

WIEDZA O JĘZYKU  
W KSZTAŁCENIU FILOLOGICZNYM



WIEDZA O JĘZYKU  
W KSZTAŁCENIU FILOLOGICZNYM

REDAKCJA

AGATA ROZUMKO, ELŻBIETA AWRAMIUK



Białystok 2018

Recenzenci:  
dr hab. Iwona Kaproń-Charzyńska, prof. UMK  
dr Izabela Bawej

Opracowanie graficzne:  
Paweł Łuszyński  
Redakcja:  
Janina Demianowicz  
Korekta:  
Zespół  
Redakcja techniczna i skład:  
Katarzyna Sakowska

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku

Białystok 2018

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków  
Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku

ISBN 978-83-7431-543-2

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku  
15–097 Białystok, ul. M. Skłodowskiej-Curie 14,  
tel. (85) 745 71 20, e-mail: ac-dw@uwb.edu.pl  
<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa: Volumina.pl

# Spis treści

WSTĘP	7
-------	---

## I

### WIEDZA O JĘZYKU W KSZTAŁCENIU FILOLOGÓW – ZAGADNIENIA OGÓLNE

<b>MAŁGORZATA PAMUŁA-BEHRENS, MARTA SZYMAŃSKA</b> Miejsce gramatyki opisowej w nauczaniu języka ojczystego, obcego i drugiego	13
<b>MIROŚLAW PAWLAK</b> Wiedza językowa a kształcenie nauczycieli języków obcych – dylematy i wyzwania	29
<b>JANUSZ RYBA</b> Wiedza o języku w kształceniu klasycznym w Polsce po 1945 roku	47

## II

### WIEDZA O JĘZYKU W KSZTAŁCENIU FILOLOGÓW – ZAGADNIENIA SZCZEGÓŁOWE

<b>URSZULA ANDREJEWICZ</b> Jakiego rodzaju są rzeczowniki rodzaju żeńskiego, czyli kategoria rodzaju w kształceniu językowym	65
<b>ADAM JAROSZ</b> Wokół kategorii pleonazmu i redundancji. O wykorzystaniu elementów metajęzykowych w dydaktyce francuskiego i hiszpańskiego w ramach lektoratu trzeciego języka nowożytnego na kierunku lingwistyka stosowana Uniwersytetu Gdańskiego	79

**MACIEJ PAWEŁ JASKOT, AGNIESZKA WILTOS**

Nauczanie trybu łączącego (*modo subjuntivo*) na zajęciach języka hiszpańskiego dla Polaków – refleksja dydaktyczna 109

### III

#### WIEDZA O JĘZYKU W WARSZTACIE TŁUMACZA

**JOLANTA HINC**

Lingwistyka kontrastywna w kształceniu kompetencji tłumaczeniowej – przykład niemieckiej kategorii określoności na język polski 129

**BEATA PIECYCHNA**

Kompetencja w języku ojczystym w dydaktyce przekładu pisemnego 145

**JOANNA ORZECZOWSKA**

Przysłówki w dowcipie językowym „Wojny polsko-ruskiej pod flagą biało-czerwoną” i ich przekład na język rosyjski 167

**ANNA MARIA TOMCZAK**

Strategie tłumacza w podejściu do obcości kulturowej na przykładzie utworu Jhumpy Lahiri „Hema i Kaushik” 183

# Wstęp

W centrum zainteresowania współautorów niniejszej publikacji znajduje się rola wiedzy o języku w kształceniu języka ojczystego oraz języków obcych. Współczesna glottodydaktyka rzadko posługuje się pojęciem wiedzy językowej; częściej mówi się o kompetencji językowej, odnoszącej się zarówno do znajomości reguł językowych, jak i umiejętności ich stosowania w określonych sytuacjach. W tym ujęciu wiedzę językową można potraktować jako część składową kompetencji językowej. Najogólniej można ją zdefiniować jako zasób informacji o języku (por. Dakowska, 2008: 76), a w podejściu międzykulturowym, ważnym zwłaszcza w dydaktyce języków obcych, także jako zasób informacji o rodzimych i obcych grupach społecznych oraz ich kulturze (Byram, 1997; Siek-Piskozub, 2013).

Wiedza o języku to zagadnienie bardzo pojemne; jego charakter i zakres można różnie zdefiniować w zależności od nauczanego języka, wieku i możliwości uczniów oraz celu kształcenia. Problematyka ta zajmuje badaczy w wielu krajach (por. Hudson, 2004; Spolsky i Hult, 2010; Ribas i in., 2014; Boivin i in., 2018). Inny zakres wiedzy o języku potrzebny jest w dydaktyce szkolnej, inny w kształceniu nauczycieli, a jeszcze inny w kształceniu tłumaczy. Definiując pojęcie wiedzy o języku w kontekście edukacyjnym i ustalając jego zakres na potrzeby różnych grup uczących się, można wielorako rozłożyć akcenty, kładąc większy nacisk na gramatykę, fonetykę, pragmatykę językową lub na związki języka z kulturą. Większość z wymienionych ujęć Czytelnik odnajdzie w tej książce.

Pewne podstawowe kwestie dotyczące sposobu przekazywania wiedzy o języku mają charakter uniwersalny i odnoszą się w zasadzie do wszystkich poziomów kształcenia językowego i do większości nauczanych

języków. Chodzi tu zwłaszcza o wybór modelu nauki o języku, wynikający z przyjęcia określonej koncepcji języka i perspektywy badawczej (strukturalnej, generatywistycznej, funkcjonalnej czy kognitywistycznej). W praktyce dydaktycznej i w rozumieniu wiedzy o języku przede wszystkim jako wiedzy o gramatyce, dotyczy to w dużym stopniu wyboru między tradycyjną perspektywą strukturalistyczną, sformułowaną przez F. de Saussure'a, a nowszym podejściem funkcjonalistycznym zaproponowanym przez M.A.K. Hollidaya. Wydaje się, że nauczanie funkcjonalne zakorzeniło się już w dydaktyce języków obcych, natomiast, jak pokazują m.in. badania J. Nocoń (np. 2009; por. także artykuł M. Pamuły-Behrens i M. Szymańskiej w niniejszym tomie), w dydaktyce języka ojczystego pozostaje ono często w sferze deklaracji. Odrębną kwestię stanowi kształcenie języków klasycznych, które z zasady nie jest nakierowane na rozwijanie sprawności komunikacyjnych.

Na każdym etapie kształcenia językowego ważne są również kompetencje nauczyciela. Wiedza i sprawność językowa nauczyciela to niezwykle istotne czynniki w nauczaniu zarówno języków obcych (por. np. Pawlak i in., 2009), jak i języka ojczystego (por. Bańkowska i Mikołajczuk, 2006), warunkujące efektywność procesu dydaktycznego. Podjęta w niniejszej publikacji dyskusja w znacznej mierze dotyczy kształcenia filologów, często przyszłych nauczycieli, metodyków i tłumaczy. Wiedza językowa w kształceniu filologów to nie tylko wiedza z zakresu nauczanego języka obcego czy, coraz częściej, kilku języków obcych, lecz także wiedza dotycząca języka ojczystego. Istotne miejsce zajmuje tu także kompetencja interkulturowa.

Analiza celów i sposobów wprowadzania wiedzy o języku, porównanie wyników badań naukowych dotyczących różnych języków, a także wymiana doświadczeń dydaktycznych w założeniu miały prowadzić do odpowiedzi na pytania o to, jaką wiedzę o języku przekazuje się na różnych etapach kształcenia językowego oraz jak się to robi. Do dyskusji zaprosiliśmy metodyków nauczania języka polskiego i języków obcych, językoznawców oraz translatorsów. Współautorami tomu są naukowcy z kilku ośrodków w kraju (Uniwersytet Warszawski, SWPS w Warszawie, UJ w Krakowie, UP im. KEN w Krakowie, WPA UAM w Kaliszu, PWSZ w Koninie, Uniwersytet Gdański, UWM w Olsztynie, UwB w Białymstoku).



Ze względu na różnorodność i wielowymiarowy charakter prowadzonej dyskusji monografia została podzielona na trzy bloki tematyczne. Są to: wiedza o języku w kształceniu filologicznym (zagadnienia ogólne), wiedza o języku w kształceniu filologicznym (zagadnienia szczegółowe) oraz wiedza o języku w warsztacie tłumacza.

Część I gromadzi teksty koncentrujące się wokół wiedzy lingwistycznej w kształceniu filologicznym polonistów, glottodydaktyków i filologów klasycznych. Małgorzata Pamuła-Behrens i Marta Szymańska szukają odpowiedzi na pytanie, jak sytuacja, w której uczy się języka ojczystego, obcego lub drugiego, wpływa na zmianę roli i celu nauczania gramatyki oraz na metody pracy nauczyciela. Mirosław Pawlak prowadzi rozważania na temat zakresu wiedzy o języku w kształceniu nauczycieli języków obcych oraz powodów, które utrudniają jej przyswojenie. Janusz Ryba omawia miejsce i rolę wiedzy o języku w szkolnym kształceniu klasycznym po 1945 roku, ukazując, jak zmiany organizacyjne i programowe w polskiej oświacie doprowadziły do marginalizacji greki i łaciny.

Teksty zamieszczone w części II dotyczą zagadnień szczegółowych w kształceniu filologicznym. Urszula Andrejewicz omawia koncepcje opisu kategorii gramatycznej rodzaju rzeczownika w nauczaniu szkolnym, pokazuje jej miejsca niespójne i proponuje nowe rozwiązanie. Adam Jarosz pisze o wykorzystywaniu pojęć metajęzykowych w nauce trzeciego języka obcego na przykładzie pojęcia pleonazmu, a Maciej Jaskot i Agnieszka Wiltos proponują nowe podejście w nauczaniu trybu łączącego na zajęciach języka hiszpańskiego dla Polaków.

Część III dotyczy wiedzy o języku w warsztacie tłumacza. Jolanta Hinc, analizując różne warianty tłumaczeniowe niemieckiej kategorii określoności wyrażanej przez użycie przedimka rodzajnikowego, niemającego w języku polskim swojego odpowiednika gramatycznego, rozważa rolę gramatyki kontrastywnej w nauczaniu translatoryki. Beata Piecychna przekonująco dowodzi, że wiedza o poprawnej polszczyźnie stanowi istotny, ale niewystarczająco doceniany element w kształceniu kompetencji językowych przyszłych tłumaczy. Dwa kolejne artykuły poświęcone są tłumaczeniom konkretnych tekstów literackich. Joanna Orzechowska analizuje przysłówki wykorzystywane w dowcipie językowym „Wojny polsko-ruskiej pod flagą biało-czerwoną” i ich przekładach na język rosyjski, z kolei Anna Maria Tomczak omawia strategie tłumacza

w podejściu do obcości kulturowej na przykładzie utworu Jhumpy Lahiri „Hema i Kaushik”.

Oddając niniejszą publikację do rąk Czytelników, pragniemy serdecznie podziękować wszystkim Współautorom za współpracę oraz Recenzentom, prof. Iwonie Kaproń-Charzyńskiej i dr Izabeli Bawej, za ich wnikliwe komentarze i pomocne sugestie. Mamy nadzieję, że artykuły zamieszczone w tym tomie staną się źródłem inspiracji do dalszych prac badawczych i zachętą do doskonalenia warsztatu dydaktycznego.

Agata Rozumko, Elżbieta Awramiuk

## Bibliografia

- Bańkowska E., Mikołajczuk A. (2006, red.), *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Boivin M.C., Fontich X., Funke R., Garcia-Folgado M.J., Myhill D. (2018), *Working on grammar at school in LI education: Empirical research across linguistic regions. Introduction to the special issue*, “LI-Educational Studies in Language and Literature”, 18, 1-6.
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Ceedon: Multilingual Matters.
- Dakowska M. (2008), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hudson R. (2004), *Why education needs linguistics (and vice versa)*, “Journal of Linguistics” 40, 105-130.
- Nocoń J. (2009), *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. (red.), (2009), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań – Kalisz: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.
- Ribas T., Fontich X., Guasch O. (2014, red.), *Grammar at School. Research on Metalinguistic Activity in Language Education*, Brussels: Peter Lang.
- Siek-Piskozub T. (2013), *Ewolucja koncepcji kompetencji w glottodydaktyce*, w: *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne*, red. J. Stańczyk i E. Nowikiewicz, Bydgoszcz: NKJO, s. 9-24.
- Spolsky B., Hult F. (red.), (2010), *The Handbook of Educational Linguistics*, Sussex: Wiley – Blackwell.

# I

## WIEDZA O JĘZYKU W KSZTAŁCENIU FILOLOGÓW – ZAGADNIENIA OGÓLNE



MAŁGORZATA PAMUŁA-BEHRENS, MARTA SZYMAŃSKA  
*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*

## Miejsce gramatyki opisowej w nauczaniu języka ojczystego, obcego i drugiego

**STRESZCZENIE:** W publikacji podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób zmienia się rola i cel nauczania gramatyki w zależności od sytuacji, w której uczy się języka. Zostały wzięte pod uwagę trzy sytuacje: kiedy uczony język jest językiem obcym dla uczącego się, kiedy jest to jego język ojczysty oraz gdy jest to język drugi. Ze względu na realizowane cele, które mogą być formułowane przez uczących się, a także narzucane przez władze oświatowe, w każdym z tych przypadków, cele stawiane wprowadzaniu materiału gramatycznego, wybór materiału oraz sposoby jego wykorzystania i prezentowania są inne. Każda z tych sytuacji wymaga od nauczyciela odmiennego podejścia, specyficznego planowania procesu dydaktycznego, a także świadomości i specjalistycznego przygotowania metodycznego.

**SŁOWA KLUCZOWE:** nauczanie, gramatyka, język polski jako ojczysty, język polski jako obcy, język polski jako drugi

### Wprowadzenie

Nauka o języku jest obecna w zorganizowanym nauczaniu języka od zawsze i nie ma tu znaczenia, czy jest to nauka języka ojczystego, czy języka obcego. Od zawsze także wprowadzaniu gramatyki towarzyszy namysł nad relacją między przekazywaniem, poznawaniem, przyswajaniem teorii a jej stosowaniem w codziennych sytuacjach komunikacyjnych. Zarówno w odniesieniu do nauczania języka ojczystego, jak i języków obcych formułowane koncepcje mieszczą się między dwoma biegunami:

teorią i praktyką. Jedne bardziej akcentują ujęcia teoretyczne, wierząc, iż niejako same przełożą się one na poprawność językową; inne postulują konieczną i świadomą funkcjonalizację wiedzy o języku, intensywne praktykowanie w naśladowujących rzeczywistość sytuacjach komunikacyjnych. Wybór koncepcji nauczania powoduje daleko idące konsekwencje, które dotyczą m.in. przygotowywanych materiałów, metod nauczania czy sposobów sprawdzania umiejętności i wiedzy. Postaramy się wykazać, że nauczanie języka jest determinowane nie tylko przez wybór koncepcji. To, spośród jakiego repertuaru możliwości nauczyciel dokonuje wyboru, zależy także od pozycji języka, którego uczy, a właściwie od tego, jaką pozycję zajmuje on w doświadczeniu językowym ucznia.

## 1. Ustalenia terminologiczne

W tytule pojawiają się cztery konieczne do objaśnienia terminy: gramatyka, język ojczysty, język obcy, język drugi. W literaturze przedmiotu przez gramatykę opisową rozumie się „opis języka znajdującego się na określonym etapie rozwoju” (Urbańczyk, Kucała, 1999: 215). Ponieważ o gramatyce opisowej mówi się tu w kontekście nauczania, przytoczoną definicję rozszerzyć trzeba o aspekt normatywny: „opis reguł gramatycznych danego języka z zamiarem wpłynięcia na czytelnika, aby wybierał zalecane w nim środki językowe. (...) Podstawowe podręczniki gramatyczne, czy to języka ojczystego dla szkół różnych typów, czy to języka obcego, mające z konieczności normatywny charakter, powinny opierać się na jak najdokładniejszym opisie nauk. systemu gramatycznego danego języka” (Urbańczyk, Kucała, 1999: 215). Nieco bardziej szczegółowo interesujący nas termin definiuje Janusz Strutyński: „Gramatyka – szeroko rozumiana – jest nauką o budowie i funkcjonowaniu języka. Gramatyka bada i opisuje stronę dźwiękową języka, jego zasób morfologiczny i leksykalny, ustala reguły budowy wyrazów oraz łączenia ich w wypowiedzi” (Strutyński, 1996: 15). Podobną definicję znaleźć można także w publikacji wyraźnie sprofilowanej edukacyjnie, gdzie czytamy: „gramatyka jest to zbiór reguł tworzenia wyrazów i form wyrazowych oraz łączenia ich w różnego typu większe całości i klasy. Gramatyką nazywa się też naukę, która opisuje te reguły” (Mikołajczuk, Puzynina, 2001). Z punktu widzenia edukacji szkolnej gramatyka jawi się jako opis języka zorientowany normatywnie.

Oba wymienione elementy mogą być różnie akcentowane i hierarchizowane.

Dla porządku można dodać, iż na gramatykę można patrzeć z różnych perspektyw: strukturalistycznej (F. de Saussure), generatywnej (N. Chomsky), funkcjonalistycznej (M.A.K. Holliday), kognitywnej (R. Langacker) i innych.

Przez *język ojczysty* rozumie się tu język pierwszy, w otoczeniu którego uczący się wyrasta i uczy się mówić. Problemy terminologiczne związane z odróżnianiem języka obcego, drugiego i odziedziczonego rozwiewa Przemysław Gębał. Według niego

Nauczanie języka polskiego jako obcego to obszar działań naukowych i dydaktycznych, realizowanych na polu przyswajania polszczyzny jako języka nieojczystego w kraju i za granicą. Jest ono domeną działalności ośrodków o charakterze akademickim, szkolnym i komercyjnym, rozproszonych po całej Polsce i świecie. W przypadku polonistycznego kształcenia językowego za granicą odbywa się ono w ramach studiów polonistycznych, zachodnioslawistycznych i sławistycznych. Lektoraty języka polskiego jako obcego prowadzone są także w ramach tzw. kulturoznawczo zorientowanych studiów środkowoeuropejskich, na studiach dotyczących Europy Środkowo-Wschodniej oraz studiach polskich. Coraz częściej realizowane są także na różnego typu niefilologicznych studiach, będąc, obok innych języków obcych, jednym z elementów powiązanego z edukacją akademicką kształcenia językowego (Gębał, 2016: 56).

Dla zaproponowanego objaśnienia kluczowe jest wskazanie, iż język obcy to język nieojczysty, a jego nauczanie nie jest ograniczone terytorialnie. Termin *język polski jako drugi* dopiero przebija się do świadomości zainteresowanych uczeniem/uczeniem się języka. Stąd brak precyzji w jego używaniu. Jako pierwszy próbę doprecyzowania pojęcia podjął w 2010 roku W.T. Miodunka: termin „nauczanie polszczyzny jako języka drugiego będzie (...) używany w odniesieniu do nauczania języka polskiego w Polsce dzieci imigrantów i uciekinierów politycznych oraz dzieci należących do mniejszości narodowościowych, używających w środowisku rodzinnym języka innego, niż polskiego” (Miodunka, 2010: 240-241). W tej definicji podkreślić trzeba ograniczenie terytorialne nauczania polszczyzny wyłącznie do Polski, a więc uczenie języka w środowisku jej rodzimych użytkowników. Co prawda Miodunka proponuje, aby

terminem *język drugi* objąć także nauczanie polszczyzny w kręgach polonijnych, jednak w tym przypadku coraz częściej mówi się o *języku odziedziczonym* (Lipińska, Seretny, 2012).

Precyzyjne określenie obszarów, w których odbywa się uczenie gramatyki pozwoli lepiej wykazać różnice między stawianymi nauczaniu celami, a także sposobami pracy.

## 2. Gramatyka w nauczaniu języka polskiego w szkole

Współczesne podejście do gramatyki w szkole powszechnej ma swoje początki w XIX wieku. Zdajemy sobie sprawę, że nie jest to właściwe miejsce do prezentowania historii polskiej dydaktyki języka. Pracę tę podjęło już wcześniej wielu autorów (por. np. Jaworski, 1978; Szymańska, 2016). Jednak koncepcje te są mocno obecne w kształceniu językowym także we współczesnej szkole, stąd mówienie o nich nie jest wyłącznie powrotem do historii. Przede wszystkim chodzi tu o wprowadzanie wiedzy z gramatyki opisowej, a także hierarchizację celów nauczania (normatywnego i teoretycznego).

Próbie usystematyzowania nauczania o języku oraz podporządkowania całości jednolitej, spójnej koncepcji dydaktyka języka polskiego zawdzięcza Zenonowi Klemensiewiczowi – autorowi pierwszej metodyki nauczania języka polskiego. Punktem odniesienia dla koncepcji Z. Klemensiewicza był strukturalizm, a więc ujmowanie języka jako pewnej statycznej, nieziennej, dającej się opisywać struktury. Taki punkt widzenia pozwolił na dokonanie wyboru między silnie obecnym w nauczaniu XIX-wiecznym, kładącym nacisk na poprawność językową, celem normatywnym, a postulowanym przez językoznawców celem poznawczym, koncentrującym się na zagadnieniach teoretycznych.

Badając cel nauczania gramatyki ojczystej w szkole, staje się wobec konieczności jasnego określenia stosunku do tych obu jej rodzajów [gramatyki teoretycznej i gramatyki praktycznej – dopisek M.S.]. Bo każdy z nich przez swą zawartość i właściwości już rozstrzyga o dydaktycznych środkach i wynikach swego szkolnego zastosowania. Mamy wybrać między celem teoretycznym, poznawczym, którego nie waham się nazwać **językoznawczym** [podkreślenie M.S.], a celem praktycznym albo normatywnym, między nauką o języku a nauką języka (Klemensiewicz, 1929: 27).



Decyzja ta w sposób oczywisty zaważyła na całej koncepcji nauczania, którego nadrzędnym celem miało być przekazywanie wiedzy o budowie języka. Ma to związek z ogólnymi tendencjami w dydaktyce, jakie dominowały w latach dwudziestych XIX wieku (Sośnicki, 1925). To, co ważne dla językoznawstwa jako dyscypliny naukowej – pełny i szczegółowy opis całego systemu językowego – dla nauczania szkolnego jest wręcz szkodliwe, ponieważ nauczanie szkolne (popularyzacja językoznawstwa, jak to wprost nazywa Z. Klemensiewicz) „musi ograniczyć się do zjawisk prawdziwie ważnych, podstawowych, a przez to przystępnych i zajmujących” (Klemensiewicz, 1929: 40).

Zatem trzeba uczyć gramatyki opisowej w szkole, ale pod pewnymi warunkami. Składają się na nie:

- odpowiedni dobór materiału do opracowania;
- odpowiedni układ materiału;
- dostosowanie zagadnień do wieku ucznia;
- dostosowanie metod do wieku ucznia.

Nie chodzi więc w nauczaniu szkolnym o przeniesienie uniwersyteckiego kursu językoznawstwa z całym jego uporządkowaniem, systematyką, ale o systematyczną pracę nad zagadnieniami z zakresu gramatyki dostosowanymi do warunków szkolnych i możliwości uczących się. Osiągnięciu zamierzonych celów służyć ma wykorzystanie metod opartych na słowie: pogadanki heurystycznej, opisu, opowiadania. Na najwcześniejszym etapie praca może mieć charakter zabawowy. Zawsze ważne jest jednak nastawienie badawcze, poszukujące, nakierowane na rozwiązywanie problemów, na co wskazuje akcentowane przez Klemensiewicza postępowanie indukcyjne – typ rozumowania polegający na wyprowadzaniu ogólnych wniosków, reguł z obserwacji pewnej liczby podobnych przypadków-przykładów.

Realizacji wskazanych celów (teoretyczno-poznawczego i kształcąco-normatywnego) służyć ma zaproponowany przez Z. Klemensiewicza model lekcji językowej (Klemensiewicz, 1929), silnie powiązany z ustaleniami amerykańskiego filozofa i psychologa Johna Deweya.

Pod koniec XX wieku nastąpił jednak zauważalny zwrot ku funkcjonalizacji nauczania gramatyki (Nagajowa, 1994; Tokarski, 1966; Bakuła, 1997; Mrazek, 1998; Kowalikowa, 2014) i wyraźnemu przesunięciu w obrębie celów z wyakcentowaniem celu praktyczno-normatywnego. Proces

przekonywania do funkcjonalnego nauczania gramatyki ze zmiennym szczęściem trwa do dzisiaj<sup>1</sup>. Wsparciem dla nowego ujęcia miała być podstawa programowa, w której określeniem „funkcjonalnie” opatrywano wszystkie zadania związane z operacjami na konstrukcjach językowych, np.: (uczeń) 1) rozpoznaje w tekście zdania pojedyncze nierozwinięte i rozwinięte, pojedyncze i złożone (współrzędnie i podrzędnie), równoważniki zdań – i **rozumie ich funkcje**; 2) rozpoznaje w tekście formy przypadków, liczb, osób, czasów i rodzajów gramatycznych – **rozumie ich funkcje w wypowiedzi** (Podstawa Programowa, 2012). Do zaleceń autorów podstawy nie stosują się jednak ani autorzy podręczników, ani twórcy sprawdzianów kończących poszczególne etapy kształcenia. Pokazują to badania Jolanty Nocoń, która stwierdza, iż w podręcznikach

dominuje niefunkcjonalny, systemocentryczny model nauki o języku z elementami modelu lingwocentrycznego (...), sfunkcjonalizowanych zadań z wymiaru wewnątrzjęzykowego jest tak samo niewiele jak działań na tekstach (...) a poziom komunikacji jest prawie nieobecny. Poza tym wiele zadań cechuje pozorna funkcjonalność, gdyż w rzeczywistości realizują one systemocentryczny model nauki o języku/języka (Nocoń, 2009: 172-173).

Konstatacje dotyczące podręczników mają swoją kontynuację w badaniach nad realizacją podstawy programowej w gimnazjum. W konkluzji czytamy:

Analiza danych pozwoliła stworzyć wieloaspektowy obraz dydaktyki świadomości językowej w gimnazjum. Okazało się, że jest ona bardzo tradycyjna, nastawiona na teoretyczną wiedzę o systemie języka polskiego. Model ten rozmija się z wpisaną w nową podstawę programową zasadę funkcjonalnego uczenia o języku, dlatego wielu gimnazjalistów ma trudności z praktycznym wykorzystaniem abstrakcyjnej wiedzy (Nocoń, 2015: 81).

Badani uczniowie przede wszystkim nie potrafią wykorzystać w praktyce posiadanej wiedzy o języku, nie przekłada się też ona na ich

<sup>1</sup> Na większą skalę uczenie gramatyki dla komunikacji rozpoczął cykl podręczników „To lubię!” w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Ślady koncepcji osadzonej m.in. w socjolingwistyce znaleźć można dzisiaj w różnych podręcznikach do języka polskiego (Szymańska, 2016).

codzienne umiejętności językowe, ponieważ posługują się tylko podstawowym rejestrem, wystarczającym do codziennej, potocznej komunikacji. Charakteryzuje ich też analfabetyzm funkcjonalny i zaburzenia piśmienności. Przeprowadzona diagnoza pokazuje niepokojące zjawisko pozorowania działań reformatorskich. Mimo kolejnej już nowej podstawy programowej, licznych nowych podręczników, publikacji i warsztatów dla nauczycieli, a także, jak sądzimy zmiany w uczeniu przyszłych nauczycieli, szkoła wygląda podobnie jak w latach osiemdziesiątych. W każdym razie, jeśli chodzi o uczenie języka. Z raportu dowiadujemy się, że:

- lekcje językowe są systematycznie oddzielane od literackich;
  - lekcje językowe mają swoje stałe miejsce w harmonogramie zajęć;
  - lekcje językowe odbywają się bardzo rzadko;
  - preferuje się lekcje dotyczące literatury;
  - na lekcjach językowych przeważają typowe ćwiczenia gramatyczne;
  - poruszane zagadnienia z rzadka są sfunkcjonalizowane i powiązane z tekstem;
  - podstawowym celem jest opis systemu językowego (Nocoń, 2015).
- Autorka tak podsumowuje przeprowadzone badania:

Można powiedzieć, że po reformie z 1999 r., w zamyśle dowartościowującej kształcenie językowe i próbującej nadać szkolnej nauce o języku nowy wymiar, próba ta się nie powiodła. Na lekcjach w gimnazjum nadal obowiązuje bardzo tradycyjna lingwodydaktyka, nastawiona na teoretyczne uczenie o systemie języka polskiego. Model ten różni się także z wpisanymi w podstawę programową z 2008 r. trzema podstawowymi zasadami kształcenia polonistycznego: funkcjonalności, integracji i tekstocentryzmu. Uczenie o języku w gimnazjum jest autonomiczne, zdefunkcjonalizowane i systemowe (Nocoń, 2015: 94-95).

Tymczasem znajomość gramatyki, to nie tylko znajomość formy, ale także znaczenia, które dzięki niej realizuje się w określonym kontekście, a także problemy związane z jej użyciem.

Proces przewartościowywania celów w zakresie nauczania języka wciąż trwa. W przypadku nauczania języka polskiego jako ojczystego najbardziej popularne są dwa podejścia do nauczania gramatyki:

- tradycyjne (deskryptywne) – skoncentrowane na analizowaniu, opisywaniu i budowaniu poprawnych konstrukcji językowych; praca w klasie polega na prezentowaniu, objaśnianiu i praktykowaniu tych konstrukcji w izolacji od kontekstu użycia; uczenie się traktowane jako proces świadomy; do wniosków dochodzi się w toku dedukcji; typowe ćwiczenia polegają na uzupełnianiu, przekształcaniu, naśladowaniu; poziom kompetencji oceniany jest w odniesieniu do manipulowania konstrukcjami a nie umiejętności użycia;
- funkcjonalne – skoncentrowane na uświadamianiu funkcji prezentowanych konstrukcji językowych w rzeczywistej komunikacji; praca w klasie skoncentrowana na naśladowaniu, analizowaniu, wnioskowaniu; uczenie się traktowane jako proces świadomy; do wniosków dochodzi się w toku indukcji; typowe ćwiczenia polegają na naśladowaniu, komentowaniu, uzupełnianiu i odbywają się w kontekście, w którym omawiane konstrukcje używane są w rzeczywistej komunikacji; poziom kompetencji oceniany jest przede wszystkim w odniesieniu do umiejętności użycia.

### 3. Gramatyka w nauczaniu języka obcego

Problematyka związana z nauczaniem gramatyki nieco inaczej prezentuje się w przypadku nauczania języków obcych. Dyskusja nad funkcją wiedzy gramatycznej w przyswajaniu nowego języka znacznie częściej znajdowała odbicie w praktyce (m.in. Swan, 1980; Eastwood, Mackin, 1982). Sensowność i skuteczność nauczania gramatyki została bardzo wyraźnie zakwestionowana przez Stephena Krashena i Tracy Terrell, autorów teorii naturalnego podejścia do przyswajania języka (Krashen, Terrell, 1983). Według Krashena nauczanie gramatyki może wspomóc przyswajanie języka tylko wtedy, gdy uczący się są rzeczywiście zainteresowani gramatyką i gdy język docelowy jest jednocześnie językiem, w którym wyrażane są instrukcje (Krashen, 1982: 127). W późniejszych latach pojawiły się jednak głosy, iż gramatyka nie jest czymś zupełnie zbędnym, trzeba jednak uczyć jej inaczej, powiązać z przekazywaniem treści i znaczeń (Long, 1991). Wydaje się, iż wśród niektórych współ-

czesnych badaczy występuje zgodność, co do celowości zajmowania się gramatyką, bez odpowiedzi pozostają jednak pytania o zakres i sposoby jej uczenia (Larsen-Freeman, 2010; Loewen, 2015; Pawlak, 2013).

Kontrowersje dotyczą między innymi takich kwestii, jak wybór form, które mają być nauczane, rola świadomej znajomości reguł gramatycznych, moment, w którym powinno się rozpocząć nauczanie struktur gramatycznych i intensywność tej nauki, miejsce gramatyki w programie nauczania, sposób organizacji lekcji poświęconych gramatyce i w końcu dobór odpowiednich technik nauczania (Pawlak, 2017: 4).

W obszarze nauczania języków obcych można wyróżnić kilka koncepcji myślenia o nauczaniu gramatyki. Będzie to z jednej strony gramatyka tradycyjna, która jest np. obecna w wielu podręcznikach do nauczania języków obcych wykorzystywanych w polskich szkołach, a z drugiej koncepcje proponujące funkcjonalne nauczanie gramatyki, np.:

- gramatyka komunikacyjna – u jej podstaw leży przekonanie, że język to przede wszystkim narzędzie służące komunikowaniu się między ludźmi w kontekście; gramatyka służy, wspomaga ujmowanie znaczeń w języku; podejście to charakteryzuje przeniesienie akcentu z wiedzy deklaratywnej na proceduralną (Johnson, 1996; Nocoń, 2015), z analizy na użycie; uczenie odbywa się przez wykonywanie, tworzenie; dochodzenie do zasad w toku indukcyjnym;
- gramatyka pedagogiczna – rozumiana jako opis struktur językowych na użytek nauczania/uczenia się języka, nastawiony na osiągnięcie efektów, akcentujący cel użycia języka; jest to swego rodzaju hybryda powstała w wyniku wykorzystania ustaleń lingwistyki, psychologii i teorii związanych z nabywaniem drugiego języka (Second Language Acquisition – SLA); obejmuje gramatyczne analizy i instrukcje stworzone z powodu potrzeb nauczania drugiego języka.

Gramatyka zatem nie ma być obiektem do studiowania, ale wsparciem w uczeniu się języka (Corder, 1988; Rutherford, 1987; Rutherford, 1988). Takie rozumienie gramatyki pedagogicznej pokazuje właśnie definicja Michaela Swana, który pisząc o pedagogicznych zasadach wskazuje, że powinny one przede wszystkim pomagać uczącym się języka obcego

zrozumieć charakterystyczne, szczególne aspekty języka, którego się uczą (Swan, 1994: 45). Gramatyka pedagogiczna powinna spełniać następujące kryteria:

- prawdziwości – zasady powinny być prawdziwe;
- delimitacji – zasady powinny wyraźnie wskazywać ograniczenia użycia danej formy;
- jasności – zasady powinny być jasno sformułowane;
- prostoty – sformułowania powinny być proste;
- oszczędności – objaśnienia powinny brać pod uwagę możliwości uczących się;
- stosowności – objaśnienia powinny zwracać tylko te informacje, które są potrzebne uczącemu się na danym etapie nauki (Swan, 1994: 46-50).

Podsumowując, można powiedzieć, że nauczyciel języka obcego może dokonać wyboru koncepcji uczenia gramatyki lub wykorzystać elementy kilku z nich, tworząc bardziej eklektyczny model uczenia. Powinien jednak pamiętać o celu jej nauczania. Trudno sobie bowiem wyobrazić, że ktoś zgłasza się na kurs języka obcego nie po to, aby się nauczyć używać danego języka, ale wyłącznie poznać jego gramatykę.

#### **4. Nauczanie języka polskiego jako drugiego**

Nauczanie języka polskiego jako drugiego jest w polskiej szkole obszarem zupełnie nowym, związanym z nasilającą się migracją, a w związku z tym pojawianiem się w szkołach dzieci z doświadczeniem migracji. Dostatecznie powszechną praktyką jest oddawanie uczniów z niedostateczną znajomością języka polskiego (lub zupełnym jej brakiem) pod opiekę nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (gdy uczniowie są młodszy) lub polonistów.

W przypadku uczenia języka polskiego jako drugiego w szkole sytuacja nauczycieli i uczniów jest nieco bardziej skomplikowana. Z jednej strony chodzi bowiem o przygotowanie uczących się do posługiwania się językiem polskim w różnych sytuacjach, a z drugiej wypełnienie obowiązków wynikających z podstawy programowej. Uczniowie powinni więc nabierać biegłości w używaniu języka w kontekstach związanych z codziennym życiem, ale także poznawać język edukacji szkolnej, który pozwoli na

odniesienie edukacyjnego sukcesu. Jednocześnie podstawa programowa wyraźnie obliuguje uczących się do posiadania wskazanego zasobu wiedzy dotyczącej gramatyki opisowej oraz umiejętności związanych z opisem językowych struktur.

W prezentowanym kontekście wyraźnie widać ścieranie się dwóch celów nauczania i powiązanych z nimi koncepcji uczenia i wykorzystania gramatyki. W obszarze związanym z uczeniem języka dla komunikacji zwyciężyć powinna gramatyka pedagogiczna ze swoją pomocniczą, wspierającą funkcją, jasnością, prostotą, dopasowaniem do odbiorcy. W obszarze związanym z poznawaniem języka opisu struktur językowych często dominuje promowana przez podręczniki tradycyjna gramatyka deskryptywna, która nie zawsze jest łatwa do opanowania w wyznaczonych przez podstawę okresach nawet przez rodzimych użytkowników języka, nie mówiąc o uczniach z doświadczeniem migracji. Wymaga to od nauczycieli szczególnego przygotowania, a przede wszystkim świadomości dotyczącej specyfiki sytuacji, która wymaga umiejętności dostosowywania materiału, metod, a przede wszystkim instrukcji do indywidualnego przypadku. Jak sugeruje Leech, „gramatyka nauczyciela” powinna być usytuowana gdzieś pomiędzy „gramatyką akademicką” (teoretyczną, deskryptywną) a „gramatyką dla ucznia” (praktyczną, selektywną, zorientowaną na zadanie (Leech, 1994). Nauczycielowi nie wystarczy zatem nawet najlepsze przygotowanie teoretyczne w zakresie „gramatyki akademickiej”. Konieczna jest również perspektywa dydaktyczna, która pozwoli mu na przetwarzanie istniejących zasad, gotowych teoretycznych ujęć w zasady możliwe do zrozumienia przez konkretnego ucznia, z konkretnym zapleczem pojęciowym oraz dobieranie i dostosowywanie materiału tak, aby pokazywał język w użyciu, w rzeczywistych sytuacjach, które mogłyby być następnie naśladowane, praktykowane.

## **Wnioski**

Powyżej przedstawiono trzy obszary związane są z uczeniem/uczeniem się języka polskiego: nauczanie języka polskiego jako języka ojczystego i drugiego w szkole powszechnej, a także jako języka obcego. Choć we wszystkich sytuacjach występują podobni aktorzy – uczący i uczący się, nauczyciele i uczniowie – a głównym celem jest przyswojenie

języka polskiego, to oczywiste są także różnice, które modyfikują cele szczegółowe, a w związku z tym także metody uczenia gramatyki i sam cel tego uczenia. Uczenie języka polskiego jako obcego pozwala uczącym na większą autonomię w wyborze koncepcji przekazywania wiedzy z zakresy gramatyki, dostosowanie wyboru podejścia do celów uczących się oraz ich percepcji i przygotowania. Wydaje się także, że dostępne podręczniki i materiały częściej uwzględniają podejścia funkcjonalne w wykorzystywaniu wiedzy gramatycznej w procesie rozwijania języka. Inaczej jest w pozostałych przypadkach: nauczania języka polskiego jako ojczystego i drugiego. Nauczyciele są tu znacznie bardziej ograniczeni wymaganiami wskazanymi w dokumentach oświatowych. Jednocześnie brakuje materiałów do uczenia dzieci z doświadczeniem migracji, które wspomagałyby nauczycieli w trudnych sytuacjach godzenia obligacji obowiązujących wszystkich uczniów z potrzebami dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauczyciele mają też problem z diagnozowaniem, dostosowywaniem wymagań, a także ocenianiem uczniów, którzy słabo znają język polski lub wcale go nie znają. Trzeba także pamiętać, że w przypadku uczniów objętych obowiązkiem szkolnym chodzi nie tylko o stworzenie warunków do rozwijania języka polskiego jako języka drugiego, ale także przygotowanie uczniów do pomyślnego przejścia na kolejny etap edukacyjny, co wymaga napisania egzaminu, w którym nie przewiduje się żadnych dostosowań wynikających ze specyficznej sytuacji uczniów z doświadczeniem migracji.

Jak pokazują badania (Pamuła-Behrens, Szymańska, 2017) przeprowadzone wśród przedstawicieli środowisk mających kontakt z uczniami z doświadczeniem migracji (nauczycieli, rodziców, pracowników fundacji, ośrodków wsparcia) potrzeby w tym obszarze są ogromne. Dotyczą także możliwości i konieczności kształcenia nauczycieli-specjalistów w zakresie nauczania języka polskiego jako drugiego, którzy potrafiliby bardziej świadomie radzić sobie z problemami językowymi uczniów-migrantów. Kształcenie to, w odniesieniu do polonistów, pozwoliłoby zauważyć i zrozumieć dwie, bardzo odmienne perspektywy uczenia tego samego języka.



## Bibliografia

- Bakuła K. (1997), *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Corder S. P. (1988), *Pedagogic grammars*, w: *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings*, red. W. Rutherford i M. Sharwood Smith, New York: Newbury House Publishers, s. 123-145.
- Eastwood J., Mackin R. (1982), *A basic English grammar*, Oxford: Oxford University Press.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, (1999), red. Urbańczyk S., Kucała M., Wrocław: Ossolineum.
- Gębał P. (2016), *Nauczanie języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej. Rozważania terminologiczne*, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*”, 7, 52-66.
- Jaworski M. (1978), *Metodyka nauki o języku polskim*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Johnson K. (1996), *Language Teaching and Skill Learning*, Oxford: Blackwell.
- Klemensiewicz Z. (1929), *Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia*, Lwów – Warszawa: Książnica – Atlas.
- Kowalikowa J. (2014), *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa*, w: *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków: Universitas, s. 17-43.
- Krashen S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D., Terrell, T. D. (1983), *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, London: Prentice Hall Europe.
- Larsen-Freeman D. (2010), *Teaching and Testing Grammar*, w: *The Handbook of Language Teaching*, red. M. H. Long, C. J. Doughty, Oxford: Wiley-Blackwell, s. 519-542.
- Leech G. N. (1994), *Students' grammar – teachers' grammar – learners' grammar*, w: *Grammar and the Language Teacher*, red. M. Bygate, A. Tonkyn, E. Williams, New York: Prentice Hall, s. 17-30.
- Lipińska E., Seretny A. (2012), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Loewen S. (2015), *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*, London, New York: Routledge.
- Long M. H. (1991), *Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology*, w: *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, red. K. de Bot, R. Ginsberg, C. Kramersch, Amsterdam: John Benjamins, s. 39-52.

- Miodunka W. T. (2010), *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, w: *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, red. J. S. Gruchała, H. Kurek, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 233-245.
- Mrazek H. (1998), *Komunikacyjny model nauczania. Rozwijanie języka dziecka w klasach IV-VIII. Umiejętności i wiedza*, „Nowa Polszczyzna”, 1, 3-8.
- Nagajowa M. (1994), *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Nauka o języku polskim w reformowanej szkole* (2001), red. A. Mikołajczuk, J. Puzynina, Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.
- Nocoń J. (2009), *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nocoń J. (2015), *Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum – lekcje gramatyki*, <http://www.edukacja.ibe.edu.pl>, dostęp: 19.08.2017.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M. (2017), *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji*, <http://filpolska.up.krakow.pl/index.php/centrum-badan-nad-edukacja-i-integracja-migrantow>, dostęp: 02.04.2018.
- Pawlak M. (2013), *Principles of Instructed Language Learning Revisited: Guidelines for Effective Grammar Teaching in the Foreign Language Classroom*, w: *Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching: Studies in Honor of Waldemar Marton*, red. K. Drożdżał-Szelest, M. Pawlak, Heidelberg – New York: Springer, s. 199-220.
- Pawlak M. (2017), *Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego*, „Języki: Obce w Szkole”, 1, 4-12.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach (Dz.U. 2017, poz. 977).
- Rutherford W. (1987), *Second language grammar: learning and teaching*, London: Longman.
- Rutherford W. (1988), *Aspects of pedagogical grammar*, w: *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings*, red. W. Rutherford, M. Sharwood Smith, New York: Newbury House Publishers, s. 171-185.
- Sośnicki K. (1925), *Zarys dydaktyki. Podręcznik dla użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli*, Lwów: Wydawnictwo Książek Szkolnych Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego.
- Strutyński J. (1996), *Gramatyka polska. Wprowadzenie. Fonetyka. Fonologia. Morfologia*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Swan M. (1980), *Practical English Usage*, Oxford: Oxford University Press.
- Swan M. (1994), *Design criteria for pedagogic language rules*, w: *Grammar and the Language Teacher*, red. M. Bygate, A. Tonkyn, E. Williams, Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Szymańska M. (2016), *Język jako narzędzie komunikacji w społeczeństwie. Perspektywa socjolingwistyczna w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły*

podstawowej, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, M. Wójcik-Dudek, B. Niesporek-Szamburska, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 369-383.

Szymańska M. (2016), *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Tokarski J. (1966), *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*, Warszawa: PZWS.

## Summary

### GRAMMAR IN TEACHING LANGUAGE AS A MOTHER TONGUE, AS A FOREIGN AND SECOND LANGUAGE

The authors attempt to establish the extent to which the aim and role of grammar teaching change depending on the situation of teaching. Three situations are taken into account: Polish taught as a mother tongue (L1), Polish as a foreign language (L2), Polish as a second language. Due to the objectives pursued (which can be formulated by the learners or imposed by educational authorities) the aims of teaching grammar, the choice of material, ways of using and presenting it are different. Each situation requires a different approach from the teacher, involving specific planning and specialist training, as well as methodological awareness and specialized methodological preparation.

**KEYWORDS:** teaching, grammar, Polish as L1, Polish as L2



MIROŚLAW PAWLAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu  
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie*

## Wiedza językowa a kształcenie nauczycieli języków obcych – dylematy i wyzwania

**STRESZCZENIE:** Oczywiście wydaje się, że nauczyciel języka obcego powinien posiadać dogłębną wiedzę na temat języka, którego uczy, czy to w odniesieniu do wymowy, gramatyki, leksyki, pragmatyki, czy kwestii kulturowych. Co więcej, wiedza ta powinna być w wysokim stopniu zautomatyzowana, tak aby mogła być używana w czasie rzeczywistym. Rzeczywistość wygląda jednak o wiele gorzej w obu przypadkach, głównie ze względu na fakt, że poziom kandydatów na studia filologiczne znacznie się obniżył na przestrzeni ostatnich lat. W związku z tym trudno obecnie oczekiwać, że ich wymowa będzie zbliżona do wymowy rodzimych użytkowników języka, wielu z nich ma ogromne problemy z tak wydawałoby się banalną rzeczą jak poprawne użycie czasowników nieregularnych, a kwestie pragmatyczne pozostają poza zasięgiem większości studentów. Co więcej, w większości przypadków studenci mają problemy z użyciem nawet stosunkowo prostych form językowych w spontanicznej komunikacji, co często skutkuje zdumiewającymi wręcz błędami na egzaminach ustnych. Celem niniejszego artykułu jest omówienie elementów wiedzy językowej, jakie powinien posiadać nauczyciel, przedstawienie trudności, które w dużej mierze uniemożliwiają opanowanie tych elementów, oraz zaprezentowanie możliwych rozwiązań w tym zakresie.

**SŁOWA KLUCZOWE:** kształcenie nauczycieli, studia filologiczne, wiedza językowa

## Wprowadzenie

Omawiając kryteria uwzględniane przy identyfikacji nauczycieli, których można by określić mianem ekspertów, w tym nauczycieli języka obcego, Tsui (2005) wskazuje na doświadczenie w wykonywaniu tego zawodu, które powinno przekraczać pięć lat, ocenę dokonywaną przez przełożonych, przede wszystkim przez dyrektora szkoły, oraz wyniki osiągnięte przez uczniów na różnego rodzaju egzaminach. Stwierdza jednak jasno, że żadne z tych kryteriów nie jest pozbawione wad, ponieważ większe doświadczenie wcale nie musi się przekładać na jakość nauczania, ocena może nie być do końca obiektywna, szczególnie, kiedy oceniający sami nie są ekspertami w danej dziedzinie, osiągnięcia studentów są wypadkową wielu czynników, nie tylko pracy czy zaangażowania nauczyciela, nie mówiąc już o tym, że samo rozumienia pojęcia „nauczyciela eksperta” może się diametralnie różnić zależnie od uwarunkowań kulturowych. Dlatego wydaje się, że niezbędne jest uzupełnienie podanych wyżej kryteriów o rzetelną ocenę wiedzy i umiejętności nauczycieli języków obcych, które stanowią podstawę do podejmowania przez nich określonych działań dydaktycznych podczas lekcji i zajęć, niezależnie od poziomu edukacyjnego, na którym pracują. Tego typu wiedza i umiejętności składają się na niezwykle złożony system, który obejmuje m.in. znajomość ogólnych zasad pedagogicznych, zaleceń dydaktyki językowej, podstawy programowej, wymagań egzaminacyjnych, systemu oceniania w określonej placówce edukacyjnej, kontekstu nauczania, procesów zachodzących w klasie językowej czy możliwości rozwoju zawodowego (Kelly i in., 2004; Roberts, 1998). Jego ważnym elementem jest także szereg kompetencji i umiejętności niezbędnych do skutecznego prowadzenia lekcji, które dotyczą np. planowania różnego rodzaju zadań i aktywności, podziału uczniów na mniejsze grupy, monitorowania języka używanego przez uczących się, przekazywania informacji zwrotnej, efektywnego wykorzystania pomocy edukacyjnych (np. podręcznika, słownika) czy po prostu improwizowania i umiejętnego odejścia od założonego planu, jeśli wymagają tego okoliczności (Richards, 2015; Richards, Lockhart, 1994).

Specjaliści są jednak zgodni, że najważniejszą kompetencją nauczyciela języka obcego jest wysoki poziom znajomości tego języka, której kluczową częścią jest wiedza o tym języku. Medgyes (2001: 440) pisze,

że „najważniejszym zawodowym obowiązkiem nauczycieli, którzy nie są rodzimymi użytkownikami języka angielskiego, jest poprawa znajomości tego języka” (tłumaczenie Mirosław Pawlak). Farrell (2007: 55) z kolei stwierdza, że „podstawowym elementem kompetencji zawodowej nauczyciela języka obcego jest bardzo wysoki poziom opanowania tego języka” (tłumaczenia Mirosław Pawlak). Kelly i in. (2004: 68) podkreślają natomiast, że „im większa jest kompetencja językowa nauczyciela, tym większa jest jego kreatywność i pewność siebie w klasie językowej (...). Jest obowiązkiem nauczyciela zapewnienie, że poziom znajomości języka umożliwi mu poprawne użycie tego języka i efektywne nauczanie” (tłumaczenia Mirosław Pawlak). Celem niniejszego artykułu jest omówienie kluczowych aspektów wiedzy językowej, które powinien posiadać nauczyciel, przedstawienie trudności związanych z zapewnieniem wystarczającego poziomu opanowania niektórych elementów tej wiedzy w polskim kontekście i zaproponowanie pewnych rozwiązań, które przyczynić się mogą do zmiany istniejącego stanu rzeczy.

## 1. Charakterystyka wiedzy językowej nauczyciela

Doskonałym punktem wyjścia do dokonania charakterystyki wiedzy językowej nauczyciela jest przedstawienie modelu kompetencji komunikacyjnej, który wprowadzili Canale i Swain (1980), a następnie zmodyfikował Canale (1983). Mimo że został zaproponowany blisko czterdzieści lat temu, nie stracił on na aktualności i był następnie rozwijany i poddawany różnego rodzaju modyfikacjom (np. Bachman, 1990; van Ek, 1986). W modelu uwzględniono cztery elementy, a mianowicie:

1. *kompetencję gramatyczną*, nazywaną również *systemową*, która obejmuje znajomość wszystkich podsystemów języka, tj. wymowy, gramatyki, słownictwa czy pisowni oraz terminologię służącą opisowi tych podsystemów,
2. *kompetencję dyskursywną*, która umożliwia tworzenie logicznych i spójnych tekstów w mowie i w piśmie, obejmując również zdolność skutecznego prowadzenia rozmowy (np. rozpoczynania i kończenia danej interakcji, włączania się do rozmowy),
3. *kompetencję socjolingwistyczną*, określaną też mianem *socjokulturowej* bądź też *pragmatycznej*, która związana jest z użyciem

zasobów językowych stosownie do określonego kontekstu (np. dostosowanie stopnia formalności do rozmówcy lub sytuacji) i znajomością zasad użycia języka charakterystycznych dla danej kultury (np. reakcja na komplementy),

4. *kompetencję strategiczną*, dotyczącą umiejętności użycia strategii komunikacyjnych, po to aby przekazać zamierzone treści mimo niewystarczających środków językowych i zwiększyć efektywność komunikacji.

Ważnym uzupełnieniem przedstawionego tutaj modelu jest model tzw. *interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, który zaproponował Byram (1997), pragnąc zwrócić uwagę na fakt, że punktem odniesienia w nauce języka obcego nie powinien być jedynie rodzimy jego użytkownik i że więcej wagi należy przywiązywać do niewerbalnych sposobów komunikacji oraz stosunków panujących w określonej grupie oraz między różnymi kulturami. W modelu tym uwzględnione zostały takie czynniki jak *postawy* (np. otwartość na inne kultury czy gotowość do dokonywania porównań), *wiedza* (np. na temat norm kulturowych obowiązujących w swoim kraju, jak i w kraju pochodzenia rozmówcy) oraz *umiejętności* (np. interpretowania i dokonywania porównań między zjawiskami kulturowymi). Oznacza to, że poza znajomością komponentów kompetencji komunikacyjnej w odniesieniu do języka docelowego, którego uczy, nauczyciel powinien być także mediatorem kulturowym, a w związku z tym realizowane przez niego cele edukacyjne powinny również obejmować użycie tego języka dla lepszego poznania innych kultur i porozumiewania się z ich przedstawicielami.

Trzeba w tym miejscu bardzo wyraźnie podkreślić, że nawet doskonała znajomość wyżej wymienionych elementów kompetencji komunikacyjnej, w jakikolwiek sposób nie byłyby one zdefiniowane, nie wystarczy do skutecznego osiągania zamierzonych celów komunikacyjnych. Kluczową kwestią jest np. to, że znajomość pewnych norm, reguł czy też zasad z całą pewnością nie jest tożsama z umiejętnością ich użycia w spontanicznej komunikacji, kiedy ograniczone zasoby uwagi czy pamięci roboczej muszą być wykorzystywane nie tylko w celu doboru odpowiednich środków językowych czy upewnienia się, że są przestrzegane takie czy inne normy, ale również, a może przede wszystkim, w celu planowania własnych wypowiedzi, odwoływania się do wiedzy na dany



temat, a także rozumienia i antycypowania wypowiedzi konstruowanych przez rozmówcę. Innymi słowy, istnieje zasadnicza różnica między *wiedzą eksplicytną*, określaną także mianem *deklaratywną*, a *wiedzą implicytną*, nazywaną również *proceduralną*. Ta pierwsza obejmuje świadomą znajomość reguł i prawideł oraz terminologii, która umożliwia ich opisywanie, można ją zwerbalizować, ale jej użycie wymaga odpowiedniej ilości czasu, tak jak się to dzieje podczas wykonywania tradycyjnych ćwiczeń i rozwiązywania testów językowych. Ta druga jest nieświadoma, nie da się jej zwerbalizować i jest dostępna w czasie rzeczywistym, przez co stanowi podstawę codziennej komunikacji (patrz Ellis, 2009). W praktyce oznacza to, że choć uczący się potrafi użyć poprawnej wymowy, czytając zdania lub nawet dłuższy tekst, odpowiednio sparafrazować zdania przy użyciu strony biernej czy też wskazać na wypowiedź, która byłaby najbardziej stosowna w danej sytuacji, z całą pewnością nie oznacza to, że będzie potrafił tego dokonać w trakcie spontanicznej interakcji, a przecież to właśnie osiąganie celów komunikacyjnych jest głównym celem nauki języka obcego.

Nawet jeśli przyjąć, jak postuluje DeKeyser (2009), że w przypadku osób, które od samego początku uczą się języka obcego świadomie, jak ma to miejsce u starszych dzieci, nastolatków i dorosłych, wykształcenie wiedzy implicytnej może okazać się dla większości uczących się niemożliwe, to niezbędne jest przynajmniej takie zautomatyzowanie wiedzy eksplicytniej, aby mogła być skutecznie używana w sytuacjach komunikacyjnych. Oznacza to, że choć wiedza językowa pozostaje w dalszym ciągu uświadomiona, a dana osoba jest w stanie ją przywołać i opisać, to jednocześnie potrafi ją bez problemu wykorzystać w różnych okolicznościach. Nie ulega zresztą wątpliwości, że umiejętność werbalizacji różnego rodzaju reguł i prawideł i ich wyjaśniania, często przy użyciu stosownej terminologii, stanowi jeden z głównych atrybutów nauczyciela języka obcego.

Jak każdy absolwent studiów filologicznych, który powinien opanować język docelowy na poziomie zbliżonym do rodzimych użytkowników w celu sprawnego wykorzystywania go w różnorodnych sytuacjach zawodowych (np. podczas tłumaczenia tekstów), nauczyciel języka obcego powinien też posiadać kilka innych umiejętności. Przede wszystkim musi się on sprawnie posługiwać receptywnymi i produktywnymi sprawnościami

językowymi. Innymi słowy, biorąc za punkt odniesienia podział opisany w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (Rada Europy, 2001), powinien rozwinąć umiejętność czytania i słuchania ze zrozumieniem, mówienia, zarówno w odniesieniu do prowadzenia rozmowy, jak i relacjonowania wydarzeń, oraz pisania na poziomie C1, jeśli uczy w przedszkolu lub szkole podstawowej, lub na poziomie C2, jeśli pracuje na pozostałych etapach edukacyjnych. Choć posiadanie takich umiejętności wydaje się być oczywistością, to wcale tak nie jest, gdyż nawet osoby doskonale posługujące się tym czy innym językiem obcym mogą mieć dla przykładu spore trudności z rozumieniem tekstów technicznych i różnych dialektów, swobodnym prowadzeniem rozmowy telefonicznej czy przygotowaniem korespondencji handlowej.

Nie mniej ważne jest opanowanie szerokiego repertuaru funkcji językowych umożliwiających osiągnięcie określonych celów komunikacyjnych w różnych sytuacjach, takich jak przyjmowanie i odrzucanie zaproszeń, wyrażanie prośby, reagowanie na komplementy czy artykułowanie różnego rodzaju sugestii. Wbrew pozorom to również nie jest najłatwiejsze zadanie, a to dlatego, że tego typu umiejętności są ściśle związane z omówioną wyżej kompetencją socjolingwistyczną i sposób ich realizacji, tak pod względem stopnia formalności, jak i bezpośredniości wypowiedzi, jest często uwarunkowany kulturowo. I tak np. w języku angielskim prośby są wyrażane w o wiele bardziej uprzejmy sposób niż w języku polskim, a środki językowe, które można w tym celu wykorzystać, są bardzo liczne i uzależnione od sytuacji, co sprawia, że nawet zaawansowany użytkownik tego języka może doświadczać sporych trudności w tym względzie.

Istnieją również umiejętności, które nie są co prawda bezpośrednio związane z różnymi aspektami wiedzy językowej bądź jej użyciem w celu osiągnięcia celów komunikacyjnych, ale które odgrywają kluczową rolę w przyswajaniu tego typu wiedzy i umiejętności. Chodzi tutaj chociażby o świadomość językową, dzięki której uczący się zdaje sobie np. sprawę, że dany język docelowy, jak każdy kod językowy, jest elastyczny, przez co określone reguły nie zawsze są przestrzegane, a język mówiony często dopuszcza użycie form, których zazwyczaj unikamy w języku pisanym. Inną istotną kwestią jest umiejętność stosowania odpowiednich strategii uczenia się, które pozwalają np. na bardziej skuteczną naukę słownictwa, a następnie jego odpowiednie stosowanie w różnych sytuacjach, oraz

strategii komunikacyjnych, umożliwiających przekazanie zamierzonych treści pomimo nie zawsze dostępnych środków językowych, co jest związane w wykształceniem wspomnianej wyżej kompetencji strategicznej (Cohen, 2011; Oxford, 2017; Pawlak, 2011b). Kluczową rolę odgrywa też autonomia, ponieważ jest rzeczą oczywistą, że opanowanie na wysokim poziomie języka obcego wymaga wiele samodzielnej pracy i nie jest możliwe bez wyjścia poza to, co dzieje się podczas lekcji i zajęć oraz przejęcia odpowiedzialności za proces nauki (Benson, 2011). Te dodatkowe umiejętności wydają się mieć szczególne znaczenie w przypadku nauczycieli języka obcego, bo trudno sobie wyobrazić, aby mogli skutecznie wywiązać się ze swojego zadania, jeśli sami nie będą do końca rozumieć, jak funkcjonuje język docelowy, nie będą w stanie podejmować działań, aby uczyć się go bardziej efektywnie i sami nie będą autonomiczni w tym zakresie, ale też w sposobie, w jaki prowadzą swoje zajęcia. Warto też nadmienić, że rolą dobrego nauczyciela jest nie tylko nauczanie różnych aspektów kompetencji komunikacyjnej, określonych sprawności czy kwestii kulturowych, ale też wykształcenie w uczniach odpowiednich umiejętności, które pozwolą im na samodzielną naukę poza klasą, a świadomość językowa, stosowanie strategii i wykazywanie postaw i zachowań o charakterze autonomicznym mają tutaj fundamentalne znaczenie.

## 2. Konsekwencje braków w wiedzy językowej nauczyciela

Choć oczywiście wiele zależy od poziomu zaawansowania uczniów, niewystarczająca wiedza językowa nauczyciela i niepełne opanowanie umiejętności z nią związanych musi przekładać się negatywnie na jakość procesu dydaktycznego (Harmer, 2007; Pawlak, 2011a). Przede wszystkim nauczyciel, który nie zna dobrze języka, którego uczy, nie jest w stanie zapewnić uczącym się niezbędnej ilości kontaktu z danymi językowymi, charakteryzującymi się przy tym odpowiednią jakością. Z jednej bowiem strony będzie zapewne bardzo często odwoływał się do języka ojczystego, szczególnie w sytuacjach, kiedy nie będzie w stanie prowadzić zajęć w języku docelowym (np. w trakcie wydawałoby się prostej, ale też spontanicznej rozmowy z uczniami na temat ich codziennych problemów czy też wycieczki, w której uczestniczyli). Z drugiej natomiast, nawet jeśli będzie starał się czasami używać języka obcego, to sytuacje te będą

się ograniczały do takich, które można w dużym zakresie kontrolować, np. omawiania tekstów z podręcznika i wykonywania różnego rodzaju tradycyjnych ćwiczeń. Równie ważne jest to, że w sytuacji, kiedy nauczyciel niezbyt dobrze posługuje się językiem obcym, to nawet jeśli używa go przez większość czasu, nie musi to wcale być korzystne dla uczniów. Można bowiem założyć, że dostarczany model językowy będzie niedoskonały na wielu płaszczyznach, poczynając od dość licznych błędów dotyczących różnych podsystemów języka docelowego przez użycie dość ubogich struktur gramatycznych i słownictwa, po niestosowność wypowiedzi i nieuwzględnienie obowiązujących w danej społeczności norm kulturowych.

Niedoskonała znajomość języka obcego musi się też przekładać na nieumiejętność czy nawet niemożność monitorowania swoich wypowiedzi oraz wypowiedzi uczących się, co w oczywisty sposób rzutuje na możliwość przekazywania odpowiedniej informacji zwrotnej na temat popełnianych błędów, a także wartość tej informacji. Trzeba też pamiętać, że słaba znajomość języka obcego będzie skutkować niższą jakością samego procesu dydaktycznego, gdyż nauczyciel będzie się zapewne starał uniknąć sytuacji wymagających odejścia od z góry przyjętego planu lekcji i prób improwizacji. Będzie się też kurczowo trzymał podręcznika, stanowiącego swego rodzaju „koło ratunkowe”, unikał korzystania z różnego rodzaju materiałów autentycznych, niosących ze sobą sporą dozę nieprzewidywalności i nie będzie w stanie odpowiednio uwzględnić potrzeb i preferencji uczących się, którzy mogą po prostu poszukiwać możliwości stosowania języka w bardzo różnych sytuacjach życia codziennego. Niedoskonała wiedza językowa może znacząco utrudnić bądź nawet uniemożliwić przekazywanie precyzyjnych wyjaśnień dotyczących reguł gramatycznych czy znaczenia słów i zwrotów oraz podawanie przykładów ilustrujących ich użycie, udzielanie odpowiedzi na pytania dotyczące rozumienia i tworzenia wypowiedzi, sięganie po dodatkowe pomoce dydaktyczne i efektywne ich wykorzystywanie, czy stosowanie nowoczesnych technologii (np. komunikatorów internetowych). Jeśli przyjąć, że – szczególnie w przypadku nauczyciela języka obcego – niezwykle ważnym uzupełnieniem wiedzy językowej jest wysoki poziom świadomości co do funkcjonowania tego języka, umiejętność stosowania odpowiednich strategii uczenia się czy zdolność i chęć wykazywania

samodzielności, to brak tych atrybutów z pewnością przełoży się na znaczne obniżenie jakości procesu dydaktycznego.

Biorąc to wszystko pod uwagę, należałoby założyć, że jednym z najważniejszych celów kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych na studiach filologicznych powinno być podnoszenie ich umiejętności językowych oraz położenie nacisku na wykształcenie zdolności samodzielnej pracy nad opanowaniem różnych aspektów tego języka. Mimo że zbliżenie się do poziomu rodzimego użytkownika nie będzie dla większości z nich możliwe, nie mówiąc już o tym, że osiągnięcie takiego poziomu zaawansowania jest w zdecydowanej większości sytuacji po prostu niepotrzebne, zwiększenie kompetencji językowych przyszłych i obecnych nauczycieli niesie ze sobą wiele korzyści. Farrell (2007) wskazuje np. na podniesienie standardów użycia języka docelowego w przypadku poszczególnych nauczycieli i instytucji edukacyjnych, w których pracują, zwiększenie skuteczności nauczania, dostęp do wyższych poziomów rozwoju zawodowego, zwiększenie umiejętności planowania lekcji i projektowania materiałów, które można wykorzystać w ich trakcie, osobistą satysfakcję nauczycieli czy możliwość poszerzenia repertuaru stosowanych metod, procedur i technik nauczania. Skoro dobre opanowanie języka ma tyle niewątpliwych zalet, nasuwa się w tym miejscu pytanie, dlaczego coraz częściej poziom językowy nauczycieli jest tak niski, podobnie zresztą jak ma to miejsce w przypadku znaczącej większości absolwentów studiów filologicznych. To właśnie próbie udzielania odpowiedzi na to niezwykle ważne pytanie poświęcona została kolejna część niniejszego artykułu.

### **3. Trudności związane z rozwijaniem wiedzy językowej przyszłych nauczycieli**

Zdecydowana większość osób zaangażowanych w kształcenie przyszłych nauczycieli języków obcych zgodziłaby się zapewne ze stwierdzeniem, że poziom opanowania języka docelowego przez studentów kończących tę specjalizację jest ogólnie rzecz biorąc zdecydowanie niższy niż dziesięć czy dwadzieścia lat temu i to wcale nie tylko w mniejszych ośrodkach, ale również w wiodących w Polsce jednostkach. Choć kształcenie nauczycieli języków obcych związane jest czasami z przekwalifikowywaniem się nauczycieli uczących mniej popularnych

języków (np. francuskiego czy rosyjskiego), a jego ważnym uzupełnieniem jest doksztalcanie aktywnych zawodowo nauczycieli na różnego rodzaju kursach i szkoleniach, to odbywa się ono głównie na studiach filologicznych i dlatego to właśnie w sposobie ich organizacji i prowadzenia należy upatrywać przyczyn istniejącego stanu rzeczy (patrz Pawlak, 2015).

Na samym początku trzeba podkreślić, że na przestrzeni ostatniej dekady nastąpiły spore zmiany zarówno jeśli chodzi o status, jak i charakter kształcenia nauczycieli języków obcych na studiach filologicznych, a obecnie są również redefiniowane jego cele. Po pierwsze, już od kilku lat da się zauważyć coraz mniejsze zainteresowanie zdobyciem kwalifikacji do nauczania języka obcego, co jest przede wszystkim związane z rosnącymi trudnościami ze znalezieniem pracy w zawodzie. Po drugie, w związku z mniejszym zainteresowaniem, ale także problemami z uwzględnieniem odpowiedniego modułu w programach studiów, wiele uczelni albo zupełnie odchodzi od realizowania tego typu kształcenia, albo oferuje je w formie opcjonalnego modułu, którego ukończenie jest w niektórych przypadkach dodatkowo płatne. Po trzecie, obowiązujące standardy kształcenia nauczycieli, określone w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r., są pod wieloma względami niedoskonałe, co jest widoczne chociażby w tym, że absolwenci studiów pierwszego stopnia mają w zasadzie uprawnienia tylko do nauczania w klasach IV-VI szkoły podstawowej, gdyż te dotyczące wcześniejszych etapów edukacyjnych są wątpliwe. Nie są też one zróżnicowane pod kątem grup przedmiotów, co powoduje, że znaleźć w nich można jedynie dość ogólne stwierdzenie, że nauczyciel języka obcego powinien opanować nauczany język poziomem C1 według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, bez szczegółowego uwzględnienia konkretnych aspektów kompetencji komunikacyjnej, nie mówiąc już o innych umiejętnościach w tym zakresie, o których była mowa w sekcji 2. Biorąc to wszystko pod uwagę, trudno nie zgodzić się z postulatem, że obowiązujące standardy kształcenia trzeba gruntownie przebudować i należy mieć nadzieję, że trwające obecnie prace umożliwią również lepsze przygotowanie językowe przyszłych nauczycieli języka obcego. Szczególnie istotne jest to, aby nowe regulacje prawne z jednej strony uwzględniały specyfikę kształcenia językowego, co ma szansę przełożyć się na lepsze zdefiniowane niezbędnej wiedzy, kompetencji i umiejętności,

również tych językowych, a z drugiej nie nakładały na nauczycieli obowiązków realizacji zbyt licznych zadań, często daleko wychodzących poza nauczanie języka obcego (np. radzenie sobie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, modyfikacja pewnych zachowań czy rozwijanie kompetencji interkulturowej).

Obowiązujące ramy prawne to jednak tylko jeden z elementów decydujących o jakości kształcenia nauczycieli, również w odniesieniu do wiedzy i umiejętności językowych, gdyż tak samo ważny, o ile nie ważniejszy, jest sam sposób prowadzenia tego kształcenia, a tutaj da się zauważyć spore problemy. W oczywisty sposób kluczowe znaczenie dla kwestii omawianych w niniejszym tekście ma kształcenie w zakresie języka docelowego, które przybiera zazwyczaj tę samą formę niezależnie od realizowanej specjalności czy specjalizacji (np. nauczycielskiej, ogólnej czy tłumaczeniowej). Odbywa się ono w ramach bloku praktycznej nauki języka, który może co prawda mieć charakter zintegrowany, gdzie wszystkie zajęcia obejmują te same cele, ale w większości przypadków składa się z kilku modułów koncentrujących się np. na wymowie, gramatyce, pisaniu czy mówieniu. Moduły te mogą się znacznie między sobą różnić w zależności od realizowanych w różnych jednostkach programów studiów, ale także między poszczególnymi latami, bo podczas gdy zajęcia z wymowy odbywają się zwykle na pierwszym i drugim roku, to studenci uczą się, jak komponować teksty o charakterze akademickim, później, kiedy przygotowują pracę licencjacką bądź magisterską. Warto w tym miejscu podkreślić, że mogą także istnieć znaczne rozbieżności co do ogólnej liczby godzin zajęć z praktycznej nauki języka obcego w poszczególnych planach studiów, a kształcenie coraz częściej koncentruje się na podstawowych kwestiach (np. czasowniki nieregularne, proste struktury gramatyczne). W poszukiwaniu kandydatów, po to aby utrzymać mniej popularne kierunki studiów, czasami proponowana jest też nauka języka obcego „od zera”, co oznacza, że studenci mają trzy lata na osiągnięcie poziomu C1, plus ewentualnie dodatkowe dwa na osiągnięcie poziomu C2.

Taka, a nie inna sytuacja jest wynikiem zmniejszającej się liczby kandydatów na studia, co skutkuje przyjmowaniem na nie osób, które jeszcze dziesięć lat temu nie miałyby na to szans. To z kolei przekłada się na coraz niższy poziom językowy kandydatów i duże zróżnicowanie w tym

zakresie, co z jednej strony wymusza koncentrowanie się na wydawałoby się bardzo prostych kwestiach, a z drugiej często uniemożliwia skuteczne nauczanie, ponieważ zajęcia z praktycznej nauki języka obcego są zazwyczaj przypisane do danego roku studiów, w związku z czym w jednej grupie można często znaleźć osoby prezentujące diametralnie różne poziomy zaawansowania. Bardzo utrudnia to, a czasami wręcz uniemożliwia, skuteczne przygotowanie do zawodu nauczyciela, tak pod względem językowym, jak i merytorycznym. Jeśli bowiem studenci mają problemy z użyciem podstawowych struktur gramatycznych w ćwiczeniach czy na testach, czyli z wykorzystywaniem wiedzy eksplicytnej, trudno od nich oczekiwać, że zautomatyzują tę wiedzę na tyle, aby formy języka mogły być używane w spontanicznej komunikacji, nie mówiąc już o dostosowaniu wypowiedzi do danego kontekstu czy uwzględnieniu określonych norm kulturowych.

Dość paradoksalnie kolejnym problemem jest to, że zajęcia z praktycznej nauki języka obcego bardzo często nie uwzględniają niższego poziomu językowego i zróżnicowania w tym zakresie i są prowadzone tak samo jak za „dobrych” czasów, kiedy na kierunki filologiczne odbywała się ostra selekcja. W rezultacie studentom, którzy nie potrafią użyć podstawowych struktur i posługują się bardzo ograniczonym słownictwem, stawiane są często wymagania, którym nie są oni w stanie sprostać. Część z nich nie ma w związku z tym szans na nadrobienie zaległości i odpada po pierwszym roku, a choć wielu innych kończy ostatecznie studia, nie mają oni możliwości nadrobienia braków, które są następnie widoczne podczas prowadzenia lekcji.

Inną bolączką jest brak jakiegokolwiek koordynacji między przedmiotami wchodzącymi w skład kursu z praktycznej nauki języka, ale też innymi zajęciami przewidzianymi w programie studiów. Np. struktury, które są wprowadzane podczas zajęć z gramatyki, nie są ćwiczone podczas zajęć z konwersacji, tematy realizowane na tych drugich nie są uwzględniane przy wyborze esejów, które studenci mają napisać, a wykładowcy prowadzący w języku docelowym inne zajęcia (np. językoznawstwo, literaturę czy dydaktykę) w ogóle nie koncentrują się na gramatyce, słownictwie czy formach wypowiedzi wprowadzanych na zajęciach z praktycznej nauki języka, bo po prostu nie wiedzą, na czym te zajęcia się koncentrują. Efekt jest taki, że podobnie jak na wcześniejszych eta-



pach edukacyjnych, wielu studentów postrzega naukę języka docelowego w kontekście konieczności opanowania pewnych luźno ze sobą powiązanych elementów, a nie jego wykorzystania jako narzędzia komunikacji. Utrudnia to znacznie osiągnięcie wyższych poziomów zaawansowania, co jest szczególnie widoczne w przypadku rozwijania wiedzy implicytnej czy automatyzacji posiadanej już wiedzy eksplicytnej.

Problemy dotyczące zajęć z praktycznej nauki języka obcego, które przekładają się na niewystarczający poziom opanowania języka docelowego, jest zresztą dużo więcej. Chodzi tutaj np. o bardzo tradycyjny czasem sposób nauczania, co jest doskonale widoczne podczas zajęć z gramatyki, podczas których studenci najczęściej poznają reguły i wyjątki oraz wykonują liczne ćwiczenia polegające na tłumaczeniu, parafrazowaniu czy uzupełnianiu zdań. Choć tego typu aktywności są bez wątpienia potrzebne ze względu na ewidentne braki w znajomości struktur gramatycznych, niezbędne są też zadania pozwalające na użycie tych struktur w komunikacji, a te są wykorzystywane niezwykle rzadko, o ile w ogóle ma to miejsce. Efekt jest taki, że studenci uczą się skomplikowanych form języka, po to, aby zaliczyć testy, a jednocześnie popełniają podstawowe, zadziwiające błędy podczas egzaminu ustnego. Inną sprawą jest to, że do takiego sposobu nauczania zachęca charakter egzaminów końcowych, których głównym elementem jest test leksykalno-gramatyczny, decydujący w dużej mierze o ostatecznym wyniku. Taki stan rzeczy przekładać się musi na sposób prowadzenia zajęć, ale też na strategię uczenia się stosowane przez studentów. Na przykład Pawlak (2012) wykazał, że studenci filologii angielskiej używają tradycyjnych strategii kognitywnych, polegających na dedukcji i formalnej praktyce językowej, co jest, jego zdaniem, ściśle związane ze stosowanymi sposobami nauczania.

Warto również zwrócić uwagę na dylematy dotyczące wyboru nauczanej odmiany języka (np. amerykańska lub brytyjska wersja języka angielskiego) w sytuacji, kiedy osiągnięcie zbliżonej do rodzimych użytkowników wymowy jest w zasadzie nierealnym celem dla większości studentów, czy zupełne pomijanie kwestii socjopragmatycznych. Nie sposób też nie wspomnieć o niezwykle istotnej kwestii związanej z kwalifikacjami osób prowadzących zajęcia z praktycznej nauki języka. Nawet jeśli założyć, że są one bardzo dobrze przygotowane językowo, co przecież nie zawsze ma miejsce, pojawia się kluczowe pytanie o ich

umiejętności dydaktyczne i ich umiejętności prowadzenia takich zajęć, a z tym bywa bardzo różnie. Trzeba sobie bowiem zdawać sprawę, że do prowadzenia zajęć na studiach nie są wymagane żadne kwalifikacje, w związku z czym wymowy, gramatyki i konwersacji często uczą specjaliści w zakresie językoznawstwa czy też literatury, którzy nigdy nie uczęszczali na zajęcia z dydaktyki językowej i często mają małe doświadczenie w nauczaniu języka obcego. Nic więc dziwnego, że prowadzone przez nich zajęcia zazwyczaj opierają się na treściach zawartych w podręczniku czy prezentacjach przygotowywanych przez studentów, są monotonne i nie przyczyniają się w takim stopniu, w jakim powinny, do rozwoju wiedzy językowej. Nie mniej istotna jest obsada zajęć z praktycznej nauki języka obcego, a ta w wielu przypadkach także nie jest optymalna. Doskonałym przykładem są zajęcia z pisania, które zwykle mało kto chce prowadzić z uwagi na konieczność poprawy dużej liczby prac i są one nierzadko przydzielane osobom, które same sporadycznie piszą dłuższe teksty i tak naprawdę w niewielkim stopniu mogą pomóc studentom w uzyskaniu niezbędnych umiejętności w tym zakresie. Warto też wskazać na takie słabości jak coraz częstsze przypadki nadużywania języka ojczystego podczas zajęć, niepodejmowanie działań na rzecz indywidualizacji, która ma ogromne znaczenie w zróżnicowanych językowo grupach, niewystarczający nacisk na rozwijanie postaw i zachowań autonomicznych czy brak jakiegokolwiek treningu strategii uczenia się różnych aspektów języka obcego. Wszystko to powoduje spore problemy w opanowaniu różnych komponentów kompetencji komunikacyjnej, nie mówiąc już o ich odpowiednim wykorzystaniu w komunikacji. Z jednej strony stanowi to ogromny problem dla osób prowadzących seminaria dyplomowe, które muszą się skupiać głównie na warstwie językowej, a nie merytorycznej, a w dłuższej perspektywie skutkuje też brakiem odpowiedniego przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela.

## **Wnioski i propozycje rozwiązań**

W tym miejscu nasuwa się dosyć oczywiste pytanie, co można zrobić, aby lepiej przygotować przyszłych nauczycieli języka obcego pod względem odpowiedniego poziomu znajomości tego języka. Teoretycznie najprostszym rozwiązaniem wydawać by się mogło poszerzenie zakre-

su kształcenia językowego przez zwiększenie liczby godzin praktycznej nauki języka docelowego, gdyż pozwoliłoby to, przynajmniej w jakimś stopniu, na nadrobienie zaległości i zapewnienie, że studenci będą lepiej przygotowani do uczęszczania na zajęcia merytoryczne prowadzone w tym języku. Samo zwiększenie liczby godzin może jednak niewiele dać, jeśli jednocześnie nie zmieni się sposób, w jaki te zajęcia są prowadzone. Chodzi tutaj przede wszystkim o lepsze ich dostosowanie do możliwości i potrzeb studentów, co wiąże się z przeprowadzeniem pełniejszej analizy potrzeb, zdiagnozowaniem elementów kompetencji komunikacyjnej, na których należy się w pierwszej kolejności skupić, a być może, jak ma to już miejsce w niektórych jednostkach, uniezależnienie kształcenia językowego od roku studiów i przydzielanie studentów do grup w zależności od prezentowanego przez nich poziomu zaawansowania.

Takie działania mogą się jednak również okazać niewystarczające, jeśli nie nastąpią daleko idące zmiany w charakterze prowadzonych zajęć. Chodzi tutaj przede wszystkim o uwzględnienie wszystkich elementów kompetencji komunikacyjnej, również tych pragmatycznych i socjokulturowych, zapewnienie lepszej koordynacji między zajęciami, tak aby np. tematyka omawiana podczas zajęć z konwersacji i wprowadzane tam słownictwo znajdowały swoje odzwierciedlenie podczas zajęć z pisania, czy umożliwienie studentom zautomatyzowania posiadanej wiedzy eksplicytniej przez wykonywanie zadań komunikacyjnych wymagających zastosowania nauczanych struktur gramatycznych, leksyki czy elementów pragmatyki językowej, bo tylko wtedy będą potrafili je wykorzystać w komunikacji i będą świadomi konieczności podejmowania tego typu działań we własnej pracy dydaktycznej. Ogromne znaczenie ma też podnoszenie świadomości językowej studentów, aby potrafili zrozumieć, że użycie języka jest bardzo elastyczne i formy językowe zazwyczaj uznawane za błędy mogą się pojawiać w wypowiedziach rodzimych użytkowników, gramatyka języka mówionego bardzo się bowiem różni od gramatyki języka pisanego, a popełnianie błędów jest immanentną cechą procesu uczenia się języka, nie mówiąc już o tym, że pojawiają się one nierzadko także w języku ojczystym.

Niezależnie od komponentu zajęć z praktycznej nauki języka obcego niezbędne jest położenie nacisku na rozwijanie autonomii studentów oraz prowadzenie systematycznego, ściśle powiązanego z celami zajęć

treningu strategicznego, tak aby sami skutecznie pracowali nad znajomością języka, bo bez względu na intensywność zajęć, cele, jakie można w ich trakcie osiągnąć, są ograniczone. Istotnym elementem tych działań mogłoby być regularne korzystanie z *Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* (Bartczak, Lis, Marciniak, Pawlak, 2008), które ma m.in. na celu promowanie tego typu celów. Kluczowe znaczenie ma również odpowiednia obsada zajęć oraz prowadzenie szkoleń metodycznych dla wykładowców, tak aby zapoznać ich z najnowszymi osiągnięciami badań empirycznych w zakresie dydaktyki językowej i przez to zwiększyć szanse na to, że prowadzone zajęcia przyczynią się do osiągnięcia jak najwyższego poziomu językowego. Choć wprowadzenie takich rozwiązań w życie wydaje się na pozór stosunkowo proste, ponieważ nie wymaga zmian w obowiązujących regulacjach prawnych i jest uzależnione od decyzji władz poszczególnych jednostek, to jednak z pewnością natrafi ono na opór wielu wykładowców przekonanych o tym, że stosowane przez nich od wielu lat metody są optymalne. Warto jednak podjąć dyskusję na ten temat, gdyż zaproponowane tutaj zmiany są po prostu niezbędne, jeśli poważnie myślimy o polepszeniu wiedzy językowej nauczycieli, co ma szansę wymiernie przełożyć się na skuteczność nauczania języków obcych niezależnie od etapu edukacyjnego.

## Bibliografia

- Bachman L. F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Bartczak E., Lis Z., Marciniak I., Pawlak M. (2005), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale M. (1983), *From communicative competence to communicative language pedagogy*, w: *Language and communication*, red. J. C. Richards, R. Schmidt, London: Longman, s. 2-27.

- Canale M., Swain M. (1983), *Theoretical basis of communicative approaches to second language testing and teaching*, "Applied Linguistics", 1, 1-47.
- Cohen A. D. (2011), *Strategies in learning and using a second language*, London and New York: Routledge.
- DeKeyser R. M. (2009), *Cognitive-psychological processes in second language learning*, w: *Handbook of second language teaching*, red. M. H. Long, C. Doughty, Oxford: Blackwell, s. 119-138.
- Ellis R. (2007). Implicit and explicit learning, knowledge, and instruction, w: *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*, red. R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, J. Philp, H. Reinders, R. Erlam, Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters, s. 3-25.
- Farrell T. S. C. (2007), *Reflective language teaching: From research to practice*, London: Continuum.
- Harmer J. (2007), *The practice of English language teaching* (wyd. 4), Harlow: Pearson Education.
- Kelly M., Grenfell M., Allan L., Kriza C., McEvoy W. (2004), *European profile for language teacher education – a frame of reference. Final report*, Luxemburg: European Commission.
- Medgyes P. (2001), *When the teacher is a non-native speaker*, w: *Teaching English as a second or foreign language*, red. M. Celce-Murcia, London: Heinle & Heinle, s. 429-442.
- Oxford R. L. (2017), *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*, London and New York: Routledge.
- Pawlak M. (2011a), *The role of in-service training for language teachers in the domain of language competence*, "Glottodidactica" XXXVIII, 21-30.
- Pawlak M. (2011b), *Research into language learning strategies: Taking stock and looking ahead*, w: *Individual learner differences in SLA*, red. J. Arabski, A. Wojtaszek, Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters, s. 17-37.
- Pawlak M. (2012), *Instructional mode and the use of grammar learning strategies*, w: *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*, red. M. Pawlak, Heidelberg – New York: Springer, s. 263-287.
- Pawlak M. (2015), *Studia filologiczne, przygotowanie do zawodu nauczyciela a wyzwania codzienności*, „Neofilolog”, 44(2), 167-181.
- Richards J. C. (2015), *Key issues in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards J. C., Lockhart C. (1994), *Reflective teaching in second language classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts J. (1998), *Language teacher education*, London: Arnold.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131).

- Tsui A. M. B. (2005), *Expertise in teaching: Perspectives and issues*, w: *Expertise in second language learning and teaching*, red. K. Johnson, Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 167-189.
- Van Ek J. A. (1986), *Objectives of foreign language learning*, t. 1: *Scope*, Strasbourg: Council of Europe.

## Summary

### LINGUISTIC KNOWLEDGE AND FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION: DILEMMAS AND CHALLENGES

It seems obvious that a foreign language teacher should possess in-depth knowledge about the target language he or she teaches, whether it comes to pronunciation, grammar, vocabulary, pragmatics or cultural issues. Moreover, this kind of knowledge should be automatized to such an extent that it can be employed in real-time processing. However, the reality looks very different in both cases mainly because the proficiency level of students entering departments of foreign languages has considerably dropped in recent years. Consequently, it is unrealistic to expect that their pronunciation will in most cases approximate that of native speakers, many of them will have problems with such basic target language forms as irregular verbs, and pragmatic issues are bound to be beyond the reach of the vast majority of foreign language majors. What is more, in most cases, students experience considerable difficulty in using even relatively simple structures in spontaneous communication, with the effect that they tend to commit rather shocking errors in oral interviews. With this in mind, the aim of the present paper is to discuss the components of target language knowledge that the teacher should possess, to present the difficulties involved in the attainment of this goal, and to suggest possible solutions to this problem.

**KEYWORDS:** teacher education, language studies, language knowledge

JANUSZ RYBA

*Uniwersytet Jagielloński w Krakowie*

## Wiedza o języku w kształceniu klasycznym w Polsce po 1945 roku

**STRESZCZENIE:** W niniejszym artykule autor podejmuje próbę przedstawienia miejsca i roli wiedzy o języku w kształceniu klasycznym w polskiej szkole. Punktem wyjścia do dalszych rozważań jest krótka charakterystyka zmian zachodzących w kształceniu klasycznym po 1945 r. i omówienie najważniejszych zmian organizacyjnych i programowych polskiej oświaty, w tym przede wszystkim postępującej z każdą dekadą marginalizacji greki i łaciny. W dalszej części autor poddaje analizie programy nauczania i podstawy programowe języków klasycznych, opublikowane po 1945 roku, wykazując, że w przypadku kształcenia klasycznego wiedza o języku nie tylko jest stałym elementem, ale stanowi wręcz jeden z głównych celów procesu dydaktycznego.

**SŁOWA KLUCZOWE:** języki klasyczne, wiedza o języku, terminologia grammatyczna, szkolnictwo ogólnokształcące

### 1. Języki klasyczne w średnim szkolnictwie ogólnokształcącym po 1945 roku

Lata powojenne to w polskiej edukacji czas głębokich zmian organizacyjnych i programowych, które szczególnie widoczne są w kształceniu humanistycznym i językowym. Odejście od tradycyjnego modelu nauczania, opartego na szeroko rozumianym kształceniu klasycznym, spowodowane było zdefiniowaniem nowej polityki oświatowej państwa, opartej na propagandowych postulatach politechnizacji kształcenia

ogólnego oraz tzw. nowego humanizmu (Wołoszyn, 1989). Podstawowe założenia programowe i kierunki zmian przedstawione zostały już w czasie I Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w czerwcu 1945 roku<sup>1</sup>, chociaż formalnie do września 1948 roku, w okresie tzw. prowizorium oświatowego, funkcjonował przedwojenny ustrój szkolny, wprowadzony w 1932 roku przez Janusza Jędrzejewicza<sup>2</sup> (Osiński, 2008: 141-158). Twórcy koncepcji nowej szkoły zrezygnowali zupełnie z idei różnicowania programów szkolnych na poziomie liceum, tzw. furkacji, opowiadając się tym samym za unifikacją programową polskiej szkoły na wszystkich jej poziomach. Bezpośrednim skutkiem tych działań była radykalna marginalizacja kształcenia klasycznego, które jeszcze przed 1939 roku stanowiło podstawę wykształcenia humanistycznego, a w nowych, powojennych realiach politycznych i społecznych zostało ograniczone do fakultatywnego nauczania języka łacińskiego i elementów kultury antycznej.

Jedną z głównych cech powojennej oświaty był brak jednolitych aktów prawnych, regulujących system szkolny na poziomie organizacyjnym i programowym. W zasadzie aż do początku lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku edukacja polska funkcjonowała, opierając się na jednorocznych instrukcjach programowych (Pęcherski, Świątek, 1978), co w znaczny sposób ułatwiło wprowadzanie zmian, często kontrowersyjnych, motywowanych względami propagandowymi oraz potrzebą dostosowania modelu kształcenia do zachodzących w społeczeństwie zmian. Pierwsza pełna reforma strukturalno-programowa systemu oświaty w Polsce Ludowej została wprowadzona na podstawie Instrukcji z dnia 4 maja 1948 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1948/49 w szkolnictwie ogólnokształcącym<sup>3</sup>. Zmiany polegały na zastąpieniu dotychczasowego ustroju

---

<sup>1</sup> I Ogólnopolski Zjazd Oświatowy obradował w Łodzi 18–22 czerwca 1945 roku. W obradach wzięło udział 556 delegatów, reprezentujących Rząd Tymczasowy, lokalne władze samorządowe i oświatowe oraz środowisko nauczycielskie. W wygłoszonych referatach i dyskusjach dominowały w zasadzie dwa obszary: krytyka przedwojennego systemu oświaty oraz postulaty i koncepcje planowanych reform.

<sup>2</sup> Janusz Jędrzejewicz (1885–1951) – pedagog i polityk okresu międzywojennego, od 12 sierpnia 1931 roku do 22 lutego 1934 roku minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego, a od 10 maja 1933 roku do 13 maja 1934 roku także premier rządu. Był twórcą reformy polskiej oświaty, która została wprowadzona na podstawie ustawy o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r.

<sup>3</sup> Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1948 r., nr 5, poz. 86.



szkolnego nowym modelem kształcenia ogólnego, złożonym z 7-letniej szkoły podstawowej i 4-letniego liceum. W systemie tym, zwanym powszechnie jedenastolatką, ostatecznie usunięto z programu liceum język grecki, a język łaciński wprowadzony został, w znacznie ograniczonym cyklu godzinowym, jako alternatywa dla drugiego języka nowożytnego, co rozpoczęło proces stopniowego ograniczania roli kształcenia klasycznego w kształceniu humanistycznym (Brzuska, 2013).

Sytuację w znaczny sposób pogorszyła kolejna reforma, wprowadzona na podstawie ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania<sup>4</sup>. Język łaciński uznany został za przedmiot dodatkowy, realizowany poza siatką godzin, a jego wymiar ograniczony został z 12 do 8 godzin w cyklu kształcenia. Liczne protesty środowiska naukowego, przede wszystkim członków Polskiego Towarzystwa Filologicznego<sup>5</sup>, spowodowały wprowadzenie pewnych modyfikacji i powrót pod koniec lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku do rozwiązań, w których język łaciński realizowany mógł być w liceum ogólnokształcącym jako drugi język obcy, jednak nie zwiększono liczby godzin przeznaczonych na realizację programu. System szkolny wprowadzony na mocy ustawy z 1961 r. z założenia miał mieć charakter tymczasowy. Modelem, do którego dążono, była 10-letnia szkoła ogólnokształcąca, a przełom lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych to intensywne prace nad przygotowaniem kolejnej reformy<sup>6</sup>, która, chociaż nigdy nie została w pełni zrealizowana, w przypadku kształcenia klasycznego przyniosła pozytywne zmiany. W projektach programu 10-letniej szkoły ogólnokształcącej oraz 2-letniej szkoły specjalizacji kierunkowej pojawiła się bowiem zasada furkacji, która uwzględniała nauczanie języka łacińskiego w cyklu 4-letnim w obrębie szkoły 10-letniej (łącznie 12 godzin w cyklu) oraz utworzenie klas

<sup>4</sup> Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, 1961 r., nr 32, poz. 160.

<sup>5</sup> Szczegółowe informacje znaleźć można w notatce w sprawie przebiegu prac nad programem nauczania języka łacińskiego w zreformowanym liceum ogólnokształcącym. Archiwum Akt Nowych (AAN), zesp. Ministerstwo Oświaty, Departament Programów, Podręczników i Pomocy Naukowych, sygn. 2/283/0/4544.

<sup>6</sup> 30 stycznia 1971 roku powołany został Komitet Ekspertów dla Opracowania *Raportu o stanie oświaty w PRL*. Do zespołu, na czele którego stanął profesor Jan Szczepański, powołane zostały 24 osoby, reprezentujące środowisko naukowe i nauczycielskie oraz działacze społeczni. W celu sporządzenia *Raportu* wykonano 88 opracowań i ekspertyz, zebrano 273 analizy i informacje opracowane przez instytucje oświatowe, gospodarcze, organizacje społeczno-polityczne i zawodowe.

klasycznych na poziomie 2-letniej szkoły kierunkowej<sup>7</sup>, która zastąpić miała szkoły średnie, w tym także liceum ogólnokształcące. Realizacja przygotowanych programów byłaby prawdziwym przełomem. Po raz pierwszy w powojennej edukacji zwrócono uwagę na potrzebę przywrócenia w polskim systemie oświaty kształcenia klasycznego. Program ten nigdy nie został zrealizowany z powodu kryzysu oświatowego i rezygnacji rządu z wdrażania reformy (Kupisiewicz, 1999, 2005, 2006), jednak świadomość konieczności wprowadzenia reformy programowej i zwiększenia roli języka łacińskiego w szkole średniej przyniosła pewne pozytywne zmiany, obserwowane w rzeczywistości edukacyjnej lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku.

Uchwała Sejmu PRL z dnia 26.01.1982 r. w sprawie wstrzymania reformy strukturalnej w oświacie zakończyła proces przebudowy polskiego systemu oświaty. Pod względem strukturalnym przywrócony został 12-letni cykl kształcenia ogólnego, złożony z 8-letniej szkoły podstawowej i 4-letniego liceum, wprowadzone zostały jednak głębokie zmiany programowe w liceum ogólnokształcącym. Szans na poprawę sytuacji języka łacińskiego upatrywano w projekcie stworzenia w liceum profilu klasycznego, który funkcjonował już od 1980 roku jako eksperyment dydaktyczny w I Liceum Ogólnokształcącym im. B. Nowodworskiego w Krakowie (Bąk, Sędziwy, 1988: 125-127). Działający w Instytucie Programów Szkolnych Zespół Przedmiotowy Języka Łacińskiego postanowił podjąć działania zmierzające do realizacji projektu w wybranych szkołach w Warszawie, Krakowie, Katowicach, Łodzi, Toruniu, Lublinie, Wrocławiu, Gdańsku i Białymstoku<sup>8</sup>. Niektóre z utworzonych wówczas klas klasycznych, mimo wielu problemów organizacyjnych, funkcjonowały do 2004 roku, a nieliczne (jak choćby klasa w I Liceum Ogólnokształcącym im. B. Nowodworskiego w Krakowie) istnieją do dzisiaj<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> *Wstępna wersja programu języka łacińskiego i elementów kultury antycznej dziesięcioletniej szkoły średniej*. „Języki Obce w Szkole” 1977, 1, 44-52 oraz *Założenia programowo-organizacyjne dwuletniego studium ogólnokształcącego*, AAN, zesp. Instytut Programów Szkolnych, Archiwum Programów Szkolnych, sygn. II/297 i II/298.

<sup>8</sup> Protokół z posiedzenia Zespołu Przedmiotowego Języka Łacińskiego w dniu 23.01.1981 r., AAN, zesp. Instytut Programów Szkolnych, Organizacja i działalność Instytutu, sygn. I/71.

<sup>9</sup> [www.nowodworek.krakow.pl](http://www.nowodworek.krakow.pl), dostęp: 20.11.2017.

Sytuacja języków klasycznych uległa znacznemu pogorszeniu po wprowadzeniu od września 2002 roku 3-letniego liceum ogólnokształcącego. Skrócenie cyklu nauki w liceum oraz zalecenie obowiązkowego nauczania dwóch języków nowożytnych negatywnie wpłynęły na stan nauczania języka łacińskiego<sup>10</sup>. Po 2002 roku głównym zjawiskiem, obserwowanym w przypadku języków klasycznych jest powszechna ich marginalizacja w systemie kształcenia. Nieliczne szkoły utrzymujące nauczanie łaciny nie są w stanie zapewnić zatrudnianym nauczycielom stabilnej liczby godzin, a bardzo mały wymiar godzinowy łaciny nie zapewnia realizacji materiału i nie przynosi oczekiwanych efektów. Sytuacja ta powoduje spadek liczby osób przystępujących do egzaminu maturalnego z języka łacińskiego<sup>11</sup> i powracające co jakiś czas dyskusje nad zasadnością organizowania tego egzaminu. O kryzysie kształcenia klasycznego w Polsce pisze m.in. S. Stabryła (2012).

Poprawy sytuacji nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej upatrywano w przygotowywanej nowej podstawie programowej, która została wprowadzona na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.<sup>12</sup> Zgodnie z harmonogramem wdrażania zmian w szkołach ponadgimnazjalnych nowa, obecnie obowiązująca, podstawa programowa funkcjonuje od roku szkolnego 2012/2013. Przedmiot język łaciński i kultura antyczna realizowany może być w czwartym etapie edukacyjnym wyłącznie na poziomie rozszerzonym<sup>13</sup>. Wprowadzenie rozszerzonego programu nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej wydawało się bardzo pozytywną zmianą. Przede

<sup>10</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie Podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*, 2002 r., nr 51, poz. 458, z późn. zm.

<sup>11</sup> Szczegółowe zestawienia znaleźć można na stronie internetowej Polskiego Towarzystwa Filologicznego.

<sup>12</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej* z 2009 r., nr 4, poz. 17, z późn. zm.

<sup>13</sup> W związku z wdrażaną od września 2017 roku reformą strukturalno-programową i likwidacją gimnazjum szkoły ponadpodstawowe (w tym 4-letnie liceum ogólnokształcące, które zostanie wprowadzone od roku szkolnego 2019/2020) stanowiąc będą trzeci etap edukacyjny.

wszystkim uregulowany został status łaciny jako przedmiotu szkolnego. Niestety praktyka szkolna pokazała, że w większości szkół nie został wprowadzony język łaciński na zasadach, określonych w podstawie programowej. W wielu szkołach od roku szkolnego 2013/2014 pojawił się język łaciński jako przedmiot uzupełniający pod zmodyfikowanymi na różne sposoby nazwami<sup>14</sup>. Minimalny wymiar godzinowy dla przedmiotu uzupełniającego to 30 godzin w cyklu<sup>15</sup>. Tym samym w prawie oświatowym pojawiła się, wykorzystywana bardzo często, możliwość utrzymania języka łacińskiego w wymiarze godzin znacznie mniejszym w porównaniu z przedmiotem język łaciński i kultura antyczna.

## 2. Kształcenie klasyczne

Wraz ze zmniejszającą się liczbą godzin nauczanie języka łacińskiego musiało ulec głębokim modyfikacjom programowym. Dynamiczny rozwój dydaktyki i metodyki nauczania języków obcych, obserwowany w drugiej połowie XX wieku, dotyczył niemal wyłącznie języków nowożytnych, a zagadnienia z zakresu nauczania języków klasycznych (przede wszystkim zaś języka łacińskiego) pojawiały się w publikacjach glottodydaktycznych głównie jako punkt odniesienia, pewien symbol anachronizmu i przestarzałych rozwiązań metodycznych. W wielu opracowaniach znaleźć można opozycję „języki klasyczne” – „języki nowożytne”, która równoznaczna jest z opozycją „stare, nieefektywne metody nauczania języków obcych” – „nowoczesny model kształcenia językowego” (Rusiecki, 1964). Tego typu postrzeganie nauczania języków klasycznych, choć uzasadnione w pewnych aspektach, nie uwzględnia ani specyfiki metodyki języków klasycznych (Ryba, 2010) ani problemów, z jakimi przyszło zmagać się środowisku filologów klasycznych po 1945 roku. O ile bowiem okres ten w przypadku języków nowożytnych charakteryzuje się wzrostem zainteresowania, prowadzeniem intensywnych badań naukowych w zakresie glottodydaktyki i stopniowym upowszechnianiem

<sup>14</sup> Np. łacina dla humanistów, podstawy języka łacińskiego, elementy łaciny medycznej i inne.

<sup>15</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, 2012 r., poz. 204, t. 1.

się nauczania języków nowożytnych na każdym etapie edukacji, o tyle w przypadku języków klasycznych kolejne zmiany w systemie kształcenia zmniejszały coraz bardziej znaczenie łaciny i greki oraz ograniczały ich miejsce w polskiej edukacji. Wydaje się zatem zasadne stwierdzenie, że głównym czynnikiem hamującym rozwój dydaktyki języków klasycznych i ograniczającym prowadzenie badań w obrębie metodyki nauczania łaciny i greki była pogarszająca się z każdą dekadą sytuacja tych języków, ich marginalizacja w systemie szkolnym oraz zmniejszająca się liczba uczniów, objętych kształceniem klasycznym.

Tradycyjnie rozumiane kształcenie klasyczne oparte jest na realizacji treści programowych z zakresu języka łacińskiego (a także greckiego) oraz kultury antycznej. Przyglądając się jednak bliżej programom nauczania, obok kompetencji językowych i kulturowych, wyróżnić należy dodatkową, zróżnicowaną kategorię różnego rodzaju metakompetencji, które często w literaturze z zakresu metodyki nauczania języków klasycznych określane są jako aspekt formalnoksztalący procesu dydaktycznego (Ostrowski, 1981). Wśród tych metakompetencji wymienić można także wiedzę o języku jako stały element procesu dydaktycznego. Model kształcenia klasycznego zakłada więc obecność treści z zakresu wiedzy o języku w odniesieniu zarówno do języka obcego, jak i języka polskiego, przez co proces nauczania gramatyki języka łacińskiego ma charakter kontrastywny i wymaga stosowania odpowiednich metod nauczania i środków dydaktycznych (Żuchowska, 2009; Natalucci, 2002, 2005).

### **3. Programy nauczania i podstawy programowe języków klasycznych**

Po 1945 roku zostało opublikowanych 11 programów nauczania języka łacińskiego<sup>16</sup>, przy czym od 1981 roku programy te wydawane były w trzech wariantach, dostosowanych do furkacyjnego charakteru liceum ogólnokształcącego, tzn. dla klas humanistycznych, klasycznych i biologiczno-chemicznych. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku natomiast ministerialne programy nauczania zastąpione zostały przez podstawy programowe, których poszczególne wersje opracowane zostały

<sup>16</sup> Programy opublikowane zostały w latach: 1949, 1950, 1954, 1959, 1964, 1966, 1981, 1985, 1987, 1994.

kolejno w latach: 1999, 2002 i 2008. Ponadto, w latach 1981–1994 publikowane były programy nauczania języka greckiego w klasach klasycznych, a podstawy programowe z 1999 i 2002 roku obejmowały także przedmiot język grecki i kultura antyczna. W wielu dyskusjach metodycznych zwracano uwagę, że opracowania programowe nie uwzględniają zmieniających się warunków organizacyjnych, przez co cele i treści kształcenia definiowane są zbyt obszernie, a ich pełna realizacja jest niemożliwa. Zestawienie artykułów dotyczących metodyki nauczania języków klasycznych, opublikowanych na łamach czasopisma „Języki Obce w Szkole” przedstawiła A. Rogowska (2004).

Wszystkie analizowane programy i podstawy programowe z lat 1945–2008 zakładały bierną znajomość języka, poprzez koncentrację procesu dydaktycznego na receptywnych sprawnościach językowych i znaczne ograniczenie sprawności produktywnych oraz opanowanie przez uczniów obco- i polskojęzycznej terminologii gramatycznej. Autorzy tych programów podkreślali, że języki klasyczne uczą poprawnego i logicznego myślenia, precyzyjnego formułowania wypowiedzi i właściwego doboru wyrażań do argumentacji, ułatwiają naukę języków nowożytnych, a przede wszystkim zrozumienie struktury języka polskiego oraz wyposażają ucznia w obszerny zasób terminologiczny w zakresie wiedzy o języku. Najczęściej przytaczane argumenty przemawiające za nauczaniem języka łacińskiego zebrał S. Ostrowski (1981: 14). Argumenty te pojawiają się niemal w każdej dyskusji i nadal wykorzystywane są przez zwolenników kształcenia klasycznego (Hermann, 2014). Ponadto, w trakcie nauki łaciny kształtowana jest umiejętność korzystania z dostępnych źródeł informacji, dzięki czemu uczniowie zdobywają elementarną wiedzę na temat zmian zachodzących w języku polskim i językach nowożytnych.

#### **4. Wiedza o języku jako jeden z podstawowych celów kształcenia klasycznego**

Analiza celów kształcenia zdefiniowanych w programach i podstawach programowych języków klasycznych w jednoznaczny sposób wskazuje, że wiedza o języku jest stałym i bardzo istotnym elementem procesu dydaktycznego w polskiej szkole. Znajomość terminologii gramatycznej oraz sprawne posługiwanie się zdobytą wiedzą o języku w opisie struk-

tur występujących zarówno w językach klasycznych, jak i nowożytnych, w tym szczególnie języku polskim, stanowiło integralną część treści programowych, równie ważną jak samo nabycie umiejętności rozumienia i przekładu tekstu łacińskiego lub wiedzy o kulturze antycznej. Treści te, chociaż w kolejnych publikacjach programowych ulegały pewnym modyfikacjom, nigdy nie zostały usunięte, mimo pogarszających się warunków organizacyjnych kształcenia klasycznego, ograniczania liczby godzin cyklu dydaktycznego i postulatów wprowadzenia gruntownych zmian w zakresie metodyki nauczania języków klasycznych.

Wśród ogólnych celów kształcenia znajdują się więc i są powtarzane we wszystkich programach takie sformułowania, jak: rozbudzenie zainteresowania dla zjawisk językowych i kształcenie umiejętności analizy językowej opartej na znajomości podstawowych zasad morfologii i składni, umiejętność tłumaczenia i analizy tekstu łacińskiego z użyciem prawidłowej terminologii gramatycznej, wyrabianiu sprawności władania językiem ojczystym poprzez zastosowanie wiedzy na temat struktur języka łacińskiego i odpowiadających im struktur języka polskiego, znajomości leksyki języka łacińskiego i zapożyczeń łacińskich w języku polskim oraz terminologii służącej opisowi języka obcego, rozwijanie wrażliwości językowej.

## **5. Komentarz gramatyczny w kształceniu klasycznym**

Sformułowanie celów globalnych, obejmujących terminologię gramatyczną i elementy wiedzy o języku, powoduje konieczność stosowania w procesie nauczania łaciny komentarza gramatycznego, uwzględniającego terminologię służącą opisowi struktury języka łacińskiego oraz ukazującego ową strukturę w kontekście języka polskiego lub języków nowożytnych, których uczy się młodzież. Komentarz gramatyczny wskazuje na kognitywny charakter stosowanych metod oraz podejście indukcyjne, względnie indukcyjno-dedukcyjne w planowaniu przebiegu procesu dydaktycznego. Zgodnie z tymi założeniami nauczanie łaciny może przebiegać dwutorowo, czyli mieć aspekt praktyczny (operatywna znajomość fleksji i składni łacińskiej) i być uzupełniane informacjami teoretycznymi z zakresu terminologii gramatycznej i wiedzy o języku (Ryba, 2010). Należy zwrócić uwagę, że, chociaż kompetencja gramatyczna w metodyce

nauczania języków obcych traktowana jest nie jako cel nauczania sam w sobie, ale jedynie jako środek do osiągnięcia przez uczniów umiejętności odbioru, rozumienia i tłumaczenia tekstu (Komorowska, 1980, 2005, 2007; Pfeiffer, 2001), to jednak w analizowanych programach i podstawach programowych języków klasycznych wyróżnić można dwie integralne płaszczyzny: znajomość języków klasycznych oraz wiedza o językach klasycznych. Owa wiedza o językach obejmuje przede wszystkim polską i łacińską terminologię gramatyczną, służącą do opisu występujących w łacinie i grece form gramatycznych i struktur składniowych oraz ich analizy i porównania z językiem polskim.

Rozbudowana struktura gramatyczna języków klasycznych i mała liczba godzin przeznaczonych na realizację materiału, przy jednoczesnych bardzo rozległych celach kształcenia, mogą sprawiać wrażenie, że nauka łaciny i greki skoncentrowana jest wyłącznie na gramatyce. Takie nauczanie języka, skupione na nauczaniu gramatyki, umiejętności rozumienia i przekładu tekstu oraz obejmujące wiedzę o języku, jest często krytykowane przez przeciwników tradycyjnego podejścia metodycznego w kształceniu klasycznym (np. Horowski, 1964, 1967, 1972; Kochaniak, 1974; Miraglia, 1996; Ochman, 2014), którzy postulują konieczność stosowania w nauczaniu języków klasycznych podejścia komunikacyjnego, skoncentrowanego przede wszystkim na nabywaniu przez uczniów umiejętności rozumienia tekstu i konstruowania wypowiedzi, w miejsce kompetencji translacyjnej. Stanowisko pośrednie reprezentują badacze (np. Simla, 1967; Ostrowski, 1981; Popiak, 1987; Lana, 1990; Wolanin, 1992; Valenti, 2000), którzy nie negują konieczności stosowania komentarza gramatycznego, jednak uważają, że wiedza o języku, jak i sam komentarz gramatyczny, nie powinny być traktowane jako cel kształcenia, a jedynie jako środek dydaktyczny, porządkujący posiadaną przez uczniów wiedzę i ułatwiający opanowanie nowych treści, ponieważ nauczanie języków klasycznych w szkole średniej nie jest kursem gramatyki opisowej i nie może koncentrować się na wiedzy filologicznej, w której opanowanie odpowiedniego zasobu pojęciowo-terminologicznego i umiejętność jego stosowania jest właśnie celem kształcenia (Zabrocki, 1966; Marton, 1978; Komorowska, 1980). Temat ten od wielu lat jest kwestią sporów i dyskusji w środowisku latynistów, jednak, jak dotychczas, nie miało to



zasadniczego wpływu na konstruowanie kolejnych programów i podstaw programowych. Nie doszło nigdy na gruncie kształcenia klasycznego do gruntownych zmian i redefinicji celów kształcenia, a kwestie związane z terminologią gramatyczną i wiedzą o języku pojawiały się we wszystkich opracowaniach programowych i materiałach dydaktycznych, stanowiąc jeden z podstawowych celów globalnych kształcenia klasycznego.

W programach nauczania, materiałach dydaktycznych i opracowaniach z zakresu metodyki nauczania języków klasycznych niezwykle istotną rolę odgrywa zasada gradacji materiału językowego, oparta na stopniu trudności poszczególnych struktur językowych ocenianym z punktu widzenia języka ojczystego ucznia, naturalnym porządku opisu gramatycznego języka oraz praktycznej przydatności danej struktury w odniesieniu do hierarchii celów kształcenia (Marton, 1978). Z tych założeń wynika ogólny schemat widoczny w podręcznikach do nauczania języka łacińskiego (Ostrowski, 1946; Kwiecińska, Niemiec, Skimina, 1958; Staszczuk, Daabowa, Sabiło, 1958; Steffen, Horonowski, 1967; Wilczyński, Zarych, 1984; Wilczyński, Pobiedzińska, Jaworska, 2005): fleksja, składnia, lektura tekstów oryginalnych, przy czym podział ten nie przebiega linearnie, chociaż sama struktura podręczników oparta jest na układzie linearnym lub linearno-koncentrycznym.

W zakresie fleksji uczniowie zapoznają się więc kolejno z pięcioma schematami deklinacyjnymi rzeczowników, klasami przymiotników i zaimków oraz systemem werbalnym. Zagadnienia te konsekwentnie opisywane są kontrastywnie za pomocą łacińskiej i polskiej terminologii gramatycznej. W procesie tym równie istotne jest opanowanie treści z zakresu języka łacińskiego, jak i znajomość terminologii oraz umiejętność jej wykorzystywania do analizy i opisu struktur łacińskich i ich odpowiedników w języku polskim. W podobny sposób realizowane są treści z zakresu składni. Uczeń nie tylko zapoznaje się z budową łacińskich struktur zdaniowych, ale także analizuje te struktury i wskazuje podobieństwa i różnice w języku polskim oraz w mniejszym stopniu w językach nowożytnych. Podejście to, zdaniem jego zwolenników, motywowane jest koniecznością przygotowania ucznia do rozumienia i tłumaczenia oryginalnych tekstów łacińskich, w czym kluczową rolę pełni nie kompetencja komunikacyjna, ale umiejętność doboru odpowiedników semantycznych

dla tłumaczonych struktur zdaniowych. Dla przeciwników z kolei takie podejście do nauczania języka łacińskiego jest przykładem anachronizmu i błędnego definiowania celów kształcenia.

Należy zwrócić uwagę, że krytykowany przez J. Rusieckiego (1964) aspekt formalno-kształcący, którego jednym z podstawowych elementów jest wiedza o języku, wraz z postępującą marginalizacją języka łacińskiego coraz częściej wykorzystywany był jako jeden z czynników motywujących uczniów do uczenia się łaciny. Wśród motywów kognitywnych i użytecznych podkreślano rolę języka łacińskiego, ale także korzyści płynące ze znajomości tego języka, do których zaliczano umiejętność posługiwania się terminologią gramatyczną i lepsze rozumienie struktury języka polskiego. Akcentowano także pozytywny wpływ znajomości łaciny i wiedzy o języku na uczenie się języków nowożytnych i wskazywano, że sam proces dydaktyczny języka łacińskiego uczy precyzyjnego myślenia w języku, ale także o języku.

## Podsumowanie

Sytuacja kształcenia klasycznego w polskim systemie edukacji jest bardzo trudna. Kolejne reformy oświaty w powojennej Polsce ograniczały cykl nauczania języka łacińskiego, a greki w większości w ogóle nie uwzględniały w programach nauczania. Wraz z końcem wojny rozgorzała dyskusja na temat kształtu systemu oświaty. W przypadku języków klasycznych powróciły dawne spory, spotęgowane dodatkowo ideologiczną niechęcią władz do tradycyjnego modelu kształcenia humanistycznego (Brzuska, 2013), czego efektem było usunięcie ze szkół języka greckiego i likwidacja liceum klasycznego. Chociaż sytuacja łaciny w porównaniu z greką przedstawiała się znacznie lepiej, to jednak w wyniku kolejnych ograniczeń język łaciński uznany został za przedmiot fakultatywny, którego nauczaniem objęcie powinni być tylko nieliczni uczniowie liceum ogólnokształcącego, zamierzający kontynuować edukację na studiach humanistycznych lub medycznych. Mimo tych niekorzystnych warunków organizacyjnych utrzymano jednak podstawowe założenia programowe i cele kształcenia, wśród których wiedza o języku, niezależnie od dyskusji w środowisku samych filologów klasycznych, pełni bardzo ważną rolę i wciąż obecna jest w podstawie programowej, programach nauczania

i podręcznikach jako jeden z głównych elementów procesu dydaktycznego, stanowiąc w zasadzie jeden z głównych celów kształcenia klasycznego.

## Bibliografia

- Brzuska B. (2013), *Sytuacja łaciny jako przedmiotu szkolnego w PRL w latach 1944–1970*, Warszawa.
- Hermann M. (2014), *O łacinie tylko dobrze. De lingua Latina nil nisi bene*, Kraków.
- Horowski J. (1964), *Nauczanie łaciny – czy tylko bierne?*, „Języki Obce w Szkole”, 5.
- Horowski J. (1967), *Próby stosowania nowoczesnych metod w nauczaniu języka łacińskiego*, „Języki Obce w Szkole”, 3.
- Horowski J. (1972), *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata*, „Języki Obce w Szkole”, 2, 103-107.
- Kochaniak A. (1974), *Łacina metodą audiowizualną*, „Języki Obce w Szkole”, 4, 238-240.
- Komorowska H. (1980), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Komorowska H. (2007), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (1999), *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977–1999*, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (red.) (2005), *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945–2005. Próba wybiórczo-retrospektywnego spojrzenia*, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (2006), *Drogi i bezdroża publicznej oświaty w Polsce w latach 1945–2004*, w: *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (2006), *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Warszawa.
- Lana I. (1990) *Il latino nella scuola secondaria*, Brescia.
- Marton W. (1978), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa.
- Miraglia L. (1996), *Come (non) si insegna il latino*, „Micromega”, 5.
- Natalucci N. (2002), *Mondo classico e mondo moderno. Introduzione alla didattica e allo studio delle discipline classiche*, Perugia.
- Natalucci N. (2005), *Didattica delle lingue classiche: un „nuovo metodo grammaticale”*, „Eufrosyne”, 23.
- Ochman K. (2014), *Nauczanie łaciny. Immersja czy gramatyka?*, „Języki Obce w Szkole”, 3, 54-58.
- Osiński Z. (2008), *Janusz Jędrzejewicz – pilsudczyk i reformator edukacji*, Lublin.
- Ostrowski S. (1981), *Metodyka nauczania języka łacińskiego*, Warszawa.

- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Pęcherski M., Świątek M. (1978), *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977. Podstawowe akty prawne*, Warszawa.
- Popiak W. (1987), *Język łaciński w zmienionej sytuacji dydaktycznej*, „Języki Obce w Szkole”, 4.
- Rogowska A. (2004), *Przegląd publikacji metodycznych z lat 1957–1980 jako przyczynek do korzystania z doświadczeń poprzedników przy nauczaniu języka łacińskiego*, „Języki Obce w Szkole”, 2, 27-33.
- Rusiecki J. (1964), *O nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Ryba J. (2010), *Libri amici, libri magistri... Analiza porównawcza dwóch wybranych podręczników do nauczania języka łacińskiego stosowanych w szkołach polskich i włoskich*, „Języki Obce w Szkole”, 3, 79-86.
- Sędziwy H., Bąk J. (1988), *Historia szkół nowodworskich w latach 1945–1988*, Kraków.
- Simla T. (1967), *W poszukiwaniu metod nauczania języka łacińskiego w zreformowanym liceum*, „Języki Obce w Szkole”, 3, 177.
- Stabryła S. (2012), *Żeby nie został nawet ślad*, „PAUza Akademicka”, 152, 2-3.
- Valenti R. (2000), *L'informatica per la didattica del latino: lettere del futuro*, Napoli.
- Wolanin H. (1992), *Techniki bezpośrednie w nauczaniu łaciny*, „Języki Obce w Szkole”, 3.
- Wołoszyn S. (1989), *Rozwój szkolnictwa w PRL na tle porównawczym*, Warszawa.
- Wstępna wersja programu języka łacińskiego i elementów kultury antycznej dziesięcioletniej szkoły średniej* (1997), „Języki Obce w Szkole”, 1.
- Zabrocki L. (1966), *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Żuchowska D. (2009), *Łacina dawniej i dziś. Przegląd metod nauczania języka łacińskiego od początku XX wieku do czasów współczesnych*, „Języki Obce w Szkole”, 3, 22-29.

## **Summary**

### **KNOWLEDGE ABOUT LANGUAGE IN TEACHING CLASSICAL LANGUAGES IN POLAND AFTER 1945**

In this article the author attempts to discuss the role and place of linguistic knowledge in classical education. The starting point for further considerations is a short description of the changes in classical education which have taken place after 1945, and a discussion of the most important changes, both organizational and curricular, in Polish education, including first and foremost the progressing (decade by decade) marginalization of Greek and Latin. In the next part, the author analyzes the curricula and core curricula of classical languages published after 1945, demonstrating that in the case of classical education the knowledge of the language and grammatical terminology is not only a permanent element of the curriculum, but actually one of the main goals of the educational process.

**KEYWORDS:** teaching of classical languages, knowledge of the language in classical education, grammatical terminology in classical language teaching



## II

# WIEDZA O JĘZYKU W KSZTAŁCENIU FILOLOGÓW – ZAGADNIENIA SZCZEGÓŁOWE





URSZULA ANDREJEWICZ

Uniwersytet w Białymstoku

## Jakiego rodzaju są rzeczowniki rodzaju żeńskiego, czyli kategoria rodzaju w kształceniu językowym

**STRESZCZENIE:** W artykule został przedyskutowany problem funkcjonowania w nauczaniu szkolnym różnych koncepcji kategorii rodzaju gramatycznego rzeczownika: tradycyjnej, w której przypisuje się rzeczownikom trzy rodzaje: męski, żeński i nijaki na podstawie łączliwości z przymiotnikami, i nowej, która wyróżnia pięć rodzajów: męski, żeński i nijaki w liczbie pojedynczej oraz męskoosobowy i niemęskoosobowy w liczbie mnogiej – na podstawie łączliwości z formami: *ten, ta, to, ci* i *te*. Autorka wskazuje na niekonsekwencje opisu morfologicznego i składniowego rzeczownika, w którym wartość rodzaju formy rzeczownikowej zależy od jej liczby, i zestawia to ujęcie z innymi koncepcjami.

**SŁOWA KLUCZOWE:** gramatyka języka polskiego, kategoria rodzaju, rzeczownik, kształcenie językowe

Wydawać by się mogło, że o kategorii rodzaju w języku polskim powiedziano już niemal wszystko. I to prawda. Podejmuję ten temat nie dlatego, że jest słabo opracowany w literaturze językoznawczej, zajmowało się nim bowiem wielu znakomitych językoznawców. Od 1956 roku, w którym pojawił się w „Języku Polskim” artykuł Witolda Mańczaka pod tytułem *Ile rodzajów jest w polskim*, o problemie rodzaju dyskutuje się w środowisku niemal cały czas. Niestety, po tylu latach ożywionej dyskusji, po tylu opublikowanych pracach kategoria rodzaju ciągle sprawia problemy; co gorsza, sprawia problemy w nauczaniu szkolnym: uczniom

i nauczycielom. Wystarczy wrzucić do wyszukiwarki hasło: rodzaj rzeczownika, żeby natknąć się na takie wpisy<sup>1</sup>:

Uczę języka polskiego w szkole podstawowej – pisze pani Anna. – W podręcznikach dla klasy IV dwóch różnych wydawnictw podano odmienne informacje na temat rodzaju rzeczownika. W jednym napisano, że dla rzeczownika tradycyjnie wyróżniamy rodzaj męski, żeński i nijaki. Natomiast w drugim podręczniku, z którego korzystają moi uczniowie, napisano, że każdy rzeczownik ma rodzaj męski, żeński lub nijaki w liczbie pojedynczej, a w liczbie mnogiej – męskoosobowy lub niemęskoosobowy. Mam teraz wątpliwości, która wersja jest właściwa.

(<http://24kurier.pl/blogi/ewa-kolodziejek/dla-nauczycieli-i-uczniow>)

O ile dobrze zrozumiałam definicję rodzaju niemęskoosobowego, rzeczowniki w liczbie mnogiej, np. *wiewiórki*, *kredki* mają właśnie rodzaj niemęskoosobowy. Tymczasem w *Zeszytcie ćwiczeń cz. 2*, stanowiącym uzupełnienie podręcznika *Język polski. Między nami* dla kl. IV szkoły podst. (Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2015 r.), mają one rodzaj żeński. Jak jest naprawdę? Jak uczyć dziecko? Czy powinno się uznać za poprawne oba określenia rodzaju?

(<https://sjp.pwn.pl/slowniki/rodzaj%20niem%C4%99skoosobowy.html>)

Jestem nauczycielem języka polskiego w Gimnazjum w Jeleniej Górze i wraz z innymi polonistami mamy problem dotyczący określania rodzaju rzeczowników w liczbie mnogiej. Czy stosować rodzaje: męskoosobowy i niemęskoosobowy, czy sprowadzać rzeczownik do liczby pojedynczej i na tej podstawie określać rodzaj? Dziękujemy za odpowiedź.

([http://www.poradniajezykowa.us.edu.pl/baza\\_archiwum.php?POZYCJA=860&AKCJA=&TEMAT=Wszystkie&NZP=&WYRAZ=](http://www.poradniajezykowa.us.edu.pl/baza_archiwum.php?POZYCJA=860&AKCJA=&TEMAT=Wszystkie&NZP=&WYRAZ=), dostęp: 22.10.2011)

Jak widać, w praktyce szkolnej funkcjonują dwa rozwiązania: w pierwszym z nich, który można nazwać tradycyjnym (Szober, 1963: 155; Doroszewski, 1952: 133; Klemensiewicz, 1962), rzeczownikom przypisuje się trzy rodzaje: męski, żeński i nijaki na podstawie łączliwości z przymiotnikami w mianowniku liczby pojedynczej (w szkole mówimy

<sup>1</sup> We wszystkich cytatach została zachowana oryginalna pisownia.

o łączliwości z formami: *ten, ta, to*); w drugim – wyróżnia się pięć rodzajów rzeczownika: męski, żeński i nijaki w liczbie pojedynczej, męskoosobowy i niemęskoosobowy w liczbie mnogiej na podstawie łączliwości z formami: *ten, ta, to, ci i te*. Jak sobie z tym radzą uczniowie, najlepiej chyba obrazują poniższe wpisy:

*fasolek*

01-18-2015, 17:45

Witam

jestem uczniem 4 klasy, mam taki problem. Muszę poprawić sprawdzian o przymiotniku, mam podanych kilka przykładów i muszę napisać rodzaj rzeczownika i przymiotnika np.:

smaczne orzechy-

stare nożyce-

czerwone berety-

Wiem, że przymiotnik w liczbie mnogiej może być męskoosobowy i niemęskoosobowy ale Pani powiedział mi w piątek, że rzeczownik występuje tylko w formie żeński, męski i nijaki, to jak będzie z tymi orzechami?

*pelargoni*

01-18-2015, 20:54

smaczne orzechy – rzeczownik i przymiotnik: rodzaj niemęskoosobowy

stare nożyce – rzeczownik i przymiotnik: rodzaj niemęskoosobowy

czerwone berety – rzeczownik i przymiotnik: rodzaj niemęskoosobowy

**Faktycznie, był taki pogląd, że rzeczownik w liczbie mnogiej ma rodzaje takie, jak w liczbie pojedynczej, ale chyba nie jest już aktualny.**

(<http://forum.mlingua.pl/archive/index.php/t-35852.html>)

Kluczowym słowem jest tu „chyba” i ta niepewność dotyczy zarówno uczniów, jak i – niestety – nauczycieli.

Przez wiele lat w szkole funkcjonował jeden opis kategorii rodzaju rzeczownika: przypisywano mu trzy rodzaje. Skąd zatem wzięła się druga koncepcja, w której rzeczownik ma zróżnicowane rodzaje w zależności od liczby? Wydaje się paradoksalnie<sup>2</sup>, że to artykuł W. Mańczaka pośrednio

<sup>2</sup> Paradoksalnie, na pewno bowiem nie o takie zmiany w opisie gramatycznym polszczyzny chodziło Witoldowi Mańczakowi, kiedy publikował swój artykuł; paradoksalnie, ponieważ cenna konstatacja na temat rodzaju zaowocowała bałaganem.

przyczynił się do obecnego bałaganu w nauczaniu szkolnym, podważył on bowiem funkcjonujący dotąd opis rodzajów rzeczownika. Oparł się na łączliwości form rzeczownikowych z przymiotnikowymi we wszystkich przypadkach, a nie tylko mianowniku liczby pojedynczej, i na tej podstawie zamiast trzech wyróżnił pięć rodzajów rzeczownika: męskoosobowy, męskozwierzęcy, męskonieżywotny oraz żeński i nijaki<sup>3</sup>.

Dyskusja, która rozgorzała po tym artykule, owocowała wieloma pracami podchodzącymi do problemu z wielu punktów widzenia: semantycznego, fleksyjnego i składniowego, a także za pomocą różnych metodologii<sup>4</sup>. Nowe teorie dotyczące problemu kategorii rodzaju trafiały po jakimś czasie do sal uniwersyteckich, gdzie przyszli nauczyciele języka polskiego uczyli się, że „trzy rodzaje dla rzeczownika to za mało”, ponieważ nie pozwalają na konsekwentny opis składniowy. Kategoria rodzaju przysługuje wszak nie tylko rzeczownikom, dla których jest kategorią selektywną (jak uczy się w szkole: rzeczowniki nie odmieniają się przez rodzaje, tylko mają rodzaj przypisany), ale również wszystkim pozostałym leksemom odmiennym, dla których z kolei stanowi kategorię fleksyjną (to one odmieniają się przez rodzaje, co oznacza, że w zdaniu przyjmują różne wartości rodzajowe – w zależności od rodzaju formy rzeczownikowej, z którą się łączą). Tyle tylko, że ze względu na wykładniki fleksyjne leksemy przymiotnikowe czy czasownikowe w ujęciu tradycyjnym odmieniają się przez pięć rodzajów: w liczbie pojedynczej trzy: męski, żeński i nijaki, a w liczbie mnogiej dwa: męskoosobowy i niemęskoosobowy, a nie przez trzy, które mogłyby narzucić ich formom formy rzeczownikowe. Nietrudno zauważyć, że terminy: „męskoosobowy” i „niemęskoosobowy” są to te same wartości, które pojawiają się w nowej koncepcji opisu rodzaju rzeczownika w nauczaniu szkolnym. Zasadne wydaje się zatem

---

<sup>3</sup> Zygmunt Saloni (1976) również na podstawie kryteriów dystrybucyjnych, oprócz wyróżnionych przez Mańczaka trzech rodzajów męskich, wyróżnił na podstawie łączliwości z liczebnikami dwa rodzaje nijakie i trzy rodzaje plurale tantum, przypisane rzeczownikom mającym tylko formy liczby mnogiej. Jak wspomniałam wyżej, głosów w dyskusji było wiele, koncentruję się tu jednak na koncepcjach dystrybucyjnych, ponieważ to one funkcjonują w praktyce szkolnej i w większości przypadków – akademickiej. Poza ramami tego artykułu pozostawiam koncepcje semantyczne i fleksyjne kategorii rodzaju (por. np. Zaron, 2004).

<sup>4</sup> Ich przeglądu dokonała ostatnio Aleksandra Wierzbicka (2014).

pytanie, czy nie budzą zbyt wyraźnych skojarzeń z przymiotnikami i czasownikami, które przez rodzaje się odmieniają i czy nie sugerują takiego rozumienia kategorii rodzaju rzeczownika.

Problemy z kategorią rodzaju, jak sądzę, zawitały do szkoły, kiedy metodycy nauczania języka polskiego i nauczyciele poloniści, którzy w nauczaniu akademickim zetknęli się z nowymi ujęciami kategorii rodzaju i których uczono o problemach z interpretacją związku zgody, zaczęli poszukiwać rozwiązania tej kwestii z punktu widzenia potrzeb szkoły. Zaczęły również pojawiać się publikacje i wypowiedzi językoznawców charakteryzujące kategorię rodzaju z punktu widzenia nauczania szkolnego. Niestety, w większości przypadków nie szły one w kierunku wprowadzenia do szkoły rozwiązań opartych na teorii W. Mańczaka czy innych ją rozwijających (Saloni 1974, 2012). Pojawiające się opisy czy stanowiska raczej, moim zdaniem, problem potęgowały niż go rozwiązywały. Na przykład w pozycji *Encyklopedia szkolna: Literatura i nauka o języku* w haśle: *rodzaj gramatyczny* autorzy piszą:

W odniesieniu do rzeczowników r.g. jest selektywny. Oznacza to, że rzeczowniki nie odmieniają się przez rodzaje, lecz przysługuje im stały rodzaj. (...) rzeczownik uważa się za męski, jeśli przyjmuje on określniki z końcówkami charakterystycznymi dla rodzaju męskiego, np. *młody chłopak* (...) Odpowiednio żeński to taki, który łączy się z określnikami o formie żeńskiej, np. *daleka droga* (...). Podstawą podziału jest więc kryterium składniowe. Z tego powodu w przypadkach zależnych lp. jest niezbędne wyodrębnianie podkategorii rzeczowników męskich żywotnych i męskich nieżywotnych, w lm. zaś rzeczowników męskich osobowych i niemęskoosobowych (...) *nasi mali chłopcy, ale nasze małe psy, dziewczynki, zwierzęta, kanarki, ogrody*.

(ESz, 1999: 658)

Tak naprawdę trudno zrozumieć, co mają autorzy na myśli, pisząc o „podkategoriach rzeczowników” w tym miejscu. Jak powinno się to interpretować z punktu widzenia rodzaju? W haśle nie są wyliczone wprost wartości kategorii rodzaju, nie ma nawet podanej liczby tych wartości, za to w odniesieniu do rzeczownika pojawiają się wartości rodzajowe: męskoosobowy i niemęskoosobowy, dotąd charakteryzujące przymiotniki.

Głos w sprawie kategorii rodzaju zabrała również Rada Języka Polskiego. W odpowiedzi na pytanie nauczycieli gimnazjum:

(...) czy możemy posługiwać się nazwą rodzaj męskoosobowy i niemęskoosobowy rzeczownika w liczbie mnogiej? Czy należy sprowadzać każdy rzeczownik w liczbie mnogiej do liczby pojedynczej i określać je rodzajami: męski, żeński i nijaki?

na swojej stronie zamieściła kontrowersyjną, moim zdaniem, opinię, w której z jednej strony wprowadza za W. Mańczakiem pięć rodzajów w liczbie pojedynczej, z drugiej – w liczbie mnogiej zaleca wyróżnianie tylko dwóch rodzajów, takich, jakie wyróżnia się w ujęciu tradycyjnym w odmianie przymiotników i czasowników w liczbie mnogiej, por.:

Przyjmuje się, że mamy następujące rodzaje gramatyczne rzeczowników: w liczbie pojedynczej:

1. męski (...) W obrębie rodzaju męskiego wyróżnia się:
  - rodzaj męskoosobowy; wyrazy tego rodzaju mają biernik liczby pojedynczej i biernik liczby mnogiej taki sam jak dopełniacz (...);
  - rodzaj męskożywotny (niekiedy zwany męskozwierzęcym); wyrazy tego rodzaju mają w liczbie pojedynczej biernik taki sam jak dopełniacz, a w liczbie mnogiej taki sam jak mianownik;
  - rodzaj męskonieżywotny; wyrazy tego rodzaju mają w liczbie pojedynczej i w liczbie mnogiej biernik taki sam jak mianownik (...)
2. żeński (...)
3. nijaki (...).

W liczbie mnogiej ze względu na sposób odmieniania i łączenia się z innymi wyrazami wyróżnia się tylko dwa rodzaje gramatyczne:

1. męskoosobowy: mają go te rzeczowniki, które w liczbie pojedynczej są rodzaju męskoosobowego, a w mianowniku łączą się z zaimkiem w formie *ci* (*ci nowi robotnicy, ci znani poeci*) (...)
2. niemęskoosobowy: mają go wszystkie pozostałe rzeczowniki: *ślonie, domy, gazety, gospodynie, miłości, brwi, okna, pola, kurczęta*).

Tak więc rzetelny opis gramatyczny jest nieco bardziej skomplikowany niż tradycyjny opis szkolny tego problemu. Jeśli można radzić, to proszę uczyć, że rodzaje męski, żeński i nijaki odnoszą się do rzeczowników w liczbie pojedynczej, a męskoosobowy i niemęskoosobowy – do rzeczowników w liczbie mnogiej. (...)

([http://web.archive.org/web/20160304195238/http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=357&Itemid=73](http://web.archive.org/web/20160304195238/http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=357&Itemid=73))

Trudno tu nie zauważyć, że podane w opinii konteksty diagnostyczne mogą wprowadzić w błąd. Na przykład, jaki rodzaj należy zapisać przy formie *psy*: męskożywotny, ponieważ „wyrazy tego rodzaju mają w liczbie pojedynczej biernik taki sam jak dopełniacz, a w liczbie mnogiej taki sam jak mianownik”, czy niemęskoosobowy, zgodnie z informacją, że w liczbie mnogiej wyróżniamy tylko dwa rodzaje. I następne pytanie: czy dobrym rozwiązaniem jest wprowadzanie aż siedmiu wartości rodzaju dla rzeczownika (pięciu w liczbie pojedynczej, dwóch w liczbie mnogiej) do praktyki szkolnej. To zdaje się koncepcją trudniejszą niż pięciorodzajowy opis W. Mańczaka.

Nie może dziwić, że w rezultacie po pewnym czasie zaczynają funkcjonować w nauczaniu szkolnym dwa opisy rodzaju rzeczownika: tradycyjny z trzema rodzajami bez względu na liczbę rzeczownika i nowy, który uzależnia rodzaj od liczby<sup>5</sup>. W dyskursie uniwersyteckim wszak w odniesieniu do kategorii rodzaju językoznawcy zgadzają się tylko co do dwóch jej cech: po pierwsze, że kategoria rodzaju jest dla rzeczownika kategorią modulującą słownikową (czy inaczej: morfologiczną klasyfikującą), tzn. że jest on „przypisany” rzeczownikowi, czyli że rzeczowniki nie odmieniają się przez rodzaje; po drugie, że jest kategorię selektywną, czyli narzuca rodzaj związanym z nią składniowo formom przymiotników, czasowników czy liczebników.

Wydawać by się mogło, że uznanie rodzaju za kategorię słownikową wyklucza przypisywanie temu samemu leksemowi rzeczownikowemu różnych rodzajów (np. żeńskiego, jeśli jest reprezentowany np. przez formę *lalką*, i niemęskoosobowego, jeśli dotyczy to formy *lalkami*). I w gramatyce tradycyjnej z jej trzema wartościami rodzaju, i u Mańczaka (1956), Saloniego (1976) czy Laskowskiego (GWJP, 1984), cechą leksemu rzeczownikowego jest to, że wszystkie jego formy mają tę samą wartość

<sup>5</sup> Kiedy w latach siedemdziesiątych w szkole miałam odpowiedzieć na pytanie, jakiego rodzaju jest rzeczownik występujący w zdaniu, to tworzyłam jego formę mianownikową w liczbie pojedynczej i łączyłam z formą przymiotnika (zaimka przymiotnikowego) *ten*, a zatem żeby stwierdzić, jakiego rodzaju jest forma: *dziewczynkami* tworzyłam kontekst diagnostyczny: *ta dziewczynka*. Tak mnie uczyła polonistka, przedwojenna nauczycielka, dla której to było oczywiste, że rzeczownikom przypisujemy trzy rodzaje bez względu na to, w jakiej formie liczbowej występują.

rodzajową. Być może jednak można tę cechę rzeczownika interpretować inaczej. Ireneusz Bobrowski (a być może, choć nie jest to wprost napisane, i inni, którzy uzależniają wartość kategorii rodzaju od kategorii liczby) przypisuje leksemowi rzeczownikowemu nie tę samą wartość kategorii rodzaju, a... te same wartości (Bobrowski, 1998; 2005), a zatem przypisuje rodzaj nie leksemowi rzeczownikowemu, a jego formom: trzy rodzaje formom liczby pojedynczej i dwa rodzaje formom liczby mnogiej, w wyniku czego każdy leksem rzeczownikowy jest charakteryzowany przez dwie wartości rodzaju. Na tej podstawie dzieli rzeczowniki na klasy rodzajowe. Proponuje dwa rozwiązania: pierwsze, oparte na łączliwości z przymiotnikami, na podstawie którego wyróżnia pięć klas rzeczowników (odpowiadają one pięciu rodzajom wyróżnionym przez W. Mańczaka); drugie, oparte na kryterium łączliwości z formami finitywnymi czasownika; na tej podstawie wyróżnia cztery klasy (tu rodzaje męskozwierzęcy i męskonieżywotny wpadają do jednej klasy). Na przykład leksemy *pan*, *dyrektor* klasyfikowane są jako „rzeczowniki rodzaju męskiego w liczbie pojedynczej i rodzaju męskoosobowego w liczbie mnogiej” (bo: *ten pan*, *dyrektor* oraz *ci panowie*, *dyrektorzy*), a leksemy *dziecko*, *okno* jako rzeczowniki rodzaju nijakiego w liczbie pojedynczej i niemęskoosobowego w liczbie mnogiej na podstawie kontekstów: *to dziecko*, *okno* oraz *te dzieci*, *okna* (Bobrowski, 2005: 87).

Czy można przyjąć, że cechą klasyfikującą rzeczownik pod względem rodzaju są dwie jego wartości: jedna w liczbie pojedynczej, druga w liczbie mnogiej? Nawet jeśli uznamy, że przy pewnych założeniach tak<sup>6</sup>, należy wziąć pod uwagę drugą cechę kategorii rodzaju, z którą wszyscy się zgadzają, tj. jej składniowy charakter. Przypomnijmy: rodzaj jest dla rzeczownika kategorią selektywną, co oznacza, że formy rzeczownika narzucają rodzaj formom czasownika, przymiotnika i liczebnika. Jeśli tak, to nietrudno podważyć jedną z wyróżnionych w artykule I. Bobrowskiego klas rzeczowników, mianowicie tę reprezentowaną przez leksemy: *pani*, *mysz*, *szafa*. Zostały one sklasyfikowane jako „rzeczowniki rodzaju żeńskiego w liczbie pojedynczej i rodzaju niemęskoosobowego w liczbie

<sup>6</sup> Chociaż gdybyśmy chcieli być bardzo konsekwentni, idąc tym tropem, musielibyśmy stwierdzić, że dotyczy to mianownika liczby mnogiej, bo np. w dopełniaczu liczby mnogiej rzeczowniki mają tylko jeden rodzaj, por. *tych panów*, *tych pań*, *tych psów*, *tych stołów*, *tych dzieci*, *tych okien*.



mnoziej”, por. *pani, mysz, szafa była : panie, myszy, szafy były; ta pani, mysz, szafa : te panie, myszy, szafy* (Bobrowski, 2005: 87). Dla przyjętych kryteriów opis jest poprawny, ale kryteria są zbyt wąskie i nie obejmują wszystkich istotnych z punktu widzenia analizowanego problemu kontekstów, por.

*te panie, koty, domy, okna były*

ale:

*dwie panie a dwa koty, domy, okna.*

Jeśli zbudujemy zdanie:

*Te dwie miłe panie pomogły mi wczoraj w bibliotece.*

będziemy musieli, jeśli się zgodzimy co do tego, że rodzaj rzeczownika zależy od jego liczby, przypisać formie *panie* rodzaj niemęskoosobowy na podstawie kontekstów: *te miłe panie* oraz *panie były*, ponieważ na taki rodzaj wskazują łączące się z nią formy przymiotnikowe; w związku z liczebnikiem (*dwie panie*) natomiast musielibyśmy jej przypisać rodzaj żeński, ponieważ forma liczebnika *dwie* jest rodzaju żeńskiego. Chyba że uznamy, iż rodzaj niemęskoosobowy leksemów *dwa, oba, obydwie* może być reprezentowany przez dwie formy: *dwa* i *dwie*, a to byłaby bardzo kontrowersyjna decyzja. Problem dotyczy nie tylko form mianownikowych liczby mnogiej rzeczowników, ale również biernikowych, narzędnikowych i wołaczowych, por.:

– *Widzę dwie miłe panie.*

– *Interesuję się dwiema miłymi paniami*<sup>7</sup>.

Zależności między formami rzeczownikowymi a przymiotnikowymi w związku zgody są zresztą jeszcze bardziej skomplikowane. Przyjrzyjmy się przykładowi:

– *Wybrał najpiękniejszą z koleżanek.*

<sup>7</sup> Podaję tylko ten przykład, ponieważ nie budzi on kontrowersji, ale oczywiście łączliwość z liczebnikami jest istotna dla kategorii rodzaju w szerszym zakresie, por. (Saloni, 1976).

Uzgodnienia rodzajowe między formą rzeczownika a przymiotnika w tym zdaniu z pewnością występują, por. niepoprawne:

– \* *Poznał najpiękniejszego z koleżanek siostry.*

Jaki zatem rodzaj mamy przypisać formie *koleżanek*, skoro przymiotnik w tym związku przybrał rodzaj żeński, chociaż rzeczownik jest w liczbie mnogiej.

Jak widać, nowe ujęcie kategorii rodzaju rzeczownika wprowadzone do nauczania szkolnego wcale nie rozwiązuje problemu z analizą grup pozostających w związku zgody, tylko jeszcze bardziej go komplikuje. Pozostał bowiem niekonsekwentny opis grup rzeczownikowo-przymiotnikowych, a na dodatek doszedł do niego problem z grupami liczebnikowo-rzeczownikowymi w związku zgody. Argumentację bowiem, że ponieważ rodzaj przymiotnika zależy od rodzaju rzeczownika, a formy przymiotnikowe przyjmują w mianowniku liczby mnogiej tylko dwie końcówki fleksyjne (jak np. w formach *mali*, *małe*), to rzeczownikom w liczbie mnogiej należy przypisać dwa rodzaje, łatwo podważyć<sup>8</sup>. Odwrotnie, to formie przymiotnikowej należy przypisać taki rodzaj, jaki charakteryzuje nadrzędną w stosunku do niej formę rzeczownikową<sup>9</sup>.

Jak wspomniałam na wstępie, problematykę rodzaju podjęłam nie dlatego, że na jej temat powiedziano zbyt mało, podjęłam ją dlatego, że – moim zdaniem – na jej temat powiedziano zbyt wiele. Chociaż panuje

<sup>8</sup> Jeśli by trzymać się tej argumentacji, to np. w dopełniaczu liczby pojedynczej należałoby wyróżnić dwa rodzaje: *tej lalki* ale *tego chłopca, psa, stołu, dziecka czy okna* (por. np. Bańko, 2001: 220).

<sup>9</sup> Niestety, często kierunek jest tu odwrotny. Na przykład Jerzy Głowacki, czynny nauczyciel języka polskiego, pisze: „Autorzy podręczników do nauki o języku polskim zgodnie stwierdzają, iż przymiotnik «przybiera taką formę, jaką ma określaną przez niego rzeczownik» i że «zawsze stoi w związku zgody z określanym rzeczownikiem, w tym samym przypadku, liczbie i rodzaju». Czy w związku wyrazowym *wysokie drzewa* rodzaj niemęskoosobowy (przymiotnik *wysokie* i rodzaj nijaki (przyjmując, że wyraz *drzewa* jest rodzaju nijakiego) to «ten sam» rodzaj?» (2003: 315). I w związku z tym „zdecydowanie” opowiada się „za tym, by w tradycyjnej gramatyce szkolnej uwzględnić trzy rodzaje gramatyczne rzeczownika w liczbie pojedynczej i dwa w liczbie mnogiej (2003: 314), a nie by dostosować opis kategorii rodzaju przymiotników do opisu rzeczownikowego, jak wynikałoby z kierunku relacji składniowych (por. też Łuczyński, 2004).

ogólna zgoda co do tego, że przypisywanie leksemom rzeczownikowym trzech rodzajów nie pozwala na ich konsekwentny opis gramatyczny, co w sposób logiczny i uporządkowany opisał już ponad 60 lat temu (!) W. Mańczak, a później uszczegółowił Z. Saloni (1976), opis ten nie wszedł do nauczania szkolnego. I z tego wynika cały galimatias z nauczaniem rodzaju w szkole. W zamian do kształcenia językowego wprowadzono opis niekonsekwentny: z jednej strony mówi się uczniom, że rodzaj jest rzeczownikowi przypisany, z drugiej każe im się rozpoznawać różne rodzaje dla różnych form tego samego leksemu rzeczownikowego. Z czym się to kojarzy uczniowi, jeśli nie z odmianą? Natomiast inne ujęcie problemu, tzn. przypisywanie rodzaju nie leksemom rzeczownikowym, a jego formom, dyskwalifikują konteksty z liczebnikami, ponieważ jeszcze trudniej wytłumaczyć uczniom, dlaczego takie formy rodzaju niemęsko-osobowego, jak np. *panie*, przymiotnikowi narzucają rodzaj niemęsko-osobowy, a liczebnikowi żeński.

Zdaję sobie sprawę z tego, iż teoria rodzaju według W. Mańczaka czy Z. Saloniego nie weszła do praktyki szkolnej dlatego, że wydawała się zbyt trudna. Jeśli tak, to należało ją dostosować do możliwości percepcyjnych uczniów (por. Andrejewicz, 2001; Łuczyński 2004: 204), a nie wprowadzać opis jeszcze bardziej niekonsekwentny niż tradycyjny. Czwartoklasistę *fasolka*, którego dramatyczne pytanie powinno poruszyć nasze sumienia, należało uczyć, że rzeczowniki, jako jedyna część mowy, mają rodzaj przypisany i to one decydują o tym, jakiego rodzaju są formy wszystkich innych części mowy, z którymi się łączą. Z tego wynika wprost, że przymiotniki, czasowniki i liczebniki muszą mieć takie same wartości rodzaju. Ale to nie rodzaje rzeczownika mamy dostosowywać do rodzajów przymiotnika, a odwrotnie. Wprowadźmy w końcu do szkoły, uproszczoną oczywiście, teorię Mańczaka i wyróżnijmy cztery rodzaje (nazwy mogą być dowolne, byle niemyślące), np. męski osobowy, męski nieosobowy, żeński i nijaki, wówczas *fasolek* nie będzie miał wątpliwości, w jaki sposób określić rodzaj rzeczownika i przymiotnika i przypisze formom następujące wartości (skomplikujemy mu pracę dodatkowymi przykładami):

- *smaczne* (r. męski nieosobowy) *orzechy* (r. męski nieosobowy)
- *czerwone* (r. męski nieosobowy) *berety* (r. męski nieosobowy)
- *grzeczni* (r. męski osobowy) *chłopcy* (r. męski osobowy)

– *ładne* (r. żeński) *lalki* (r. żeński)

– *czyste* (r. nijaki) *okna* (r. nijaki)<sup>10</sup>.

Niestety, ponieważ – jak już kilkakrotnie wspominałam – koncepcja W. Mańczaka przez ponad 60 lat nie zdołała sobie utworować drogi do szkoły, *fasolek* niewielką może mieć nadzieję, że stanie się to w najbliższym czasie. A odpowiedzi potrzebuje teraz. W takiej sytuacji uważam, że nauczyciele powinni pozostać przy tradycyjnej koncepcji, tzn. przypisywaniu rzeczownikowi trzech rodzajów: męskiego, żeńskiego i nijakiego oraz odmianie przymiotników i czasowników przez pięć rodzajów: męski, żeński, nijaki, męskoosobowy i niemęskoosobowy z całymimi tej koncepcji wadami. Wprowadza ona bowiem do opisu gramatycznego języka polskiego mniej niekonsekwencji niż ujęcie, w którym rodzaj rzeczownika uzależniamy od jego liczby. Problemów z interpretacją związku zgody<sup>11</sup> łatwo uniknąć, tłumacząc uczniom, że rodzaj niemęskoosobowy narzucają przymiotnikom i czasownikom tylko rzeczowniki rodzaju męskiego osobowe (te kategorie semantyczne są w programie szkoły), natomiast pozostałe wymagają od przymiotników i czasowników w liczbie mnogiej rodzaju niemęskoosobowego. To złe rozwiązanie, ale to jest to mniejsze zło, niż przypisywanie różnym formom tego samego leksemu rzeczownikowego różnych rodzajów, bo to sugeruje uczniom i studentom

<sup>10</sup> *Fasolek* pyta również, jak określić rodzaj form w grupie: *stare nożyce*. To problem, który nie był analizowany w artykule, ale warto się do niego krótko odnieść. Ponieważ rzeczownik z konstrukcji *stare nożyce* występuje tylko w liczbie mnogiej, w związku z czym nie możemy utworzyć liczby pojedynczej i sprawdzić, jaki rodzaj ten rzeczownik narzuca przymiotnikowi, sytuacja się tu komplikuje. Każde przyjęte rozwiązanie będzie miało mankamenty (por. Saloni, 1976; Kucała, 1976 i głosy w dyskusji do referatu Z. Saloniego: *Kategorie gramatyczne* (1976: 87-106), ale na coś musimy się zdecydować. Możemy, po pierwsze, wyróżnić za Z. Salonim odrębne rodzaje dla pluraliów tantum, którym trzeba by nadać jakieś nazwy (por. P1 i P(-1): Saloni, 1976: 63; przymnogi: Saloni, 2012: 37-38, przy czym ograniczylibyśmy liczbę tych wartości do dwóch na podstawie opozycji: *mili państwo (Kowalscy) byli* – *ostre nożyce były*. Po drugie, możemy przyjąć, że mają one rodzaje: męski osobowy: *mili państwo (Kowalscy) byli*; męski nieosobowy: *ostre nożyce były* (ale to decyzja arbitralna, bo równie dobrze można im przyporządkować rodzaje: męski osobowy dla rzeczownika *państwo (Kowalscy)* i żeński czy nijaki dla rzeczownika *nożyce*).

<sup>11</sup> W istocie przecież tradycyjnie nazywany związkiem zgody stosunek składniowy między formą rzeczownikową, a np. przymiotnikową jest rządem. Forma rzeczownikowa wymaga, by łączący się z nią przymiotnik przyjął określoną formę rodzaju, a także przypadku i liczby. Nie ma tu mowy o „uzgadnianiu”, jest wymaganie (por. Tokarski, 1967: 71-82).

(a więc późniejszym nauczycielom), że rzeczowniki odmieniają się przez rodzaje.

Stawiając kropkę nad i: odpowiedź na pytanie postawione w tytule: jakiego rodzaju są rzeczowniki rodzaju żeńskiego, brzmi: żeńskiego – bez względu na to, czy pytanie stawiamy w odniesieniu do formy liczby pojedynczej *lalka*, czy do formy liczby mnogiej *lalki*. Leksem rzeczownikowy rodzaju żeńskiego jest rodzaju żeńskiego – zawsze, w każdej formie przypadkowej i liczbowej, na co wskazuje analiza jego łączliwości z przymiotnikami, czasownikami i liczebnikami. A jeśli dotyczy to rzeczowników rodzaju żeńskiego, to również rzeczowników rodzaju męskiego i nijakiego, nie wspominając już o rzeczownikach, które bardzo trudno zaliczyć do któregoś z tych rodzajów (np. *widły*).

## Bibliografia

- Andrejewicz U. (2001), *O rodzaju gramatycznym, związku zgody i problemach z tym związanych*, „Roczniki Humanistyczne. Językoznawstwo”, 49-50(6), 23-30.
- Bańko (2001), *Z pogranicza leksykografii i językoznawstwa*, Warszawa: Wydział Polonistyki UW.
- Bobrowski I. (2005), *Rodzaj gramatyczna rzeczownika a jego liczba*, „Język Polski” LXXXV, z. 2, 83-89.
- Doroszewski Z. (1952), *Podstawy gramatyki polskiej*, cz. I, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dyskusja nad referatem Z. Saloniego*, w: *Kategorie gramatyczne grup imiennych we współczesnym języku polskim* (1976), Materiały konferencji w Zawoi 13–15 XII 1974, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PAN im. Ossolińskich, s. 87-106.
- ESz (1999), *Encyklopedia szkolna. Literatura i nauka o języku*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, hasło: rodzaj gramatyczny, s. 658.
- Głowacki J. (2003), *Szkolne kłopoty z rodzajem gramatycznym rzeczownika*, „Język Polski” LXXXIII, 4-5, 312-315.
- Łuczynski E. (2004), *Czy ustalanie rodzaju gramatycznego rzeczownika należy uzależnić od liczby*, „Język Polski” LXXXIV, z. 4, 315-316.
- GWJP (1984), *Gramatyka współczesnego języka polskiego, Morfologia*, red. R. Grzegorzczakowa, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa: PWN, s. 153-163.
- Klemensiewicz Z. (1962), *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kucała M. (1976), *O rodzaju gramatycznym w języku polskim*, w: *Kategorie gramatyczne grup imiennych we współczesnym języku polskim*, Materiały konferencji w Zawoi 13–15 XII 1974, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PAN im. Ossolińskich, s. 79-87.

- Saloni Z. (1976), *Kategoria rodzaju we współczesnym języku polskim*, w: *Kategorie gramatyczne grup imiennych we współczesnym języku polskim*, Materiały konferencji w Zawoi 13–15 XII 1974, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PAN im. Ossolińskich, s. 41-76.
- Saloni Z. (2012), *Podstawy teoretyczne „Słownika gramatycznego języka polskiego”*, Warszawa, <http://sgjp.pl/static/pdf/Wst%C4%99p%20do%20II%20wydania%20SGJP.pdf?1458313456>, dostęp: 13.10.2017.
- Szober S. (1963), *Gramatyka języka polskiego*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tokarski J. (1967), *Z pogranicza gramatyki i językoznawstwa*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Zaron Z. (2004), *Aspekty funkcjonalne polskiej kategorii rodzaju. Charakterystyka fleksyjna*, Warszawa – Puńsk: Auśra.

### Źródła internetowe

- <http://24kurier.pl/blogi/ewa-kolodziejek/dla-nauczycieli-i-uczniow>, dostęp: 12.12.2016.
- <http://forum.mlingua.pl/archive/index.php/t-35852.html>, dostęp: 18.01.2015.
- <https://sjp.pwn.pl/slowniki/rodzaj%20niem%C4%99skoosobowy.html> dostęp: 25.04.2016.
- [http://web.archive.org/web/20160304195238/http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=357&Itemid=73](http://web.archive.org/web/20160304195238/http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=357&Itemid=73), dostęp: 11.10.2002.

## Summary

### WHAT GENDER ARE FEMININE NOUNS: THE CATEGORY OF GENDER IN LANGUAGE EDUCATION

This article focuses on the problems concerning the existence of different conceptions of the category of gender of nouns in school education. The traditional approach distinguishes 3 genders: nouns can be classified as masculine, feminine and neuter, based on their uses with adjectives. The new classification distinguishes between five genders: masculine, feminine and neuter in the singular and virile, non-virile in the plural – on the basis of the connectivity of nouns with the demonstrative pronouns: *ten, ta, to, ci* and *te*. The author demonstrates inconsistencies resulting from a morphological and syntactic description of nouns which links the category of gender with the category of number and compares this classification with other approaches.

**KEYWORDS:** Polish grammar, the category of gender, noun, language education

## Wokół kategorii pleonazmu i redundancji. O wykorzystaniu elementów metajęzykowych w dydaktyce francuskiego i hiszpańskiego w ramach lektoratu trzeciego języka nowożytnego na kierunku lingwistyka stosowana Uniwersytetu Gdańskiego

**STRESZCZENIE:** Celem niniejszego artykułu jest opis oraz próba oceny efektywności językowej projektu wprowadzenia pojęcia pleonazmu, oraz wyrażenia pleonastycznych na zajęciach lektoratu języka francuskiego/hiszpańskiego jako trzeciego języka obcego dla studentów II i III roku kierunku lingwistyka stosowana Uniwersytetu Gdańskiego. Wyniki przeprowadzonego badania ankietowego studentów z II i III roku wskazują zarówno na efektywność językową samego projektu w zakresie nauczanego trzeciego języka obcego (francuski, hiszpański), jak i celowość wprowadzania, w szerszym niż dotychczas zakresie, elementów metajęzykowych w nauczaniu tego języka.

**SŁOWA KLUCZE:** pleonazm/redundancja, pleonazm obligatoryjny, dydaktyka języka francuskiego, dydaktyka języka hiszpańskiego, trzeci język obcy, wielojęzyczność, wiedza metajęzykowa

### Wprowadzenie

*Comparare necessum est* – tak po niezbędnej trawestacji mogłaby brzmieć dewiza studentów lingwistyki stosowanej Uniwersytetu Gdańskiego (UG), podejmujących w trakcie studiów równoległą naukę dwóch języków obcych: angielskiego i niemieckiego, oraz trzeciego języka obcego w ramach lektoratu języka nowożytnego. Wpisując się w nurt refleksji

nad wielojęzycznością, niniejsza analiza koncentruje się na przedstawieniu założeń i próbie pomiaru efektywności projektu, którego celem było wprowadzenie elementów metajęzykowych do nauczania języków francuskiego i hiszpańskiego, wykładanych jako trzeci język obcy. Projekt został zbudowany wokół pojęć pleonazmu/redundancji różnie definiowanych w literaturze przedmiotu<sup>1</sup>. Stąd punktem wyjścia do wprowadzania projektu w obu językach była zawsze analiza konfrontatywna pojęcia „pleonazm” w języku polskim i obcym (francuski/hiszpański). Zaprezentowany projekt opiera się na kilku fundamentalnych założeniach:

- 1) przekonaniu o wzrastającej roli refleksji metajęzykowej w nabywaniu wielojęzycznej sprawności komunikacyjnej u osób dwu- i wielojęzycznych, jak wskazują na to modele wielojęzyczności<sup>2</sup>;
- 2) możliwości transferu wiedzy eksplicytnej do rejestru implicytnego (hipoteza pełnego i częściowego przełożenia)<sup>3</sup>; w świetle powyższych hipotez wiedza językowa i metajęzykowa nabyta i przećwiczona w trakcie projektu może przejść do rejestru implicytnego bądź może wytworzyć się ich paralelna reprezentacja implicytna, co umożliwi automatyzację nabytych konstrukcji składniowych, w tym przedstawionych pleonazmów obligatoryjnych;
- 3) potrzebie analitycznego, a nie tylko pragmatycznego bądź czysto komunikacyjnego podejścia do problematyki pleonazmów, w tym zwłaszcza do pleonazmów obligatoryjnych;
- 4) konieczności zaakceptowania trudnego do podważenia faktu, iż z racji swego masowego pojawiania się w dyskursie potocznym i naukowym konstrukcje pleonastyczne muszą zostać uznane za integralną część obu tych dyskursów;
- 5) przekonaniu, że analiza konfrontatywna wyrażeń pleonastycznych w kilku językach może przyczyniać się do kształcenia kompetencji interkulturowej.

---

<sup>1</sup> Pomijam tu dokładniejszą analizę teoretyczną pojęć pleonazmu i redundancji w języku polskim i francuskim, gdyż została już ona przedstawiona przez Małochę-Krupę (2003: 17-18, 29-36) oraz Gaudin-Bordes i Salvan (2009). Analogicznie pojęcia pleonazmu i redundancji w języku hiszpańskim zostały poddane analizie przez S. Guerrero-Salazar (2000).

<sup>2</sup> Uzasadnienie powyższych założeń zostanie podane przy okazji omówienia metodologicznych źródeł projektu.



Wszystkie powyższe założenia umożliwiają lepsze zrozumienie podstaw metodologicznych projektu, którego konstrukcja czerpie swe źródła w kilku ważnych wzajemnie nakładających się obszarach:

- 1) płaszczyźnie teoretyczno-metodologicznej, to znaczy w dominującym aktualnie paradygmacie kognitywistyczno-konstruktywistycznym;
- 2) proponowanych modelach wielojęzyczności;
- 3) specyficznym profilem zawodowym absolwenta kierunku lingwistyka stosowana UG;
- 4) ważności i niezwyklej popularności wyrażenia pleonastycznych rozumianych jako immanentny składnik dyskursu potocznego i naukowego charakterystycznego dla języka francuskiego i hiszpańskiego.

Odnosząc się do pierwszego ze wzmiankowanych obszarów, czyli paradygmatu konstruktywistycznego, należy przypomnieć, iż kładzie on nacisk na proces konstrukcji, czyli integrację wiedzy i jej reorganizację w umyśle uczącego się<sup>4</sup>. Efektywne uczenie jest możliwe wtedy, gdy „uczeń/student świadomie i odpowiedzialnie buduje elementy języka, by później przetestować je w praktyce językowej” (Szeluga, 2017: 19)<sup>5</sup>. Jak podkreśla Lewicka (2007: 45-47), akwizycja języka obcego to proces nabywania komunikacyjnej kompetencji językowej, na którą powinny się składać trzy stopniowo pojawiające się kompetencje: kompetencja interaktywna (funkcja fatyczna, spontaniczna interakcja, rutynowe zachowania językowe), następnie *kompetencja lingwistyczna* (metalingwistyczna refleksja nad strukturą języka) oraz kompetencja socjokulturowa rozumiana jako interkulturowa integracja wszystkich kompetencji<sup>6</sup>. Niewątpliwie waga tych stwierdzeń wzrasta w obliczu podejmowania równoczesnej nauki trzech języków obcych i konieczności nieustannego modyfikowania i porównywania trzech systemów językowych.

<sup>3</sup> Do dokładniejszego przedstawienia tych hipotez powrócę w dalszej części analizy.

<sup>4</sup> Ujmując rzecz ściślej, paradygmat ten, jak podkreśla Skowronek, „oscyluje na pograniczu instruktywnego przekazywania materiału a dążnością do konstrukcji wiedzy” (Skowronek, 2009: 233).

<sup>5</sup> Dokładniejszą charakterystykę tego paradygmatu odnaleźć można m.in. w pracach G. Lewickiej (2007), B. Skowronek (2009: 225-235) oraz K. Myczko (2013: 98-101).

<sup>6</sup> Podkreślenie w cytacie moje (A.J.). Zob. również (Skowronek, 2009: 233).

W świetle dyskusji nad celowością wykorzystania elementów metajęzykowych w ramach obowiązującego paradygmatu glottodydaktycznego warto przypomnieć o podziale wiedzy na implicytną i eksplicytną. Podział ten, jak również kwestia charakterystyki obu rodzajów wiedzy stały się już przedmiotem zainteresowania wielu badaczy (Ellis, 1994: 193-197; Ellis, 1995: 234-237; Ellis, 1988: 192-197; Pawlak, 2011: 13-14 i in.). Omawiając szczegółowo tę kwestię, Pawlak (2011: 13-14) prezentuje tabelę, która trafnie ilustruje podstawowe różnice pomiędzy obydwoma rodzajami wiedzy.

Tabela 1. Charakterystyka wiedzy implicytnej i eksplicytnej

Kryterium	Wiedza implicytna	Wiedza eksplicytna
Świadomość	Nieświadoma, intuicyjna	Świadoma, metalingwistyczna
Rodzaje wiedzy	Proceduralna znajomość reguł i jednostek wyrazowych	Deklaratywna znajomość reguł i jednostek wyrazowych
Systematyczność	Zmienna ale usystematyzowana	Niestabilna, nieprecyzyjna, błędna
Dostępność	Zautomatyzowana	Wymaga zasobów uwagi
Sposób wykorzystania	Możliwe w czasie rzeczywistym	Wymaga zaplanowania i namysłu
Werbalizacja	Nieemożliwa	Możliwa
Możliwość przyswojenia	Ograniczona przez takie czynniki jak wiek i zdolność przetwarzania	Nie podlega ograniczeniom wieku i sekwencjom rozwojowym

Źródło: Ellis, cyt. za: Pawlak (2011: 12).

Jak podkreśla Pawlak, wiedza implicytna jest częścią pamięci proceduralnej. Ma ona charakter nieświadomy i intuicyjny i obejmuje znajomość jednostek leksykalnych oraz reguł gramatycznych. Co ważne, wiedza ta ma charakter silnie zautomatyzowany, co wymaga mobilizacji minimalnego zasobu uwagi, umożliwiając tym samym szybką aktualizację zasobów leksykalnych i struktur gramatycznych w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. W odróżnieniu od wiedzy implicytnej wiedza eksplicytna stanowi część pamięci deklaratywnej i obejmuje zarówno wiedzę o zjawiskach językowych, jak i wiedzę metalingwistyczną, to jest znajomość terminologii niezbędnej do ich opisanie, przy czym, jak zaznacza Pawlak, ta ostatnia ma charakter opcjonalny. Wiedza eksplicytna nie

stanowi spójnego systemu, a jej aktualizacja wymaga mobilizacji dużych zasobów uwagi i pewnej ilości czasu do namysłu, co ogranicza jej rolę w aktach realnej spontanicznej komunikacji.

W obliczu dużej liczby rozbieżnych danych cytowanych w literaturze przedmiotu kwestia wzajemnych relacji pomiędzy obydwojema rodzajami wiedzy oraz możliwości transferu wiedzy eksplicytnej do rejestru implicytnego pozostaje dyskusyjna. Jak zaznacza Pawlak, w literaturze przedmiotu wyróżnić można trzy postulowane modele relacji pomiędzy wiedzą eksplicytną a implicytną:

- 1) brak przełożenia (ang. *non-interface position*), co oznacza, iż jeden rodzaj wiedzy nie może przekształcić się w drugi z racji odrębnych mechanizmów mózgowych odpowiedzialnych za ich zawiadywanie i przechowywanie;
- 2) pełne przełożenie (ang. *strong interface position*), które zakłada możliwość pełnego transferu wiedzy eksplicytnej do rejestru implicytnego, co jest możliwe dzięki powtórzeniom i ćwiczeniom danych form językowych, “przy czym istnieją kontrowersje, czy taka praktyka językowa ma mieć charakter mechaniczny czy też komunikacyjny” (Pawlak, 2011: 13);
- 3) częściowe przełożenie (ang. *weak interface position*), co oznacza, iż wiedza eksplicytna może zamienić się w implicytną, przy czym spełnione muszą zostać określone warunki umożliwiające ten proces<sup>7</sup>.

Jak zauważa Pawlak, dla osób zajmujących się dydaktyką języka obcego szczególnie interesujące wydają się hipotezy pełnego i częściowego przełożenia, zakładające możliwość transferu wiedzy o charakterze eksplicytnym do rejestru implicytnego. Przyjęcie założenia o braku możliwości tego transferu, tak jak postuluje to hipoteza braku przełożenia, stawiałoby

<sup>7</sup> Na podstawie licznych danych empirycznych wielu badaczy Pawlak formułuje te warunki w następujący sposób: a) osiągnięcie wymaganego etapu rozwoju języka pośredniego, z czym wiąże się tzw. gotowość psycholingwistyczna do przyswojenia danej struktury, b) świadomość reguł i zasad ułatwia spostrzeganie konkretnych form pośród danych językowych, co umożliwia uświadomienie sobie luk w kompetencji językowej i uruchamia procesy odpowiedzialne za rozwój wiedzy implicytnej oraz c) wypowiedzi tworzone na podstawie wiedzy eksplicytnej stanowią dane językowe, które są wykorzystywane do rozwijania wiedzy implicytnej (Pawlak, 2011: 14).

w istocie pod znakiem zapytania celowość oddziaływań dydaktycznych w znacznej mierze odwołujących się do nauczania zasad gramatycznych. Zdaniem Pawlaka, dowodów potwierdzających przydatność wiedzy eksplicytnej dostarcza neurolingwistyka, „ponieważ według niektórych badaczy możliwe **jest przekształcenie pamięci deklaratywnej w pamięć proceduralną**, co wskazywałoby na pełne przełożenie (Lee, 2004), a choć inni wykluczają tę możliwość, dopuszczają jednak **pozytywny wpływ świadomej znajomości reguł na wykształcenie się paralelnej reprezentacji implicytnej**, co z kolei uzasadniałoby przyjęcie hipotezy częściowego przełożenia Paradis (2004, 2009)” (Pawlak, 2011: 14)<sup>8</sup>.

Przechodząc już do drugiego z wyodrębnionych obszarów badawczych, które legły u źródeł projektu, czyli badań nad modelami wielojęzyczności, warto zauważyć, iż modele te, podkreślając wagę nieustannych porównań systemów językowych, akcentują wysoką świadomość metakognitywną i metajęzykową osób uczących się dwóch i więcej języków obcych (Chłopek, 2011: 353-365). Fakt ten jest szczególnie mocno akcentowany w modelu wielojęzyczności zaproponowanym przez Herdinę i Jessner. Autorzy modelu podkreślają, że złożona kompetencja osoby wielojęzycznej zmienia się w czasie jako wynik współzależności między czynnikami społecznymi, biologicznymi i osobowościowymi, a funkcje i rozwój kompleksowego systemu językowego determinowane są przez interakcje pomiędzy poszczególnymi językami (Chłopek, 2011: 353-365). W ujęciu Herdiny i Jesser kompetencja wielojęzyczna, czyli biegłość wielojęzyczna (ang. *Multilingual proficiency* = **MP**) jest rezultatem dynamicznych interakcji pomiędzy następującymi czynnikami: systemami psycholingwistycznymi (**LS1, LS2, LS3, LSN**, ang. *language system* = **LS**), interakcjami międzyjęzykowymi (ang. *cross-linguistic interaction* = **CLIN**) oraz czynnikiem wielojęzyczności (ang. *Multilingualism-factor* = **M**). Dla zilustrowania postulowanych zależności Herdina i Jesser proponują następujące równanie:

$$\text{LS1+LS2+LSN} + \text{CLIN} + \text{M} = \text{MP} < \text{p}^9$$

<sup>8</sup> Podkreślenie moje (A.J.).

<sup>9</sup> Cyt. za (Chłopek, 2011: 360-361).

Nie wdając się w bardziej szczegółowy opis tego modelu dokładnie przedstawiony przez Chłopek, warto poświęcić kilka uwag zwłaszcza wspomnianemu czynnikowi wielojęzyczności (M). Zdaniem Jerdiny i Josser czynnik ten jest odpowiedzialny za wykształcenie specyficznych cech osoby wielojęzycznej (umiejętność nabywania języków, zdolność zawiadywania własną wiedzą językową i umiejętność zachowania wiedzy językowej), które przyczyniają się do wzrostu świadomości metajęzykowej. Z każdym nabytym językiem następuje wzrost tych umiejętności. Jak podkreśla Chłopek, analizując wspomniany model, czynnik wielojęzyczności (a zwłaszcza podstawowa jego zmienna, czyli świadomość metajęzykowa) ma istotny wpływ na rozwój systemu wielojęzycznego. Co ważne, model Jerdiny i Josser pokazuje przewagę, jaką posiadają osoby jednojęzyczne nad wielojęzycznymi i, odwrotnie, osoby wielojęzyczne nad jednojęzycznymi. Atutem osób jednojęzycznych jest „pełniejsze opanowanie jednego systemu językowego, zaś wyższość osób wielojęzycznych dotyczy systemu monitorowania i świadomości metajęzykowej” (Chłopek, 2011: 362).

Źródłem projektu wprowadzenia pleonazmów do praktycznej nauki języka obcego należy poszukiwać również w specyficznym profilu umiejętności mających cechować absolwentów kierunku lingwistyka stosowana, którzy powinni dysponować biegłą znajomością dwóch języków obcych (angielski, niemiecki) oraz posiadać solidną podstawę językową w zakresie trzeciego wybranego języka romańskiego (francuski, hiszpański). W trakcie studiów w zakresie obu języków studenci uzyskują wysoki poziom kompetencji gramatycznych, służących za punkt wyjścia do niezbędnych porównań międzyjęzycznych w obrębie trzech studiowanych języków obcych. Dydaktyka trzeciego języka obcego powinna zatem w bezpośredni sposób nawiązywać do wiedzy językowej i metajęzykowej już posiadanej przez studentów.

Ostatnim dopełniającym źródłem inspiracji przedstawionego projektu jest powszechność występowania konstrukcji pleonastycznych w dyskursie popularnym i naukowym w języku francuskim i hiszpańskim. Analizując stan współczesnego języka francuskiego, jeden z dziennikarzy „Le Figaro” mówi o wszechobecności pleonazmów, a ich masowe pojawianie się w dyskursie publicznym charakteryzuje jako zjawisko

sytuujące się na pograniczu mody (na równi z anglicyzmami), nieuświadomionych, choć masowo występujących błędów językowych, które uległy już utrwaleniu w praktyce językowej oraz konstrukcji afektywnie nacechowanych<sup>10</sup>. Zadaniem osoby uczącej się języka francuskiego/hispańskiego jest nie tylko umiejętność prawidłowego identyfikowania pojawiających się masowo konstrukcji pleonastycznych, lecz również trafnego odczytywania funkcji i znaczeń, których te konstrukcje nabierają w danym kontekście językowym (moda, ironia, żart, błąd językowy, pleonazm obligatoryjny, pleonazm semantyczny stylistycznie nacechowany). Wychodząc z tego punktu widzenia, pleonazmy, tak samo zresztą jak frazeologizmy, powinny być uważane jako jeden z ważnych elementów kulturowych i jako taki powinny pojawiać się zarówno w dydaktyce FLE (francuski jako język obcy) jak i ELE (hispański jako język obcy) już od pierwszych etapów nauki języka<sup>11</sup>. Nie bez znaczenia pozostaje jeszcze jeden fakt, który wymaga podkreślenia. Z racji swego ich naturalnego charakteru praca dydaktyczna z pleonazmami może przyczyniać się do wzrostu zainteresowania i motywacji uczniów/studentów do nauki języka obcego (Szerszunowicz i in., 2017: 28).

## 1. Narzędzie badawcze

Narzędziem badawczym była sześciopunktowa ankieta podzielona na dwie wspomniane już części: wstępną, uzupełnianą przed realizacją projektu i część główną, poświęconą próbie pomiaru efektywności stosowania samego pojęcia pleonazmu w dydaktyce języków obcych i w kształtowaniu świadomości lingwistycznej i metalingwistycznej studentów<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> *10 pléonasmes à éradiquer en toute urgence*, <http://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/2016/08/04/37003-20160804ARTFIG00073-10-pleonasmes-a-eradiquer-de-toute-urgence.php>, dostęp: 01.09. 2017. Podana strona jest przykładem jednej z wielu, na których „Le Figaro” prezentuje ciekawe konstrukcje pleonastyczne wraz z komentarzami.

<sup>11</sup> Na temat celowości wprowadzania frazeologizmów w dydaktyce FLE zob. (A. Łazarczyk, A. Wojciechowska, 2012: 112). Wychodząc z tego punktu widzenia, można uważać znajomość zleksykalizowanych konstrukcji pleonastycznych, jak również wszechobecnych pleonazmów semantycznych, za istotny element kształtujący kompetencję socjokulturową (Coste, 2001: 107).

<sup>12</sup> Zob. załącznik 1.

## 2. Charakterystyka osób badanych

Osobami badanymi byli studenci II i III roku lingwistyki stosowanej Uniwersytetu Gdańskiego uczestniczący w lektoratach języka francuskiego i hiszpańskiego w wymiarze 60 godzin rocznie<sup>13</sup>. Badaniami objęto trzy grupy: grupę francuską z II roku (11 osób), grupę francuską z III roku (12 osób) oraz grupę hiszpańską z III roku (16 osób). Zaproponowany dobór osób badanych pozwala w istocie wyodrębnić trzy podgrupy badanych różniące się wybranym językiem romańskim oraz stopniem zaawansowania w nauce tego języka (pierwszy i drugi rok nauki). Większość osób badanych z drugiego roku zaczynała naukę francuskiego od podstaw, a w trakcie jego nauki w zakresie sześćdziesięciu godzin przewidzianych dla tego roku osiągnęła poziom A1. Grupy z trzeciego roku osiągnęły w przybliżeniu poziom ok. A2/B1 z języka francuskiego i hiszpańskiego. W poprzednim roku obie te grupy również zaczęły naukę wybranego trzeciego języka od podstaw. Warto uzupełnić, iż z racji równoległego studiowania trzech języków obcych profil studentów lingwistyki stosowanej odpowiada modelom osób wielojęzycznych, charakteryzujących się wysokim stopniem świadomości metakognitywnej, językowej i metajęzykowej, będących skutkiem nieustannej konieczności porównywania konstrukcji syntaktycznych, słownictwa oraz skryptów kulturowych. Właśnie ten element jest dodatkową przesłanką do wprowadzania elementów metajęzykowych w ramach zajęć z trzeciego języka obcego.

## 3. Cele projektu i opis

Celem projektu były:

- wprowadzenie/przypomnienie pojęcia pleonazmu;
- analiza pojęcia w ujęciu konfrontatywnym polsko-francuskim i polsko-hiszpańskim (grupy francuskie i hiszpańskie);
- stymulowanie refleksji na temat konstrukcji składniowej wybranych francuskich konstrukcji pleonastycznych (grupy francuskie)<sup>14</sup>;

<sup>13</sup> Program studiów na kierunku lingwistyka stosowana UG przewiduje 120 godzin lektoratu języka romańskiego (język francuski lub hiszpański do wyboru).

<sup>14</sup> „Pléonasmes syntaxiques” („pleonazmy syntaktyczne”) według terminologii Aubrée (2008: 354).

- prezentacja wybranych pleonazmów semantycznych francuskich/hiszpańskich (odpowiednio grupy francuskie i grupa hiszpańska)<sup>15</sup>;
- konstruowanie przykładów zdań i wypowiedzi z użyciem wyrażeń pleonastycznych; w zamierzeniu autora, dzięki licznym powtórzeniom osadzonym w konkretnym kontekście komunikacyjnym ta faza projektu odpowiada próbie automatyzacji pokazanych schematów składniowych, czyli wzmiankowanemu już transferowi wiedzy eksplicytniej do rejestru implicytnego, bądź wytworzeniu paralelnej reprezentacji implicytnej omawianych struktur pleonastycznych<sup>16</sup>.

Projekt został zaplanowany i zrealizowany jako dwugodzinny cykl ćwiczeń zgodnie z przygotowanymi uprzednio materiałami, który obejmował ściśle określone etapy. W grupach francuskich przedstawiały się one następująco:

- 1) wypełnienie pierwszej części ankiety dotyczącej wiadomości studentów na temat znajomości i definicji pojęcia wyrażeń pleonastycznych (pytania 1, 2 i 3 ankiety)<sup>17</sup>;
- 2) prezentacja definicji pleonazmu w ujęciu konfrontatywnym (definicja polska i francuska)<sup>18</sup>;

<sup>15</sup> „Pléonasmes sémantiques” („pleonazmy semantyczne”) według terminologii Aubrée (2008: 349) i „redundancias semánticas” („redundancje semantyczne”) według terminologii Guerrero-Salazar (2000).

<sup>16</sup> Faza ta odpowiadałaby zatem fazie „automatyzacji” według terminologii Myczko. Cyt. za (Skowronek, 2009: 233).

<sup>17</sup> Zob. załącznik 1.

<sup>18</sup> Dla grup francuskich zaproponowano następującą definicję pleonazmu: „Le pléonasmie est la répétition dans un même énoncé de mots ayant le même sens. Une suite de mots est *pléonastique* dès que les éléments d'expression sont plus nombreuses que ne l'exige l'expression d'un contenu déterminé: *suffisamment assez et descendre en bas* sont des pléonasmes” [Pleonazm jest powtórzeniem w tej samej wypowiedzi słów mających ten sam sens. Ciąg słów ma charakter pleonastyczny gdy elementy wypowiedzi są liczniejsze niż wymaga tego określona treść. *Wystarczająco dość* lub *zejść na dół* są wyrażeniami pleonastycznymi.]. Cyt. za (Dubois, 1994: 367). Przekład własny (A. J.), w cytacie zachowano podkreślenia autora. Dla porównania we wszystkich badanych grupach przedstawiono następującą polską definicję pleonazmu według *Słownika języka polskiego* (1979): Pleonazm „wyrażenie składające się z wyrazów to samo, lub prawie to samo znaczących”. Podkreślić należy, iż analiza wszystkich zaproponowanych definicji w językach obcych, choć niewątpliwie trudna dla studentów, może być uważana za zadanie stanowiące to, co Wygotski nazywa



- 3) analiza syntaktyczna (gramatyczna) wybranych konstrukcji francuskich, których zastosowanie zostało usankcjonowane przez uzus językowy: *en avoir assez de*, *en avoir marre de*, *s'en foutre de*, *s'y connaître en* (pléonasmes syntaxiques);
- 4) analiza konfrontatywna wybranych pleonazmów składniowych z ich angielskimi ekwiwalentami semantycznymi; w ramach projektu analizy tej dokonano opierając się na przykładach przedstawionych w słowniku elektronicznym Reverso<sup>19</sup>;
- 5) konstruowanie zdań i przykładów z użyciem wybranych i przeanalizowanych konstrukcji pleonastycznych (transfer wiedzy eksplicytniej do rejestru implicytnego)<sup>20</sup>; w tej fazie projektu studenci pracowali w kilkusobowych grupach, w których przedstawiono im listę sytuacji potencjalnie frustrujących, stanowiących kontekst komunikacyjny ich przyszłych produkcji językowych<sup>21</sup>. Zadaniem studentów było zredagowanie, a następnie prezentacja ustna ułożonych zdań z użyciem czterech pleonazmów składniowych (*en avoir assez de*, *en avoir marre de*, *s'en foutre de*, *s'y connaître en*).  
Przykład:

kontekst komunikacyjny: Ma mère me critique trop. J'en ai déjà assez de cette situation!

Uzyskane przykładowe konstrukcje składniowe:

J'en ai marre de ça!

J'en ai assez de ces critiques!

J'en ai assez d'être toujours critiqué!

J'en ai assez de mes parents!

J'en ai marre de cette situation!

J'en ai marre d'être traité comme ça !

Je m'en fous de ces critiques !

Elle s'en fout de mes opinions!

---

strefą najbliższego rozwoju, czyli zadanie, które może być pomyślnie wykonane przy niewielkiej pomocy wykładowcy/nauczyciela (Filipiak, 2011: 16).

<sup>19</sup> Słownik ten dostępny jest na stronie: <http://dictionary.reverso.net/french-english/j%27en+ai+marre>, dostęp: 01.09.2017.

<sup>20</sup> Nieplanowanym elementem tej fazy projektu było spontaniczne poszukiwanie przez studentów polskich ekwiwalentów analizowanych pleonazmów semantycznych.

Wszystkie przykłady każdej z grup zostały następnie zaprezentowane pozostałym grupom i ocenione pod kątem ich poprawności syntaktycznej<sup>22</sup>;

- 6) prezentacja i analiza wybranych przykładów francuskich pleonazmów leksykalnych. W trakcie tej fazy studenci byli proszeni najpierw o odnalezienie w zdaniach wyrażen pleonastycznych, a następnie o ich korektę<sup>23</sup>. Praca ta odbywała się w grupach i została zakończona publiczną prezentacją ustaleń przez wybraną osobę z każdej grupy. Ostateczne zmiany w każdym z przykładów poprzedzone zostały dyskusją na temat zaproponowanych zmian. Oto przykłady korekty kilku zdań wybranych z listy:

1. Ils ont trouvé un faux prétexte pour ne pas venir.

Po korekcie: Ils ont trouvé un prétexte pour ne pas venir.

2. Il ne faut jamais se fier aux apparences extérieures.

Po korekcie: Il ne faut jamais se fier aux apparences.

3. C'est un mauvais cauchemar.

Po korekcie: C'est un cauchemar;

- 7) wypełnienie drugiej części ankiety dotyczącej próby oceny efektywności wprowadzenia pojęcia pleonazmu do zajęć o charakterze glottodydaktycznym<sup>24</sup>.

W grupie hiszpańskiej etapy te przedstawiały się następująco:

- a) wypełnienie pierwszej części ankiety dotyczącej wiadomości studentów na temat znajomości i definicji pojęcia wyrażen pleonastycznych (pytania 1, 2 i 3 ankiety)<sup>25</sup>;

<sup>21</sup> Zob. załącznik 2.

<sup>22</sup> Zob. załącznik 2.

<sup>23</sup> Zob. załącznik 3. Wyboru francuskich pleonazmów semantycznych dokonano opierając się na dwóch źródłach: M. Aubrée (2008), *80 Pléonasmes à...*, <https://www.scribay.com/blog/2016/06/30/80-pleonasmes-eviter-correction-relecture>, dostęp: 01.09.2017.

<sup>24</sup> Zob. załącznik 1.

<sup>25</sup> Zob. załącznik 1.

- b) prezentacja definicji pleonazmu i redundancji w ujęciu konfrontatywnym (definicja polska i definicje hiszpańskie)<sup>26</sup>;
- c) prezentacja i analiza wybranych przykładów pleonazmów leksykalnych; w trakcie tej fazy studenci byli proszeni najpierw o odnalezienie w zdaniach wyrażeń pleonastycznych, a następnie o ich korektę<sup>27</sup>; prace te odbywały się w grupach kilkusobowych i zakończyły się prezentacją wersji każdej z grup; ostateczne zmiany w każdym z przykładów poprzedzone zostały dyskusją na temat pożądanых zmian;
- d) wspólna redakcja zmodyfikowanego „texto A” po wyeliminowaniu zidentyfikowanych pleonazmów leksykalnych<sup>28</sup>;

<sup>26</sup> Dla grupy hiszpańskiej zaproponowano dwie definicje pleonazmu. 1. „Esta figura que vale lo mismo que *sobra* ou *redundancia*, es viciosa, cuando sin necesidad, se usa palabras que ni hacen falta en la locución ni le añaden belleza alguna; pero es útil cuando ciertos vocablos, al parecer superfluos, se emplean para dar más fuerza y colorido a la expresión” („Pleonazm, inaczej *nadmiar* lub *redundancja*, to figura [stylistyczna], która jest błędna, gdy bez potrzeby używa się w wyrażeniach słów zbędnych, lub nieprzysługujących im żadnego piękna, lecz która jest użyteczna, kiedy stosuje się pewne słowa pozornie zbędne, dodające siły i kolorytu [afektywnego] temu, co wyrażamy”). Wersja hiszpańska definicji cyt. za: Lázaro Carreter (1968), przekład własny (A. J.), w cytacie zachowano podkreślenia autora. 2. „Una cosa es la figura retórica del pleonasma, consistente en el empleo de palabras innecesarias para el recto sentido de la expresión, pero con las que se da gracia o vigor (es decir, aporta un cierto valor expresivo), y otra muy diferente est la redundancia o repetición inútil de un concepto”. („Należy odróżnić figurę stylistyczną polegającą na użyciu słów zbędnych dla tego, co chcemy wyrazić, od redundancji, czyli zbędnego powtórzenia [pewnych] konceptów”). Wersja hiszpańska definicji cyt. za: Casado Velarde (1990: 58). Przekład własny (A. J.). Obie definicje w wersji hiszpańskiej cytowane przez Guerrero-Salazar (2000). Dla porównania, w grupie tej przedstawiono również cytowaną już polską definicję pleonazmu. Analogicznie jak w grupach francuskich analiza językowa obu definicji pleonazmu w języku hiszpańskim oraz analiza porównawcza definicji polskiej i hiszpańskich może być uważana za zadanie należące do strefy najbliższego rozwoju studenta.

<sup>27</sup> Zob. załącznik 4. Prezentacji wybranych pleonazmów hiszpańskich dokonano na podstawie „texto A” autorstwa S. Guerrero-Salazar (2000). Podkreślić należy, iż wybrane pleonazmy semantyczne pełnią tutaj rolę dość oczywistych błędów językowych i nie należy w nich doszukiwać się dodatkowych funkcji afektywnych bądź stylistycznych. W innym przypadku ewentualna korekta musiałaby się sytuować bardziej na płaszczyźnie stylistyki niż gramatyki.

<sup>28</sup> Podobnie jak w grupach francuskich, aktywnościom tym towarzyszyło spontaniczne poszukiwanie polskich ekwiwalentów analizowanych pleonazmów.

- e) wypełnienie drugiej części ankiety dotyczącej próby oceny efektywności wprowadzenia pojęcia pleonazmu na zajęciach języka obcego<sup>29</sup>.

Powyższy zarys konstrukcji projektu wymaga kilku dodatkowych uwag dotyczących zwłaszcza natury językowej grupy wybranych czterech wzmiankowanych już konstrukcji składniowych, które, zwłaszcza dla celów dydaktycznych, mogą być przedstawiane w kategoriach pleonazmu i redundancji (*en avoir assez de + rzeczownik/bezokolicznik*, *en avoir marre de + rzeczownik/bezokolicznik*, *s'en foutre de + rzeczownik/bezokolicznik*, *s'y connaître en + rzeczownik*)<sup>30</sup>. Zgodnie z polską terminologią zaproponowaną przez Grochowskiego dwie pierwsze z tych konstrukcji (*en avoir assez de + rzeczownik/bezokolicznik*, *en avoir marre de + rzeczownik/bezokolicznik*), mają charakter pleonazmów obligatoryjnych, czyli takich, w których niemożliwa jest redukcja elementu semantycznie pustego (w tym przypadku zaimka **en**). Poprawnie składniowo są zatem następujące zdania:

<sup>29</sup> Zob. załącznik I. Nie sposób nie zauważyć tu pewnej asymetrii w zadaniach grup francuskich i grupy hiszpańskiej. Ze względu na relatywną trudność „texto A” w grupie hiszpańskiej zrezygnowano z prezentacji pleonazmów składniowych.

<sup>30</sup> Celowo abstrahuję tu od dokładniejszej charakterystyki językowej tych konstrukcji zaprezentowanej już przez Giermak-Zielińską (2000: 52-53). Na marginesie tych rozważań warto przypomnieć jednakże klasyfikację pleonazmów zaproponowaną przez Grochowskiego (1999: 49-50). Według Grochowskiego, pleonazm to „ciąg wyrażań, w którym jedno, będące hiperonimem drugiego jest z tego powodu jako część owego ciągu semantycznie puste” (Grochowski, 1999: 49). „Na podstawie najbardziej ogólnych kryteriów podziału” prezentuje ponadto dokładną charakterystykę pleonazmów, wśród których, w kontekście prezentowanych rozważań, na szczególną uwagę zasługują dwa wyróżnione typy: pleonazm funkcjonalny oraz obligatoryjny. Pierwszy „podlega interpretacji nieliteralnej, w wyniku której składnik uznawany pierwotnie za redundantny staje się istotnym elementem ciągu dłuższego o nowej wartości semantycznej”. Cechą charakterystyczną pleonazmu obligatoryjnego jest zaś „**syntaktyczna nieredukowalność wyrażenia w danym ciągu pustego**” (Grochowski, 1999: 49-50), [podkreślenie –A.J.]. Można przyjąć, iż w tym znaczeniu pleonazm obligatoryjny upodabnia się do pojęcia frazeologizmu, jak zauważa to Małocha-Krupa, stwierdzając „status przejściowości” oraz „graniczność kategorii pleonazmu”, oscylującej pomiędzy doraźnym połączeniem składniowym z odczuwalną redundancją a frazemem, którego nadwyżka semantyczna bywa coraz mniej dostrzegana – aż zanika w świadomości interkokutorów” (Małocha-Krupa, 2003: 46-47).

1. J'en ai assez de ce travail.
2. J'en ai marre de ce boulot.

Natomiast zdania:

- 1a \*J'ai assez de ce travail.
- 2a \*J'ai marre de ce boulot<sup>31</sup>

są gramatycznie niepoprawne i niepotwierdzone przez uzus językowy.

Analizując to zjawisko, Kalmbach (2012: 17) zwraca uwagę na fakt, że w powyższych konstrukcjach proces przekształcania zaimka **en** w partykułę czasownikową („particule verbale”) został już całkowicie ukończony. Z tego powodu w praktyce językowej w zdaniach typu *en avoir assez de/en avoir marre de + rzeczownik/bezokolicznik* używa się zarówno dopełnienia dalszego (COI) wprowadzonego przez zaimek **de**, jak i obligatoryjnie zaimka **en**, który występuje w funkcji tego dopełnienia (Kalmbach, 2012: 17)<sup>32</sup>.

Nieco inaczej przedstawia się status językowy konstrukcji *s'en foutre de + rzeczownik/bezokolicznik*, w której proces transformacji zaimka **en** do partykuły werbalnej (czyli elementu semantycznie pustego) „nie został jeszcze ukończony” (Kalmbach, 2012: 2017). Praktyka językowa dopuszcza zatem stosowanie zarówno konstrukcji bez zaimka **en** (*se foutre de + rzeczownik*) jak i ze wspomnianym zaimkiem (*s'en foutre de + rzeczownik/bezokolicznik*). Stąd poprawne są wszystkie podane poniżej zdania:

<sup>31</sup> <https://forum.wordreference.com/threads/se-foutre-de-qqn-sen-foutre.1494291/7>, dostęp: 01.09. 2017.

<sup>32</sup> Zob. również: Giermak-Zielińska (2000: 52-53) Na inny funkcjonalny aspekt redundancji w zwrotach typu *en avoir assez de/en avoir marre de + rzeczownik/bezokolicznik* zwraca uwagę Hanse, podkreślając, iż w wyrażeniach tego typu chodzi bardziej o efekt podkreślenia („*effet d'insistance*”) niż o pleonazm. Hanse stwierdza: „En peut se trouver dans la même proposition que le complément qu'il remplace et qui précède ou qui suit si, plutôt que d'un pléonasm il s'agit d'une expression plus vive ou d'un effet d'insistance”. („[Zaimek] *en* może znaleźć się w tym samym zdaniu co dopełnienie, które zastępuje, i które jest przed nim lub za nim, jeśli, raczej niż o pleonazm, chodzi o efekt podkreślenia”). Przekład własny (A.J.)  
Przykłady:

1. On en parlera longtemps de ce coup-là,
2. Il en faut du courage pour un tel sacrifice,
3. Des précautions, on n'en prend jamais assez!
4. J'en ai assez de ces manières” (Hanse, 1991: 375).

1. Je me fous de ses opinions. Je me fous complètement de ce qu'il dira (forma z pominiętym zaimkiem **en**).
2. Je m'**en** fous de ses opinions. Je m'**en** fous complètement de ce qu'il dira<sup>33</sup>.
3. On s'**en** fout de la piscine. On nage même dans les latrines!<sup>34</sup>.

Pozostaje do omówienia jeszcze konstrukcja pleonastyczna *s'y connaître en + rzeczownik*, w której również pojawia się redundantny zaimek **y**<sup>35</sup>. We współczesnym potocznym języku francuskim poprawne, a w każdym razie niezwykle częste są zatem zdania typu:

1. Il s'y connaît en vin.
2. Je m'y connais en peinture.
3. Je m'y connais en mécanique, moi!<sup>36</sup>

<sup>33</sup> Podane przykłady według (Kalmbach, 2012: 2017). W dalszych rozważaniach Kalmbach podaje jednocześnie powody, dla których nie dokonała się całkowita leksykalizacja zaimka **en**. Zdaniem Kalmbacha, zjawisko to jest związane z występowaniem szczególnego sensu czasownika *se foutre de* (forma bez zaimka **en**), który jest synonimem konstrukcji (*tourner qqn en dérision* lub *plaisanter avec qqn*). Redundantne użycie zaimka **en** w konstrukcji *s'en foutre de + rzeczownik* pełni zatem w istocie ważną funkcję dystynktywną doprecyzowującą znaczenie samego zwrotu. Stąd należy widzieć pewną różnicę semantyczną pomiędzy przykładami cytowanymi powyżej (zdania z serii a i b) jak i dwiema seriami zdań zaproponowanymi następnie przez Kalmbacha. Zdania pierwszej serii (a, a', a'') podkreślają aspekt żartu bądź kpiny z kogoś lub czegoś, podczas gdy zdania z drugiej serii (b, b'') podkreślają raczej aspekt braku zainteresowania dla kogoś lub czegoś.

(a) „Non, mais tu te fous de moi?” („Tu te moques de moi?”).

(a') „Arrêtez de vous foutre de ma gueule” („Cessez de vous moquer de moi!”).

(a'') „Je me fous de toi là, gentiment” („Je plaisante”).

(b) „Je m'**en** fous de toi” („Tu ne m'intéresses pas”).

(b') „On s'**en** fout de sa gueule” (son aspect physique nous importe peu).

Przykłady według Kalmbach (2012: 17). W moich dalszych rozważaniach ograniczyłem się do konstrukcji *s'en foutre de + rzeczownik/bezokolicznik* jako częściowej występującej.

<sup>34</sup> Zdanie z serialu telewizyjnego *S.W.A.T.* Cytat za :<http://citation-celebre.leparisien.fr/citation/on-s-en-fout>, dostęp: 01.09. 2017.

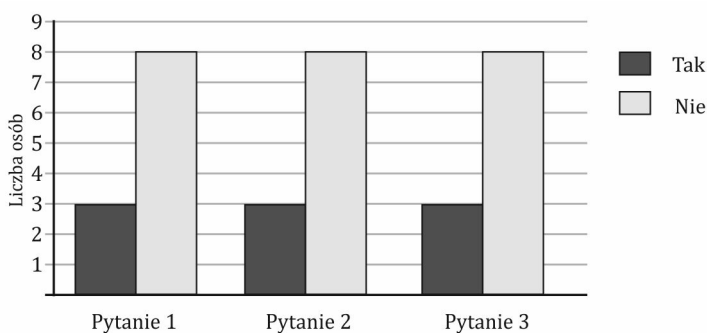
<sup>35</sup> Hanse (1991: 270) kwalifikuje tę konstrukcję jako „przyjęty pleonazm” („pléonasme admis”).

<sup>36</sup> <https://french.stackexchange.com/questions/8527/le-pronom-y-dans-sy-conna%C3%A9tre-en->, dostęp: 01.09. 2017. Zob. również uwagi Girodet (2008: 225) oraz Mozet (2008: 147).

## 4. Wyniki

Po przeprowadzeniu badania uzyskano następujące wyniki. Wykres 1 ilustruje wyniki uzyskane przez grupę francuską (II rok) w odpowiedzi na pytania 1-3 (część wstępna ankiety).

Wykres 1. Wyniki uzyskane przez grupę francuską (II rok) w odpowiedzi na pytania 1-3 ankiety

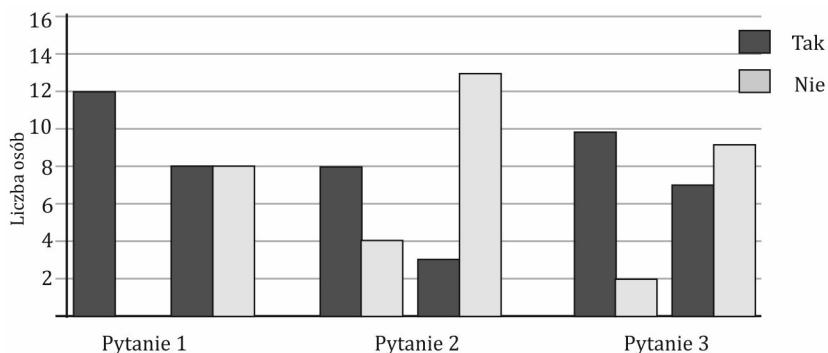


Źródło: badania własne.

1. Jak ilustruje wykres 1, w badanej grupie 3 osoby zadeklarowały znajomość samego pojęcia pleonazmu. Reszta grupy, czyli pozostałe 8 osób, udzieliła odpowiedzi negatywnej. Bardzo podobnie przedstawia się rozkład uzyskanych odpowiedzi na pytanie drugie (umiejętność podania/sformułowania) samego pojęcia pleonazmu. W omawianej grupie ponownie tylko trzy osoby potwierdziły umiejętność zdefiniowania pojęcia pleonazmu, wobec pozostałych 8 osób, które nie posiadały wystarczającej wiedzy na ten temat. Jednocześnie prawdopodobnie te same trzy osoby były w stanie podać konkretne przykłady tego pojęcia (odpowiedź na pytanie 3). Podsumowując tę część badań można wnioskować, że tylko niewielka grupa osób ankietowanych, które zetknęły się na różnych etapach kariery edukacyjnej z pojęciem pleonazmu, potrafi poprawnie zdefiniować to pojęcie oraz trafnie podać przykłady, które je ilustrują.

2. Nieco odmiennie przedstawiają się wyniki uzyskane od grupy francuskiej i hiszpańskiej z III roku studiów w zakresie tych samych pytań ankiety. Rozkład odpowiedzi udzielonych na poszczególne pytania w tych grupach ilustruje wykres 2.

Wykres 2. Odpowiedzi grupy francuskiej i hiszpańskiej (III rok) na pytania 1-3 ankiety\*



\* Pierwsze dwa słupki wykresu w obrębie każdego pytania przedstawiają wyniki grupy francuskiej, a dwa pozostałe grupy hiszpańskiej.

W grupie francuskiej uprzedni kontakt z pojęciem pleonazmu zadeklarowały wszystkie osoby biorące udział w badaniu. W grupie hiszpańskiej twierdząco na to pytanie odpowiedziało ośmiu studentów, czyli połowa ankietowanych z tej grupy. Pewna dysharmonia pomiędzy obiema grupami pojawia się w analizie odpowiedzi na pytanie drugie. O ile w grupie francuskiej umiejętność zdefiniowania pojęcia pleonazmu zadeklarowało aż 8 ankietowanych, o tyle w grupie hiszpańskiej były to zaledwie 3 osoby. Podobnie niejednoznaczne wyniki przynosi analiza odpowiedzi na pytanie 3 udzielonych przez respondentów obu grup. W grupie francuskiej 10 osób potrafiło podać przykład pleonazmu (semantycznego), podczas gdy w grupie hiszpańskiej było to zaledwie 7 osób, czyli mniej niż połowa grupy.

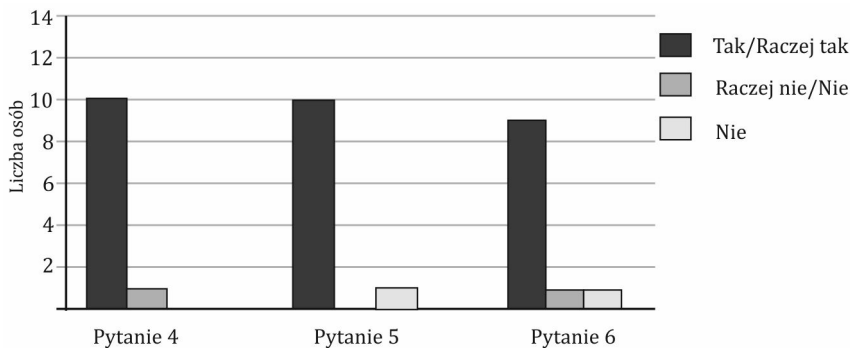
3. Analizując odpowiedzi udzielone przez grupę francuską (II rok) na pytania 4-6 ankiety, uzyskano następujące wyniki zaprezentowane na wykresie 3.

Jak ilustruje to wykres 3, udzielając odpowiedzi na pytanie 4 ankiety w grupie francuskiej 10 osób odpowiedziało „tak”. Jedna osoba odpowiedziała „raczej nie”, Żadna z osób badanych tej grupy nie wybrała odpowiedzi „nie”. Podobnie przedstawia się rozkład odpowiedzi udzielonych na pytanie 5. W grupie francuskiej odpowiedzi pozytywnej na to pytanie („tak” lub „raczej tak”) udzieliło 10 respondentów, zaś jedna osoba odpowiedziała zdecydowanie „nie”. Podobnie kształtuje się rozkład odpowiedzi udzielonych na pytanie 6. W badanej grupie „tak” lub „raczej tak”



na wspomniane pytanie odpowiedziało 9 badanych. Jedna osoba wybrała opcję „raczej nie”, a jedna „nie”. Podsumowując wstępnie tę część badań, można stwierdzić, że większość osób badanych zauważyła pozytywny wpływ przedstawionego projektu językowego na poziom nabywanego trzeciego języka obcego. Co niezwykle ważne, większość osób badanych widzi również pozytywny wpływ nabytych umiejętności językowych i metajęzykowych na poziom nabywanego pierwszego i drugiego języka obcego (angielski, niemiecki). Dodatkowo większość badanych potwierdza celowość posługiwania się elementami metajęzykowymi w nauczaniu trzeciego języka obcego.

Wykres 3. Odpowiedzi udzielone przez grupę francuską (II rok) na pytania 4-6 ankiety

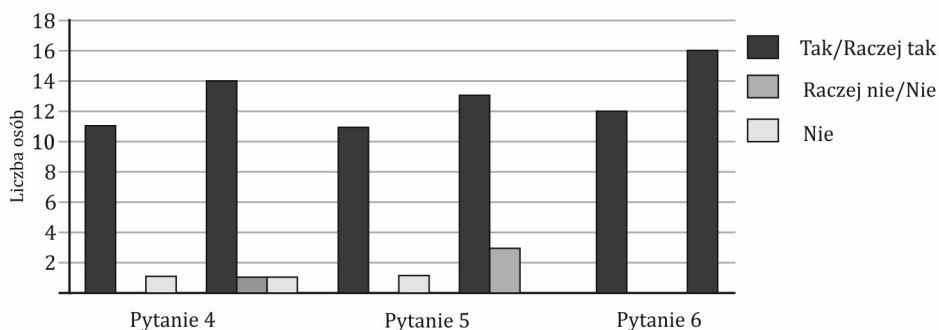


4. Podobne zależności stwierdzono w trakcie analizy odpowiedzi udzielonych na pytania 4-6 grupy francuskiej i hiszpańskiej z III roku. Zależności te przedstawione zostały na wykresie 4.

Oceniając efektywność językową zrealizowanego projektu (pytanie 4), 11 osób z grupy francuskiej udzieliło odpowiedzi „tak” lub „raczej tak”. Jeden z respondentów tej grupy udzielił odpowiedzi „nie”. Bardzo podobne wyniki uzyskano w grupie hiszpańskiej, w której na wspomniane pytanie 14 osób odpowiedziało twierdząco („tak” lub „raczej tak”). Jedna z pozostałych 2 osób udzieliła odpowiedzi „raczej nie”, a jedna „nie”. Analizując odpowiedzi na pytanie 5 badanych z obu grup, stwierdzono, iż w grupie francuskiej na wspomniane pytanie odpowiedzi „tak” lub „raczej tak” udzieliło 11 osób, zaś 1 osoba udzieliła odpowiedzi „nie”. Sygnalizowane trendy potwierdzają wyniki grupy hiszpańskiej, w której na to samo pytanie, 13 respondentów udzieliło odpowiedzi „tak” lub „raczej

tak”, natomiast „raczej nie” tylko 3 osoby. Żaden z badanych tej grupy nie wybrał opcji „nie”.

Wykres 4. Wyniki uzyskane przez grupę francuską i hiszpańską (III rok) w odpowiedziach na pytanie 4-6 ankiety\*



\* Pierwsze trzy słupki wykresu w obrębie każdego pytania przedstawiają wyniki grupy francuskiej, a trzy pozostałe – grupy hiszpańskiej.

W odpowiedzi na pytanie 6 ankiety (celowość wprowadzania elementów metajęzykowych do nauki trzeciego języka obcego) większość badanych odniosła się pozytywnie do tej kwestii. W grupie francuskiej z III roku odpowiedzi „tak” lub „raczej tak” udzieliły wszystkie osoby badane. Co ciekawe, podobna zgodność charakteryzuje również wyniki grupy hiszpańskiej, w której aż 11 na 16 osób udzieliło odpowiedzi „tak”, a pozostałe 5 osób odpowiedzi „raczej tak”. Nikt nie skorzystał z pozostałych opcji. Dodatkowo jedna z badanych osób dopisała na arkuszu „zdecydowanie tak” z wykrzyknikiem.

## Wnioski

1. Wobec niewielkiej liczebności grup uczestniczących w badaniu (grupy małe w ujęciu statystycznym), wyniki uzyskane należy traktować nie w kategoriach ilościowych, lecz raczej jako w zarysowujące się pewne trendy i hipotezy badawcze, które powinny podlegać dalszym weryfikacjom na podstawie badań przeprowadzonych na znacznie większych grupach badanych.

2. Uzyskane wyniki wydają się dość niejednoznaczne w zakresie analizy samego pojęcia pleonazmu. Aczkolwiek spory odsetek osób badanych deklaruje znajomość tego pojęcia, to jednak nadal utrzymują się problemy z jego definiowaniem i ilustrowaniem odpowiednimi przykładami. Wskazane wydaje się zatem dalsze analizowanie tego pojęcia w obrębie pozostałych dwóch języków obcych.

3. Większość badanych oceniła pozytywnie efektywność projektu, uznając, iż przyczynił się on do lepszej znajomości trzeciego języka obcego (francuskiego/hiszpańskiego). W odniesieniu do II roku (grupa francuska), choć można tu tylko formułować pewne przypuszczenia, ta lepsza znajomość będzie się wyrażała wyższym poziomem refleksji metajęzykowej nad konstrukcją samego języka oraz oswojeniem z pewnymi konstrukcjami składniowymi o charakterze redundantnym (omawiane pleonazmy składniowe).

4. Jednocześnie można zakładać, że po realizacji projektu grupa francuska z III roku z racji swego większego zaawansowania językowego będzie charakteryzować się wyższym stopniem automatyzacji zaprezentowanych konstrukcji składniowych oraz będzie dysponować lepszymi możliwościami ich praktycznego zastosowania w konkretnych kontekstach komunikacyjnych.

5. Znaczna grupa badanych widzi związek pomiędzy wprowadzaniem elementów metajęzykowych w ramach trzeciego języka obcego a podniesieniem poziomu refleksji lingwistycznej i metalingwistycznej w obrębie dwóch pozostałych studiowanych języków obcych.

6. Jak sugeruje to analiza odpowiedzi udzielonych przez ankietowanych z III roku (grupa francuska i hiszpańska) na pytanie 6, osoby badane widzą celowość wprowadzania elementów metajęzykowych do nauki trzeciego języka obcego.

7. Podejmowane przez studentów spontaniczne próby poszukiwania polskich i angielskich ekwiwalentów analizowanych pleonazmów semantycznych francuskich i hiszpańskich prowadzą do dwóch refleksji. Po pierwsze, próby te dobrze korespondują z teoretycznymi modelami wielojęzyczności podkreślającymi wagę porównań pomiędzy poszczególnymi systemami językowymi. Z drugiej zaś strony potwierdzają one

tezę o istnieniu dużej puli pleonazmów międzykulturowych, będących „wyrazem ponadkulturowej tendencji do tworzenia analogicznych nadmiarów semantycznych” w różnych systemach językowych (Małocha-Krupa, 2003: 105). Samo badanie tej kategorii pleonazmów i kwestie ich ewentualnych aplikacji dydaktycznych winny być jednakże przedmiotem innego opracowania o znacznie obszerniejszym charakterze.

## Bibliografia

- Aubrée M. (2008), *Parlons français. Écrire et s'exprimer en français*, Paris: Glyphé.
- Chłopek Z. (2011), *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Coste D. (2001), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Białystok: Orthdruk.
- Dubois J. (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris: Larousse.
- Ellis R. (1998), *Classroom second Language development: a study of classroom interaction and language acquisition*, New York: Prentice Hall.
- Ellis R. (1994), *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Ellis R. (1995), *Understanding second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Filiipiak E. (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Gaudin-Bordes L., Salvan G. (2009), *Figures du discours et frontières notionnelles in: cahiers de praxématique*, <https://praxematique.revues.org/1093>, dostęp: 01.09.2017.
- Giermak-Zielińska T. (2000), *Les expressions figées. Proposition pour un traitement contrastif*, Varsovie: Zakład graficzny UW.
- Girodet J. (2008), *Pièges et difficultés de la langue française*, Paris: Bordas.
- Grochowski M. (1999), *Pleonazm i konwersja jako narzędzia analizy semantycznej, w: Studia lingwistyczne ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Polańskiemu na 70-lecie Jego urodzin*, red. W. Banyś, L. Bednarczuk, S. Karolak, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 47-53.
- Guerrero-Salazar S. (2000), *Las redundancias en español: un medio para pulir la lengua en los niveles de perfeccionamiento*, [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0423.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0423.pdf), dostęp: 01.09.2017.
- Hanse J. (1997), *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*, Paris-Louvain-La-Neuve: Duculot.

- Lewicka G. (2007), *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Łazarczyk A., Wojciechowska A. (2012), *Praktyczne wykorzystanie frazeologizmów w szkole*, „Języki Obce w Szkole”, 4, 110-117.
- Małocha-Krupa A. (2003), *Słowa w lustrze: pleonazm semantyka, pragmatyka*, Wrocław: Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mozet V. (2008), *Advanced French Grammar*, Mc Graw Hill Education.
- Myczko K. (2013), *Konstrukty świadomości komunikacyjnej w kształceniu obcojęzycznym*, „Lingwistyka Stosowana”, 8, 98-101.
- Pawlak M. (2010), *Problemy pomiaru wiedzy językowej w: Badania glottodydaktyczne w praktyce*, „Neofilolog”, 35, 9-22.
- Skowronek B. (2009), *Nauczanie języków obcych: tradycja a współczesność, instrukcja a konstrukcja*, „Lingwistyka Stosowana”, 1, 227-235.
- Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak (1978), Warszawa: PWN.
- Szeluga A. (2017), *Glottodydaktyka stosowana? O potrzebie zmian paradygmatu współczesnej dydaktyki języków obcych*, w: *Problemy współczesnej glottodydaktyki i nauczania przekładu*, red. J. Mampe, J. Hinc, A. Jarosz, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 15-25.
- Szerszunowicz J., Frąckiewicz M., Awramiuk E. (2017), *Frazeologia w kształceniu językowym*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

## Netografia

- 80 Pléonasmes à éviter, <https://www.scribay.com/blog/2016/06/30/80-pleonasmes-eviter-correction-relecture>, dostęp: 01.09.2017.
- <http://citation-celebre.leparisien.fr/citation/on-s-en-fout>, dostęp: 01.09.2017.
- <http://dictionary.reverso.net/french-english/j%27en+ai+marre>, dostęp: 01.09.2017.
- <https://forum.wordreference.com/threads/se-foutre-de-qqn-sen-foutre.1494291>, dostęp: 01.09.2017.
- Kalmbach J.M., *La grammaire du français langue étrangère pour étudiants finnophones*, <http://http://research.jyu.fi/grfle/000.html>, dostęp: 01.09.2017.
- 0 pléonasmes à éradiquer en toute urgence*, w: <http://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/2016/08/04/37003-20160804ARTFIG00073-10-pleonasmes-a-eradiquer-de-toute-urgence.php>, dostęp: 01.09.2017.

## Summary

### ON THE CATEGORIES OF PLEONASM AND REDUNDANCE. USING ELEMENTS OF METALANGUAGE IN TEACHING FRENCH AND SPANISH AS A THIRD LANGUAGE TO STUDENTS OF APPLIED LINGUISTICS AT THE UNIVERSITY OF GDANSK

This article is an attempt to describe and evaluate the linguistic effectiveness of a project involving the introduction of the term pleonasm and pleonastic expressions during a course in French/Spanish as a third language for second and third year students of Applied linguistics at the University of Gdansk. The results obtained from a questionnaire conducted among the students demonstrate both the linguistic effectiveness of the project in teaching French/Spanish as a third language and the advantages of introducing a greater amount of metalanguage into language training.

**KEYWORDS:** pleonasm/redundance, obligatory pleonasm, teaching French/Spanish as a third language, multilingualism, metalinguistic knowledge

## Załącznik 1.

### Ankieta

*Uprzejmie proszę o odpowiedź na podane niżej pytania. Ankieta na charakter anonimowy i wszelkie uzyskane z niej informacje służą wyłącznie do celów naukowych.*

rok studiów: .....

wybrany trzeci język obcy (francuski/hiszpański): .....

1. Czy w trakcie nauki szkolnej (szkoła podstawowa, średnia, wyższa ) spotkał/spotkała się Pan/Pani z pojęciem pleonazmu? Jeśli tak, to gdzie?

tak

nie

2. Czy potrafi Pan/Pani podać definicję tego pojęcia?

tak

nie

3. Czy potrafi Pan/Pani podać przykład tego pojęcia?

tak

nie

przykład: .....

4. Czy przeprowadzona analiza definicji pojęcia pleonazmu, konkretne przykłady oraz zrealizowane elementy ćwiczeniowe przyczyniły się do lepszej Pana/Pani znajomości języka docelowego (francuski/hiszpański)?

tak

raczej tak

raczej nie

nie

5. Czy przeprowadzona analiza definicji pojęcia pleonazmu, podane przykłady oraz zrealizowane elementy ćwiczeniowe mogą służyć do podniesienia efektywności nauczania w zakresie pozostałych studiowanych języków obcych (angielski, niemiecki)?

tak

raczej tak

raczej nie

nie

6. Czy zdaniem Pana/Pani wprowadzanie elementów metajęzykowych do praktycznej nauki trzeciego języka obcego jest dobrą propozycją dydaktyczną?<sup>1</sup>

tak

raczej tak

raczej nie

nie

**Załącznik 2.**

**Lista sytuacji/kontekstów frustrujących,**  
na które badani mieli zareagować, konstruując zdania zawierające analizowane  
pleonazmy

1. Kontekst komunikacyjny: Ma mère ma critique trop.

przykład: J'en ai déjà assez de cette situation!

2. Kontekst komunikacyjny: Notre professeur nous donne trop de travail à faire à la maison.

przykład: Nous en avons assez de ce prof!

3. Kontekst komunikacyjny: Tu appelles ton ami, mais en vain: il ne te répond jamais.

przykład: J'en ai assez de cette situation ! Il s'en fout de moi!

4. Kontekst sytuacyjny: Chaque fois quand ils sont en vacances, tes amis t'envoient des cartes postales ridicules qui t'agacent.

przykład: J'en ai marre de ces cartes postales!

5. Kontekst sytuacyjny: Tes parents regardent trop la télévision. Toute la journée tu entends le son de leur téléviseur. C'est un cauchemar.

przykład: J'en ai marre de ces bruits ! J'ai besoin de calme!

---

<sup>1</sup> W trakcie zrealizowanych zajęć lektoratu oraz innych posługiwano się już wielokrotnie pojęciem metajęzyka oraz elementów metajęzykowych, można zatem założyć, że określenia te są zrozumiałe dla studentów.



**Załącznik 3.**

**Pléonasmes sémantiques**

(lista przedstawiona studentom do pracy w grupach)

1. Lorsque tu arriveras à la petite maisonnette, n'oublie pas de tourner à gauche.
2. Lorsque tu sortiras dehors, n'oublie pas de prendre ton manteau.
3. J'aimerais bien avoir un bref résumé de ce qui se dit en cours.
4. Nous avons collaboré ensemble pendant de longues années.
5. Tu as vu sa fausse perruque? je trouve que cela ne lui va pas du tout.
6. Il a longtemps marché à pied.
7. Ils se sont réunis ensemble.
8. Au jour d'aujourd'hui on ne sait plus à qui se fier. (Philippe Monnier, *Venise au XVIII<sup>e</sup> siècle*, 2001)
9. C'est le leitmotif constant de son œuvre.
10. Il a reculé en arrière.
11. Il faut planifier à l'avance tout ce que vous voulez faire.
12. Il faut s'entraider mutuellement.
13. Il paraît aujourd'hui impossible de trouver la panacée universelle contre la vieillesse.
14. Ils ont trouvé un faux prétexte pour ne pas venir.
15. Il ne faut jamais se fier aux apparences extérieures.
16. Je ne vais pas répéter deux fois la même chose
17. C'est un mauvais cauchemar.
18. Ils sont sortis à l'extérieur
19. Il neige dehors.
20. Il faut repousser à une date ultérieure ce projet.

autres exemples :            un tri sélectif  
                                 réunir ensemble  
                                 rédiger par écrit  
                                 hasard imprévu  
                                 principal protagoniste

**Texto A wraz z zaznaczonymi pleonazmami**  
(wersja uproszczona)<sup>2</sup>

Habíamos quedado para **almorzar a mediodía** pero, por una **causalidad imprevisible**, nos ocurrió un **accidente fortuito**. Nuestro coche **chocó contra** un camión y quedó **sumergido bajo el agua**. Juan y yo, encerrados en el vehículo, no podíamos salir al exterior. **Nunca antes** habíamos pasado tanto miedo. Era un **requisito imprescindible** salir cuanto antes, así que, **totalmente abatidos**, **dábamos portazos** a las puertas **Volvíamos a insistir** y, tras **reiterar varias veces** los golpes, logramos **salir a fuera**. Nos agarramos a una tabla de madera y llegamos a la orilla. **La autoridad pública conjuntamente** con los voluntarios ayudaban en lo que podían. Una vez **erradicado totalmente el fuego**, vimos que los vehículos estaban destrozados. Pero eso era **una minucia sans importancia** pues en mitad de la carretera, un médico forense le estaba practicando la **autopsia a un cadáver**. Era un **chico joven**, de unos **veinte años de edad**, que había muerto a causa de una **hemorragia de sangre**. Con un **esfuerzo común de todos**, **se había sacado del interior del camión** a una **joven muchacha** que, tras el **trágico suceso**, **se recuperaba favorablemente** en una **enfermería improvisada**. Al día siguiente, la **prensa escrita** hacía **especial hincapié** en el accidente, pues era un tema de **palpitante actualidad** en un **pueblecito pequeño** en el que **nunca jamás** ocurría nada. Aunque **se estaban averiguando las causas que se desconocían** sobre el accidente, se mantenía la **hipótesis sin demostrar** de que se había producido por un **descuido involuntario** del camionero. El **desenlace final**, un muerto y tres heridos leves. El periódico terminaba diciendo que había que tomar **medidas de prevención para evitar** más accidentes. Por último, agradecía la **participación activa** de todas las **personas humanas** que habían **colaborado juntas** en la tragedia.

**Texto A po zaproponowanych korektach zbędnych wyrażen pleonastycznych<sup>3</sup>**

Habíamos quedado para **almorzar** pero, por una **causalidad**, nos ocurrió un **accidente**. Nuestro coche **chocó con** un camión y quedó **sumergido en el agua**. Juan y yo, encerrados en el vehículo, no podíamos salir al exterior. **Nunca** habíamos

<sup>2</sup> Zaznaczenia autorki ćwiczenia zaproponowane dla celów prezentacji. Wersja uproszczona mojego autorstwa (A.J.).

<sup>3</sup> Przedstawiona wersja końcowa ćwiczenia została opracowana wspólnie ze studentami po pracy w grupach i dyskusji.

pasado tanto miedo. Era un **requisito** salir cuanto antes, así que, **abatidos, dábamos portazos. Volvíamos a insistir** y, tras **reiterar** los golpes, logramos **salir**. Nos agarramos a una tabla de madera y llegamos a la orilla. **La autoridad junto** con los voluntarios ayudaban en lo que podían. Una vez **erradicado** el fuego, vimos que los vehículos estaban destrozados. Pero eso era **una minucia** pues en mitad de la carretera, un médico forense le estaba practicando la **autopsia a un chico** de unos **veinte años**, que había muerto a causa de una **hemorragia**. Con un **esfuerzo de todos**, se **había sacado del camión** a una **muchacha** que, tras el **suceso**, se **recuperaba** en una **enfermería improvisada**. Al día siguiente, la **prensa** hacía **hincapié** en el accidente, pues era un tema de **actualidad** en un **pueblecito** en el que **nunca** ocurría nada. Aunque **se estaban averiguando las causas** sobre el accidente, se mantenía la **hipótesis** de que se había producido por un **descuido** del camionero. El **desenlace**, un muerto y tres heridos leves. El periódico terminaba diciendo que había que tomar **medidas para evitar** más accidentes. Por último, agradecía la **participación** de todas las **personas** que habían **colaborado** en la tragedia.



MACIEJ PAWEŁ JASKOT

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Warszawa

AGNIESZKA WILTOS

Uniwersytet Warszawski

## Nauczanie trybu łączącego (*modo subjuntivo*) na zajęciach języka hiszpańskiego dla Polaków – refleksja dydaktyczna

**STRESZCZENIE:** Niniejszy artykuł stanowi rodzaj refleksji dydaktyczno-językoznawczej nad nauczaniem trybu łączącego na zajęciach języka hiszpańskiego dla Polaków. Zawarte w artykule spostrzeżenia wynikają z kilkuletniej pracy autorów ze studentami polskojęzycznymi na dwóch warszawskich uczelniach wyższych (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny oraz Uniwersytet Warszawski). Część pierwsza jest krótkim wprowadzeniem do zagadnienia trybu łączącego. Refleksje nad kategorią trybu gramatycznego oraz konkretne przykłady z zakresu polsko-hiszpańskiej konfrontacji językowej zostały przedstawione w rozdziale drugim. Rozdział trzeci i czwarty są autorską refleksją dydaktyczną nad sposobami nauczania trybu *subjuntivo* studentów polskich oraz nad koniecznością aktywizacji ich myślenia metajęzykowego (szczególnie w przypadku studentów kierunków filologicznych).

**SŁOWA KLUCZOWE:** język hiszpański, język polski, tryb łączący, konfrontacja językowa, glottodydaktyka

## 1. Wprowadzenie do zagadnienia: tryb łączący

Pod hasłem *coniunctivus*<sup>1</sup> w *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* (1999: 91) podana jest następująca definicja:

Tryb morfologiczny właściwy starszym jęz. ie.: sanskr., jęz. grec. i łac. użyty w zdaniach niezależnych, czyli jako modus rectus, jest wykładnikiem semantycznego trybu problematycznego i woluntarnego, użyty zaś w zdaniach podrzędnych pełni wtórnie funkcję wskaźnika zbieżności syntaktycznej i jest określany jako c. obliquus.

W łacinie tryb ten przejął funkcję utraconego w tym języku trybu życzącego (optativu) a *coniunctivus obliquus* stosowany jest bardzo szeroko w różnych typach zdań podrzędnych, m.in. dopełnieniowych i okolicznikowych. Definicja ta może być wspólna dla języków romańskich, w których istnieją konstrukcje z trybem łączącym w zdaniach niezależnych, a w połączeniu z odpowiednimi spójnikami tryb ten pełni funkcję wykładnika podrzędności w różnych zdaniach podrzędnych (np. w zdaniu okolicznikowym celu). W przypadku hiszpańskiego *subjuntivo* trudności uczących się wynikające z konieczności użycia wspomnianego trybu są jednym z głównych tematów prac badaczy opisujących proces nauczania języka hiszpańskiego. Twierdzą oni bowiem, że użycie *subjuntivo* jest jednym z największych wyzwań osób uczących się języka hiszpańskiego<sup>2</sup>. W opracowaniach powstałych już w XXI wieku zaczęło dominować podejście krytyczne, mające na celu obalenie istniejących mitów o trudnościach w nauce trybu łączącego i przedstawienie rozwiązań ułatwiających opanowanie jego użycia (Ruiz Campillo, 2006 i 2008; Matte Bon, 2008; Fábregas, 2009). Znalezienie odpowiedniej metody dydaktycznej wydaje się szczególnie istotne zwłaszcza w przypadku nauczania osób, w których języku ojczystym omawiany tryb nie występuje (np. Polaków, Rosjan, Anglików, Niemców<sup>3</sup>).

<sup>1</sup> *Coniunctivus* to nazwa łacińska tryby łączącego. Dziś występuje on w językach romańskich pod nazwą *conguntivo* (jęz. włoski), *conjuntivo* (jęz. portugalski), *subjonctif* (jęz. francuski) i *subjuntivo* (jęz. hiszpański).

<sup>2</sup> Zob. m.in. (Jelinski, 1977) oraz (Alutá Alcubierre, 2004).

<sup>3</sup> Angielskie struktury z *subjunctive* oraz niemieckie z *Konjunktiv* funkcjonują inaczej niż konstrukcje z trybem łączącym w językach romańskich.

Niniejszy artykuł jest opisem doświadczenia dydaktycznego, które zebrano w ciągu sześciu lat akademickich (od 2011/2012 do 2016/2017) na zajęciach ze studentami Katedry Iberystyki Uniwersytetu Humanistyczno-społecznego SWPS oraz Instytutu Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego, uczęszczającymi na zajęcia ze składni języka hiszpańskiego oraz na zajęcia z praktycznej nauki języka hiszpańskiego. Jest on także szkicem refleksji dydaktycznej nad tym, co stanowi klucz do efektywnego nauczania trybu łączącego.

Zagadnienie trybów czasownika nie należy do zagadnień gramatycznych szeroko rozpatrywanych przez lingwistów hiszpańskich<sup>4</sup>. Niemniej jednak, należy zauważyć, że pośród badaczy hiszpańskich zainteresowanie trybem gramatycznym wzrosło wraz z utrzymującą się na świecie od ponad 25 lat popularnością języka hiszpańskiego jako jednego z języków obcych nauczanych w krajach Unii Europejskiej i w Stanach Zjednoczonych. Ów wzrost zainteresowania z pewnością spowodował konieczność opracowania materiałów dydaktycznych o charakterze porównawczym (np. *Gramática*, (2005); *Dificultades*, (2003)), która to następnie przełożyła się na wzrost liczby badań językoznawczych prowadzonych w tym zakresie (np. Bosque, 1990; Gragera, 2002).

Badania nad działaniem trybu łączącego w języku hiszpańskim można podzielić na trzy etapy: od zbioru przykładów jego występowania poprzez opisy strukturalne po analizę kognitywną. Faktycznie te trzy stadia badań w dalszym ciągu współlistnieją zarówno w badaniach naukowych, jak i w praktyce metodycznej. Zauważalne są bowiem badania i opisy mające na celu przedstawienie przykładów występowania form trybu *subjuntivo*, opracowania o charakterze taksonomicznym i wreszcie takie prace, w których dwa wcześniej wspomniane aspekty podparte są teorią kognitywną, której głównym celem jest usprawiedliwienie zarówno konkretnych, podanych w danej pracy użyć, jak i potwierdzenie słuszności przedstawionej taksonomii (np. *Gramática básica del estudiante de español*, czy *Gramática Comunicativa del español*).

<sup>4</sup> Należy jednakowoż wspomnieć, że do umownej cezury 1990 roku (początek rosnącego zainteresowania językiem hiszpańskim jako językiem obcym) refleksje na temat trybu *subjuntivo* oraz opis jego form pojawiają się m.in. w badaniach Salvá (1847); Bello (1847); Lenzo (1920); Gili Gaya (1964), (wyd. z 1973); *Gramática* (1978); Alonso-Cortés (1981).

Celem artykułu nie jest przedstawienie kolejnego systemu opisu przypadków występowania hiszpańskiego trybu łączącego, lecz zwrócenie uwagi na te przypadki, w których polski student spotyka się z trudnościami w zrozumieniu, jak funkcjonuje system języka. Właśnie w tych przypadkach niezbędna jest pogłębiona refleksja metajęzykowa oraz powrót do elementów częściowo zapomnianej metody tłumaczeniowej, rozszerzonej o analizę struktur języka. Z jednej strony, refleksje metajęzykowe nie mogą być głównym punktem zajęć z praktycznej nauki języka, jednak z drugiej strony, w przypadku zajęć prowadzonych na kierunkach filologicznych, istnieje taka konieczność. Rozszerzenie bowiem programu o analizę metajęzykową pozwoli na odejście od automatyzacji uczonych form, do której nie powinni się wszakże ograniczać przyszli filolodzy. W artykule skupiono się na konfrontacji językowej (języka polskiego i hiszpańskiego) oraz na zagadnieniach związanych z teorią dydaktyki.

## **2. Konfrontacja językowa: tryb łączący i jego realizacja w języku hiszpańskim i polskim**

### **2.1. Uwagi wprowadzające**

Analiza sposobów realizacji trybu łączącego w językach polskim i hiszpańskim nie jest możliwa bez wcześniejszej refleksji nad tym, czym jest *tryb* w ogóle.

Kategoria trybu, jak zauważa Otaola Olano (1988: 113), wyraża „la actitud mental del hablante” [nastawienie mentalne mówiącego]<sup>5</sup> lub szerzej, zdaniem Pawlika (2001: 1810) „el reflejo de la actitud del hablante frente a la acción o proceso indicado por el verbo” [odzwierciedlenie nastawienia mówiącego wobec czynności lub procesu wskazanego przez czasownik]. Współcześnie analizując zagadnienie trybu zwraca się uwagę na trzy kryteria go wyróżniające: „1. Modo como forma lingüística capaz de manifestar la modalidad. 2. Modo como expresión de la actitud del hablante frente al enunciado. 3. Modo como indicador de subordinación” [1. Tryb jako forma językowa zdolna do wyrażenia modalności. 2. Tryb jako wyrażenie postawy mówiącego wobec wypowiedzenia. 3. Tryb jako wskaźnik podrzędności], (Otaola Olano, 1988: 114). Na ścisły związek

<sup>5</sup> W całym tekście podano tłumaczenia własne autorów.



trybu z zagadnieniem modalności zwracają także uwagę choćby Ridruejo czy Laskowski, którzy zauważają odpowiednio, że „[e]l modo verbal en español está constituido por varias clases flexivas (representadas, a su vez, por diferentes morfos) de manera que cada una de esas clases responde, al menos en parte, a distintos contenidos de modalidad” [tryb czasownika w języku hiszpańskim składa się z szeregu klas fleksyjnych (które z kolei są reprezentowane przez różne morfy) w taki sposób, że każda z tych klas odpowiada, przynajmniej częściowo, różnym aspektom modalności] (Ridruejo, 2000: 3218) oraz, że „[m]orfologicznym środkiem wyrażania modalności zdania jest [właśnie] kategoria trybu” (Laskowski, 1998: 179). Ten ostatni opisuje dla języka polskiego tryby oznajmujący (stanowiący podstawowy morfologiczny wskaźnik modalności aletycznej), rozkazujący (wyrażający modalność deontyczną) oraz przypuszczający (będący morfologicznym wskaźnikiem modalności epistemicznej), (Laskowski, 1998: 179).

Dla języka hiszpańskiego zasadniczo wyróżnia się, jak wskazuje *Nueva Gramática de la Lengua Española* (dalej NGLE) wydana przez Hiszpańską Akademię Królewską (Real Academia Española), trzy tryby: *indicativo* (tryb oznajmujący), *imperativo* (tryb rozkazujący) oraz *subjuntivo* (tryb łączący). Wspomniane rozróżnienie opiera się na definicji trybu, zgodnie z którą „[e]n su sentido estricto, los modos representan paradigmas flexivos, aun cuando sean a veces defectivos o incompletos, o pueden coincidir con elementos de otros paradigmas” [w wąskim rozumieniu, tryby przedstawiają paradygmaty fleksyjne, nawet jeśli byłyby one ułamne i niekompletne, lub mogą pokrywać się z elementami innych paradygmatów], (NGLE 2010: 747). Jakkolwiek formy trybu rozkazującego (*imperativo*) uznaje się za „la expresión de la modalidad deóntica apelativa de mandato” [wyrażenie apelatywnej modalności deontycznej nakazu], tak odnośnie do pozostałych dwóch trybów trudno mówić o bezpośredniej zależności pomiędzy przybraną formą gramatyczną a ściśle określoną wartością modalną (Ridruejo, 2000: 3215). Jak zauważa Ridruejo (2000: 3215) „cada distinción formal asocia más de una diferencia de modalidad y a la inversa” [wszelkie rozróżnienie formalne łączy w sobie więcej niż jedną różnicę modalną i odwrotnie]. Jako przykład wspomnianego problemu autor wskazuje formę *cantase* (*imperfecto de subjuntivo* od czasownika *cantar*), którą można interpretować zarówno,

jako wyrażającą pragnienie (*deseo*), jak i stopień prawdopodobieństwa (*probabilidad*). W kontekście interesującego analizowanego w artykule zagadnienia na uwagę zasługuje zwłaszcza drugie z podanych użyć. Zasadniczo opisany walor modalny w języku polskim przyznawany jest formom trybu przypuszczającego, który w opisach gramatycznych nie ma swojego bezpośredniego odpowiednika w języku hiszpańskim. Podobnie hiszpańskie formy *subjuntivo* nie są wyróżniane dla języka polskiego. Obserwacja stała się przyczyną do wnikliwszej obserwacji użycia obu trybów w ich wymiarze kontrastowym.

## 2.2. Subjuntivo

*Subjuntivo* stanowi jeden z trzech podstawowych trybów wyróżnianych dla języka hiszpańskiego i analizowany jest głównie w opozycji do trybu oznajmującego. Sam tryb łączący definiowany jest na wiele sposobów, a w hiszpańskich gramatykach określa się go głównie jako „el modo de la no-realidad, de la incertidumbre, de la subjetividad, de la futuridad indefinida, de lo prospectivo” [tryb nierzeczywistości, niepewności, subiektywności, nieokreślonej przyszłości, tego co tyczy się przyszłości], (Ridruejo, 2000: 3218) lub szerzej jako „el modo que proyecta la presencia del hablante en el enunciado, ya que expresa la subjetividad del hablante o del sujeto de la comunicación ante el enunciado” [tryb, który jest projekcją mówiącego w wypowiedzeniu, ponieważ wyraża subiektywność mówiącego lub podmiotu komunikacji wobec wypowiedzenia], (Otaola Olano, 1988: 116). Badacze zajmujący się problematyką trybu w języku hiszpańskim zwracają uwagę, iż opozycja między trybem łącznym i trybem oznajmującym związana jest głównie z zagadnieniem asercji<sup>6</sup>. I tak Ridruejo (2000: 3219) zauważył, że „el valor de la oposición entre indicativo y subjuntivo es la que sostiene que el indicativo se utiliza cuando hay aserción, mientras que el subjuntivo es el modo que se emplea cuando no hay aserción o esta no resulta suficientemente independizada” [opozycja pomiędzy trybem *indicativo* a *subjuntivo* polega na tym, że trybu *indicativo* używa się, gdy ma miejsce stwierdzenie, podczas

<sup>6</sup> Asercja rozumiana jest tu, za logikami, jako własność sądów, których prawdziwością jest pewna osoba je wypowiadająca.

gdy tryb *subjuntivo* używany jest, gdy stwierdzenie nie ma miejsca lub jest ono niedostatecznie niezależne]. Podobnie w tej kwestii wypowiedziała się Otaola Olano (1988: 116) upatrując w obu wymienionych trybach potencjalnych morfologicznych wskaźników nacechowanej modalności epistemicznej.

To, co wyróżnia *subjuntivo* na tle pozostałych trybów języka hiszpańskiego to, m.in. ograniczenie możliwości jego użycia w zdaniach głównych do zdań optatywnych (typu *ojalá*) lub dubitatywnych (typu *tal vez*). W zdaniach zależnych wspomniany tryb, jako wyrażający brak faktywności, stosowany jest obligatoryjnie w zdaniach podrzędnych celowych czy przyzwalających oraz niektórych rodzajach zadań podmiotowych i dopełnieniowych (Linde-Usiekniewicz, Jakubowska, Jaskot, Sobański, 2010: 62).

### 2.3. Tryb przypuszczający

Tryb przypuszczający wyróżniany jest dla języka polskiego obok trybów oznajmującego i rozkazującego. Zasadniczo służy on do wyrażania domniemań, hipotez lub przypuszczeń, jakie snuje mówiący na temat rzeczywistości pozajęzykowej (Laskowski 1998: 186). Jak zauważa Laskowski (1998: 186)

[m]ówiący, używając trybu przypuszczającego, nie twierdzi, że opisywana w danym zdaniu sytuacja istnieje (bądź będzie istnieć), informuje jedynie o możliwości zaistnienia danej sytuacji. Przy czym możliwość ta może być tylko teoretyczna, w rzeczywistości nie zrealizowana.

Jeśli chodzi o opis funkcjonalny omawianego trybu, gramatycy polscy<sup>7</sup> często odwoływali się do jego porównań z językami klasycznymi. W ich efekcie mówiono o trybie przypuszczającym jako sposobie warunkowym, sposobie życzącym, sposobie celowym, sposobie możliwości czy też sposobie nierealnym (Gaszyńska-Magiera, 1998: 51). Niezwykle cenne, zwłaszcza w kontekście analizowanego zagadnienia, są spostrzeżenia poczynione przez Jana Łosia, który zauważa, że „dzisiejszy tryb

<sup>7</sup> Wśród gramatyków polskich zajmujących się zagadnieniem użycia trybu przypuszczającego należy wymienić m. in. Małeckiego (1863), Kryńskiego (1900) czy Krasnowolskiego (1909), (Gaszyńska-Magiera, 1998: 51).

warunkowy łączy w sobie funkcje dwu różnych trybów języka praindo-europejskiego, mianowicie trybu łączącego i życzącego” (Łoś, 1923: 345, cyt. za Gaszyńska-Magiera, 1998: 51). Uwagi te dają podstawę, by właśnie w obrębie trybu przypuszczającego szukać ewentualnych funkcjonalnych odpowiedników hiszpańskiego trybu *subjuntivo*.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na problem tzw. konstrukcji z cząstką *by* unieruchomioną przy spójniku. Także to zagadnienie nie zostało jednoznacznie rozstrzygnięte przez badaczy, którzy widzieli w nich realizację trybu przypuszczającego uwikłanego (Tokarski), polskiego koniunktywu (Gołąb), wariantu pozycyjnego trybu oznajmującego (Puzynina) czy też trybu zależnego (*Encyklopedia*, 1991; Gaszyńska-Magiera, 1998: 53).

#### 2.4. Analiza kontrastywna

Analiza potencjalnych użyć trybu *subjuntivo* dla języka hiszpańskiego i trybu przypuszczającego dla języka polskiego, oparta na klasyfikacjach składniowych, pozwoliła na wyróżnienie następujących regularności:

##### Zdania główne

###### **Optatywne**

(1) Ojalá el examen **sea** fácil<sup>8</sup>.

**Oby** egzamin **był** łatwy.

(2) Que **tengas** un buen día.

**Obyś** **miał** miły dzień.

##### Zdania podrzędne

###### **Dopełnieniowe**

(3) Pienso que Juan **es** un chico simpático.

Sądzę, że Janek **jest** miłym chłopakiem.

(4) No creo que Juan **es** un chico simpático.

Nie sądzę, że Janek **jest** miłym chłopakiem.

<sup>8</sup> Wszystkie przykłady są przykładami własnymi autorów.

(5) Nie sądzę, że**by** Janek **był** miłym chłopakiem.

No creo que Juan **sea** un Chico simpático.

(6) Te ordeno que lo **hagas**.

Nakazuję Ci, że**byś** to **zrobił**.

(7) Quiero que lo **hagas**.

Chcę, że**byś** to **zrobiła**.

### Celowe

(8) Te ayudo para que **apruebes** por fin este examen.

Pomagam Ci, że**byś zaliczył** wreszcie ten egzamin.

### Przyzwalające

(9) Aunque **llueva**, iré hoy al trabajo.

Choć**by padało**, pójdę dzisiaj do pracy.

(10) Aunque **llueve** iré hoy al trabajo.

Chociaż **pada**, pójdę dzisiaj do pracy.

### Względne

(11) Busco a la secretaria que **sabe** inglés.

Szukam sekretarki, która **zna** angielski.

(12) Busco a una secretaria que **sepa** inglés.

Szukam sekretarki, która **by znała** angielski.

W zdaniach podmiotowych, jakkolwiek możliwe jest zastosowania obu omawianych trybów, analiza kontrastywna pozwoliła na zaobserwowanie pewnych nieregularności:

(13) Es necesario que **termines** ya el trabajo.

Jest konieczne, że**byś skończył** już swoją pracę.

(14) Me parece inadecuado que los niños **beban** alcohol.

Wydaje mi się niewłaściwe, że**by** dzieci **piły** alkohol.

ale:

(15) Es obvio que Juan está enamorado de María.  
To oczywiste, że Janek jest zakochany w Marii.

(16) No es obvio que Juan **esté** enamorado de María.  
Nie jest oczywiste, że **by** Janek **był** zakochany w Marii.

lub:

Nie jest oczywiste, że Janek jest zakochany w Marii.

W całkowicie odrębny sposób funkcjonują natomiast, jeśli chodzi o potencjalne użycie form trybu *subjuntivo* i trybu przypuszczającego zdania główne dubitatywne<sup>9</sup> oraz zdania podrzędne czasowe:

(17) Tal vez el examen **sea** fácil.  
Być może egzamin **będzie** łatwy.

(18) Te llamaré cuando **llegue**.  
Zadzwonię do Ciebie, gdy **dojadę**.

### 3. Sposoby nauczania trybu *subjuntivo* studentów polskich

Złożoność problemów wynikających z właściwego stosowania trybów zyskuje szczególny wymiar podczas zajęć z praktycznej nauki języka obcego. Jak zauważył Pawlik (2001: 181) „Los usos de los modos del verbo es sin duda una cuestión de los más inquietantes e interesantes para el estudiante extranjero que en el aprendizaje del español se encuentra a cada paso con el molesto inconveniente de tener que elegir adecuadamente entre formas indicativas o subjuntivas” [Użycie trybów czasownika jest z pewnością jedną z najbardziej niepokojących i interesujących kwestii dla studenta zagranicznego, który podczas nauki hiszpańskiego na każdym kroku spotyka się z uciążliwą koniecznością prawidłowego wyboru form trybu *indicativo* lub *subjuntivo*].

<sup>9</sup> Chodzi o zdania, które wyrażają powątpiewanie (z łac. *dubium* ‘niepewność, wątpliwość’).

Jak trudne okazuje się opanowanie wszystkich niuansów wynikających z wyboru właściwego środka gramatycznego służącego wyrażeniu określonej wartości modalnej, można zaobserwować podczas zajęć z praktycznej nauki języka hiszpańskiego<sup>10</sup>. Zajęcia te prowadzone są zazwyczaj z wykorzystaniem materiałów przystosowanych do nauki metodą komunikacyjną, która nie wymaga posiadania przez studentów wysokiego poziomu wiedzy z zakresu językoznawstwa. Zasadniczo nie stosuje się także w ich trakcie narzędzi pogłębionej analizy kontrastywnej, co wynika głównie z monolingwalnego charakteru podręczników do nauki języka hiszpańskiego. Przykładem świadomego (ze strony uczących) unikania refleksji nad mechanizmami językowymi jest fakt, że w wielu opracowaniach książkowych kursów języka hiszpańskiego (m.in. *Aula Internacional*, *Gente*, *Prisma*) formy *subjuntivo* pojawiają się zanim uczącemu się zostanie przedstawione samo istnienie tego trybu. Związane jest to z faktem, że formy zaprzeczonego trybu rozkazującego oraz jego niektóre formy niezaprzeczone są tożsame, w języku hiszpańskim, z formami czasu *presente* trybu *subjuntivo*. Takie rozwiązanie odzwierciedla organizację materiału gramatycznego w kursach o charakterze komunikacyjnym. Oczywiście, uczący się w żadnym momencie (przy okazji omawiania trybu rozkazującego) nie jest informowany o tożsamości formalnej wspomnianych wyżej form.

Starając się ze wszelkich sił uczynić kursy językowe jak najbardziej przystępnymi i „bezbolesnymi” (tj. pozbawiając ich treści gramatycznych), ich autorzy przyczyniają się w pewnym stopniu do powrotu do scholastyki. W dobie, gdy zarówno studenci, jak i prowadzący zajęcia są przekonani o bezsensowności zapamiętywania list ze słownictwem, z odmienionymi formami czasownika i posługiwania się wszelkiego rodzaju inwentarzami, autorzy hołdujący metodzie komunikacyjnej w nauczaniu języków obcych nieświadomie skłaniają uczących się do tworzenia różnego rodzaju tabelki. Metoda ta nie jest oczywiście zła, gdy chodzi o uporządkowanie materiału gramatycznego, jednak okazuje się bezproduktywna, gdy np. listy czasowników wymagających użycia danego

<sup>10</sup> W hiszpańskiej literaturze metodycznej dotyczącej nauki języka hiszpańskiego jako obcego stosuje się skróty ELE (lub E/LE), tj. *español como lengua extranjera* (hiszpański jako język obcy).

trybu są stworzone bez jasnego klucza funkcjonalnego. We wspomnianym bowiem przypadku hiszpańskiego trybu rozkazującego nowe formy czasownika są faktycznie zupełnie nowe i wymagają ze strony studenta cierpliwej, długotrwałej pracy, zaangażowania wielokrotnych powtórzeń w celu ich automatyzacji.

W konsekwencji tak przyjętych założeń studenci studiów filologicznych z zakresu języka hiszpańskiego uczeni są zagadnień związanych z właściwym stosowaniem trybów gramatycznych w oderwaniu od właściwości modalnych z nich wynikających oraz głębszej refleksji nad ich charakterem. Problematyczność opisanej sytuacji daje się odczuć głównie w odniesieniu do trybu *subjuntivo*, którego brak w tradycyjnym opisie gramatyki języka polskiego stanowi pierwszy problem percepcyjny.

Zagadnienie zastosowania trybu *subjuntivo* oraz opozycji *indicativo/ subjuntivo* na studiach filologicznych najczęściej tradycyjnie wprowadza się w oparciu o długą listę wyrażzeń lub spójników, które wymagają zastosowania odpowiednio jednego z wymienionych trybów. Następnie są one utrwalane i powtarzane poprzez uzupełnianie luk w niekończących się sekwencjach ćwiczeń gramatycznych mających na celu zautomatyzowanie przerabianych zagadnień gramatycznych. Owa automatyzacja oraz oderwanie od rzeczywistości składniowej i pragmatycznej (tj. brak refleksji metajęzykowej) stwarzają jednak następne problemy, w wyniku których uczeni w ten sposób studenci mogą mieć problemy w zrozumieniu budowy gramatycznej nieco bardziej złożonych zdań. I tak w zdaniu podmiotowym *Es lógico que si uno paga* (forma czasownika *pagar* w *presente de indicativo*) *los impuestos luego tenga* (forma czasownika *tener* w *presente de subjuntivo*) *derecho a quejarse* ('To logiczne, że jeśli ktoś płaci podatki, to później ma prawo narzekać'), w którym element *es lógico* jest przedstawiony jako bezwzględnie wymagający użycia trybu *subjuntivo*, studenci kierujący się wyłącznie tą zasadą bardzo często popełniają błąd przy uzgodnieniu właściwej formy czasowników *pagar* i *tener*, stosując odpowiednio formy *presente de subjuntivo* (*pague*) oraz *presente de indicativo* (*tiene*)<sup>11</sup>. Często bowiem nie są oni w stanie dostrzec złożoności

<sup>11</sup> Jest to przykład z przygotowanej przez autorów kompilacji ćwiczeń gramatycznych z języka hiszpańskiego.



przedstawionego zdania, a zasadę bezwzględnego obowiązku stosowania form *subjuntivo* rozumieją jako obowiązującą wobec najbliższego czasownika w formie osobowej.

#### 4. Powrót do scholastyki?

Refleksja uczącego się nad językiem niezbędna jest na każdym etapie nauki języka, niezależnie od stosowanych rozwiązań metodycznych. Szczególnie dla studentów studiów filologicznych zrozumienie struktur danego języka, jego rozwiązań systemowych jest niezbędne do osiągnięcia odpowiedniej biegłości językowej i zrozumienia, jak funkcjonuje gramatyka. O panującej często na zajęciach enumeracji, tj. tworzeniu list czasowników była już mowa wcześniej. Podawanie przez uczącego gotowych list czasowników, po których należy użyć trybu łączącego, jest podejściem przypominającym scholastykę, natomiast samodzielne sporządzanie takich list przez uczących się (zmuszonych do tego brakiem informacji gramatycznej w podręcznikach) jest przejawem bezradności, którą często odczuwają osoby współcześnie uczące się języków obcych. Swoista awersja do gramatyki autorów niektórych współczesnych metod glottodydaktycznych nie zdołała pokonać wrodzonej konieczności systematyzowania, porządkowania czy uszeregowywania informacji gramatycznych. Bardzo często uczący się starają się poznać reguły rządzące językiem jako systemem: zadają pytania o rozwiązania systemowe, ogólne reguły, powtarzalne prawidłowości. Tymczasem już nie tylko formy trybu *subjuntivo* (posiadającego w języku hiszpańskim cztery czasy) przedstawiane są w podręcznikach, w różnych paragrafach, rozdziałach i podrozdziałach, przy okazji różnych tematów. Nawet sam czas teraźniejszy tego trybu (*presente de subjuntivo*) omawiany jest z punktu widzenia wybranej sytuacji komunikacyjnej, zatem w sposób nieciągły. *Cui bono?*

Powyższe pytanie nawiązuje do dyskutowanej w kręgach osób uczących języków romańskich kwestii konieczności nauczania łaciny jako narzędzia pomocniczego w procesie nauki języków romańskich. W niniejszym artykule nie będziemy zajmować się tą kwestią. Do roli propedeutycznej łaciny nawiązał włoski myśliciel Antonio Gramsci: „Il latino non si studia per imparare il latino, si studia per abituare i ragazzi

a studiare, ad analizzare un corpo storico che si può trattare come un cadavere ma che continuamente si ricompone in vita” [Łaciny nie uczy się, by nauczyć łaciny, jest ona nauczana, by przyzwyczaić młodzież do nauki, do analizy historycznego ciała, które można uznać za trupa bezustannie powracającego do życia], (Gramsci, 2016). Funkcja prope-deutyczna łaciny wśród studentów języków romańskich zaprawdę jest nie do przecenienia. Wszakże wszystkie formy czasownika hiszpańskiego mogą być utworzone na podstawie jego czterech form podstawowych (tematów) tak, jak to ma miejsce w przypadku nauczania łaciny: *amo, amare, amavi, amatum* – zastosowanie tego schematu dla języka hiszpańskiego jest często dla studentów „odkryciem” przełomowym. Rozszerzenie refleksji na inne schematy, np. tryb łączący, jego celowość w pewnych konstrukcjach łacińskich (oraz w języku ojczystym), z pewnością ułatwiłoby studentom naukę, tj. przyswojenie pewnych rozwiązań gramatycznych w języku hiszpańskim<sup>12</sup>.

## Podsumowanie

W rosyjskim powiedzeniu „новое — это хорошо забытое старое” jest wiele prawdy, także w przypadku nauczania języków obcych. Nowoczesne metody naturalnie muszą czerpać z dotychczasowych osiągnięć glottodydaktyki. Niebywałym sukcesem ostatnich dziesięcioleci jest opracowanie wielu nowych kursów i materiałów dydaktycznych ułatwiających pracę nauczycieli i uczących się. Novum różnych kursów czy metod pracy<sup>13</sup> opiera się na wykorzystaniu innowacyjnych sposobów przekazywania treści (np. multimediów) pozostających do dyspozycji na-

<sup>12</sup> Nie jest celem tego artykułu zgłębienie kwestii nauczania języka łacińskiego na studiach filologicznych w Polsce. Niemniej jednak poza tym, że uważamy, że jest ono konieczne, to zdajemy sobie też sprawę, że ograniczenia wynikające z planów studiów (np. kurs 30-godzinny od podstaw, sic!) nie mogą rozwiązać większości trudności, z którymi spotykają się studenci podczas omawiania trybu *subjuntivo*. Jednak, zgodnie z cytowaną wyżej myślą Gramsciego, jesteśmy przekonani, że nauczanie łaciny ma za zadanie pokazać funkcjonowanie pewnych schematów językowych, działanie mechanizmu, przyjęte przez system (język) rozwiązania, tj. zajęcia z łaciny rozumiemy jako laboratorium metajęzykowe.

<sup>13</sup> Nawiązujemy tutaj do hiszpańskiego słowa *método*, które określa m.in. kompleksowy kurs językowy (książki, zeszyty ćwiczeń, płyty CD, książki dla nauczycieli).

uczycieli. Powrót do scholastyki, o którym wspomniano wcześniej, dobrze zadomowił się w klasach i salach wykładowych i świetnie współlistnieje z nowoczesnym podejściem komunikacyjnym, co wydaje się potwierdzać słuszność stwierdzenia Giuseppe Tomasi di Lampedusa: „Jeśli chcemy, by wszystko pozostało tak, jak jest, wszystko się musi zmienić”.

Bezsprzecznie innowacje na polu glottodydaktyki są konieczne. Z najnowszych osiągnięć należy czerpać wszystko to, co ułatwia naszym studentom uczenie się języka hiszpańskiego. Jednak w dobie wszelkich pozornych ułatwień (ograniczenie informacji gramatycznej, nadmierny zachwyt narzędziami audiowizualnymi) uczący się – w sposób paradoksalny, gdyż wbrew tak często podkreślanej autonomii uczącego się – został pozbawiony możliwości refleksji nad materią nauki. Nie ulega wątpliwości, że nie zawsze, nie na każdym etapie nauki języka obcego refleksja metajęzykowa jest konieczna, co jednak pozwala stwierdzić, że w przypadku studentów studiów filologicznych refleksja nad językiem jest warunkiem, bez którego niemożliwe jest świadome opanowanie kolejnego kodu językowego.

Nasze doświadczenie w nauczaniu hiszpańskiego trybu łączącego potwierdzają zaobserwowaną prawidłowość: bez refleksji nad językiem wynik nauczania nie będzie satysfakcjonujący. Często tryb *subjuntivo* tłumaczony jest metodą *ignotum per ignotum*<sup>14</sup>, gdyż nauczyciel zakłada, że brak takiego rozwiązania gramatycznego w języku polskim jest wyznacznikiem złożoności zagadnienia. Właśnie wobec takiego wyzwania (choć jak staraliśmy się pokazać wcześniej, skłaniamy się ku stwierdzeniu, że język polski też posiada swoisty *coniunctivus*, a ściślej mówiąc struktury, które spełniają podobne funkcje do form trybu łączącego w językach, których gramatyki takowy tryb wyodrębniają<sup>15</sup>), powinno się dać uczącemu się swobodę, tj. autonomię, by samodzielnie i świadomie odkrył jeden z najtrudniejszych mechanizmów działania jednego z nie najtrudniejszych do opanowania przez Polaków języków obcych<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> Spostrzeżenie autorów dotyczące kursów języka hiszpańskiego prowadzonych w niektórych szkołach językowych w Warszawie.

<sup>15</sup> Przypomnijmy myśl Goethego: „Kto nie zna języków obcych, nie wie nic o własnym”.

<sup>16</sup> Stwierdzenie to jest swoistą, świadomą prowokacją i nawiązuje do naszych spostrzeżeń z zajęć z praktycznej nauki języka hiszpańskiego. Studenci polskojęzyczni

## Bibliografia

- Alares Llorach E. (1972), *Estudios de Gramática funcional*, Madrid: Gredos.
- Alonso-Cortés A. M. (1981), *Gramática del subjuntivo*, Madrid: Catedra.
- Alutá Alcubierre E. (2004), *La oposición modal indicativo/subjuntivo en la gramática de español como lengua extranjera*, Revista RedELE, 2, <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2004/tercera.html>, dostęp: 03.09.2017.
- Bello A. (1847), *Gramática de la lengua castellana*, Ed. de Alcalá de Zamora, Buenos Aires: Sopena.
- Bosque I. (1990), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid: Taurus Universitaria.
- Encyklopedia języka polskiego* (1991), red. S. Urbańczyk, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* (1999), red. K. Polański, wyd. II, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Esbozo de la Nueva Gramática de la Lengua Española*, (1973), Madrid: Espasa-Calpe.
- Fábregas A. (2009), *Una contribución a la enseñanza del indicativo y del subjuntivo en ELE*, <http://www.sierrapambley.org/alumnos/wp-content/fabregas.pdf>, dostęp: 03.09.2017.
- Gaszyńska-Magiera M. (1998), *Tryb przypuszczający w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 10, 51-60.
- Gili Gaya S. G. (1964), *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Bibliograf.
- Gragera A. (2002), *L1 attrition and L2 acquisition of Spanish subjunctive. A functionalist approach*, Valladolid: Universitas Castellae.
- Gramática de la Real Academia Española*, (1973), Asociación Academiàs de la Lengua Española.
- Gramsci A. (2016), *Perché studiare il latino e il greco?*, „Quaderni dal Carcere”, 4 [XIII], 55, <http://www.sardegناسoprattutto.com/archives/11212>, dostęp: 03.09.2017.
- Jelinski J. B. (1977), *A new look at the teaching the subjunctive in Spanish*, “Hispania”, 60, 320-326.
- Laskowski R. (1998), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lenz R. (1920), *La oración y su parte*, Madrid: Publicaciones de la Revista de Filología Española.

---

zazwyczaj nie mają trudności w nauce języka hiszpańskiego na etapach początkowych (A1-A2). Wszakże system fonetyczny i morfologiczny hiszpańskiego nie sprawia im wiele trudności. Jednym z pierwszych momentów przełomowych, który jednocześnie przekłada się na spadek entuzjazmu uczących się, jest wprowadzenie trybu łączącego, od początku przedstawianego przez wielu nauczycieli i wykładowców jako odstrasająca trudność, której pokonanie gwarantuje wzniesienie się na wyższy poziom językowego wtajemniczenia.

- Linde-Usiekiewicz J., Jakubowska Z., Jaskot M., Sobański T., (2010), *Gramática descriptiva del español. Temas básicos. Parte I. Morfología*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Łoś J. (1923), *Składnia*, w: T. Benni, J. Łoś, K. Nitsch, J. Rozdawowski, H. Ułaszyn, *Gramatyka języka polskiego*, Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Manteca Alonso-Cortés A. (1981), *Gramática del subjuntivo*, Madrid: Ediciones Cátedra.
- Matte Bon F. (2008), *El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información*, Revista Marcoele, <http://marcoele.com/descargas/6/mattebon.pdf>, dostęp: 03.09.2017.
- NGLE – *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010), Madrid: Espasa.
- Otaola Olano C. (1988), *La modalidad (con especial referencia a la lengua española)*, "Revista de Filología Española", LXVIII, 1/2, 97-117.
- Pawlik J. (2001), *Selección de problemas de gramática española*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ridruejo E. (2000), *Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas*, w: *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, red. I. Bosque, V. Demonte t. II, Madrid: Espasa.
- Ruiz Campillo J. P. (2006), *El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español*, Actas del programa de formación para profesorado de ELE del Instituto Cervantes de Múnich.
- Ruiz Campillo J. P. (2008), *El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?*, Revista Marcoele, [http://marcoele.com/descargas/7/jpruizcampillo\\_valor\\_central-subjuntivo.pdf](http://marcoele.com/descargas/7/jpruizcampillo_valor_central-subjuntivo.pdf), dostęp: 03.09.2017.
- Salvá V. (1847), *Gramática de la lengua Castellana*, Paris: Garnier-Hermanos.

### **Podręczniki**

- Aula Internacional*, (2006), Corpas, J., García, E., Garmendia, A., Barcelona – Madrid: Difusión.
- Dificultades del español para hablantes de inglés*, (2003), red. M. Gil, M. L. Capón, Madrid: Ediciones SM.
- Dificultades del español para hablantes de francés*, (2003), red. J. E. Losana, Madrid: Ediciones SM.
- Dificultades del español para hablantes de italiano*, (2003), red. G. Arribas, D. R. Siles, E. Landone, Madrid: Ediciones SM.
- Ekou W. J. (2009), *Gramática española para francófonos*, Madrid: Editorial Visión Libros.
- Gente* (2002), Martín Peris, E., Sans Baulenas, N., Barcelona: Difusión.
- Gramática básica del estudiante de español*, (2005), red. R. Alonso, A. Castañeda, P. Martínez, L. Miguel, J. Ortega, J. Plácido, Barcelona – Madrid: Dufusión.
- Prisma*, Equipo Prisma (Varios Autores), Madrid: Edinumen.

## Summary

### TEACHING THE SUBJUNCTIVE MOOD (*MODO SUBJUNTIVO*) TO POLISH LEARNERS OF SPANISH – A DIDACTIC REFLECTION

This paper is a form of didactic-linguistic reflection on how students whose mother tongue is Polish, are taught the Spanish subjunctive mood. The observations described in this paper have been made during the authors' work with Polish speaking students at two universities in Warsaw (SWPS University of Social Sciences and Humanities and the University of Warsaw). The first part is a short introduction into the subjunctive mood. Reflections on the grammatical mood and specific examples of how Polish and Spanish cope with clauses where subjunctive is required are presented in the second section. The third part describes how the Spanish *subjuntivo* is taught to Polish students. The fourth section is the authors' reflection on the need to activate the metalinguistic thinking among learners of Spanish (especially among language faculties' students) in view of the prevailing methodological approach to teach foreign languages with the minimum amount of grammatical information.

**KEYWORDS:** Spanish, Polish, subjunctive mood, language comparison, foreign language teaching

### **III**

## **WIEDZA O JĘZYKU W WARSZTACIE TŁUMACZA**





# Lingwistyka kontrastywna w kształceniu kompetencji tłumaczeniowej – przykład niemieckiej kategorii określoności na język polski

**STRESZCZENIE:** Niniejszy artykuł podejmuje temat związku lingwistyki kontrastywnej z kształceniem kompetencji tłumaczeniowej na studiach językowych ze specjalnością translatorską w parze języków język niemiecki i język polski. Przedstawione rozważania osadzone są w praktyce dydaktycznej i przedstawiają wyniki zadania translacyjnego, polegającego na przekładzie fragmentu artykułu prasowego z języka niemieckiego na język polski. Celem badawczym projektu była analiza rozwiązań tłumaczeniowych dla niemieckiej kategorii określoności, która w języku polskim nie ma odpowiednika gramatycznego. Przeprowadzone wśród studentów lingwistyki stosowanej Uniwersytetu Gdańskiego badanie ilustruje różne kategorie rozwiązań tłumaczeniowych oraz ich wpływ na poprawność i jakość przekładu. Rozważania zamykają implikacje dla dydaktyki lingwistyki kontrastywnej oraz dla dydaktyki translacji.

**SŁOWA KLUCZOWE:** lingwistyka kontrastywna, kategoria określoności, tłumaczenie z języka niemieckiego na język polski

## 1. Lingwistyka kontrastywna i kompetencja tłumaczeniowa

Punktem wyjścia niniejszych rozważań będzie wyjaśnienie pojęć lingwistyka kontrastywna oraz kompetencja tłumaczeniowa<sup>1</sup>. Lingwistykę

---

<sup>1</sup> W artykule nie podejmuje się dyskusji na temat rozróżnienia pojęć: kompetencja tłumaczeniowa i kompetencja translatorska. Są one traktowane synonimicznie.

kontrastyczną definiuje się przez określenie jej celu oraz zadania, jakim jest synchroniczne porównanie języków i badanie analogii oraz różnic pomiędzy ich systemami znaczeń (Coseriu, 1979: 188, Grucza, 1986: 16). Analizy kontrastywne mogą być prowadzone z zastosowaniem dwóch metod: metody bilateralnej oraz metody unilateralnej. Podstawę tej pierwszej wyznacza tertium comparationis, „wielkość spoza badanych języków“, które stanowi uniwersalny system kategorii lub system niezależny od porównywanych języków. W badaniach bilateralnych nie dokonuje się rozróżnienia na język wyjściowy i język docelowy, ponieważ opis analogii oraz różnic opiera się na kategoriach sformułowanych w tertium comparationis. Podział na język wyjściowy i język docelowy istotny jest natomiast w metodzie unilateralnej, służącej przede wszystkim celom dydaktycznym, a w szczególności profilaktyce interferencji językowej. Podstawę badań prowadzonych metodą unilateralną stanowi język ojczysty, którego struktury przeciwstawia się strukturom języka docelowego. Opis analogii i różnic opiera się na analizie znaczeń elementów gramatycznych, składniowych i leksykalnych języka wyjściowego oraz na poszukiwaniu ekwiwalentnych jednostek języka obcego<sup>2</sup>.

Drugim istotnym dla przedmiotowych rozważań pojęciem jest kompetencja tłumaczeniowa. W ujęciu ogólnym definiuje się ją jako umiejętność oddania treści przy zachowaniu dbałości o formę i swobodny, naturalny styl wypowiedzi, przy czym odpowiedniość znaczeniową uznaje się za nadrzędną wobec odpowiedniości formalnej i stylistycznej. W trosce o adekwatne przekazanie treści istotną rolę odgrywa także dystans kulturowy, do pokonania którego zobowiązany jest tłumacz podejmujący się zadania translacyjnego (Nida, 2009: 57-64).

Na gruncie polskim poczesne miejsce w wyjaśnieniu istoty kompetencji translatorskiej zajmuje Franciszek Grucza, który dwujęzycznej kompetencji językowej przypisuje konieczny, ale jedynie wstępny warunek procesu tłumaczenia, a samą kompetencję tłumaczeniową określa jako sumę właściwości translatorskich, jako szczególną nadwyżkę lub inaczej wartość dodaną do dwujęzycznej kompetencji językowej. Grucza dokonuje także rozróżnienia kompetencji translatorskiej na kognitywną kompeten-

<sup>2</sup> [www.morciniec.eu/28,o\\_wartosciach\\_poznawczych\\_jezykoznavstwa\\_kontrastywnego](http://www.morciniec.eu/28,o_wartosciach_poznawczych_jezykoznavstwa_kontrastywnego), dostęp: 04.05.2017.

cję translatoryczną i praktyczną kompetencję translacyjną. Komponent kognitywny odnosi się w tym ujęciu do operacji mentalnych, komponent praktyczny określa sumę zinternalizowanych reguł operacyjnych oraz umiejętność ich doboru i wykorzystania w procesie tłumaczeniowym. Podstawę praktycznej kompetencji translacyjnej stanowi nie tylko wiedza praktyczna, ale także wiedza o świecie, wiedza rzeczowa, wiedza o sobie oraz meta wiedza. Do kompetencji translatorskiej należy także interkulturowa kompetencja translatorska, która określa znajomość przynajmniej dwóch kultur i nie jest tożsama z kompetencją bikulturową, podobnie jak bilingwalna kompetencja językowa nie jest tożsama z kompetencją translatorską (Grucza, 1981: 22-23; 1990: 16; 1993: 158-162; 2008: 41).

Szczegółowy opis kompetencji tłumaczeniowej, charakteryzowany najczęściej przez podział na subkompetencje, przedstawiają modele teoretyczne. Jednym z nich jest model grupy PACTE, w którym kompetencję translatorską określa się jako wiedzę ekspercką, przede wszystkim proceduralną, ale także deklaratywną. Składa się ona z pięciu rodzajów kompetencji: kompetencji językowej, pozajęzykowej (wiedza ogólna i wiedza fachowa), kompetencji konceptualnej, instrumentalnej oraz strategicznej.

It includes declarative and procedural knowledge, but the procedural knowledge is predominant. It consists of the ability to carry out the transfer process from the comprehension of the source text to the reexpression of the target text, taking into account the purpose of the translation and the characteristics of the target text readers. It is made up of five subcompetencies (bilingual, extra-linguistic, knowledge about translation, instrumental and strategic) and it activates a series of psycho-physiological mechanisms (PACTE 2003)<sup>3</sup>.

Wiedza z zakresu lingwistyki kontrastywnej przedstawiana jest w modelu PACTE jako element kompetencji językowej (PACTE, 2003; 2007: 331). Tak sytuowana jest także m.in. w modelu Christiane Nord (1988) oraz w modelu Albrechta Neuberta (2000).

<sup>3</sup> Kompetencja translatorska (uzupełnienie autorki) zawiera wiedzę deklaratywną i wiedzę proceduralną, przy czym wiedza proceduralna przeważa. Jej istotą jest przekazywanie informacji przetworzonej na poziomie rozumienia tekstu wyjściowego do poziomu wyrażenia tej treści za pomocą tekstu docelowego, z uwzględnieniem celu przekładu oraz specyfiki grupy odbiorców. Składa się z pięciu rodzajów kompetencji (dwujęzycznej, pozajęzykowej, wiedzy o przekładzie, instrumentalnej oraz strategicznej), odpowiada także za aktywowanie serii mechanizmów psychofizjologicznych. Tłumaczenie: Magdalena Grabowska.

## 2. Lingwistyka kontrastywna w procesie tłumaczenia

Rozpoczynając dyskusję o związku lingwistyki kontrastywnej z przekładem, warto ponownie odwołać się do Gruczy (1986: 25), który twierdzi, że lingwistyka kontrastywna, jak każda nauka, umożliwiać powinna realizację celów praktycznych. Ma zatem dać tłumaczowi podstawę do przekładu tekstu, ułatwiając dobór ekwiwalentów języka docelowego dla struktur języka wyjściowego z uwzględnieniem aspektu najistotniejszego, iż przekaz treści i zachowanie funkcjonalno-pragmatycznej ramy wypowiedzi, które polegają na przekazaniu sensu tekstu sformułowanego w języku wyjściowym zgodnie z semantycznymi i pragmatycznymi zasadami języka docelowego, pełnią wobec odpowiedniości formalnej rolę nadrzędną.

Szczegółowego wyjaśnienia związku lingwistyki kontrastywnej z przekładem dostarcza teoria Eugenio Coseriu (1979: 184 i nast.), według którego zadaniem tłumacza nie jest przekład ograniczonego przez język znaczenia, czyli treści wyznaczonej przez gramatykę i leksykę, znaczeniowo różne jednostki mogą bowiem określać ten sam desygnat, ale poszukiwanie określeń dla wariantów znaczeń, inaczej konkretnych użyć znaczeń, oraz przekład sensu, którego rozpoznanie następuje dopiero w sytuacyjnym kontekście tekstu. Za sens uznaje się w tym rozumieniu pozajęzykową wiedzę kulturową, ramy tekstu oraz środki językowe, które do tej ramy się odnoszą. Taka interpretacja procesu tłumaczenia redukuje rolę lingwistyki kontrastywnej skoncentrowanej na porównywaniu wyłącznie paradygmatów gramatycznych do roli suplementarnej. Prawdziwą użyteczność lingwistyki kontrastywnej dla przekładu odsłania dopiero integracja sensu nadanego przez tekst oraz opis różnic funkcjonalnych, uwzględniający warianty użycia danego znaczenia i aspekty normy językowej, które wspólnie tworzą treść wypowiedzi<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Badaniem związku lingwistyki kontrastywnej z kształceniem kompetencji tłumaczeniowej zajmuje także Monika Jazowy-Jarmuł, która przydatność LK docenia przede wszystkim na pierwszym etapie tłumaczenia; w swojej analizie koncentruje się na znaczeniu płaszczyzny pragmatycznej wybranych form gramatycznych w przekładzie z języka szwedzkiego na język polski; [http://www.intralinea.org/specials/article/czy\\_gramatyka\\_kontrastywna\\_potrzebna\\_jest\\_tlumaczowi](http://www.intralinea.org/specials/article/czy_gramatyka_kontrastywna_potrzebna_jest_tlumaczowi), dostęp: 12.05.2017.

Związek lingwistyki kontrastywnej z przekładem bada także Roman Lewicki (2010: 45-52), który lingwistykę kontrastywną określa jako zbiór potencjalnych ekwiwalencji opisanych przez wyodrębnienie cech korespondencji formalnej. W przypadku braku korespondencji formalnej między jednostkami języka wyjściowego i języka docelowego konieczne stają się transformacje przekładowe, które Lewicki (2010: 48) definiuje jako „wszelkie przekształcenia tekstu oryginalnego podejmowane w procesie tłumaczenia w celu osiągnięcia ekwiwalencji i adekwatności przekładu“. Aspekt transformacji przekładowych podejmuje również Barbara Kielar (2013: 51-53), która opierając się na teorii Johna Catforda (1965) opisuje znaczenie jako sieć związków w układzie formalnym oraz w układzie kontekstowym jednostek gramatycznych i leksykalnych danego języka i wyjaśnia różnice między tłumaczeniem dosłownym, literalnym i wolnym, przypisując temu ostatniemu wysoką wartość jako tłumaczenia, które „w pełni oddaje sens komunikatu i dopowiada wymogom stylistycznym języka przekładu” (Kielar, 2013: 51). Znaczenie tłumaczenia wolnego uzasadnia ponadto także fakt rzadko występującej pełnej tożsamości między znaczeniami formalnych jednostek gramatycznych dwóch języków, szczególnie w przypadku, gdy analizie podlegają cechy sytuacyjne, z którymi dany element gramatyczny jest związany (Kielar, 2013: 51-53).

Podsumowując rozważania o związku lingwistyki kontrastywnej z przekładem, warto przywołać słowa Wolframa Wilssa (1996: 84):

Die Übersetzungswissenschaft stellt einen Bezugsrahmen dar, der die in einem Übersetzungsprozess interagierenden Personen, die jeweiligen Übersetzungssituationen sowie die das Verhalten des Übersetzers steuernden individuellen und kollektiven Texthandlungsnormen umfaßt. Jede Übersetzungssituation stellt eine komplexe Rollenkonstellation dar, deren wissenschaftliche Aufarbeitung Objektivierungsprobleme aufwirft (mit denen die kontrastive Linguistik nicht zu kämpfen hat. Für den Übersetzer kommt es darauf an, „Wissen wozu“ (Mitteilungsabsicht, illokutives Wissen), „Wissen was“ (Sprach-, Sach- und Textwissen; epistemisches Wissen) und „Wissen wie“ (prozedurales Wissen) im richtigen Verhältnis zu aktivieren<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Translatoryka określa ramę odniesień obejmującą osoby zaangażowane w proces tłumaczenia, określone sytuacje tłumaczeniowe oraz indywidualne i kolektywne

Obrazują one kompleksowość układu czynników i procesów, wpływających na adekwatność i jakość tłumaczenia. Oprócz najważniejszych, wspomnianych już wyżej aspektów, do których należy zachowanie semantycznej, funkcjonalnej oraz pragmatycznej ramy wypowiedzi, czynnik współzależny stanowi także tłumacz, prezentujący określone doświadczenie, znajomość tematu, a także styl pisarski (por. także Dąmbska-Prokop, 2013: 37).

Biorąc pod uwagę korelację wszystkich determinantów i dynamiczność ich współzależności, trudno jednoznacznie opisać rolę lingwistyki kontrastywnej w przekładzie. Fakt, że wiedza o kontrastach językowych jako komponent kompetencji bilingwalnej jest koniecznym warunkiem wstępnym aktywności tłumaczeniowej, jest oczywisty, ale niewystarczający, by skutecznie kształcić kompetencję tłumaczeniową wśród studentów, i wskazuje na potrzebę opracowania zasad nauczania lingwistyki kontrastywnej oraz nauczania przekładu, które uwzględniłyby współzależność obu materii w konkretnym ujęciu tekstowym.

### 3. Praktyka dydaktyczna – opis badania

Część badawcza niniejszego artykułu przedstawia opis oraz wnioski z zadania translacyjnego, zrealizowanego na studiach pierwszego stopnia na kierunku lingwistyka stosowana prowadzonym na Uniwersytecie Gdańskim. Cel zadania stanowił pisemny przekład fragmentu artykułu prasowego z wydania internetowego (ok. 1400 znaków) z języka niemieckiego na język polski. Dobór tekstu uzasadniały struktury gramatyczne, których przekład wyznaczał pytanie badawcze projektu. Struktury obejmowały mowę zależną i niezależną<sup>6</sup> oraz kategorię określoności. Zadanie

---

normy konstytuujące tekst, które wpływają na decyzje tłumacza. Każda sytuacja tłumaczeniowa przedstawia kompleksową konstelację ról, jej opracowanie naukowe stwarza obiektywne trudności, (z którymi lingwistyka kontrastywna nie musi się zmagać). Tłumacz musi umieć łączyć „wiedzę po co” (intencja nadawcy, illokucja) z „wiedzą co” (wiedza językowa, wiedza rzeczowa, wiedza o tekście: wiedza epistemiczna) oraz z „wiedzą jak” (wiedza proceduralna). Tłumaczenie: Jolanta Hinc.

<sup>6</sup> Wnioski z części projektu dotyczącej przekładu mowy zależnej i niezależnej z języka niemieckiego na język polski przedstawione zostały w artykule pt.: *Zur Rolle der kontrastiven Grammatik im Übersetzungsunterricht – am Beispiel einer Übersetzungsaufgabe zur Übertragung der indirekten und direkten Rede aus dem Deutschen ins Polnische*, obecnie w procesie redakcyjnym.

zrealizowane zostało jako indywidualna praca domowa, sprawdzenie, analiza oraz dyskusja podsumowująca odbyły się w ramach zajęć ćwiczeniowych. Badanie przeprowadzono w semestrze letnim roku akademickiego 2016/17, wzięło w nim udział 42 studentów trzeciego roku studiów.

Przygotowanie studentów do ćwiczeń translacyjnych obejmowało 30-godzinny kurs z tłumaczeń ogólnych oraz 30-godzinny kurs z tłumaczeń specjalistycznych. Oba kursy zakończone zostały w semestrze bezpośrednio poprzedzającym semestr, w którym przeprowadzone zostało niniejsze badanie. Przygotowanie językowe studentów w zakresie kompetencji gramatycznej obejmowało 90 godzin kursu gramatyki praktycznej, 90 godzin kursu gramatyki opisowej oraz 20 godzin kursu gramatyki kontrastywnej.

Cel badania obejmował analizę przekładu wyrażanej przez użycie rodzajnika określonego kategorii określoności, która nie ma gramatycznego odpowiednika w języku polskim. W tłumaczonym, przedstawionym poniżej, fragmencie tekstu jest to dwukrotnie występująca podkreślona fraza *die Berlinerin*, która ma dwie funkcje w zdaniu. W pierwszym jest to funkcja określająca pisarkę i informująca o mieście, w którym aktualnie mieszka, w drugim funkcja podmiotu.

Nobelpreis für das Drama ihres Lebens

“Ich glaube es noch immer nicht”: Die Berlinerin Herta Müller bekommt den Literaturnobelpreis 2009. Kaum einer in der Szene hatte die Ehrung für sie erwartet – doch die Jury überzeugte der prägnante Stil, mit dem die 56-Jährige Diktatur, Gewalt und Gräuel seziert. Eine Qualität, die auch Kanzlerin Merkel lobte.

Hamburg/Berlin – Die diesjährige Literaturnobelpreisträgerin Herta Müller kann ihr Glück nicht fassen. “Ich glaube es noch immer nicht”, sagte Müller am Donnerstagabend in Berlin. „Ich weiß es, aber ich glaube es noch immer nicht”, fügte sie hinzu. Sie habe diese Ehrung nicht nur nicht erwartet, sondern sei sich sogar sicher gewesen, „es passiert nicht”. (...)

Die Berlinerin zeichne „mittels der Verdichtung der Poesie und Sachlichkeit der Prosa Landschaften der Heimatlosigkeit”, sagte Englund. Später nannte er sie im schwedischen Hörfunk noch eine „große Künstlerin der Worte”: Sie benutze eine phantastische Sprache, die sie unverwechselbar mache. „Man muss nur eine halbe Seite lesen, um zu wissen, dass es Herta

Müller ist". Sie habe durch ihr eigenes Schicksal eine wirkliche Geschichte zu erzählen – „und dabei geht es nicht nur um das tägliche Leben in einer Diktatur, sondern auch darum, wie es ist, ein Außenseiter zu sein“<sup>7</sup>.

Zebrane dane skategoryzowane i opracowane zostały w sposób jakościowy, uzupełnienie analizy stanowią informacje ilościowe. Przedstawienie i omówienie poszczególnych rozwiązań tłumaczeniowych realizowane jest w kolejności częstotliwości ich występowania.

W odniesieniu do pierwszej analizowanej frazy – *die Berlinerin Herta Müller* – zarejestrowano osiem kategorii rozwiązań tłumaczeniowych. Najczęstszy wariant (13 jednostek) stanowi ekwiwalent nominalny z przydawką dopełniaczową – *mieszkanka Berlina*, po którym podane zostaje nazwisko pisarki. Fraza występuje w dwóch odmianach, które różnicuje pisownia (1, 2) oraz użycie przecinka (3, 4)<sup>8</sup>.

- 1.1. „*Ciągle nie mogę w to uwierzyć*”: *Mieszkanka Berlina Herta Müller otrzymała nagrodę Nobla w dziedzinie literatury w 2009 roku.*
- 1.2. „*Nadal nie mogę w to uwierzyć*”: *wypowiadała się mieszkanka Berlina Herta Müller, zdobywczyni nagrody Nobla w dziedzinie literatury 2009.*
- 1.3. „*Wciąż nie mogę w to uwierzyć*”: *Mieszkanka Berlina, Herta Müller otrzymała Nagrodę Nobla w dziedzinie literatury w 2009 roku.*
- 1.4. „*Dalej w to nie wierzę*,” *mieszkanka Berlina, Herta Müller, otrzymała literacką nagrodę Nobla w 2009 roku.*

Drugą kategorię (8 jednostek) odróżnia od pierwszej przedstawienie kolejności komponentów frazy, ekwiwalent – *mieszkanka Berlina* – poprzedza nazwisko pisarki.

- 1.5. „*Wciąż nie mogę w to uwierzyć*” – *komentuje Herta Müller, mieszkanka Berlina, która otrzymała Nagrodę Nobla w dziedzinie literatury w 2009 roku.*

<sup>7</sup> <http://www.spiegel.de/kultur/literatur/herta-mueller-nobelpreis-fuer-das-drama-ihres-lebens-a-653998.html>, dostęp: 15.07.2017.

<sup>8</sup> We wszystkich przytoczonych przykładach zachowano oryginalną pisownię z prac studenckich. Analiza przedstawionego projektu nie uwzględnia poprawności językowej, koncentruje się wyłącznie na omówieniu rozwiązań tłumaczeniowych dla kategorii określoności w języku niemieckim. Odnotowania wymaga jednak fakt przeniesienia przez badanych na język polski także formy ortograficznej, czyli pisowni



Trzecim rozwiązaniem tłumaczeniowym (6 jednostek) jest opuszczenie komponentu określającego miasto, w którym mieszka pisarka.

- 1.6. „*Wciąż nie mogę w to uwierzyć*”: mówi Herta Müller, która otrzymała tegoroczną Nagrodę Nobla w dziedzinie literatury.

Czwartą kategorię (4 jednostki) stanowi ekwiwalent nominalny – *Berlinianka* – z następującym po nim nazwiskiem pisarki.

- 1.7. „*Nadal w to nie wierzę*”: Berlinianka Herta Müller została uhonorowana Literacką Nagrodą Nobla w 2009 roku.
- 1.8. „*Jeszcze to do mnie nie dotarło*”: Berlinianka Herta Müller otrzymuje Nagrodę Nobla w dziedzinie literatury (2009).

Piątą kategorię (4 jednostki) stanowi ekwiwalent, w którym analizowaną frazę przetłumaczono jako imiesłów przymiotnikowy czynny, nazwisko pisarki poprzedza dodane określenie – *pisarka*.

- 1.9. „*Wciąż nie mogę w to uwierzyć*” – mieszkająca w Berlinie pisarka Herta Müller została w 2009 roku laureatką literackiej Nagrody Nobla.

Szóstą kategorię stanowią trzy jednostki, w których dokonano podziału tłumaczonej frazy na dwa zdania. W pierwszym zachowano człon informujący o miejscu zamieszkania pisarki, w drugim podane zostało nazwisko noblistki.

- 1.10. „*Wciąż nie mogę w to uwierzyć*”. W 2009 roku mieszkanka Berlina otrzymała Nagrodę Nobla w dziedzinie literatury. Mało który przedstawiciel literackiej sceny spodziewał się uhonorowania Herty Müller.

Siódma kategoria to dwie jednostki reprezentujące wariant z przydawką przyimkową, element określany stanowi nazwisko pisarki.

- 1.11. „*Nadal nie mogę w to uwierzyć*” – tak brzmią słowa wypowiedziane przez Hertę Müller z Berlina – zdobywczynię Nagrody Nobla w dziedzinie literatury w 2009 roku.

Dwie ostatnie jednostki przedstawiają frazę, w której nazwisko pisarki określa przymiotnik z przydawką przyimkową.

---

wielką literą rzeczownika *die Berlinerin* w odniesieniu do mieszkanki Berlina, który w języku polskim powinien być zapisany małą literą.

1.12. „Wciąż nie mogę w to uwierzyć” – wyznała zamieszkała w Berlinie Herta Müller.

Analiza i ocena poszczególnych wariantów tłumaczeniowych pokazuje, iż poza przykładem 1.6, w którym komponent *die Berlinerin* został opuszczony, wszystkie pozostałe rozwiązania zachowują element określający miejsce zamieszkania pisarki Herty Müller. Najczęstsza realizację tłumaczeniową stanowi ekwiwalent nominalny połączony z przydawkami, rzadziej imiesłowów przymiotnikowy czynny. Ponieważ wszystkie rozwiązania tłumaczeniowe zachowują człon nazwy własnej, nazwisko pisarki, wykazują także cechę określoności. Dyskusji wymaga bez wątpienia kwestia wartości stylistycznej i funkcjonalnej poszczególnych rozwiązań, a także ich wariantywność znaczeniowa w danym kontekście tekstowym. Rozwiązaniem tłumaczeniowym niezachowującym cechy określoności, jest przykład 1.10, w którym oddzielenie komponentu – *mieszkanka Berlina* – od nazwiska pisarki, podanego dopiero w kolejnym zdaniu, istotnie zakłóca czytelność wypowiedzi.

Druga analizowana fraza reprezentowana jest w pięciu wariantach tłumaczeniowych. Pierwszy, najczęściej stosowany ekwiwalent (18 jednostek) stanowi fraza – *mieszkanka Berlina*, pozycjonowana w przednim polu zdania, jeżeli zdanie wprowadzające mowę zależną sytuowane jest po przytaczanej wypowiedzi, lub w pozycji podmiotu w zdaniu dopełnieniowym.

- 2.1. *Mieszkanka Berlina* przedstawia „obraz bezdomności dzięki zwięzłości poezji i prostocie prozy”, opowiada Englund.
- 2.2. Englund opowiada, że *mieszkanka Berlina* w swoim dziele “za pomocą wielu środków poetyckich oraz prostej prozy ukazuje krajobrazy bez ojczyzny”.

Drugą pod względem częstotliwości występowania (9 jednostek) kategorię stanowią warianty z ekwiwalentem nominalnym, semantycznie niezwiązanym z miejscem zamieszkania pisarki. Wśród zarejestrowanych pojęć znalazły się: *Müller, pisarka, laureatka, autorka, poetka*.

- 2.3. Englund twierdzi, że *autorka* używa środków, które zagęszczają poezję oraz rzeczowo przedstawiają prozę krajobrazów życia z dala od ojczyzny.

- 2.4. „Müller tworzy krajobraz życia wygnanych za pomocą intensywności poezji i szczerości prozy” – to słowa wypowiedziane przez sekretarza Akademii Szwedzkiej Petera Englund podczas wręczania nagrody pi-sarce.

Trzecią kategorię (9 jednostek) stanowi dosłowne tłumaczenie frazy przez ekwiwalent *Berlinianka*, zajmujący różne pozycje w zdaniu.

- 2.5. *Berlinianka* „korzystając z rozbudowanej poezji i rzeczowości prozy nakreśliła obraz braku ojczyzny”, mówi Englund.  
2.6. *Jak powiedział Edmund, Berlinianka odsoniła „za pomocą zwięzłości poezji i szczerości prozy prawdziwe oblicze życia bez domu”.*  
2.7. „Poprzez intensywność poezji i szczerość prozy przedstawia świat wy-korzenionych”, tak o *Berliniance* wypowiedział się Englund.

Czwarty wariant (5 jednostek) stanowią nominalne ekwiwalenty z przy-dawką: *Berlińska pisarka, pisarka z Berlina, mieszkająca w Berlinie pisar-ka, autorka z Berlina*.

- 2.8. *Pisarkę z Berlina odznacza „zastosowanie licznych środków poetyckich i szczególność opisu poczucia braku ojczyzny”, mówi Englund.*

Ostatni wariant (jedna jednostka) prezentuje próbę przekładu rodzajnika określonego przez zaimek wskazujący.

- 2.9. *Ta mieszkanka Berlina w swojej książce: „za pomocą rozbudowy poezji oraz prostoty prozy ukazuje krajobraz człowieka bez ojczyzny”. – po-wiedział Englund, jeden z członków jury.*

Rozpoczynając analizę zastosowanych rozwiązań tłumaczeniowych trzeba stwierdzić, iż ocena ich adekwatności w zakresie zachowania cechy określoności jest trudna i zależy od wielu czynników współza-leżnych, takich jak wybór pojęcia określającego desygnat, szyk wyrazów czy kompozycja tekstu, w tym sposób wprowadzania mowy zależnej. Ocena przykładów pierwszej kategorii (2.1 i 2.2) wykazuje, iż nominalny ekwiwalent – *mieszkanka Berlina* – z powodu dużego stopnia ogólności semantycznej nie zachowuje cechy określoności niezależnie od zajmowanej pozycji w zdaniu. Przykłady grupy drugiej (2.3 i 2.4) wykazują cechę określoności, reprezentują jednak ekwiwalenty, które nie informują o miejscu zamieszkania noblistki. W wariancie 2.3 określoność wynika

z kontekstu wypowiedzi i wprowadzenia kategorii mowy zależnej, w drugim z faktu przytoczenia nazwiska pisarki. Inaczej przedstawia się analiza ekwiwalentu – *Berlinianka*, stanowiącego tłumaczenie dosłowne, który cechę określoności zachowuje w zależności od zajmowanej pozycji w zdaniu. Przykład zachowania cechy określoności stanowi wariant 2.7, w którym pojęcie *Berlinianka* pojawia się w zdaniu wprowadzającym mowę zależną. Fragment poprzedzający zdanie wprowadzające mowę zależną spełnia funkcję opisu osoby, której dotyczy przytaczana wypowiedź. Analizę zachowania cechy określoności w przykładach 2.5 i 2.6 utrudnia brak przejrzystości prowadzenia mowy zależnej i niezależnej widoczna w nieuporządkowanym stosowaniu cytatów. Cechę określoności wydaje się zachowywać przykład 2.8, w którym nominalny ekwiwalent z przydawką – *pisarka z Berlina* – ujęty został w konwencję mowy zależnej, kontekst wypowiedzi zakłóca jednak niezrozumiałe wprowadzenie cudzośłowu. Nieskuteczną próbę nadania cechy określoności przedstawia przykład 2.9 z zastosowanym zaimkiem wskazującym, spełniającym inną funkcję niż rodzajnik określony w języku niemieckim.

#### 4. Wnioski i implikacje dydaktyczne

Przedstawiony w niniejszym artykule projekt badawczy, stanowiący podstawę do opracowania wniosków dla praktyki dydaktycznej, pokazał, iż w przypadku niemieckiej kategorii określoności, która nie ma w języku polskim odpowiednika gramatycznego, ocena adekwatności tłumaczenia na podstawie zachowania cechy określoności zależy od funkcji danego elementu w zdaniu oraz od czynników konstytuujących semantyczną, gramatyczną i pragmatyczną ramę tekstu. Biorąc pod uwagę odmienne funkcje badanych elementów, można stwierdzić, że zachowanie cechy określoności elementu z funkcją określającą nagrodzoną pisarkę – *die Berlinerin Herta Müller* – sprawiło studentom mniej trudności niż zachowanie cechy określoności w przypadku elementu z funkcją podmiotu – *die Berlinerin*. W pierwszym przypadku określoność wynika z bezpośredniego związku z nazwiskiem nagrodzonej pisarki. W drugim nie jest jednoznaczna i zależy od kilku czynników współzależnych, wśród których wyróżnić można dobór ekwiwalentu znaczeniowego czy tematycznie – rematyczną strukturę zdania, która systematyzuje koncepcję prowadzenia myśli w tekście.

Zarejestrowana w przeprowadzonym badaniu różnorodność rozwiązań tłumaczeniowych, a także trudność z oceną zachowania cechy określoności w poszczególnych wariantach tłumaczeniowych, szczególnie w odniesieniu do drugiej badanej fazy, otwierają drogę do dyskusji o dydaktyce lingwistyki kontrastywnej oraz o dydaktyce translacji. Jeśli wiedza o kontrastach językowych ma skutecznie wspierać kształcenie kompetencji tłumaczeniowej, konieczne staje się opracowanie modelu dydaktycznego, który uwzględniałby formy języka docelowego dla poszczególnych kategorii gramatycznych języka wyjściowego w konkretnym ujęciu tekstowym i w możliwie szerokim zakresie zmiennych pragmalingwistycznych oraz tekstotwórczych. Tylko taka egzemplifikacja umożliwi wieloaspektową analizę ekwiwalencji, pozwala na kompleksowe porównywanie struktur, uświadamia widoczną jedynie w sytuacyjnym kontekście tekstu korelację czynników współlistniejących i wspomaga językową oraz metajęzykową świadomość studenta. Warunkiem opracowania postulowanego modelu musi być oczywiście współpraca nauczycieli lingwistyki kontrastywnej, czy w szerszym kontekście nauczycieli gramatyki, oraz nauczycieli przekładu, polegająca na katalogowaniu i merytorycznym opracowaniu przykładów z konkretnych ćwiczeń tłumaczeniowych.

Odnosząc się do omawianej w niniejszym artykule kategorii określoności, można w kontekście dydaktyki lingwistyki kontrastywnej zaproponować schemat różnicującej analizy ekwiwalencji fraz *die Berlinerin Herta Müller* oraz *die Berlinerin*, z uwzględnieniem korelacji rozwiązań tłumaczeniowych oraz semantyczno-pragmatycznych, stylistyczno-pragmatycznych modyfikacji tekstowych. Immanentny komponent takiej analizy stanowić powinny pytania wspierające świadomość językową i metajęzykową studenta oraz jego refleksyjność. Jako przykład służyc mogą następujące pytania:

- Zachowanie cechy określoności przez zastosowanie nazwiska pisarki pozbawia kontekst wypowiedzi informacji o jej miejscu zamieszkania. Czy inny fragment tekstu zawiera tę informację?
- Czy zaimek wskazujący pełni tę samą funkcję w języku polskim co rodzajnik określony w języku niemieckim?
- Czy cecha określoności podmiotu wynika z kontekstu wypowiedzi? Jaki wpływ na zachowanie cechy określoności ma szyk zdania? Jakie zmiany przynosi reorganizacja szyku zdania?

Podsumowując rozważania, przywołać należy jeszcze jeden ważny argument, który wzmacnia uzasadnienie zaprezentowanej koncepcji dydaktyki lingwistyki kontrastywnej. Argument ten dotyczy kompetencji językowej studentów w ich języku ojczystym, która może być niewystarczająca dla prawidłowego tłumaczenia tekstów<sup>9</sup>. Dydaktyka lingwistyki kontrastywnej, która zmusza studenta do pracy nad tekstem, do dokonywania transformacji i badania wynikających z nich modyfikacji znaczeniowych, stylistycznych czy pragmatycznych, integruje w procesie nauczania także gramatykę i stylistykę języka polskiego na poziomie zaawansowanym i stanowi uzasadniony fundament kształcenia studentów na kierunkach ze specjalnością translatoryczną. Problemem, którego rozwiązanie wymaga współpracy w grupach eksperckich jest bez wątpienia brak odpowiednich, opracowanych na podstawie ćwiczeń translacyjnych, materiałów dydaktycznych, które podkreślałyby sprzężenie wiedzy z zakresu lingwistyki kontrastywnej i praktyki tłumaczeniowej.

### Uwagi końcowe

Zaprezentowane w niniejszym artykule badanie ma charakter wycinkowy, dotyczy jednej wybranej kategorii gramatycznej i ogranicza się do wąskiej próby badanych z jednej instytucji kształcącej. Analiza danych i wnioski z niej wywiedzione, mimo iż wymagają potwierdzenia w innych warunkach badawczych, zwracają uwagę na ważny aspekt kształcenia studentów na kierunkach językowych o specjalności translatorycznej, jakim jest potrzeba umocowania dydaktyki lingwistyki kontrastywnej w praktyce tłumaczeniowej i analizowania ekwiwalencji struktur gramatycznych w konkretnym ujęciu tekstowym. Prowadzona w ten sposób dydaktyka dotyczyć może wszystkich zagadnień lingwistyki kontrastywnej, szczególnie potrzebna jest jednak w obszarach znacznych różnic systemowych między językiem wyjściowym a językiem docelowym.

---

<sup>9</sup> Małgorzata Sieradzka przeanalizowała prace tłumaczeniowe studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego i stwierdziła istotne braki w wiedzy z zakresu gramatyki praktycznej i opisowej języka polskiego, które skutkują błędami językowymi oraz małą przydatność gramatyki kontrastywnej w eliminowaniu tych błędów. Sieradzka (2009: 252) zwraca uwagę na fakt, iż kursy gramatyki kontrastywnej nie uwzględniają opisu języka ojczystego na poziomie zaawansowanym.

## Bibliografia

- Catford J. C. (1965), *A Linguistic Theory of Translation*, London-Oxford: University Press.
- Coseriu E. (1979), *Kontrastive Linguistik und Übersetzung: ihr Verhältnis zueinander*, w: *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft. Akten des Internationalen Kolloquiums Trier/Saarbrücken 25.-30.9.1978*, red. W. Kühlwein, G. Thome, W. Wilss, München 1981: Fink, s. 183-199.
- Dąbmska-Prokop U. (1999), *Gramatyka kontrastywna a przekład*, w: *Studia lingwistyczne ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Polańskiemu na 70-lecie Jego urodzin*, red. W. Banyś, L. Bednarczuk, S. Karolak, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 35-39.
- Grucza F. (1981), *Zagadnienia translatoryki*, w: *Glottodydaktyka a translatoryka*, red. F. Grucza, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 9-27.
- Grucza F. (1986), *O niemożności ukonstytuowania stosowanej lingwistyki kontrastywnej*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 7, 7-34.
- Grucza F. (1990), *Zum Forschungsgegenstand und ziel der Übersetzungswissenschaft*, w: *Übersetzungswissenschaft. Ergebnisse und Perspektiven*, red. R. Arntz, G. Thoine, Tübingen: Gunter Narr, s. 9-18.
- Grucza F. (1993), *Interkulturelle Translationskompetenz: Ihre Struktur und Natur*, w: *Übersetzen, verstehen, Brücken bauen: Geisteswissenschaftliches und literarisches Übersetzen im internationalen Kulturaustausch*, red. A. P. Frank, K. J. Maaß, F. Paul, H. Turk, Berlin: Erich Schmidt Verlag, s. 158-171.
- Grucza F. (2008), *Germanistische Translatork – ihr Gegenstand und ihre Aufgaben*, w: *Translatork in Forschung und Lehre der Germanistik*, red. F. Grucza, H. J. Schwenk, M. Olpińska, Warszawa: Euro Edukacja, s. 27-53.
- Jazowy-Jarmuł M. (2014), *Czy gramatyka kontrastywna potrzebna jest tłumaczowi? O zadaniach gramatyki kontrastywnej na usługach teorii przekładu*. [http://www.intralinea.org/specials/article/czy\\_gramatyka\\_kontrastywna\\_potrzebna\\_jest\\_tumaczowi](http://www.intralinea.org/specials/article/czy_gramatyka_kontrastywna_potrzebna_jest_tumaczowi), dostęp: 09.04.2017.
- Kielar B. (2013), *Zarys translatoryki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lewicki R. (2010), *Pojęcie transformacji przekładowych w kontekście statusu tłumacza*, „Lingwistyka Stosowana” 2, 45-52.
- Morciniec N., *O wartościach poznawczych językoznawstwa kontrastywnego*, [http://www.morciniec.eu/28,o\\_wartosciach\\_poznawczych\\_jezykoznawstwa\\_kontrastywnego](http://www.morciniec.eu/28,o_wartosciach_poznawczych_jezykoznawstwa_kontrastywnego), dostęp: 04.05.2017.
- Neubert A. (2000), *Competence in Language, in Languages, and in Translation*, w: *Developing Translation Competence*, red. Ch. Schäffner, B. Adab, Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins, s. 3-17.
- Nida E. A. (2009), *Zasady odpowiedniości*, w: *Współczesne teorie przekładu. Antologia*, red. P. Bukowski, M. Heydel, Kraków: Znak, s. 51-69.

- Nord Ch. (1988), *Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische der übersetzungsrelevanten Textanalyse*, Heidelberg: Julius Gross verlag.
- PACTE (2003), *Building a Translation Competence Model*, w: *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, red. F. Alves, Amsterdam: John Benjamins, <http://www3.uji.es/~aferna/EA0921/3b-Translation-competence-model.pdf>, dostęp 12.05.2017.
- PACTE (2007), *Zum Wesen der Übersetzungskompetenz – Grundlagen für die experimentelle Validierung eines Ük-Modells*, w: *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig: Rückschau, Zwischenbilanz und Perspektiven aus der Außensicht*, red. G. Wotjak, Berlin: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur, s. 327-342.
- Sieradzka M. (2009), *Rola świadomości językowej i kulturowej w kształceniu kompetencji translatorskiej studentów germanistyki*, „Rocznik Przekładoznawczy”, 5, 241-256.
- Wilss W. (1996), *Übersetzungsunterricht: eine Einführung: begriffliche Grundlagen und methodische Orientierungen*, Tübingen: Narr.
- Spiegel online Artikel: <http://www.spiegel.de/kultur/literatur/herta-mueller-nobelpreis-fuer-das-drama-ihres-lebens-a-653998.html>, dostęp: 15.07.2017.

## Summary

### CONTRASTIVE LINGUISTICS IN DEVELOPING THE TRANSLATION COMPETENCE: THE GERMAN CATEGORY OF DEFINITENESS IN POLISH TRANSLATION

This paper examines the link between contrastive linguistics and the formation of translation competence among students of foreign languages, with a focus on German and Polish. The presented considerations are based on the author's didactic practice. In the empirical section the reader will find the results of a translation task whose aim was to produce a written German-Polish translation of a fragment of a press article. The text's main objective has been to analyze the translation solutions for the German category of definiteness, which lacks a specific, grammatical equivalent in the Polish language. The research that was carried out among students of Applied Linguistics at Gdansk University illustrates various translation proposals and their influence on the correctness and quality of the translated text. In the final part of the paper one will find conclusions and further implications for the didactics of contrastive linguistics and translation.

**KEYWORDS:** contrastive linguistics, category of definiteness, German-Polish translation



## Kompetencja w języku ojczystym w dydaktyce przekładu pisemnego

**STRESZCZENIE:** Głównym celem pracy jest omówienie roli kompetencji lingwistycznej w języku ojczystym wśród uczestników kursu z zakresu przekładu pisemnego, prowadzonego w ramach specjalizacji tłumaczeniowej na kierunku filologia angielska. Temat ten, niestety, nie doczekał się gruntownego opracowania teoretycznego. Z obserwacji wynika, że studenci kierunków neofilologicznych mają ogromne problemy z napisaniem poprawnych pod kątem językowym komunikatów w języku docelowym, tworząc teksty, które obfitują w błędy interpunkcyjne, grammatyczne, leksykalne oraz stylistyczne.

W pierwszej części tekstu omówiono miejsce przedmiotów z zakresu poprawnej polszczyzny w programach nauczania na kierunkach neofilologicznych i lingwistycznych ze specjalizacją traduktologiczną. Druga część artykułu stanowi raport z badania przeprowadzonego w grupie 19 studentów filologii angielskiej z elementami translatoryki z Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku. Uwagę poświęcono głównym rodzajom błędów językowych, które popełniły osoby badane, tłumacząc tekst popularnonaukowy z zakresu językoznawstwa (z języka angielskiego na język polski). W końcowej części pracy zamieszczono sugestie dotyczące zmian, jakie należałoby wprowadzić w programach specjalizacji tłumaczeniowych, tak aby uwrażliwić studentów na istotę poprawnego użycia języka polskiego w tworzeniu tekstów docelowych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** język ojczysty, przekład pisemny, studenci kierunków neofilologicznych, błędy językowe

## Wprowadzenie

Temat kompetencji językowej w języku ojczystym nie spotkał się, jak dotąd, z dużym zainteresowaniem dydaktyków przekładu. Wprawdzie w pracach przekładoznawczych dotyczących kompetencji tłumaczeniowej można znaleźć wzmianki o tym, że jednym z jej komponentów jest doskonała znajomość języka ojczystego (zob. np. Orozco i in., 2002; PACTE, 2003; Pym, 2003), jednak autorzy nie poświęcają zagadnieniu kompetencji lingwistycznej w języku ojczystym, w kontekście dydaktyki przekładu, większej uwagi. Prace, które dotyczą tej kwestii szczegółowiej, publikowane zarówno przez polskich, jak i zagranicznych autorów (zob. np. Lang, 1994; Kaufman, 2002; Kozłowska, 2002; Paprocka-Piotrowska, 2004; Sieradzka 2009; Kubicka, Zieliński, 2013), pojawiają się sporadycznie, co może dziwić, zważywszy na to, że głównym obszarem doskonalenia na zajęciach z przekładu pisemnego powinien być nie tyle język obcy, co raczej kompetencja w języku ojczystym (Lang, 1994: 397).

Znikome jest także miejsce języka polskiego w programach na kierunkach lingwistycznych i neofilologicznych (zob. Piecychna, 2013: 41-43). Analiza programów nauczania na kierunku lingwistyka stosowana, oferowanych w Instytucie Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Warszawskim (rok akademicki 2016/17), pokazuje, że oprócz przedmiotów z zakresu rozwijania praktycznych umiejętności posługiwania się językami obcymi studenci uczestniczą w następujących kursach: teoria przekładu, wstęp do translatoryki, warsztaty językowo-tłumaczeniowe, tłumaczenia pisemne (niekiedy z podziałem na poszczególne tłumaczenia specjalizacyjne), tłumaczenia ustne (tłumaczenia konsekwentne, tłumaczenia symultaniczne), tłumaczenia audiowizualne, tłumaczenia przy użyciu technologii i programów komputerowych typu Wordfast czy CAT, tłumaczenia literackie<sup>1</sup>. Przedmiotów, których celem byłoby

---

<sup>1</sup> Przedmioty poświęcone językowi polskiemu występują, przykładowo, w programach dydaktycznych następujących instytucji: w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UW (stylistyka języka polskiego, język polski jako narzędzie w pracy tłumacza); w Zakładzie Translatoryki Uniwersytetu Gdańskiego w zakresie translatoryki anglistycznej (weryfikacja i redakcja tłumaczeń, praktyczny język polski: kreatywny; praktyczny język polski: użytkowy/techniczny; stylistyka i kultura języka polskiego); na Wydziale Neofilologii UAM – Wydziałowe Studia w Zakresie Tłumaczenia

kształcenie wiedzy z zakresu poprawnej polszczyzny, jest na kierunkach lingwistycznych i neofilologicznych niewiele. Jednocześnie w ofercie uczelni brakuje przedmiotów kształcących umiejętność weryfikacji, redakcji i korekty tekstów przekładanych. Wyjątkiem są studia podyplomowe z zakresu polszczyzny w przekładzie prowadzone na Uniwersytecie Warszawskim (rok akademicki 2016/17). Należy zauważyć, że znajomość zasad poprawnej polszczyzny powinna być swoistym wyznacznikiem nie tylko polonistów, ale również filologów innych specjalności (wszakże oni także muszą posługiwać się językiem polskim w kontekście zawodowym, zwłaszcza w działalności tłumaczeniowej). Dlatego niniejszy artykuł jest próbą wzbudzenia u nauczycieli przekładu pisemnego pogłębionej refleksji dotyczącej poziomu znajomości języka ojczystego wśród uczestników specjalizacji przekładowych.

## 1. Procedura badawcza

W badaniu udział wzięło 19 studentów I roku studiów drugiego stopnia na kierunku filologia angielska z elementami translatoryki Uniwersytetu w Białymstoku. 13 studentów z tej grupy to absolwenci studiów pierwszego stopnia na kierunku filologia angielska. Pozostali ukończyli język angielski stosowany z hiszpańskim (3), filologię białoruską z językiem angielskim (1), retorykę stosowaną (1) oraz sinologię (1).

Zadaniem osób badanych było przetłumaczenie z języka angielskiego na język polski krótkiego tekstu popularnonaukowego (liczącego około 310 słów), pochodzącego z szóstego rozdziału książki *English: Meaning and Culture* autorstwa Anny Wierzbickiej (2006: 171). Tekst źródłowy dotyczy etnoskładni oraz związków pomiędzy kulturą a systemami gramatycznymi. Taki wybór tekstu do tłumaczenia jest podyktowany rodzajem

---

Specjalistycznego i Zawodowego (kultura języka, zasady redakcji tekstu); Katedra UNESCO do Badań nad Przekładem i Komunikacją Międzykulturową UJ (tu: Podyplomowe Studia dla Tłumaczy Literatury – redakcja stylistyczna tekstu literackiego); Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW (wykład: język polski jako język przekładu). Z pewnością na uwagę zasługuje oferta KUL-u dla studentów polonistyki (jedną ze specjalizacji jest translatoryka) czy na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. Należałoby zastanowić się nad uruchamianiem takich specjalizacji dla studentów polonistyki (znających język angielski w stopniu zaawansowanym) również w innych ośrodkach uniwersyteckich w Polsce.

grupy specjalizacyjnej, w jakiej studiują osoby badane (grupa językoznawcza). Uznano, że dla celów badania tekst źródłowy powinien dotyczyć tematyki, z którą pod kątem merytorycznym i terminologicznym osoby biorące udział w badaniu powinny być relatywnie zaznajomione. (Należy podkreślić, że większość uczestników badania uczestniczyła w trakcie studiów pierwszego stopnia w wykładach i ćwiczeniach z zakresu gramatyki opisowej języka angielskiego, m.in. z morfologii, składni i semantyki, a także w zajęciach z zakresu angielsko-polskiej gramatyki kontrastywnej).

Badanie przeprowadzono w kwietniu 2017 roku. Osoby badane tłumaczyły tekst na zajęciach (w ramach tzw. tłumaczenia *in-class*), mając do dyspozycji przyniesione przez siebie pomoce tłumaczeniowe (leksykony, słowniki, telefony z dostępem do Internetu<sup>2</sup>). Kilka dni przed przeprowadzeniem procedury badawczej studenci zostali poinformowani o tym, jakiej tematyki będzie dotyczył tekst źródłowy, dzięki czemu mogli się przygotować do tego zadania zarówno pod kątem merytorycznym<sup>3</sup>, jak i terminologicznym. Zadanie tłumaczeniowe było ograniczone czasowo: osoby badane miały na przełożenie tekstu 90 minut, przy czym w niektórych przypadkach czas ten był wydłużany o 15 minut, np. w sytuacji, gdy osoba badana musiała przepisać roboczą wersję tekstu. Studenci dokonywali przekładu ręcznie, mając do dyspozycji kartkę papieru oraz długopis (ze względów organizacyjnych nie było możliwe przeprowadzenie procedury badawczej w sali ze sprzętem komputerowym). Tą drogą

---

<sup>2</sup> Zgodnie z założeniami idei tłumaczenia *in-class*, studenci przynieśli wybrane przez siebie pomoce tłumaczeniowe. Osoba prowadząca kurs nie sprecyzowała, jakie rodzaje słowników czy leksykonów powinny zostać uwzględnione przez osoby badane. Należy podkreślić, że dydaktyk przekładu w takich sytuacjach zazwyczaj nie określa, o jakie pomoce tłumaczeniowe chodzi, głównie ze względu na to, że samodzielny dobór pomocy tłumaczeniowych to jeden z komponentów podlegającej ocenie kompetencji tłumaczeniowej.

<sup>3</sup> Przygotowanie merytoryczne do tłumaczenia z danej dziedziny lub dyscypliny należy w kontekście przeprowadzonego badania rozumieć jako zapoznanie się z literaturą przedmiotu z zakresu relatywizmu językowego. Osoby biorące udział w badaniu wiedziały, jaki typ tekstu będą przekładać (tekst popularnonaukowy), z jakiej dyscypliny badawczej (językoznawstwo) i jakiej problematyki dotyczy. Autorka badania uznaje, że tego rodzaju przygotowanie merytoryczne jest szczególnie istotne pod kątem analizy profilu stylistyczno-terminologicznego obu tekstów: źródłowego i docelowego.

otrzymano 19 próbek tłumaczeniowych. 17 tekstów poddano analizie typu jakościowego. (Dwie osoby badane nie są natywnymi użytkownikami języka polskiego i z tego względu nie wzięto pod uwagę tekstów docelowych ich autorstwa przy analizie materiału badawczego).

Analizę tekstów docelowych przeprowadzono pod kątem błędów językowych popełnionych przez osoby badane. W literaturze lapsologicznej błąd językowy jest pojęciem wieloaspektowym i wielowymiarowym, można go bowiem analizować z różnych perspektyw: psycholingwistycznej, glottodydaktycznej, lingwistycznej czy psychologicznej (zob. Kaleta, 2009: 151-171). Według Szulca, błąd językowy to „niezamierzone przez mówiącego odchylenie od reguł przewidzianych przez system danego języka lub od obowiązującej w ramach tego systemu normy językowej” (1984: 33). W pracach Komorowskiej błąd językowy analizowany jest z perspektywy glottodydaktycznej i uznawany za rezultat stosowania danej metody nauczania języka obcego. Autorka dzieli błędy językowe na błędy lokalne, które nie zaburzają komunikatywności przekazu, oraz błędy globalne, które zniekształcają sens danej wypowiedzi (Komorowska, 2001: 176). W niniejszej pracy błąd językowy rozumie się jako „taki sposób użycia jakiegoś elementu języka, który razi jego świadomych użytkowników, gdyż pozostaje w sprzeczności z ich dotychczasowymi przyzwyczajeniami, a nie tłumaczy się funkcjonalnie” (Markowski, 2005: 55). Należy uzupełnić, że według Markowskiego, błędy językowe definiować należy również jako „nieświadome odstępstwa od obowiązującej w danym momencie normy językowej, czyli takie innowacje, które nie znajdują uzasadnienia: nie usprawniają porozumiewania się, nie wyrażają nowych treści, nie przekazują na nowo, w inny sposób emocji nadawcy itd.” (Markowski, 2005: 55). Z perspektywy translologicznej problematyką błędów zajmuje się Kozłowska, według której błędami językowymi w przekładzie nazwać można te, które są „widoczne bez porównywania z tekstem oryginału, czyli zauważalne dla czytelnika polskiego (...)”, błędami tłumaczeniowymi zaś te, które są „wykrywalne podczas porównywania z tekstem oryginału”. Należy podkreślić, że przywołana autorka stwierdza, iż błędy językowe mogą występować w obu typach tekstów: źródłowym i docelowym, tłumaczeniowe zaś – tylko w tekstach przekładów (Kozłowska, 2002: 138-140).

Za Markowskim (2005: 55-60) przyjęto w niniejszym badaniu następującą typologię zidentyfikowanych błędów językowych:

- błędy zewnętrznojęzykowe,
- błędy ortograficzne,
- błędy interpunkcyjne,
- błędy wewnętrznojęzykowe,
- błędy systemowe (gramatyczne, leksykalne),
- błędy użycia (stylistyczne).

## 2. Błędy językowe popełnione przez uczestników badania

Prezentacja wyników badania bazuje na wyżej przedstawionej typologii Markowskiego (2005). Przy każdym rodzaju błędów językowych zamieszczono przykłady pochodzące z przeanalizowanych tekstów docelowych osób badanych<sup>4</sup>.

### 2.1. Błędy ortograficzne

Analiza tekstów docelowych wykazała, że osoby badane nie mają dużych trudności z poprawną pisownią w języku polskim. W przeważającej liczbie przypadków problem dotyczy użycia wielkich liter w zapisie przymiotników utworzonych od nazw krajów, kontynentów, narodów, niebędących nazwami geograficznymi, np.:

- *Clearly, the reason why a notion like “an alternating generation” is encoded in the grammar of some Australian languages – but not, for example, in the grammar of English or Russian – is that this notion plays a role in the . . .*
- *\*To zrozumiałe, dlaczego takie znaczenia jak „zmiana pokolenia” są zakodowane w gramatyce niektórych Australijskich języków [australijskich] – ale, na przykład nie w gramatyce Angielskiej [angielskiej] czy Rosyjskiej [rosyjskiej]...*

<sup>4</sup> Przykłady zdań zawierających błędne sformułowania oznaczono gwiazdką (\*), w nawiasach kwadratowych zaś podano poprawną formę danego słowa lub wyrażenia albo propozycję przetłumaczenia określonego fragmentu. Jednocześnie należy zwrócić uwagę na fakt, że przy części podanych przykładów błędów językowych, zwłaszcza w sekcjach dotyczących błędów systemowych oraz błędów użycia, jedynie zasugerowano określone rozwiązania translatorskie, których bynajmniej nie należy uznawać za jedynie poprawne w danym przypadku.

## 2.2. Błędy interpunkcyjne

Znacznie liczniejszą grupę błędów zewnątrzjęzykowych tworzą błędy interpunkcyjne. Najczęściej wynikają one z interferencji językowej i nieuwzględnienia przez studentów odrębnych zasad interpunkcji, którymi rządzą się język angielski i język polski. Osoby badane zbyt często kierują się zapisem stosowanym w tekście źródłowym, powielając w tłumaczeniu lokalizację (bądź brak) danego znaku przestankowego. Elementem, który przysparza studentom największej trudności, jest przecinek, ponieważ zasady jego stosowania nie pokrywają się w obu językach (zob. Belczyk, 2007: 134), np.:

- *Similarly, it is clearly not an accident that, for example, the Hanunóo language of the Philippines has dozens of words for different kinds of rice . . .*
- \**Podobnie, nie jest przypadkiem też to, że np. język Hanunów na Filipinach posiada kilkanaście słów określających różne rodzaje ryżu (...)* [Podobnie nie jest przypadkiem...]
- *. . . and to anyone who knows anything about Russian culture, it is clearly not an accident that Russian has an extremely rich and elaborate system of expressive derivation applicable to proper names*
- \**(...) a dla kogokolwiek kto wie cokolwiek na temat kultury rosyjskiej, nie jest przypadkiem (...)* [(...) a dla kogokolwiek, kto wie cokolwiek (...)]

Błąd ten wskazuje, że badanym brakuje wiedzy w zakresie zasad ogólnych dotyczących stawiania znaków przestankowych w polskich tekstach pisanych. Odnotowano np. brak przecinka w porównaniach paralelnych:

- *Sapir's dictum "Distinctions which seem inevitable to us may be utterly ignored in languages which reflect an entirely different type of culture, while these in turn insist on distinctions which are all but unintelligible to us" (p. 27) applies equally to vocabulary and to grammar.*
- \**Powiedzenie Sapira brzmi: „Dysfunkcje, które wydają się być nieuniknione dla nas, mogą być całkowicie pominięte w językach, które odzwierciedlają zupełnie inną kulturę, a te z kolei upierają się przy rozróżnieniach, które nas są niezrozumiałe” (str. 27) to odnosi się zarówno do słownictwa jak i gramatyki [...zarówno do słownictwa, jak i gramatyki].*

Trudności występują również z połączeniem wyrazowym *dla którego*, np.:

- *Clearly, the reason why a notion like “an alternating generation” is encoded in the grammar of some Australian languages – but not, for example, in the grammar of English or Russian – is that this notion plays a role in the . . .*
- *\*Oczywiście, powodem dla którego [powodem, dla którego] takie pojęcie jak „przemienne pokolenia” zawarte jest w gramatyce niektórych języków australijskich (...)*

Analiza wykazała, że studenci nie stawiają przecinków również przed takimi wyrazami, jak: *że, czym, który, jaki, jednakże*.

- *. . . and to anyone who knows anything about Russian culture, it is clearly not an accident that Russian has an extremely rich and elaborate system of expressive derivation applicable to proper names*
- *\* (...) na temat kultury rosyjskiej, nie jest przypadkiem że rosyjski ma niezwykle bogaty (...) [(...) na temat kultury rosyjskiej, nie jest przypadkiem, że rosyjski ma niezwykle bogaty (...)].*
- *But in fact this is what grammar is all about. . .*
- *\*Tak naprawdę jest to sposób w jaki działa gramatyka (...) [(...) jest to sposób, w jaki działa gramatyka (...)].*
- *But in fact this is what grammar is all about. . .*
- *\*Ale w rzeczywistości, to jest to czym jest gramatyka (...) [(...) to, o czym jest gramatyka (...)].*
- *While obviously words are carriers of meaning, it is less obvious that grammatical categories of a language also encode meaning.*
- *\*Z pewnością słowa niosą ze sobą pewne znaczenie jednakże mniej oczywiste jest, że gramatyczne kategorie językowe również są nośnikiem informacji [Z pewnością słowa niosą ze sobą pewne znaczenie, jednakże mniej oczywiste jest (...)].*

### 2.3. Błędy systemowe

Wśród błędów systemowych gramatycznych odnotowano występowanie zbędnych zapożyczeń składniowych, np.:



- Sapir's dictum "Distinctions which seem inevitable to us may be utterly ignored in languages which reflect an entirely different type of culture, while these in turn insist on distinctions which are all but unintelligible to us" (p. 27) applies equally to vocabulary and to grammar.
- \*Powiedzenie Sapira: „Różnice, które wydają się być [wydają się] nieuniknione mogą zostać całkowicie zignorowane w językach, które odzwierciedlają zupełnie inny rodzaj kultury, co oznacza że podkreśla podziały, które są tylko dla nas niezrozumiałe: (str. 27) odnosi się jednakowoż w słownictwie jak i w gramatyce.

Błąd ten bezsprzecznie wynika z interferencji językowej. Błędem gramatycznym popełnionym przez większą część osób badanych (10) jest również stosowanie konstrukcji orzeczenia imiennego z orzecznikiem w postaci przymiotnika w narzędniku. Błąd ten odnotowano w następującym zdaniu:

- *While obviously words are carriers of meaning, it is less obvious that grammatical categories of a language also encode meaning.*
- \*Podczas gdy oczywistym jest [oczywiste jest] to, że słowa są nośnikami znaczeń, mniej oczywistym jest [oczywisty jest] fakt, iż kategorie gramatyczne języka również mają zakodowane znaczenie.

Warto wspomnieć, że większość osób badanych tworzy konstrukcje niepoprawne pod względem szyku, zwłaszcza w połączeniach wyrazowych z formą dopełniacza i biernika zaimka zwrotnego *się*. Studenci, pomimo zasad podawanych w wydawnictwach poprawnościowych, np. w *Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny* (2006: 1044), często stawiają wyraz *się* za czasownikiem:

- *Languages differ widely not only, as Sapir . . .*
- \**Języki znacznie różnią się (...)* [języki znacznie się różnią (...)].

Osoby badane popełniają także błędy fleksyjne. Mają trudności, np. z wyborem właściwej postaci zaimka wskazującego *ów*, np.:

- *Clearly, the reason . . . is that this notion plays a role in the Australian Aboriginal . . .*
- \**Przyczyną tego zjawiska jest to, że owe pojęcie [owo pojęcie] pełni funkcję w australijskich społecznościach (...).*

Odnotowano także nieuzasadnione powtarzanie podobnych słów i wyrażeń w obrębie tego samego zdania:

- *Distinctions which seem inevitable to us may be utterly ignored in languages which reflect an entirely different type of culture, while these in turn insist on distinctions which are all but unintelligible to us (p. 27) applies equally to vocabulary and to grammar.*
- \*Różnice, które wydają się dla nas nieuniknione mogą być całkowicie zignorowane w językach, które odzwierciedlają kompletnie inny rodzaj kultury, która z kolei domaga się różnic kompletnie dla nas niezrozumiałych (...) [Rozróżnienia, które my uznajemy za konieczne, mogą nie występować w językach odzwierciedlających zupełnie inny od naszego system kulturowy i mających niezrozumiałe dla nas kategorie (...)].

Drugą grupą błędów systemowych są błędy leksykalne. Analiza tekstów docelowych wykazała, że studenci nadużywają tzw. wyrazów modnych. Warto nadmienić, że cechą charakterystyczną tych jednostek jest to, że element „modny” cechuje najczęściej tylko znaczenie wtórne danej jednostki leksykalnej (Markowski, 2005: 191). W analizowanych tłumaczeniach przykładem wyrazu modnego jest nadużywany spójnik *iz*, stosowany niezgodnie z kontekstem czasownik *posiadać*, a także wyraz *tudzież*:

- ... *is that this notion plays a role in the Australian Aboriginal societies*  
...
- \*Powodem tego jest fakt, iz pojęcie... [Powodem tego jest fakt, że...].

Według *Wielkiego słownika poprawnej polszczyzny* (2006: 353), spójnika *iz* używa się celem uniknięcia kilkakrotnego powtórzenia spójnika *że* w jednym zdaniu. W innych przypadkach używanie *iz* uznaje się za manieryczne i pretensjonalne.

- ... *and to anyone who knows anything about Russian culture, it is clearly not an accident that Russian has an extremely rich and elaborate system of expressive derivation applicable to proper names (names of persons), whereas in languages like English the corresponding system of expressive derivation is extremely limited.*
- \* (...) a Ci co mają jakkolwiek wiedzę o kulturze rosyjskiej wiedzą, że nie przypadkiem rosyjski posiada [ma] bardzo bogaty i opracowany

system ekspresywnej derywacji odpowiednią do nazw własnych (*tudzież imion*) [(...) ma bogaty i rozbudowany system derywacji nacechowanej ekspresywnie, znajdujący zastosowanie w przypadku imion (...)].

*Tudzież*, według *Wielkiego słownika poprawnej polszczyzny* (2006: 1206), powinno się w zasadzie stosować jedynie w tekstach stylizowanych – w innych sytuacjach słowo to traktuje się jako pretensjonalne i manieryczne. Należy także podkreślić, że wyraz ten należy do spójników określanych mianem przestarzałych. Studenci w sposób niepoprawny posługują się także czasownikiem *posiadać* (nie stosuje się go w połączeniu z nazwami podmiotów nieżywotnych):

- *Similarly, it is clearly not an accident that, for example, the Hanunóo language of the Philippines has dozens of words for different kinds of rice . . .*
- *\*Podobnie nie jest przypadkiem, że filipiński język Hanunóo posiada tuziny określeń dla różnych odmian ryżu, a każdy, kto miał styczność z kulturą Rosji zauważy, że również nieprzypadkowo rosyjski posiada nadzwyczajnie bogaty i rozwinięty system, ekspresyjnych derywacji...* [W podobny sposób można wyjaśnić powód, dla którego w filipińskim języku hanunóo występuje duża liczba wyrazów stosowanych na określenie różnych rodzajów ryżu (zob. Conklin 1957), a w języku rosyjskim (w przeciwieństwie do angielskiego) – bogaty i rozbudowany system derywacji nacechowanej ekspresywnie (...)].

Wśród błędów leksykalnych wymienić należy zbędną neosemantyzację, niejednokrotnie wynikającą z nieumiejętności doboru właściwego odpowiednika. Osoby badane np. używają w niewłaściwym znaczeniu słowa *nosiciel*:

- *While obviously words are carriers of meaning . . .*
- *\* (...) słowa są nosicielami znaczenia (...) [O ile powszechnie utrwaliło się, że słowa są nośnikami znaczenia (...)].*

Problem występuje także z wyrazem *charakterystyka*. Osoby badane wykazują w wielu przypadkach nieznaną znaczenia tej jednostki leksykalnej:

- *Languages differ widely not only . . . in the nature of their vocabularies but also in the nature of their grammar.*

- \**Języki znacznie różnią się nie tylko (...) charakterystyką słownictwa, ale również charakterystyką gramatyki [(...) języki różnią się w sposób istotny nie tylko w obrębie leksyki, ale także w zakresie kategorii gramatycznych].*

W przypadkach przywołanych powyżej jednostki leksykalne występujące w tekście źródłowym (*carrier*, *nature*) zostały przetłumaczone niewłaściwie. *Charakterystyka* bowiem, jak podaje *Uniwersalny słownik języka polskiego* (2008: 398), to „opis cech charakteryzujących kogoś lub coś”; wyraz ten nie stanowi zatem odpowiedniego ekwiwalentu słowa *nature*, czyli – zgodnie z definicją, którą można znaleźć w *Longman Dictionary of Contemporary English* (2009: 1161) – „the qualities or features that something has”. Nie chodzi więc o opis cech, lecz o same cechy danego zjawiska. *Nosiciel* zaś, jak można przeczytać w *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* (2008: 1021-22), to 1. a) „reprezentant, przedstawiciel jakiejś idei, jakiegoś kierunku lub posiadacz jakiejś cechy (...)”; b) „ten, kto nosi coś na sobie lub przynosi, roznosi coś”; 2. „osobnik zdrowy noszący w sobie zarazki choroby zakaźnej nieszkodliwe dla niego samego, lecz zakażające otoczenie”. Porównanie tych definicji z opisem znaczenia jednostki *carrier* pozwala dostrzec popełniony przez osoby badane błąd leksykalny. *Carrier* bowiem, według przywołanego *Longman Dictionary of Contemporary English* (2009: 245), oznaczać może, np. firmę przewoźową, pojazd militarny służący do przewozu żołnierzy lub broni, osobnika zdrowego (definicja identyczna z tą, którą zawiera słownik języka polskiego), a także rzecz służącą noszeniu/przenoszeniu czegoś innego, również w sensie abstrakcyjnym.

Podobny problem odnotowano w przypadku tłumaczenia angielskiego słowa *dictum*, które, jak można przeczytać w *Longman Dictionary of Contemporary English* (2009: 466), oznacza 1) „a formal statement of opinion by someone who is respected or has authority”; 2) „a short phrase that expresses a general rule or truth”. Niektórzy studenci kierują się, niestety, drugą definicją tego słowa, proponując przetłumaczenie *dictum* jako *sentencja* czy *powiedzenie*. Odnotowano również występowanie ekwiwalentu: *wypowiedzenie*. Wskazuje to na nieznaną znaczenia wymienionych wyrazów, ale jednocześnie także na brak wyrobionego nawyku weryfikowania w słownikach języka polskiego znaczenia słów podawanych w słownikach angielsko-polskich jako ekwiwalenty:

- Sapir's dictum "Distinctions which seem inevitable to us may be utterly ignored in languages which reflect an entirely different type of culture, while these in turn insist on distinctions which are all but unintelligible to us" (p. 27) applies equally to vocabulary and to grammar.
- \*Powiedzenie [znane stwierdzenie] Sapira „Różnice które wydają się dla nas nieuniknione mogą być kompletnie zignorowane w językach które mają odbicie w zupełnie innej kulturze (...).
- \*Wypowiedzenie [słynne stwierdzenie] Sapira „Różnice, które wydają się nam być nieuniknione mogą być całkowicie zignorowane w językach (...).

Warto także przywołać przykład wskazujący na naruszanie łączliwości wyrazu:

- *In this chapter, I focus on one area of "cultural elaboration" in grammar, namely, on the elaboration of causal relations in modern English.*
- \**W tym rozdziale skupiam się na obszarze kulturowego omówienia pod względem gramatyki, mianowicie na omówieniu form przyczynowych w nowoczesnym [we współczesnym] angielskim.*

O ile *Uniwersalny słownik języka polskiego* (2008: 1028) podaje, że przymiotnik *nowoczesny* oznacza „właściwy nowym czasom, współczesny, teraźniejszy”, to jednak w *Słowniku dobrego stylu* Bańko (2007: 71), publikacji wskazującej jasno, z jakim wyrazem należy łączyć określone słowo, przy hasle *język* nie występuje przymiotnik *nowoczesny*. Bańko zaleca w tym przypadku użycie słowa *współczesny*.

Analiza tłumaczeń wykazała także występowanie pleonazmów. Wszystkie osoby badane (17) posługują się połączeniem czasownikowo-przysłówkowym, w którym przysłówek podkreśla dodatkowo główną cechę znaczenia wyrazu nadrzędnego (Buttler i in., 1987: 71):

- Sapir's dictum "Distinctions which seem inevitable to us may be utterly ignored in languages which reflect an entirely different type of culture .  
..
- \**Sentencja Sapira „Różnice, które zdają się nam być nieuniknione, mogą być całkowicie zignorowane w językach, które odzwierciedlają zupełnie inny typ kultury (...)* [Rozróżnienia, które uznajemy za konieczne, mogą nie występować w tych językach (...)].

U dwóch studentów odnotowano także dość rażąco błęd leksykalny, polegający na pomyleniu znaczeń następujących wyrazów podobnych brzmieniowo:

- *In this chapter, I focus on one area of “cultural elaboration” in grammar, namely, on the elaboration of causal relations in modern English.*
- *\*W tym rozdziale skupiam się na jednym zakresie „kulturalnego opracowania” w gramatyce, mianowicie na opracowaniu luźnych relacji we współczesnym angielskim [W tym rozdziale skupię się na jednym rodzaju zjawisk kulturowych silnie przejawiających się w systemach gramatycznych, a mianowicie na relacjach kauzalnych we współczesnym języku angielskim].*

#### 2.4. Błędy użycia

Jak wynika z przeanalizowanych tekstów docelowych, najliczniejszą grupą błędów językowych są błędy użycia (stylistyczne), przejawiające się w niewłaściwym doborze środków językowych oraz niedostosowaniu ich do funkcji wypowiedzi (zob. Markowski, 2005: 59). Należą do nich nieuzasadnione, a jednocześnie niecelowe powtórzenia tych samych wyrazów lub ich połączeń. Wskazuje to na niedbałość w tworzeniu konstrukcji zdaniowych w języku polskim, np.:

- *While obviously words are carriers of meaning, it is less obvious that grammatical categories of a language also encode meaning.*
- *\*Chociaż oczywiste jest, że słowa są nośnikami znaczeń, mniej oczywiste jest, że poszczególne kategorie gramatyczne także posiadają zakodowane znaczenie [O ile powszechnie utrzymało się, że słowa to nośniki znaczenia, mniej oczywiste jest, że taką rolę pełnią również kategorie gramatyczne danego języka].*

Osoby badane mają również tendencję do stosowania stylu rozwlekłego, czyli tzw. wielosłowia, nic niewnoszącego do treści przełożonego komunikatu, np.:

- *Similarly, it is clearly not an accident that, for example, the Hanunóo language of the Philippines has dozens of words for different kinds of rice (see Conklin 1957), and to anyone who knows anything about Rus-*

*sian culture, it is clearly not an accident that Russian has an extremely rich and elaborate system of expressive derivation applicable to proper names . . .*

- *\*Dla każdego kto ma pewne pojęcie o kulturze rosyjskiej nie jest przypadkiem, że język rosyjski posiada nieślychanie i nadzwyczajnie bogaty i złożony system derywacji (...) [W podobny sposób można wyjaśnić powód, dla którego w filipińskim języku hanunóo występuje duża liczba wyrazów stosowanych na określenie różnych rodzajów ryżu (zob. Conklin 1957), a w języku rosyjskim (w przeciwieństwie do angielskiego) – bogaty i rozbudowany system derywacji nacechowanej ekspresywnie (...)].*

Z wielosłowiem wiąże się kolejny problem, a mianowicie tzw. potok składniowy, czyli nieuporządkowany ciąg myśli, bez wyraźnych granic ich początku i zakończenia, powodujący trudności w zrozumieniu tekstu docelowego, np.:

- *Sapir's dictum "Distinctions which seem inevitable to us may be utterly ignored in languages which reflect an entirely different type of culture, while these in turn insist on distinctions which are all but unintelligible to us" (p. 27) applies equally to vocabulary and to grammar.*
- *\*Powiedzenie Sapira: „Różnice, które wydają się być nieuniknione mogą zostać całkowicie zignorowane w językach, które odzwierciedlają zupełnie inny rodzaj kultury, co oznacza że podkreśla podziały, które są tylko dla nas niezrozumiałe: (str. 27) odnosi się jednakowoż w słownictwie jak i w gramatyce [Słynne stwierdzenie Sapira dotyczy w równym stopniu leksyki i gramatyki: „Rozróżnienia, które my uznajemy za konieczne, mogą nie występować w tych językach, które odzwierciedlają całkowicie różny od naszego system kulturowy i które mają kategorie zupełnie dla nas niezrozumiałe”(s. 27)].*

Analiza tekstów docelowych ujawniła też, że osoby badane nie przestrzegają zasad tzw. dobrego stylu. Odnotowano, m.in. nadużywanie wyrazów erudycyjnych niezgodnych z kontekstem znaczeniowym danej wypowiedzi (np. przywołane wyżej użycie słowa *tudzież*) i niezgodnych z zasadami tworzenia tekstów popularnonaukowych. Aby podnieść walory zewnętrzne tekstu (zob. Markowski, 2005: 120-121), studenci stosują manierycznie brzmiące określenia, skomplikowaną składnię oraz stylistycznie niekompatybilne elementy leksykalne:

- *While obviously words are carriers of meaning, it is less obvious that grammatical categories of a language also encode meaning. But in fact this is what grammar is all about: certain meanings are so important to communities of speakers that they become not just lexicalized (linked with individual words) but grammaticalized, that is, embodied in the language's structural patterns.*
- *\*Oczywistym jest to, że słowa noszą ze sobą znaczenia, aczkolwiek nie zawsze jest to oczywiste, że kategorie gramatyczne również posiadają ukryte znaczenia. Jednak tak naprawdę o to chodzi w gramatyce: niektóre znaczenia są dla danej społeczności tak ważne, że są nie tyle nazwane za pomocą konkretnych słów, ale zarówno poddane są gramatyce tego języka, a to oznacza, że są zawarte w strukturalnych schematach językowych [O ile powszechnie utrwaliło się, że słowa to nośniki znaczenia, mniej oczywiste jest, że znaczenie kodują także kategorie gramatyczne, choć do tego sprowadza się istota gramatyki: określone wspólnoty językowe przykładają tak dużą wagę do pewnych znaczeń, że te ostatnie podlegają nie tylko leksykalizacji (odpowiadają konkretnym wyrazom), ale także gramatykalizacji, to znaczy ich ucieleśnieniem stają się wzorce strukturalne leżące u podstaw systemu języka].*

### 3. Dyskusja

Celem przeprowadzonego badania było zweryfikowanie, jakie błędy językowe studenci kierunku neofilologicznego z elementami translatoryki popełniają najczęściej, tłumacząc tekst popularnonaukowy z języka angielskiego na język polski. Wyniki ujawniły występowanie wielu błędów interpunkcyjnych, systemowych oraz stylistycznych. W analizowanych tekstach docelowych odnotowano również błędy ortograficzne. Tego typu przykłady błędów językowych w przekładach studentów przywołuje również Kozłowska (2002: 140-143). Główną przyczynę tej sytuacji autorka upatruje w występującej na wielu poziomach nieznamomości języka docelowego (Kozłowska, 2002: 140). W podobny sposób komentuje ten problem Kaufman (2002: 228):

(...) niemal wszyscy studenci mają kłopoty z interpunkcją. Rzadziej zdarzają się błędy gramatyczne i ortograficzne. Wielu studentów ma ogromne kłopoty z poprawnym użyciem związków frazeologicznych. Niejednokrotnie tekst tłumaczony jest wierną kalką struktur oryginału, próby zaś odejścia



od litery tego ostatniego kończą się bardzo często nieadekwatnościami semantycznymi. Analiza przekładów dokonywana wspólnie ze studentami wykazuje też, że niekiedy nie zdają sobie oni sprawy z rzeczywistego znaczenia lub wartości stylistycznej użytych konstrukcji oraz z różnic między ich znaczeniem dosłownym a metaforycznym.

Braki w zakresie kompetencji językowej u studentów kierunków neofilologicznych tłumaczyć należy przede wszystkim występowaniem sporej liczby przypadków interferencji (głównie zewnętrznych), które, jak zauważył Kaufman, prowadzą nie tylko do „osłabienia wrażliwości na mowę ojczystą”, ale również do wykształcenia się „swoistego idiolektu”, i to nie tylko wśród studentów kierunków neofilologicznych, ale również u neofilologów (Kaufman, 2002: 225-226). Parafrazując Szulca (1984: 94), można skonstatować, że w części przywołanych przykładów uwidacznia się tutaj proces przyporządkowywania określonych reguł właściwych językowi źródłowemu do reguł docelowego systemu językowego. Sytuacja ta nie powinna dziwić, bowiem, jak wskazuje Paprocka-Piotrowska (2004: 195-196), „kompetencja tłumaczeniowa (umiejętność przekładu) jest w ramach studiów filologicznych jedynie jedną z kompetencji nauczanych w ramach bloku zajęć z tzw. praktycznej nauki języka obcego”. Z uwagi na to, że studenci kierunków neofilologicznych – co zostało podkreślone we wprowadzeniu do niniejszego artykułu – uczestniczą głównie w zajęciach prowadzonych w języku obcym, są mniej czytani w języku polskim i mniej obcy z polskimi tekstami pisanymi (Kozłowska, 2002: 143). Potwierdza to również Lang (1994: 397), która podkreśla, że na skutek zbyt dużego nacisku na doskonalenie kompetencji w języku obcym doszło do olbrzymich zaniedbań w obszarze posługiwania się językiem ojczystym<sup>5</sup>. Problem wynika również ze sposobu doskonalenia wiedzy językoznawczej w polskim systemie edukacyjnym. Warto odwołać się do obserwacji Paprockiej-Piotrowskiej (2004: 199):

Dochodzimy więc do pewnego paradoksu: student neofilolog przyswaja teoretyczną wiedzę na temat języka obcego mając za podstawę językoznawcze wykształcenie pochodzące w zasadzie ze szkoły podstawowej. Zupełnie na marginesie, dodać można, że pewien procent kłopotów z gramatyką opisową języka obcego wynika z pewnością z dosyć „zakurzonej” wiedzy językoznawczej studentów: części mowy a części zdania, odmienne i nieodmienne części mowy, składnia zdania pojedynczego i złożonego,

typy zdań złożonych, itd..., o czym nasi studenci słyszą (...) po raz ostatni w wieku lat 14, a zajęcia z gramatyki opisowej są w programie studiów zazwyczaj na I i II roku.

Należy się z tą opinią, niestety, zgodzić: proces doskonalenia tych komponentów edukacji językowej, które przyszłym tłumaczom przydałyby się w praktyce translatorskiej najbardziej, kończy się na wczesnych etapach kształcenia. W szkole średniej nacisk kładzie się na historię literatury i analizę dzieł literackich. W liceum niewiele uwagi poświęca się gramatyce czy stylistyce języka polskiego. W świetle powyższych konstatacji nasuwa się spostrzeżenie, że być może studentów specjalizacji traduktologicznych nie zachęca się w dostatecznym stopniu do autonomicznych działań zmierzających w kierunku poszerzenia wiedzy z zakresu poprawnej polszczyzny. Innymi słowy, parafrazując Markowskiego (2005: 126), nie dostrzega się ani nie docenia roli samokształcenia w rozwijaniu kompetencji językowej w języku ojczystym, a zatem samodzielnego korzystania z wydawnictw poprawnościowych i różnych słowników czy oglądania programów telewizyjnych dotyczących tej problematyki.

## Wnioski

W świetle zaprezentowanych wyników nie ulega wątpliwości, że trudności, jakich studenci doświadczają w obszarze przekładu pisemnego, dotyczą w dużej mierze poprawnego użycia języka ojczystego. Jakie są przyczyny tego stanu rzeczy? Z pewnością dużą rolę odgrywa miejsce języka polskiego w programach nauczania na kierunkach neofilologicznych, ale także przekonanie studentów o tym, że posiadają wiedzę dotyczącą poprawnego użycia języka polskiego: jest to przecież ich język ojczysty. Konieczne zmiany w tym zakresie powinny przebiegać dwutorowo:

1. Zmiany w programach nauczania, np. wzorem Francji, w której na filologiach obcych studenci uczestniczą w zajęciach ze stylistyki języka francuskiego przez cztery lata studiów, przez co najmniej 2 godziny tygodniowo (Kaufman, 2002: 229).
2. Uświadamianie studentom, przy każdej możliwej okazji w trakcie zajęć z przekładu pisemnego, konieczności rozwijania umiejętności posługiwania się poprawną polszczyzną. Istotne byłoby

również wprowadzenie ćwiczeń ze stylistyki danego języka specjalistycznego (np. prawniczego, medycznego, technicznego, ekonomicznego).

Aby przygotować studentów do wykonywania zawodu tłumacza czy weryfikatora przekładu, modyfikacje programowe należałoby wprowadzać już od pierwszego semestru toku studiów na kierunkach lingwistycznych i neofilologicznych. Program studiów na pierwszym roku powinien zostać wzbogacony o przedmioty związane *stricte* z językiem polskim: stylistyką, semantyką, gramatyką, zasadami pisowni i interpunkcji. Bez takiego przygotowania studenci nie będą potrafili weryfikować innych tłumaczeń, ich tłumaczenia zaś (co wykazano na przykładach we wcześniejszych częściach artykułu) będą się najczęściej sprowadzały do transferu składniowo-leksykalnego. Dodatkowo w programie studiów na drugim i trzecim roku powinny się znaleźć przedmioty poświęcone redakcji i korekcie tekstów, w tym tłumaczeń (absolwenci filologii obcych mogą bowiem w przyszłości znaleźć pracę w wydawnictwach). Wskazana byłaby w tym zakresie ścisła współpraca neofilologów z polonistami. Na zakończenie warto przywołać Paprocką-Piotrowską (2004: 196), która odwołując się do treści zawartych w materiałach szkoleniowych francuskiego centrum szkolenia tłumaczy Uniwersytetu Rennes, konstatuje: „pojawia się potrzeba 200% kompetencji w języku ojczystym i »jedynie« 100% kompetencji w języku obcym”. Ta celna uwaga niezwykle trafnie oddaje nagłą wręcz potrzebę uwzględnienia w programach specjalizacji tłumaczeniowych (prowadzonych na kierunkach neofilologicznych) kursów z zakresu stylistyki polskiej i kultury języka polskiego. Namysłu wymaga również wprowadzenie specjalizacji traduktologicznych na kierunku filologia polska, np. wzorem Instytutu Filologii Polskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie w ramach studiów II stopnia oferuje się studentom wybór specjalizacji przekładowej.

<sup>5</sup> Warto odnotować, że niski poziom kompetencji w języku ojczystym wśród studentów specjalizacji przekładowych to problem, który dotyczy nie tylko studentów w Polsce. Przykładowo: przywoływana Lang (1994) opisuje tę kwestię na przykładzie studiów przekładowych prowadzonych na szkockiej uczelni Heriot-Watt University.

## Bibliografia

- Bańko M. (2007), *Słownik dobrego stylu czyli wyrazy które się lubią*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Belczyk A. (2007), *Poradnik tłumacza*, Kraków: Wydawnictwo Idea.
- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H. (1987), *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności leksykalnej (Słownictwo rodzime)*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kaleta R. (2009), *Dyskusja nad błędem językowym w wybranych polskich pracach językoznawczych wydanych w latach 1978–2008 (przegląd)*, „Lingwistyka Stosowana”, 1, 151-171.
- Kaufman S. (2002), *Dlaczego neofilologów trzeba uczyć języka polskiego?*, w: *Język rodzimy a język obcy: komunikacja, przekład, dydaktyka. Materiały z XXI Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW i Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej, Warszawa, 29-30 maja 2000 r.*, red. A. Kopczyński, U. Zaliwska-Okrutna, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 225-231.
- Komorowska H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kozłowska Z. (2002), *O błędach językowych w tekstach polskich przekładów*, w: *Język rodzimy a język obcy: komunikacja, przekład, dydaktyka. Materiały z XXI Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW i Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej, Warszawa, 29–30 maja 2000 r.*, red. A. Kopczyński, U. Zaliwska-Okrutna, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 137-147.
- Kubicka E., Zieliński L. (2013), *O konieczności doskonalenia języka polskiego w procesie kształcenia rodzimych tłumaczy. Analiza przekładu książki Österreich für Deutsche. Einblicke in ein fremdes Land Norberta Mappesa-Niedieka pod kątem najczęściej popełnianych błędów*, „Rocznik Przekładoznawczy”, 8, 169-194.
- Longman Dictionary of Contemporary English* (2009), new edition for advanced learners, Harlow: Pearson Education Limited.
- Markowski A. (2005), *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lang M.F. (1994), *The problem of mother tongue competence in the training of translators*, w: *Translation Studies: An Interdiscipline*, red. K. Klaus, F. Pochhacker, M. Snell-Hornby, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 395-399.
- Orozco M., Hurtado Albir A. (2002), *Measuring Translation Competence Acquisition*, “Meta: Translators’ Journal”, 47 (3), 375-402.

- PACTE (2003), *Building a Translation Competence Model*, w: *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, red. F. Alves, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 43-66.
- Paprocka-Piotrowska U. (2004), „*Opera przepełniona była Szwedami, fleszami i jabłkami*”. *Kilka uwag na temat ćwiczeń przekładu na studiach neofilologicznych*, : „Między Oryginałem a Przekładem”, IX, *Czy istnieją szkoły przekładu w Polsce?*, red. U. Kropiwiec, M. Filipowicz-Rudek, J. Konieczna-Twardzikowa, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 195-206.
- Pieczchna B. (2013), *Przygotowanie do wykonywania zawodu weryfikatora tłumaczeń jako wyzwanie współczesnej dydaktyki przekładu pisemnego*, „Między Oryginałem a Przekładem”, XIX, 3 (21), *Tłumaczenie specjalistyczne*, red. K. Dębska, A. Szczęsny, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 29-52.
- PN-EN 15038 *Usługi tłumaczeniowe – Wymagania dotyczące świadczenia usług* (2006), Warszawa: Polski Komitet Normalizacyjny.
- Pym A. (2003), *Redefining Translation Competence in an Electronic Age*. In *Defence of a Minimalist Approach*, “Meta: Translators’ Journal”, 48 (4), 481-497.
- Sieradzka M. (2009), *Rola świadomości językowej i kulturowej w kształceniu kompetencji translatorskiej studentów germanistyki*, „Rocznik Przekładoznawczy”, 5, 241-256.
- Szulc A. (1984), *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Dydaktyka języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Uniwersalny słownik języka polskiego* (2008), red. S. Dubisz, t. 1-4, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN* (2006), red. A. Markowski, t. 1-2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wierzbicka A. (2006), *English: Meaning and Culture*, Oxford: Oxford University Press.

## Summary

### MOTHER TONGUE COMPETENCE IN THE TRAINING OF TRANSLATORS

The main aim of this paper is to discuss the role of knowledge of the mother tongue in the teaching of translators at the Institute of Modern Languages of the University of Białystok. Unfortunately, far too little attention has been paid to this problem. Nevertheless, observations made by translation trainers lead to the conclusion that students of modern languages experience huge problems in writing texts in the target language correctly. The target texts produced by them abound with punctuation, grammar, lexical and stylistic errors.

The first part of this paper discusses the place of the Polish language in the curricula of modern language majors with a specialisation in translation. The second part presents the results of a study conducted with the participation of 19 students of English Philology with elements of Translation Studies. Special emphasis is put on the main types of linguistic errors made by the subjects while translating a popular science text from English into Polish within the field of linguistics. The final section is concerned with some suggestions with regard to changes which should be implemented into translation specialisation programmes so that students are made aware of the significance of mother tongue competence in translation.

**KEYWORDS:** mother tongue, translation, modern languages students, linguistic errors

JOANNA ORZECZOWSKA

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## Przysłówki w dowcipie językowym „Wojny polsko-ruskiej pod flagą białą-czerwoną” i ich przekład na język rosyjski

**STRESZCZENIE:** Zabawy językowe przysłówkami Masłowskiej mają złożony charakter. Autorka używa niewłaściwych przysłówek, zamieniając je paronimami, synonimami, antonimami lub tworząc neologizmy. W niektórych przypadkach przysłówek w tekście pełni tylko funkcję wzmocnienia wypowiedzi.

Najefektywniejsze metody przekładu wymagają wykorzystania tych samych strategii tworzenia komizmu językowego (szczególnie w językach pokrewnych o podobnej strukturze gramatyczno-leksykalnej) co w oryginale. Tymczasem w tłumaczeniu na język rosyjski żarty językowe najczęściej zostały przez tłumaczkę zlikwidowane, poprzez przekład błędnie użytych przysłówek na przysłówki normatywne. Trudno zrozumieć taką strategię, tym bardziej, że dla tłumaczki w pracy nad przekładem „najważniejszym był język, który za wszelką cenę próbowałam ocalić, i komizm tego języka”.

**SŁOWA KLUCZOWE:** dowcip językowy, przysłówek, tłumaczenie, „Wojna polsko-ruska pod flagą białą-czerwoną”

### Wprowadzenie

W klasycznym już dziele Danuty Buttler *Polski dowcip językowy* autorka zdefiniowała „komizm językowy” jako wszelkie zjawiska gramatyczne i leksykalne zdolne wywołać reakcję komiczną, niezależnie od tego, czy

zostaną użyte nieświadomie, spontanicznie, czy też służą temu właśnie celowi (2001: 57), i potraktowała go jako termin nadrzędny w stosunku do „dowcipu językowego (słownego)”, który obejmuje swoim zakresem wszelkie kompozycje wyrazowe, będące rezultatem świadomej twórczości nastawionej na wywołanie efektu komicznego (2001: 58).

Dowcip językowy Doroty Masłowskiej w *Wojnie polsko-ruskiej pod flagą biało-czerwoną* (dalej: WPR) często opiera się na naruszeniu regularności powiązań w obrębie systemu językowego: w dziedzinie semantycznej oraz w dziedzinie morfologicznej. „Efekt komiczny wynika więc z dostrzegania sprzeczności między formą słowa a jego znaczeniem, asymetrii między zależnościami strukturalnymi i semantycznymi wyrazów” (Buttler, 2001: 227). Istotą żartów językowych tego rodzaju jest początkowe wprowadzenie w błąd, a następnie zmuszenie do rozszyfrowania wewnętrznej logiki całego układu, co skutkuje chwilą wesołości w momencie zrozumienia niedopasowania proporcji znaczeniowych. Struktura logiczna takiego dowcipu to zamaskowany nonsens (Buttler, 2001: 243).

W WPR Masłowska często wykorzystuje stylistyczny zabieg naruszenia regularności powiązań, także jako charakterystykę bohatera, który myli wyrazy z powodu słabej znajomości słownictwa, ograniczonej kompetencji językowej i braku wiedzy językowej. Ale dzięki temu, że nienormatywny język narratora skrzy się dowcipem językowym „bohater powieści staje się nie tylko zabawny, ale wręcz sympatyczny – zaciera się w odbiorze fakt, że jest narkomanem i handlarzem narkotyków, że brak mu podstawowych zasad etycznych, wchodzi w konflikt z prawem i jest skrajnie niemoralny” (Cybulski, 2008: 449).

Regularnie pojawiające się „błędy” w dziele przekonują o zamierzonym wykorzystywaniu ich jako środka literackiego, o ich funkcji stylizacyjnej lub czysto ekspresywnej. To nakłada na tłumacza obowiązek odzwierciedlenia ich w przekładzie jako innowacji językowych, a nie poprawiania zgodnie z obowiązującymi normami (Janikowski, 2008: 24). W powieści Masłowskiej odnajdujemy wiele słów, którym autorka nadaje nowe znaczenia, „odświeża frazeologizmy, stosuje innowacje stylistyczne, gramatyczne i składniowe oraz tworzy potoczne metafory” (Moch, 2004, 114), rozszerza możliwości kolokacyjne różnorodnych jednostek językowych.



W niniejszym artykule przeanalizujemy sposoby tworzenia żartów językowych w obrębie wybranych przysłówków w WPR oraz ich tłumaczenie na język rosyjski, wykonane przez Irinę Lappo (*Польско-русская война под бело-красным флагом*, dalej: ПРВ).

## 1. Zamiana przysłówka paronimem

Paronimy (z greckiego *para* – ‘obok, mimo’ i *onoma* – ‘imię’) to wyrazy o różnym znaczeniu, bliskie pod względem brzmienia i przynależności leksykalno-gramatycznej, posiadające wspólny rdzeń. Ze względu na podobieństwo fonetyczne mogą być mylone w akcie komunikacji (Вишнякова, 1984: 3). Ponieważ w zależności od kontekstu przysłówki mogą być traktowane albo jako paronimy, albo jako synonimy, w niniejszych rozważaniach jako wyróżnik przyjmujemy kryterium wspólnego rdzenia (dla paronimów) i różnych rdzeni (dla synonimów).

Bohaterzy WPR, siląc się na język wykwintny, popełniają rażące błędy, wybierając z paronimicznej pary niewłaściwy przysłówek. Niespotykane, błędne wyrażenia mogą bawić czytelnika rozbieżnością strukturalno-semantyczną.

### Szalenie – szaleńczo

W WPR zamiast przysłówka szalenie użyto paronimu *szaleńczo*: *szaleńczo rozmowna – Toczy monolog na temat swojej dobroci, poświęcenia i zrobiła się nagle szaleńczo rozmowna, jak umysłowa dziwka, jak umysłowa dama do towarzystwa* (WPR: 26).

W danym przypadku dostrzegamy asymetrię strukturalno-semantyczną wynikającą ze zróżnicowania semantycznego i ekspresyjnego (*szalenie* – ‘z zaangażowaniem i pasją’; *szaleńczo* – ‘właściwie osobie, która zachowuje się nieobliczalnie i sprawia wrażenie niezrównoważonej’ – WSJP, ‘jak szaleniec, gwałtownie, szybko, intensywnie, z pasją’. USJP, t. 3: 478)

W przekładzie na język rosyjski wyrażeniu *szaleńczo rozmowna* odpowiada *ужасно словоохотливая* (*Пропихивает базар на тему своей доброты и самопожертвования, стала вдруг ужасно словоохотливая, тарыхтит без умолку, как умственно отсталая илюха, как шизанутая прошимандовка* (ПРВ). Przysłówek *ужасно* w tym kontekście należy uznać za ekwiwalent wyrazu *szalenie*. Tłumaczka zrezygnowała

z użycia paronimu (np.: *ужасающе*) i skonstruowania tym samym dowcipu językowego.

### **Gwałtownie – gwałtem**

W parze paronimów *gwałtem* – *gwałtownie* mamy do czynienia z asymetrią semantyczną i ekspresyjną: *gwałtownie*: 1. ‘burzliwie, namiętanie, żywiołowo’; 2. ‘nagle, raptownie, szybko’ (UJSP, t. 1: 1104); *gwałtem*: 1. ‘natychmiast, koniecznie’; 2. książ. ‘siłą, przemocą’ (UJSP, t. 1: 104). Dlatego wyrażenia *obracam się gwałtem* (WPR: 23) i *gwałtem nabieram przekonania* (WPR: 174) mają charakter żartu językowego (*Obracam się gwałtem i mówię: co kurwa, bunt w więzieniu stanowym? I zarówno właśnie teraz mam podobne odczucie przerażenia i chęci ucieczki przed tą dziewczyną, gdyż gwałtem nabieram przekonania, że ona jestem może jakąś genetyczną być może siostrą lub matką, choć raptem może jej nigdy nawet nie spotkałem*).

W przekładzie na język rosyjski nie dokonano zamiany właściwego wyrazu paronimem i wybrano ekwiwalenty przysłowka *gwałtownie – резко, вдруг: Тогда я резко поворачиваюсь. И у меня теперь вдруг возникает точно такое, даже похожее, ощущение ужаса и желание бежать подальше от этой девицы, потому что вдруг у меня появляется уверенность, что она мне генетическая сестра или даже мать, хотя, может быть, я ее никогда даже не видел* (ППВ).

### **Ogółem – ogólnie**

Zamiast *ogólnie wiedzieć* (*ogólnie* – 1. ‘tak, że nie chodzi o szczegóły’; ‘tak, że dotyczy to większości ludzi’ – WSJP; 1. ‘przez wszystkich, przez ogół, dla wszystkich, dla ogółu; powszechne’; 2. ‘biorąc pod uwagę całość, nie wnikając w szczegóły’ (USJP, t. 2: 1212), w powieści użyto wyrażenia *ogółem wiedzieć* (*ogółem* – ‘nadawca mówi, ile jest wszystkich obiektów danego typu bez szczegółowego wymieniania’ – WSJP); ‘książ. dodając wszystkie elementy, składniki; razem, w sumie, w całości’ (USJP, t. 2: 1214). W zdaniu: *Ogółem to nie wiem, po co z tobą byłam...* (WPR: 28) komizm wypowiedzi buduje asymetria strukturalno-semantyczna. Zamiast ekwiwalentu przysłowka *ogółem* w wersji rosyjskiej wybrany został ekwiwalent przysłowka *ogólnie – вообще: Короче, я вообще не знаю, зачем я с тобой связалась...* (ППВ).

Masłowska dokonuje podobnej zamiany przysłówek w frazeologizowanym wyrażeniu *ogólnie biorąc*, które w WPR przybiera formę *ogółem*

*biorąc*: Czyli ogółem *biorąc*, jedziemy nad morze (WPR: 17). Komizm wynika ze zmiany tradycyjnego składu słownego frazeologizmu. „Kontrast między treścią lub zabarwieniem tradycyjnego związku a sensem lub barwą jego zmodyfikowanego odpowiednika jest ... źródłem rozbawienia odbiorcy” (Buttler, 2001: 139-140). W wersji rosyjskiej nie zastosowano żadnej transformacji, której celem byłaby budowa dowcipu językowego: *Корооче, одним словом, мы едем на море* (ППВ).

### **Tymczasem – tymczasowo**

Masłowska zamienia przysłówek *tymczasem* (1. ‘w tym samym czasie, w którym działo się to, o czym wcześniej była mowa’; 2. ‘do tego czasu, w którym stanie się to, o czym była mowa na razie’ (USJP, t. 4: 176) paronimem *tymczasowo* (‘na najbliższy, na krótki czas, nie na stałe; czasowo, chwilowo, przejściowo, prowizorycznie, na razie’ (USJP, t. 4: 176). Niewłaściwy wyraz wywołuje efekt zaskoczenia i komizmu – *Wtedy idę do łazienki i ubikacji. Zobaczyc jak jest z Andżelą i czy będzie džordż miał jakieś szanse na odmianę swego lichego losu. Otóż tymczasowo jeszcze nie. Andżela w stanie wyraźnie złym, zatruta kamieniami, wisi przez wannę bez nadziei żadnej na rychłe przebudzenie* (WPR: 67). W tłumaczeniu na język rosyjski użyto odpowiednika przysłówka *tymczasem* – *пока*: *Потом я иду в туалет и ванную. Посмотреть, как там Анжела и какие шансы у моего джорджа обмануть судьбу-злодейку. Так вот — изменений пока не предвидится. Отравленная камнями Анжела висит поперек ванны в состоянии, не обещающем скорого пробуждения* (ППВ).

### **Prawdziwie – naprawdę**

W wyrażeniu *prawdziwie niesmaczny* Masłowska z pary paronimów *naprawdę* – *prawdziwie* wybiera jednostkę o znaczeniu ‘w sposób prawdziwy, nie udawany’, ‘zgodnie z rzeczywistością’ (WSJP) zamiast wyraz o znaczeniu ‘mówiący wiedząc, że prawdą jest to, co mówi, a nie to, co jest z tym niezgodne, mówi to o tym, o czym mowa’ (WSJP): *Nagle śmieje się dużymi literami i mówi coś w stylu, że jestem prawdziwie niesmaczny* (WPR, s. 129). W tłumaczeniu na język rosyjski zabawa paronimami nie została odzwierciedlona: *Вдруг она начинает смеяться явно напоказ и говорит мне что-то в том стиле, что я пошутил очень неудачно* (ППВ).

### **Ponownie – od nowa**

Zamiast wyrażenia *od nowa* ‘jeszcze raz od początku’ (WSJP) bohater WPR użył bliskiego semantycznie przysłówka *ponownie* ‘znowu’ (WSJP): *Czy zrobiłem coś źle, przecież mogliśmy jeszcze raz wszystko zacząć ponownie* (WPR: 13). Tłumaczka „koryguje błąd” i wybiera ekwiwalent przysłówka *od nowa – сначала: Что я сделал не так, если что, мы же можем все начать сначала* (ППВ).

## **2. Zamiana przysłówka synonimem**

Bohaterowie WPR w swoich wypowiedziach dokonują niewłaściwych wyborów synonimicznych przysłówek. Powoduje to pojawienie się wyrazu w nieoczekiwanym dla niego otoczeniu, czyli zamiana jego możliwości kolokacyjnych. Kolokacje, za Ewą Białek, rozumiemy jako względnie stabilne połączenia komponentów, odtwarzalne w języku i komunikacji. Stabilne połączenia przejawiają się w wysokiej frekwencji występowania konkretnych połączeń wyrazowych (Białek, 2011: 8). W przypadku synonimów dowcip językowy bazuje na „naruszeniu regularności powiązań językowych w obrębie systemu językowego” (Buttler, 2001: 227), czyli stabilnych kolokacji.

Istnienie kolokacji sprawdzamy i potwierdzamy w kolokatorze Narodowego Korpusu Języka Polskiego (dalej: KNKJP). Brak zarejestrowanego połączenia traktujemy jako kolokację zerową, a użycie w powieści połączenia nieodnotowanego w kolokatorze – jako niewłaściwy wybór przysłówka z szeregu synonimów.

### **Wspólnie – ramię w ramię**

Jednym z synonimów przysłówka *wspólnie* jest wyrażenie *ramię w ramię*. Nie są to jednak synonimy absolutne, różnią się bowiem rejestrem użycia, a co za tym idzie – kolokacjami. *Ramię w ramię* stajemy do boju (walki), walczymy, kroczymy, stoimy (śpiewając hymn), pracujemy (KNKJP), ‘działamy wspólnie’ (WSJP). Dlatego komicznie brzmi połączenie *ramię w ramię macamy rower* (WPR: 159). Jest to przykład dowcipu kontrastowego, polegającego na zestawieniach różnych rejestrów języka, w tym przypadku wyrazu potocznego (*macać*) z książkowym wyrażeniem (*ramię w ramię*), (Buttler, 2001: 87). Danuta Buttler ten typ dowcipu

klasyfikuje jako ogólnokomiczny realizujący schemat „przerwania” (Butler, 2001: 85).

W przekładzie na rosyjski tłumaczka użyła wyrażenia *плечом к плечу*, oznaczające ‘obok siebie’, ‘jeden obok drugiego’, używane w kontekstach walki i wspólnego działania: *Мы с Левым сразу забываем обо всем, что нас разделяло, быстро идем в ее сторону, плечом к плечу ощупываем велосипед, из чего явно следует, что городской совет учредил краденый* (ППВ).

### **Osobiście – własnoręcznie**

Niewłaściwy wybór z pary synonimów *osobiście* i *własnoręcznie* może w określonych kontekstach skutkować komizmem z powodu różnic semantycznych, i co za tym idzie, niekonwencjonalnymi kolokacjami. Przysłówek *własnoręcznie* spotykamy w połączeniach z czasownikami *sporządzić, przyrzędzić, wypełnić, złowić, malować*, oznaczających działania manualne. Dlatego śmieszą połączenia (nieodnotowane w KNKJP): *własnoręcznie umrzeć* (... że jutro *własnoręcznie umrze i od decyzji nie ma odwołań*. WPR: 129) i *własnoręcznie się dowiedzieć czy jest dziewicą* (A czy *Ala jest w rzeczywistości dziewicą, tego nigdy własnoręcznie się nie dowiedziałem*. WPR: 131). W wersji rosyjskiej tłumaczka używa ekwiwalentu *собственноручно*: ... что завтра она *собственноручно умрет и решение обжалованию не подлежит*. А была ли Аля на самом деле *целкой*, я так никогда *собственноручно* и не узнал (ППВ). Przysłówek *собственноручно* buduje w podanych kontekstach podobne obrazy, jakie powstają w oryginalnej wersji WPR, i niewątpliwie śmieszy czytelnika.

### **Wcale – za grosz**

W WPR Masłowska zastępuje przysłówek *wcale* synonimem *za grosz*. Przysłówek *za grosz* – ‘ani trochę’, używany jest zazwyczaj w kolokacjach *nie mieć (nie posiadać) czegoś (wyobraźni, taktu, wiary)* (WSJP). W WPR znalazł się w nietypowym otoczeniu: *nie poruszać się za grosz* (*Patrząc na Magdę, która nie dość, że ma zamknięte oczy, to jeszcze się za grosz nie porusza*. WPR: 37). W tłumaczeniu na język rosyjski przysłówek *za grosz* został zamieniony potocznym ekwiwalentem *ни фига*: Я смотрю на *Магду, которая мало того что глаза закрыла, так еще и ни фига не шевелится* (ППВ).

### **Równie – tak samo**

*Równie* w WPR zastąpiło wyrażenie **tak samo**. *Równie* w znaczeniu ‘w równej mierze, w równym stopniu, tak samo, tyle samo’ łączy się z najczęściej z przymiotnikami, przysłówkami lub imiesłowami (oznaczającymi porównywaną cechę), dlatego w wyrażeniu *równie jak ty* tworzy niespotykaną, zerową kolokację (KNKJP). W wyrażeniu *równie umysłowa* kolokacja jest także nietypowa, chociaż w danym kontekście *umysłowa* oznacza cechę (głupia): *Mówi: twoja stara też ma nasrane równie jak ty, jest równie umysłowa* (WPR, s. 42). W tłumaczeniu na język rosyjski pojawiły się ekwiwalenty przysłowka tak samo: *как, и такая же: У твоей старухи, говорит, не все дома, как, впрочем, и у тебя, такая же дефективная* (IPB).

### **3. Zamiana przysłowka antonimem**

Podobnie jak w myleniu paronimów, zastąpienie wyrazu antonimem wywołuje efekt komiczny przez zakłócenie symetrii struktury i treści (Buttler, 2001: 228) oraz zamianę kolokacji, czyli umiejscowienie jednostek języka w nieoczekiwanych połączeniach (podobnie jak mylenie synonimów).

#### **Niespełna – zaledwie**

W konstrukcji *w niespełna rajtuzach* (WPR: 44) mamy do czynienia z parą *niespełna – zaledwie*, którą tworzą antonimy. *Niespełna* oznacza ‘tego, o czym mowa, jest tyle, że mało brakuje do tego, by można było powiedzieć, że jest tego tyle, ile jest powiedziane’ (WSJP), *zaledwie* – ‘to, o czym mowa, ma daną cechę w małym stopniu; można było liczyć na to, że natężenie tej cechy nie będzie tak małe’ (WSJP). W skali ilościowej *niespełna* można interpretować jako ‘prawie wszystko’, *zaledwie* – jako ‘prawie nic’. Nieoczekiwane połączenie zostało przetłumaczone ekwiwalentem przysłowka *niespełna – почти*, jednak zerowa kolokacyjność w języku rosyjskim została złagodzona dodatkowych informacyjnym elementem *в одних: Почти в одних колготках* (IPB).

#### 4. Zamiana przysłówka innym przysłówkiem

Mylenie przysłówek niebędących paronimami, synonimami i antonimami, ale odnoszących się do tej samej grupy tematycznej jest również sposobem na tworzenie zaskakujących konstrukcji i źródłem żartów językowych.

##### **Niechybnie – niewątpliwie**

W WPR zamienione zostały przysłówki *niechybnie* – *niewątpliwie*. Oba mogą odnosić się do prawdziwości wypowiedzi, jednak jeden z nich mówi o przyszłości i swoich przypuszczeniach (*niechybnie* – ‘tak, że gdyby zostały spełnione nazwane przez nadawcę warunki, to nastąpiłoby to, o czym mowa’, WSJP), drugi – o przeszłości i teraźniejszości oraz swojego przekonania (*niewątpliwie* – ‘mówiący sądzi, że to, co o czymś powiedział, jest sądem prawdziwym, i że wiedząc to, co on wie, nie można powiedzieć czegoś innego’, WPR). Oczekiwane połączenie *być niewątpliwie właścicielem* zostaje zastąpione nieoczekiwanym *być niechybnie właścicielem*: *Ja mówię, że tak, że jasne, że oni są niechybnie właścicielami wytwórni piasku, z którymi robię interesy, porachunki* (WPR: 49). W tłumaczeniu na język rosyjski tłumaczka wybiera ekwiwalent przysłówka *niewątpliwie* – *не иначе*: *Я ей говорю, что не иначе, как это они владельцы предприятия по производству песка, с которыми у меня дела, личные счета* (ППВ).

##### **Surowo – drogo**

W WPR przysłówek *drogo* został zamieniony przysłówkiem *surowo*. Niewykluczone, że impulsem do ich zamiany stał się wspólny sem główny [bardzo]. Wyrażenie *surowo płacić* jest być może swoistym skrzyżowaniem bez węzła kontaminacyjnego wyrażen *surowo ukarać* i *drogo płacić*, utworzoną na podstawie węzła asocjacyjnego: *I że tę wulgarną zniewagę, którą poniosłem od ciebie, będziesz musiała surowo zapłacić* (WPR: 22); *By uniknąć mordowania zwierząt, które surowo płacą za nasz jebany konsumpcjonizm...* (WPR: 59). Tłumaczka zastosowała dwie różne strategie przekładu. W jednym przypadku wybrała normatywny przysłówek *дорого* (*Чтобы избежать убийства животных, которые дорого платят за нашу гребаную потребительскую идеологию...* ППВ); w drugim – przysłówek *солони* o kolokacji zerowej: *И что за вульгарное оскорбление, которое ты мне только что причинила, ты мне солони*

заплатишь (ППВ). Wyrażenie *солонo заплатишь* jest dla języka rosyjskiego nietypowe i dlatego może być źródłem żartu językowego.

### **Bez pardonowo – natychmiast, bez trudu**

W niekonwencjonalnym połączeniu został użyty przysłówek *bez pardonowo*: *Tak apropos to przychodzi mi na myśl, że w sumie nie pamiętam, jak za bardzo ona wygląda, ta Andżela. Ktoś, coś, lecz nie wiadomo w jakim kościele, parafialnym czy wojewódzkim. Teraz bez pardonowo ją rozpoznaję i wstaję na jej powitanie* (WPR: 46). Tymczasem w tym kontekście za normatywne można uznać *natychmiast* i *bez trudu* (KNKJP). Użycie przysłówka *bez pardonowo* – ‘bez skrupułów’ tworzy efekt komiczny, realizowany przez schemat „przerwania” – niedopasowania semantycznego, niezakłócającego jednak zrozumienia kontekstu (Buttler, 2001: 85). Schemat ten nie został wykorzystany przez tłumaczkę, która z pary *bez pardonowo – bez trudu* wybiera odpowiednik drugiego elementu: *Теперь я ее однозначно узнаю и встаю в виде приветствия* (ППВ).

## **5. Utworzenie nowych przysłówek**

Dowcip językowy oparty na stworzeniu nowych, nieistniejących w polszczyźnie leksemów należy zaliczyć do grupy żartów, sklasyfikowanych jako neologizmy słowotwórcze (Buttler, 2001: 151-152). Masłowska najczęściej tworzy takie żartobliwe neologizmy, które są realizacjami typowych modeli słowotwórczych, są więc zgodne z normą morfologiczną współczesnej polszczyzny, wykorzystując efekt zaskoczenia odbiorcy wyrazem nowym, ale poprawnie utworzonym – *aferacja*, *spontanizm*, *despera*, *krótkofala*, *konsekwa*, *aempatia*, *psychiczność* i inne (Moch, 2004: 108-109). Danuta Buttler charakteryzuje ten dowcip jako nietypowy dla żartu werbalnego, któremu brak dwuplanowości znaczeniowej (co było cechą charakterystyczną żartów powstałych na bazie paronimów, synonimów, antonimów i przysłówek tej samej grupy tematycznej), czyli elementów wprowadzających w błąd, rozszyfrowanych przez odbiorcę z pewnym opóźnieniem (Buttler, 2001: 153).

### **Chorze**

Neologizm *chorze* został utworzony od przymiotnika twar-dotematowego poprzez formant *-e*, podobnie jak inne zarejestrowane w USJP – *mądrze*, *dobrze*, *szczerze*, *szczodrze* (Stefańczyk, 2010: 224). Jest to więc



normatywny sposób tworzenia przysłówka. Leksem powtórzony, podkreślający emocjonalność wypowiedzi, wywołuje efekt komiczny: *Radiowozy, jakieś samochody, jakieś instalacje, rusztowania. chorze, no chorze wprost to wygląda, miasto mogą sputniki zrobić zdjęcie z kosmosu, paranoja* (WPR: 81). W tłumaczeniu na język rosyjski przysłówek *chorze* został przetłumaczony rzeczownikiem *дурдом* i przymiotnikiem *больной*, co nie odzwierciedla nowatorskiego charakteru leksemu: *Машины, сирены, какие-то приспособления, строительные леса, дурдом, ну, дурдом на колесиках, больной город, спутники уже могут фотографировать его на память из космоса, паранойя* (ПРВ).

## 6. Użycie przysłówka w roli partykuły wzmacniającej

Przemysław Janikowski uważa, że oryginalne spojrzenie Masłowskiej na język „przejawia się w jej twórczości między innymi nagromadzeniem wszelkiej maści odstępstw od norm języka pisanego, które albo należą do rejestru potocznego odmiany mówionej, albo — z uwagi na swój charakter — w ogóle w nim nie występują” (Janikowski, 2008: 23). „Pozornie bohaterzy książki mówią w sposób, jaki można usłyszeć na ulicy, faktycznie jednak okazuje się, że jest inaczej” (Cybulski, 2008: 444-445). Na przykład Silny potrafi zdobyć się na skomplikowany stylistycznie sposób wypowiedzenia, daleki od ulicznego slangu. Jednym z przejawów takiego „podrasowanego” języka bohaterów jest desemantyzacja przysłówek. W niektórych przypadkach trudno określić, jaki przysłówek właściwy powinien znaleźć się w kontekście, uświadamiamy sobie tylko całkowite niedopasowanie użytego przez Masłowską wyrazu. Trudno w tych przypadkach mówić o zamianie właściwego przysłówka niewłaściwym. Przysłówek mógłby zostać całkowicie wyeliminowany z wypowiedzi bez utraty jej sensu, jednak jest dodatkowy elementem do wyrażenia emocji i wzmocnienia wypowiedzi.

### Dosłownie

Zirytowany niecodzienną sytuacją Silny (wymiotująca kamieniami Andżela) w monologu wewnętrznym grozi: *Wyjeżdżam dosłownie stąd* (WPR: 62). Znaczenie przysłówka *dosłownie* – ‘tak, że rozumiemy lub przytaczamy słowa tak, jak wynika to z ich znaczeń’ (WSJP) sugeruje, że *wyjeżdżam* albo *stąd* można rozumieć inaczej, jednak w KNKJP nie

zarejestrowano połączeń *dosłownie wyjeżdżać* lub *dosłownie stąd*. Kolokacja zerowa świadczy o tym, że przysłówek *dosłownie* w tym kontekście nie posiada żadnej wartości semantycznej, wypowiedź *wyjeżdżam dosłownie stąd* jest jednak bardziej dobitna i emocjonalna niż *wyjeżdżam stąd*. W tłumaczeniu na język rosyjski ten wzmacniający element został pominięty: *Я отсюда лияю* (ППВ).

### **Raptem**

Podobną funkcję – wzmocnienia wypowiedzi – pełni przysłówek *raptem*. Jego znaczenie ‘tak, że nie można się było spodziewać’ (WSJP) wyklucza połączenie z *zastanawiać się* (KNKJP): *Ma płeć żeńską to ma płeć żeńską i żadne wielkie tu zastanawianie się raptem nie jest niezbędne: Andżela do mnie tak: no co ty odpierdalasz, weź ode mnie ręce, sama sobie pójdę* (WPR: 69). W wersji rosyjskiej *zastanawianie się raptem nie jest niezbędne* zostało zamienione wulgaryzmem *нечего тут мудохаться: Она женского пола? Женского. И нечего тут мудохаться, живая она или мертвая, тем более что Анжела мне говорит: ну, ты, чего прицепился, убери лапы, я сама могу* (ППВ).

### **Wręcz**

W znaczeniu ‘to, o czym mowa, ma cechę w takim stopniu, że powiedzieć o tym cokolwiek mniej byłoby złe’ przysłówek *wręcz* występuje w połączeniu ze słowem *hałas*. Jednak powtórnie użyty ulega desemantyzacji i zaczyna pełnić funkcję wzmocnienia wypowiedzi: *Rozlega się ku tojemu zaskoczeniu okazały brzdęk. Wręcz hałas, wręcz porządne kupione od ruskich płyty podłogowe, tak zwana glazura i terakota sprowadzona przez Terespol za okazałe pieniądze, teraz drży niczym osika* (WPR: 61-62). Dla pierwszego użycia *wręcz* tłumaczka znajduje odpowiednik (*мина*), drugie użycie zostaje w przekładzie zignorowane: *Потому что, к моему удивлению, раздается основательный грохот. Типа раскаты грома. Вполне приличная, купленная у русских напольная плитка, так называемая глазурь и терракота, ввезенная через Тересполь за довольно-таки приличные бабки, дрожит под ногами как осиновый лист* (ППВ).

## Podsumowanie

Przekaz w tekście elementów komizmu jest jednym z największych wyzwań w pracy tłumacza, a w literaturze nie brakuje poglądów o nieprzetłumaczalności żartów językowych i gry słów (Fast, 1991: 24; Koronienko, 1995: 157). Głównymi przyczynami problemów w tłumaczeniu są różnice w strukturze języków, budowie fonetycznej i gramatycznej, składzie leksyki i frazeologii. Jednak w dobrym przekładzie tłumacz powinien starać się odzwierciedlać nie tylko treść przedmiotowo-logiczną, ale również żarty językowe, czyli pragmatykę tekstu, efekt komiczny możliwy do odczytania przez czytelnika (Влахов, Флорин, 1980: 287).

W teorii i praktyce przekładu wypracowano szereg różnorodnych podejść przekazu żartu językowego w tłumaczeniach literatury pięknej, które w większym lub mniejszym stopniu zachowują zarówno treść, jak i pragmatykę oryginału. Najefektywniejsze z nich to: metoda ekwiwalencji, metoda analogii, metoda opisowa, metoda kalki (Хаперский, Хаперская, 2017). Ważnym etapem pracy tłumacza jest prawidłowe rozpoznanie w tekście oryginału zjawisk językowych, budujących żart językowy, do czego niezbędna jest solidna wiedza o języku. Opieranie się na intuicyjnej znajomości języka uniemożliwia odnalezienie właściwego ekwiwalentnego lub analogicznego zjawiska w języku przekładu.

Zabawy językowe przysłówkami Masłowskiej mają złożony charakter. Choć we wszystkich przypadkach mamy do czynienia z „błędym” użyciem niewłaściwego przysłówka, to wybór wadliwego zamiennika względem normatywnego przysłówka podyktowany jest wyborem relacji semantycznej, zachodzącej między nimi. Masłowska używa paronimów, synonimów, antonimów oraz neologizmów. Czasami relacje semantyczne są słabo zarysowane albo całkowicie niewidoczne. W niektórych przypadkach przysłówek w tekście pełni tylko funkcję wzmocnienia wypowiedzi.

Najefektywniejsze metody przekładu wymagają wykorzystania tych samych strategii tworzenia komizmu językowego (szczególnie w językach pokrewnych o podobnej strukturze gramatyczno-leksykalnej) co w oryginale. Tymczasem najczęściej zostały pominięte w tłumaczeniu

na język rosyjski. Na 23 przeanalizowane przypadki zabaw językowych z przysłówkami tylko w czterech z nich tłumaczka zbudowała ekwiwalentny żart językowy: *ramię w ramię* – *плечом к плечу*, *własnoręcznie* – *собственноручно*, *niespełna* – *почти*, *surowo* – *солоно*. W tych przypadkach można mówić o ekwiwalentnym przekazie semantycznym, kolokacyjnym i stylistycznym.

O częściowej ekwiwalencji (semantycznej i kolokacyjnej) możemy mówić w przypadku tłumaczenia *się za grosz nie porusza* na *ни фигу не шевелится*, gdyż mamy do czynienia z frazami przysłówkowymi różnych rejestrów języka: rosyjskie *ни фигу* charakteryzowane jest jako potoczny wulgaryzm, *za grosz* nie posiada takiego nacechowania stylistycznego. Podobne zróżnicowanie obserwujemy w wyrażeniach *zastanawianie się raptem nie jest niezbędne* – *ничего тут мудохаться*.

W pozostałych przypadkach humor językowy powstały w wyniku błędnego użycia przysłówków został zniwelowany przez użycie w tłumaczeniu normatywnego w danym kontekście przysłówka. Trudno zrozumieć strategię tłumaczki, dla której w pracy nad przekładem „najważniejszym był język, który za wszelką cenę próbowałam ocalić, i komizm tego języka” (Lappo, 2004).

## Bibliografia

- Białek E. (2011), *Kolokacja w przekładzie. Słownik rosyjsko-polski*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Buttler D. (2001), *Polski dowcip językowy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cybulski M. (2008), *Wojna Polsko-Ruska pod flagą białą-czerwoną Doroty Masłowskiej – mechanizmy destrukcji świata i języka*. „Wschodni Rocznik Humanistyczny”, V, 441-453.
- Fast P. (1991), *O granicach przekładalności*, w: *Przekład artystyczny*, t. I: *Problemy teorii i krytyki*, red. P. Fast, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Janikowski P. (2008), *Polska literatura najmłodsza w kontekście problematyki translato-logicznej*, Katowice – Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe ŚLĄSK.
- Koroniejenko A. (1995), *Dlaczego nieprzekładalność jest niemożliwa*, w: *Między oryginałem a przekładem I*, red. J. Konieczna-Twardzikowa i in., Kraków: Universitas, s. 155-163.
- KNKJP: *Narodowy Korpus Języka Polskiego. Kolokator*, <http://www.nkjp.uni.lodz.pl/collocations.jsp>, dostęp: 15.01.2017.

- Lappo, I. (2004). Kawałek Silnego jest w każdym. *Magazyn Kultury Popularnej*, „Esensja”, 17, <http://esensja.pl/ksiazka/wywiady/tekst.html?id=1240>, dostęp: 11.03.2017.
- Moch W. (2004), *Język dresiarzy w powieści Doroty Masłowskiej Wojna polsko-ruska pod flagą białą-czerwoną*, „Linguistica Bidgostiana”, I, 97-115.
- Stefańczyk W.T. (2010), *Kilka słów o słowotwórstwie polskiego przysłówka*, „Acta Universitatis Lodziensis”, Kształcenie polonistyczne cudzoziemców, 17, 223-227.
- WPR: Masłowska, D. (2003). *Wojna polsko-ruska pod flagą białą-czerwoną*. Warszawa: Świat Książki.
- WSJP: *Wielki słownik języka polskiego*, <http://www.wsjp.pl>, dostęp 17.04.2017.
- USJP: *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa 2003: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Вишнякова О.В. (1984). *Словарь паронимов русского языка*. Москва: «Русский язык».
- Влахов С., Флорин С. (1980). *Непереводимое в переводе*. Москва: Международные отношения.
- ПРВ: Масловская, Д. *Польско-русская война под бело-красным флагом*, <http://cool-lib.com/b/249798>, dostęp 15.01.2017.
- Хаперский В.Н., Хаперская М.В. *Подходы к передаче приемов языковой игры в переводе современной художественной литературы*, <http://pglu.ru/upload/iblock/97e/p40037.pdf>, dostęp: 15.06.2017.

## Summary

### ADVERBS IN LINGUISTIC HUMOUR OF *WOJNA POLSKO-RUSKA POD FLAGĄ BIAŁO-CZERWONĄ* AND THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN

The way Dorota Masłowska plays with adverbs is complex. The author uses incorrect adverbs, choosing their paronyms, synonyms, antonyms or creating neologisms. In some cases, the adverb is used only to strengthen the effect of the text. The most effective translation methods require the same strategies as those used in the original in order to create a humorous effect (especially in languages with similar grammatical and lexical structure). In the Russian translation of the Polish novel, linguistic jokes are most often lost in translation, as the translator rendered the incorrect adverbs into the correct ones. It is difficult to comprehend such a strategy, especially that the translator herself claimed that for her language had been the most important issue while translating, and she had been trying to preserve Masłowska's language and its humour at all costs.

**KEYWORDS:** linguistic jokes, adverb, translation into Russian, „*Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną*”

ANNA MARIA TOMCZAK

*Uniwersytet w Białymstoku*

## Strategie tłumacza w podejściu do obcości kulturowej na przykładzie utworu Jhumpy Lahiri „Hema i Kaushik”

**STRESZCZENIE:** Analizie poddany zostaje przekład literacki trzyczęściowego utworu „Hema i Kaushik” autorstwa Jhumpy Lahiri, amerykańskiej pisarki pochodzenia indyjskiego, pod kątem przyjętej strategii translatorskiej w podejściu do realiów, czyli tzw. „elementów kulturowych” tekstu wyjściowego. Szczególna uwaga poświęcona jest takim zagadnieniom jak: kulinaria, wyznaczniki toponimiczno-onomastyczne, abrewiatury oraz odwołania pozatekstowe nacechowane obcością kulturową. Tytułowi bohaterowie świata przedstawionego analizowanego utworu to potomkowie imigrantów indyjskich w USA, których życie przenikają dwie różne kultury: kultura przodków i kultura ich kraju rodzinnego, co często wzmacnia wrażenie obcości dodatkowo spotęgowane przez występujące w tekście wtręty z języka włoskiego i bengalskiego. Zastosowane przez tłumaczkę techniki posługiwania się ekwiwalentem leksykalnym i funkcjonalnym, transferem, transkrypcją, rozwinięciem definicyjnym, opuszczeniem i konwersją sugerują, że przyjęta strategia oscyluje pomiędzy „udomowieniem” („naturalizacją”) kultury źródłowej a „egzotyzacją” („wyobcowaniem”) tejże. Wprawdzie tekst docelowy spełnia wymogi ekwiwalencji dynamicznej, nie zawsze jednak realizuje funkcję poznawczą utworu, która służy wzbogaceniu wiedzy czytelnika o świecie i obcej kulturze.

**SŁOWA KLUCZOWE:** elementy kulturowe, przekład wyobcowujący, naturalizacja przekładu, Jhumpa Lahiri, strategie tłumacza

## Wprowadzenie

W praktyce translatorskiej „kulturowy wymiar dzieła” często schodzi na dalszy plan, gdyż tłumacza interesuje głównie „stworzenie tekstu sytuowanego w danym kontekście” (Piotrowski, 2011: 176), tekstu zbudowanego z innego języka i skierowanego do odbiorcy, który „bytuje (...) w innej rzeczywistości niż czytelnik oryginału” (Legeżyńska, 1998: 283). Podejmowane przez tłumacza próby przeniesienia znaczeń i sensów utworu wyjściowego nieuchronnie prowadzą do decyzji dotyczących przyjęcia odpowiedniej strategii w podejściu do elementów kulturowych dzieła lub, mówiąc szerzej, w podejściu do obcości kulturowej. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie na konkretnym przykładzie, że warstwa kulturowa tekstu zasługuje na baczną uwagę tłumacza, a ewentualne błędy popełnione w procesie przekładu mogą pozbawić odbiorcę tłumaczenia „identyczności recepcji” (Krysztofiak, 1999: 39) w stosunku do odbiorcy oryginału. Poniższe rozważania stanowią zatem przykład dyskusji „o przekładzie na przykładzie” (Tabakowska 2008), w której jako materiał analizy wybrano trzyczęściową nowelę Jhumpy Lahiri<sup>1</sup>, amerykańskiej pisarki pochodzenia indyjskiego. Badany tekst, zatytułowany „Hema i Kaushik”, wchodzi w skład cyklu opowiadań *Unaccustomed Earth* (*Nieoswojona ziemia*), który ukazał się w USA w 2008 roku. Polską wersję opublikowało Wydawnictwo Albatros dwa lata później, w tłumaczeniu Anny Kołyszko. Zaprezentowane poniżej rozważania nie mają służyć krytyce, lecz egzemplifikacji tezy, że dzieło literackie, wraz z jego

<sup>1</sup> Urodzona w Londynie, córka imigrantów z Indii, amerykańska pisarka Jhumpa Lahiri studiowała i wykładała literaturę w Stanach Zjednoczonych, gdzie zadebiutowała jako autorka zbioru opowiadań *Thumacz chorób*. Polski czytelnik miał szansę poznać jej twórczość dzięki czterem publikacjom: dwóm powieściom – *Imiennik* (angielski tytuł *The Namesake*, tłum. Bogumiła Nawrot, wydane przez Wydawnictwo Prószyński i S-ka w 2006) i *Zagubieni wśród hiacyntów* (angielski tytuł *The Lowland*, tłum. Maria Olejniczak-Skarskard, wydane w 2015 roku przez Wydawnictwo Albatros) oraz dwóm zbiorom opowiadań: *Thumacz chorób* (angielski tytuł *Interpreter of Maladies*, tłum. Maria Jaszczurowska, wydane przez Wydawnictwo Albatros w 2010 roku), a także *Nieoswojona ziemia* (angielski tytuł *Unaccustomed Earth*, tłum. Anna Kołyszko, wydane przez Wydawnictwo Albatros w 2010 roku).



fikcyjnym światem przedstawionym, jak przekonują nas liczni badacze i krytycy (Legeżyńska 1984; Głowiński, 1997: 24-31), pełni także funkcję poznawczą, a zatem jego wymiar pozatekstowy zasługuje na szczególną uwagę w procesie przekładu, kiedy to znajomość realiów kulturowych staje się dla tłumacza zarówno obowiązkiem, jak i wyzwaniem. Przekład literacki bowiem, jak postuluje Maria Krysztofiak, „postrzegać należy nie tylko jako twór języka i kultury docelowej (...) lecz (...) w ścisłym powiązaniu z dziełem oryginału i jego funkcjonowaniem w kulturze oryginału” (1999: 34).

Nowela „Hema i Kaushik”, z racji swego podziału na trzy części zwana też tryptykiem lub trylogią, to opowieść o czasach współczesnych. Tytułowi bohaterowie – Hema i Kaushik – należą do drugiego pokolenia Amerykanów pochodzenia bengalskiego, których losy splatają się dwukrotnie: pierwszy raz, gdy Hema jako mała dziewczynka dowiaduje się z ust o kilka lat starszego Kaushika o śmiertelnej chorobie jego matki i czuje się przytłoczona wspólną tajemnicą; drugi raz, ponad dwadzieścia lat później, gdy przypadkowe spotkanie w Rzymie przyniesie obojgu krótkie chwile wzajemnego zauroczenia. Bohaterowie urodzili się w Stanach Zjednoczonych, jednakże rodzice Kaushika postanowili wrócić do Indii, swojej pierwszej ojczyzny i kraju przodków, który opuścili jako młodzi ludzie. Między dziewiątym i szesnastym rokiem życia chłopiec mieszka najpierw w Kalkucie, później w Bombaju. Po kilkuletnim interludium, w 1981 roku, jego rodzina ponownie osiada w USA w stanie Massachusetts.

„Hema i Kaushik” to utwór polifoniczny. Nie tylko w Bachtinowskim znaczeniu wielogłosowości z jej różnorodnością punktów widzenia, światopoglądów i ideologii, tym „nieskończonym dialogiem wobec spraw ostatecznych” (Bachtin, 1986: 502), lecz także w rozumieniu zaproponowanym w translatoryce, gdy mamy do czynienia z sytuacją, kiedy „w tekście wyjściowym” zawarto „wtręty z języków obcych” (Hejwowski, 2010: 41). W utworze Lahiri, napisanym po angielsku, znajdują się bowiem jednostki leksykalne i całe zdania z łaciny, języka włoskiego i bengalskiego. Jak pisze Krzysztof Hejwowski (2010: 45), do funkcji tak rozumianej polifonii należą: „ukazanie bądź wręcz zamanifestowanie przynależności etnicznej” bohaterów, charakterystyka postaci i często także ukazanie różnic społecznych.

Poza zapożyczoną leksyką, dodatkowym wymiarem inności w noweli Lahiri, jak zresztą z reguły we wszystkich tekstach kultury obcej, są „realia” (Urbanek, 2010: 89), „realogizmy” (Józwiak, 2016: 40, 59), czyli „elementy kulturowe” (Pieczyńska-Sulik, 2010: 26; Hejwowski, 2015: 68), wśród których wyróżniamy imiona własne, nazwy geograficzne, nazwy instytucji, ulic i budowli, tytuły filmów, książek, czasopism i programów telewizyjnych, aluzje do ogólnie pojętej rzeczywistości pozajęzykowej, a także szeroko ujmowane zwyczaje i obyczaje codzienne, w tym tradycje kulinarne. Jak stwierdza Hejwowski:

Określenie ‘elementy kulturowe’ jest oczywiście pewnym skrótem myślowym – w gruncie rzeczy wszystkie elementy typowego tekstu są elementami kulturowymi. Wszak i język jest częścią kultury. Chodzi nam tu o takie elementy tekstu, które w sposób szczególny łączą się z kulturą danego kraju. Z tłumaczeniowego punktu widzenia ich wspólnym mianownikiem będzie to, że ich kulturowa specyficzność (fakt, że są charakterystyczne wyłącznie dla kultury wyjściowej lub lepiej znane w kulturze wyjściowej) rodzi problemy przekładowe (Hejwowski, 2009: 71).

Omawiając strategie tłumacza w podejściu do obcości kulturowej, badacze (Szymańska, 2009: 155; Majkiewicz, 2012: 23; Urbanek, 2011: 69) wyróżniają zazwyczaj dwie skrajne postawy: dążenie do naturalizacji bądź egzotyzacji tekstu. Naturalizacja, zwana też udomowieniem, to próba przybliżenia utworu czytelnikowi rodzimemu poprzez takie zabiegi jak opisanie, dopowiedzenie i wyjaśnienie, lecz także opuszczenie i celowe niwelowanie kolorytu kulturowego. Przyjmuje się, że „przekład udomowiony (...) zostawia (...) czytelnika w spokoju i porusza ku niemu autora” (Majkiewicz, 2012: 23). W przypadku egzotyzacji, lub „przekładu wyobcowującego”, zwanego także przekładem „wyobcowanym” (Majkiewicz, 2012: 23), mamy do czynienia z podejmowaniem starań, aby to czytelnik zbliżył się do kręgu kulturowego i konwencji dzieła, wykonując pracę pokonywania barier nieznamości, co w procesie przekładu oznacza zachowanie bez ingerencji pewnych elementów obcych pierwowzoru. Ujmując to innymi słowy, egzotyzacja to wynik eksponowania nacechowania kulturowego, udomowienie zaś to jego tuszowanie, redukovanie lub wręcz usuwanie. Współczesne tendencje w translatoryce, zwłaszcza w erze po tzw. zwrocie kulturowym w teorii literatury (Majkiewicz, 2009),

opowiadają się za odrzuceniem przekładu naturalizującego i wyraźnym zaznaczeniem piętna kulturowej odmiennej, a co za tym idzie, zniwelowaniem strat semantycznych w przekazie. W praktyce większość tłumaczeń sytuuje się gdzieś na osi pomiędzy dwiema postawami skrajnymi, balansując między „egzotyzującą wiernością i banalizującą naturalizacją” (Bednarczyk, 2009: 26).

W tym miejscu należy dokonać rozróżnienia między „strategią” a „techniką” tłumaczenia. „Strategia” dotyczy preferowanego przez tłumacza „sposobu postępowania wobec całego tekstu lub jego znacznej części/warstwy” (Hejwowski, 2015: 62). Technika dotyczy sposobu postępowania w przypadku określonego elementu. W teorii przekładu wyróżnia się wiele różnych technik stosowanych w tłumaczeniu elementów kulturowych. Badacze nie są zgodni co do ich liczby, nazwy i sposobu klasyfikacji. W swojej analizie wykorzystuję terminologię zaczerpniętą z dwóch publikacji Hejwowskiego: *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu* (Warszawa 2009) i *Iluzja przekładu. Przekładoznawstwo w ujęciu konstruktywnym* (Katowice 2015). Aby zilustrować techniki i strategie zastosowane w tłumaczeniu prozy Lahiri, wybiorę fragmenty egzemplifikujące występujące w czterech kategoriach:

1. Kulinaria.
2. Strój i wygląd zewnętrzny.
3. Wyznaczniki toponimiczno-onomastyczne i abrewiaty (skrót).
4. Odwołania pozatekstowe nacechowane obcością kulturową.

## 1. Kulinaria

W tym obszarze, możemy wyróżnić cztery zastosowane techniki, a mianowicie:

1. Użycie ekwiwalentu (leksykalnego lub funkcjonalnego).
2. Zastosowanie transferu (zarówno prostego jak i połączonego z transkrypcją).
3. Wykorzystanie rozwinięcia definicyjnego.
4. Dodanie rozszerzenia eksplikacyjnego.

Przy nazwach potraw angielskich najczęściej występują ekwiwalenty leksykalne. Na przykład: „toast and tea” (236) to: „grzanka i herbata” (290); „steak and baked potatoes” (246) to „stek i pieczone ziemniaki”

(302). Rozwinięcie definicyjne zastosowano przy tłumaczeniu słowa „trifle” (248) jako „angielski deser z owocami i bitą śmietaną” (303, 304). Wyjaśnienie to może być odczytane jako jeden z przykładów naturalizacji tekstu dzięki zastosowaniu „zabieg[u], w którym tekst przekładu jest bogatszy o pewne dodatkowe informacje w stosunku do oryginału, konieczne dla właściwego zrozumienia tekstu przez odbiorcę obcego” (Pisarska, Tomaszewicz, 1996: 127).

Potrawy i produkty kuchni włoskiej zostają albo przeniesione bezpośrednio bez komentarza, albo zaopatrzone w krótką informację wyjaśniającą. Na przykład: „hundreds of versions of cacio e pepe and carbonara and deep-fried artichokes” (295), oddane zostaje jako „setki wersji *cacio e pepe*, *carbonara* i smażonych karczochów” (361), gdzie występuje prosty transfer słów włoskich. W tłumaczeniu sekwencji „fresh ricotta and mortadela and salami” (296) dodany zostaje rzeczownik „serek”, tworząc „świeży serek *ricotta*, *mortadela* i *salami*” (362), co należy uznać za rozszerzenie eksplikacyjne (eksplicytacyjne). Warto przy tym zauważyć stosowanie w polskiej wersji kursywy (nie do końca konsekwentnie), choć w oryginale włoskie nazwy potraw zostają zapisane prostą czcionką. Na przykład: prymarne „a bottle of *acqua gassata*, half a litre of *vino bianco* (...) *panini* and *gelato*” (295) to polskie: „butelka *acqua gassata*, pół litra *vino bianco* (...) *panini* i *gelati*” (362). Nie wiadomo, dlaczego „gelato” adaptowano do „gelati”, być może dlatego, że lody w języku polskim jako deser występują w liczbie mnogiej. W zdaniu: „Zamówili *bruschette* z jarmużem i *papardelle* z dziczyzną” (391) kursywy brak.

Zastosowanie kursywy nie jest bez znaczenia. Zabieg ten podkreśla bowiem obcość leksykalną, rozbudza czujność odbiorcy i akcentuje związek nazewnictwa kulinarnego z kulturą narodu, ale przecież nie taki był zamiar autorski. Użycie przez Lahiri słów w oryginalnym brzmieniu nie wynika z braku angielskich odpowiedników. Zamiast „*acqua gassata*”, „*vino bianco*” czy „gelato”, mogła przecież napisać „white wine”, „mineral water” i „ice-cream”. Wtręty z języka włoskiego, umieszczone w kontekście nazw angielskich bez żadnego szczególnego zaznaczenia graficznego, nie tylko uzmysławiają czytelnikowi fakt, że bohaterowie przebywają w Rzymie, przekazują też informację, że Hema i Kaushik to ludzie wykształceni, znający języki, obcy z kulturą innych narodów. Szczególnie w przypadku Kaushika jest to informacja ważna. Kaushik po

śmierci matki nie potrafi zapuścić korzeni ani związać się z jakimś konkretnym miejscem. Jako fotoreporter dużo podróżuje po świecie i nie jest na stałe związany z żadnym krajem. Brak kursywy dla obco brzmiących słów jest zamierzony. Graficzny obraz takich fraz, jak: „bowls of ribollita, bread without salt, bittersweet hot chocolate in the afternoons” (319), lub „vin santo and a slice of chestnut cake” (321) w żadnym sensie nie podkreśla wyjątkowości, czy właśnie obcości, „ribollita” i „vin santo”. Polski zapis graficzny jest zatem nie tylko przykładem wzmocnienia egzotyzacji i pogłębienia dystansu między odbiorcą i tekstem, jest też ilustracją nieskrywanych zabiegów interwencyjnych tłumacza, które są widoczne w momencie porównania tekstu źródłowego i docelowego, zabiegów, które mogą sugerować, że polskiemu czytelnikowi brak wiedzy na temat tych potraw, które stały się dziś częścią kultury globalnej, co w rezultacie może skutkować odmiennym przekazem na poziomie pragmatycznym. W tekście prymarnym kursywa występuje jedynie w zapisie niezwiązanych z kulinariami tytułów, nazw i zdań łacińskich, oraz w przypadku jednego pełnego zdania w języku włoskim.

W przypadku przekładu nazw bengalskich mamy do czynienia zarówno z egzotyzacją (przekładem wyobcowującym), jak i naturalizacją (udomowieniem), tłumacz zastosował bowiem różne techniki, przy czym, tym razem wprowadzona kursywa używana jest konsekwentnie. Język bengalski, wywodzący się z sanskrytu, nie posługuje się alfabetem łacińskim. Oznacza to, że już na poziomie tekstu wyjściowego występuje transkrypcja. Angielskie odpowiedniki słów bengalskich oparte są na podobieństwie głosek, polskie również, ale dodatkowo wprowadzają w zapisie znaki diakrytyczne tradycyjnie używane przy transkrybowaniu języków subkontynentu. Wrażenie obcości jest tu spotęgowane przez zaistnienie rozbieżności między polską i obcą ortografią. We współczesnych tekstach na temat Indii nazwy własne, których pisownia wcześniej oparta była na pisowni angielskiej (np. „Shiva” i „Shivaji”) oddawane są zgodnie z nową tradycją jako, odpowiednio, „Śiwa” i „Śiwadźi”, choć przecież polska pisownia wyklucza użycie zmiękczonego „i” po spółgłoskach miękkich. Występujące w oryginalnym tekście Lahiri nazwy potraw kuchni indyjskiej przyjmują zlatynizowaną formę zapisu. W polskiej wersji, często opatrzone są rodzajem komentarza wyjaśniającego, czyli rozszerzeniem. I tak: „lamb curry and pullao” (223) to „curry z jagnięciny

i *pullao*” (273) [prosty transfer], „a big pot of khichuri” (247) to „wielki garnek *khićuri*” (303), [transfer z modyfikacją]; „translucent luchis” (259) to „przezroczyste pierogi *lući*” (318), [transfer z modyfikacją i użyciem kwalifikatora „pierogi”], „boxes of cereal and packets of chanachur” (264) to „pudła płatków śniadaniowych i chrupków *ćanaćur*” (323), [transfer, transkrypcja z modyfikacją i kwalifikatorem „chrupki”]. Wprowadzenie dodatkowych słów „pierogi” i „chrupki” jest połączeniem rozwinięcia i ekwiwalentu funkcjonalnego, odsyła bowiem czytelnika do znanej mu rzeczywistości, w której rodzime pierogi i chrupki funkcjonują w podobny sposób jak „*lući*” i „*ćanaćur*”

Choć w praktyce przekładu próby znalezienia rodzimego odpowiednika obcej potrawy często kończą się niepowodzeniem, co przekonującą omawia Bożena Zaboklicka (2009), w tłumaczeniu Anny Kołyszko możemy odnaleźć przykład takiego zabiegu. Jako ekwiwalentu funkcjonalnego indyjskiej potrawy „dal” w polskiej wersji użyto wyrazu „groch”. Tymczasem „dal” (pisane w anglojęzycznych tekstach także jako „dahl”, „daal” i „dhal”) to najbardziej podstawowa potrawa kuchni indyjskiej, występująca pod wieloma postaciami, która nie ma swojego europejskiego odpowiednika. Głównie oparta jest na soczewicy (Jaffrey 2009), choć czasem wykorzystuje inne rośliny strączkowe, co być może wyjaśnia źródło pojawienia się „grochu”. W przewodnikach turystycznych i innych tekstach informacyjnych na temat kultury Indii, jest to nazwa pozostawiona bez tłumaczenia. W noweli Lahiri czytamy: „She had (...) begun to fry thick slices of eggplant to serve with the dal” (231), przetłumaczone na: „zaczęła smażyć grube plastry bakłażanów, które zamierzała podać z grochem” (283). „Groch”, po angielsku „peas”, nie może być uznany za ekwiwalent leksykalny. Być może zamiarem tłumacza było zastosowanie ekwiwalentu funkcjonalnego lecz, jak pisze Hejwowski (2015: 95-96): „Ekwiwalent funkcjonalny jest techniką niebezpieczną, ponieważ w swej istocie opiera się na oszustwie: tłumacz zmienia tekst oryginału, najczęściej nie informując o tym czytelnika”. Jak twierdzi Zaboklicka (2009: 243), „takie podejście do obcych kulinariów, polegające na «oswajaniu» nieistniejących we własnej kulturze potraw i zastępowaniu ich własnymi, podobnymi w wyglądzie, ale nie w smaku, jest zjawiskiem powszechnym”.

## 2. Strój i wygląd zewnętrzny

W opisach wyglądu zewnętrznego wyraźnie ujawniają się tendencje oswajania tekstu. Na przykład, gdy Hema myśli o swojej matce, czytamy: „Apart from her bindi, my mother did not wear makeup” (243), co zostaje przetłumaczone jako: „Moja mama poza tradycyjną kropką *bindi* na czole nie robiła makijażu” (298) [gdzie „bindi” wyjaśnione zostaje jako „tradycyjna kropka na czole”, stanowiąc przykład amplifikacji lub rozwinięcia definicyjnego]. Podobny zabieg zastosowano w innej sytuacji. Zastanawiając się nad ponownym ożenkiem ojca, Kaushik przyznaje: „I tried to imagine him (...) in a silk kurta, a groom’s topor on his head” (258), co w polskim tekście oddane jest jako: „Próbowałem go sobie wyobrazić (...) w jedwabnej *kurcie* pana młodego i w tradycyjnym spiczastym nakryciu głowy” (317) [gdzie słowo „topor” zdefiniowane zostaje jako „tradycyjne spiczaste nakrycie głowy”]. Powyższe zdania, w których funkcja eksplikacyjna służy osłabieniu egzotyki, dobrze komponują się z całością pierwowzoru, w niczym nie zakłócając spójnego odbioru. Umieszczone w nich wyjaśnienie nie jest nachalne i wyraźnie podnosi wartość poznawczą tekstu. Jest to przykład objaśnienia ukrytego, „wpleczonego w tekst przekładu bez informowania o tym czytelnika” (Hejwowski, 2015: 97). Zdarzają się jednak sytuacje, że tłumaczka rezygnuje z przytoczenia informacji nacechowanej kulturowo, stosując opuszczenie. Na przykład, kiedy Kaushik pierwszy raz spotyka swoją młodą macochę, która przedstawiona jest w utworze jako kobieta skromna, wręcz konserwatywnie zachowująca rodzime tradycje, natychmiast zauważa, że przedziałek na jej głowie zabarwiony jest czerwonym proszkiem, co w kulturze Indii oznacza status kobiety zamężnej. W oryginale czytamy: „She wore vermilion in her hair, a traditional practice my mother had shunned, the powdery red stain the strongest element of her appearance” (260). W polskim tłumaczeniu nie występuje zdanie wtrącone „a traditional practice my mother had shunned”. Czytamy: „We włosy wtarła cynober i ten czerwony pył na głowie stanowił najsilniejszy element w jej wizerunku” (319). A zatem odbiorca docelowy nie uzyskuje informacji, że zwyczaj powszechnie stosowany przez zamężne Hinduski nie był przestrzegany przez matkę Kaushika. Parul przejęła bowiem w swojej nowej ojczyźnie

wiele zwyczajów amerykańskich. To, co jedzą i jak wyglądają rodzice Kaushika, jest dla czytelnika prymarnego sygnałem ich asymilacji w USA. Uwypuklony w noweli kontrast między pierwszą i drugą żoną doktora Choudhuri stwarza przed odbiorcą anglojęzycznym także możliwość głębszej refleksji nad nieuchronnymi procesami akulturacji i dylematami wielokulturowości.

W praktyce tłumacza opuszczenia są dozwolone jedynie wtedy, gdy nacechowanie kulturowe zostaje zasygnalizowane w innym miejscu tekstu (Hejwowski, 2010: 53). W podręcznikach akademickich opuszczenia określane są jako technika „zdecydowanie godna potępienia” (Pisarska, Tomaszewicz, 1996: 137), gdyż zawsze oznaczają „znaczącą redukcję i przekład niepełny” (Urbanek, 2011: 155). W polskiej wersji utworu Lahiri opuszczeń jest więcej. Gdy w Rzymie Kaushik słyszy, że na wspólny obiad u przyjaciół została zaproszona także pewna Hinduska, ma natychmiastowe skojarzenie: „an Indian woman (...). He pictured someone middle-aged in spectacles and a sari, an archeologist like Edo” (310). W polskiej wersji znika „sari”, istotne słowo identyfikujące szatę indyjskich kobiet. Czytamy: „Wyobraził sobie panią w średnim wieku, w okularach, archeologa podobnego do Eda” (379). Dla emigrantów z Indii i członków diaspory zachowanie dziedzictwa przez strój jest często kwestią tożsamości. Słyszac „Hinduska”, Kaushik myśli „sari”. Wyraz „sari”, podobnie jak „dal”, należy do grupy leksyki bezekwiwalentnej i realiów typu „przedmiotowo-denotacyjnego” (Czeczuga, 2010: 106), dla których referent istnieje tylko w danej kulturze. W utworze Lahiri występuje wielokrotnie, zwłaszcza przy opisie wyglądu matki Hemy i drugiej żony doktora Choudhuri, akcentując ich świadome podtrzymywanie tradycji. Co istotne, natychmiastowe, wręcz odruchowe, synonimiczne zrównanie etniczności i szaty w umyśle bohatera, którego matka ubierała się zgodnie z tradycją zachodnią, może być dowodem na ugruntowanie pewnego stereotypu narodowego. Zapewne zanotowane tutaj opuszczenie nie wynika z jakiegoś problemu tłumaczeniowego, lecz zwykłej nieuwagi.



### 3. Wyznaczniki toponimiczno-onomastyczne i abrewiaty (skrót)

Nazwy własne związane są z kulturą narodu w sposób szczególny. Dotyczą historii, religii, geografii, krajobrazu, związków rodzinnych i tradycji. Nie tylko stanowią zasób wiedzy o danej społeczności, lecz także odzwierciedlają silne emocje i poczucie przynależności. Polskie, hiszpańskie czy włoskie nazwy na mapie Stanów Zjednoczonych zaświadczały zarówno o obecności diaspory, jak i o przywiązaniu do wartości i miłości do ziemi ojczystej. W procesie tłumaczenia onomy wymagają szczególnej uwagi, gdyż ich funkcja w utworze może być wieloraka. Oprócz funkcji lokalizacyjnej i socjologicznej (np. wskazującej na przynależność etniczną, klasową czy – jak to się dzieje w przypadku Indii – kastową), mogą spełniać funkcję ekspresywną, estetyczną, rozrywkową, aluzyjną i metaforyczną. Utwór Lahiri obfituje we wszelkiego rodzaju nazwy: toponimy, antroponimy, nazwy instytucji, zabytków, restauracji, tytuły filmów i książek. Nazwy geograficzne związane z morzem i wodą odgrywają w utworze szczególną rolę, gdyż obecność motywów akwaticznych pozwala na odczytanie prozy Lahiri w wymiarze symbolicznym. Na przykład: amerykański adres rodziny państwa Choudhurich, North Shore w stanie Massachusetts, pomyślany jest jako kontrast do adresu indyjskiego, jakim jest Marine Drive w Bombaju. Obie nazwy sugerują porównanie między dawną i nową ojczyzną. Indyjskie „Marine Drive” można przetłumaczyć jako dojazd i drogę do morza, zaś „North Shore” to północny brzeg, przystań, a zatem ląd. W znaczeniu metaforycznym opuszczenie Indii, droga przez morze ku północnym wybrzeżom Ameryki, może oznaczać poszukiwanie bezpiecznego lądu i docelowej przystani. Z kolei „Marine Drive” z perspektywy Bombaju, otoczonego z trzech stron przez wody Oceanu Indyjskiego i Morze Arabskie, to droga do morza, czyli droga do świata, droga ucieczki i droga do wolności. Polskiemu czytelnikowi, który nie zna języka angielskiego, ten symboliczny wymiar adresów umyka.

Wśród licznych nazw występujących w noweli znajduje się też tytuł czasopisma dla pań „Good Housekeeping”. W polskiej wersji pojawia się przy nim informacja nawiasowa. Czytamy: „pomysł podsunęło jej prenumerowane pismo „Good Housekeeping” (Dobra Gospodyni)” (277) [zaś w oryginale zdanie to brzmi: „an idea she’s got from the subscription to *Good Housekeeping*” (226)]. Umieszczenie przetłumaczonego tytułu

w nawiasach, podobnie jak decyzja o używaniu kursywy przy obcych nazwach potraw, są przykładami interwencji tłumacza nie tyle w sam tekst, ile w paratekst lub przestrzeń okołotekstową. Wszak dodany polski ekwiwalent „Dobra Gospodyni” w żadnej mierze nie może wynikać z zamiarów autorskich, co dla polskiego odbiorcy jest z pewnością jasne. Wyrażna zatem staje się intencja tłumacza i jego dążenie do poszerzenia wiedzy odbiorcy, intencja, której nie można dostrzec w przypadku nazw geograficznych.

Toponimy potraktowane są różnie. Jak podaje Aleksandra Cieślikowa (1996: 311), w tłumaczeniu nazw często stosowana jest technika translokacji (przeniesienia jednostki w niezmienionej postaci, czyli transferu) lub transpozycji (przeniesienia przy zastosowaniu adaptacji fonetyczno-słowotwórczej). Nazwy wielkich miast i państw zapisane są zgodnie z polską tradycją, co określane jest jako użycie ekwiwalentu uznanego, takiego, który już funkcjonuje w języku docelowym (Bombay = Bombaj; Canada = Kanada; India = Indie; Calcutta = Kalkuta; New York = Nowy Jork; Rome = Rzym). Adresy, nazwy stanów i uczelni (z jednym wyjątkiem omówionym poniżej) przeniesione zostają bez zmian (Massachusetts = Massachusetts; Maine = Maine; New Hampshire = New Hampshire; Marine Drive = Marine Drive; the North Shore = North Shore; Harvard = Harvard) oraz tłumaczone przez zastosowanie uznanego ekwiwalentu leksykalnego (the Arabian Sea = Morze Arabskie; the Bay of Fundy = zatoka Fundy (*sic!*); Penobscot bay = zatoka Penobscot). W przypadku zatok obserwujemy niepoprawne użycie majuskuły, czyli błąd ortograficzny. Pierwsza nazwa geograficzna jako nazwa własna zatoki powinna być pisana wielką literą – czyli: Zatoka Fundy, w drugim przypadku nie obowiązuje majuskuła, gdyż jest to określenie gatunkowe.

Ogólnie rzecz ujmując, w przypadku onomów przeważa technika prostego transferu, lub drobnej transpozycji, co wydaje się zabiegiem zapewniającym zarówno ekwiwalencję, jak i adekwatność przekładu, czyli „odpowiedniość z punktu widzenia celu” (Kielar, 2003:104). Występujące antroponimy i toponimy podkreślają wartość informacyjną tekstu odnośnie do miejsca akcji i etniczności bohaterów. Zgodnie z wymogami języka polskiego, niektóre imiona i nazwiska postaci adaptowane są przez „wprowadzenie ich do paradygmatów fleksyjnych oraz [przez dodanie] formantów sufiksalnych” (Cieślikowa, 1996: 314). Dotyczy to

np. nazwiska „Dasgupta”. W oryginale czytamy: “The Dasguptas wanted to visit next weekend” (245), co oddano jako “Dasgutpowie chcieli wpaść w przyszły weekend” (300). W użytym antroponimie niefortunne, omyłkowe przestawienie „p” i „t” niweczy jednak efekt markera identyfikującego grupę etniczną. Morfem leksykalny „gupta” pełni funkcję referencyjną. Jako samoistne nazwisko „Gupta” jest popularnym antroponimem w Indiach. Jest też członem nazwiska „Dasgupta” rozpowszechnionego wśród mieszkańców Bengalii Zachodniej należących do wysokiej kasty Baidya. Może też dziwić, że pomimo zastosowania adaptacji w transkrypcji nazw potraw bengalskich, nie uczyniono tego w przypadku imion. Jeśli „luchi” staje się „luć” na zasadzie brzmienia, to dlaczego „Chitra” nie jest „Ćitra” a „Kaushik” – „Kauśikiem”? Taka zmiana stałaby się pomocna w przypadku czytelników, którym obce są zasady wymowy języka angielskiego.

W sumie, przypadki leksyki onomastycznej i skrótów nie nastroją tłumaczowi problemów. Jest jednak kilka wyjątków, np. wyjaśnienie stopnia naukowego PhD. Chociaż w rozwinięciu skrótu „philosophy doctor” lub „doctor of philosophy” występuje wyraźne odniesienie do filozofii, nie należy tego traktować dosłownie. Określenie jest nawiązaniem do oryginalnego greckiego znaczenia, w którym filozofia oznaczała umiłowanie wiedzy i mądrości [*philèō* (lubieć) + *sophiā* (mądrość)]. PhD to stopień doktora przyznawany w wielu dziedzinach naukowych. Angielski oryginał: „He’s not a medical doctor. It refers to his PhD” (229) zostaje przetłumaczony jako: „To nie jest lekarz medycyny, ale doktor nauk humanistycznych” (280). W rzeczywistości ojciec Kaushika, o którym tu mowa, jest inżynierem budownictwa. Również błędnie rozszyfrowano skrót CUNY. CUNY, czyli „the City University of New York”, to nowojorski uniwersytet założony na początku lat sześćdziesiątych dwudziestego wieku. Z pewnością nie jest to „Columbia University” (363), jak czytamy w polskiej wersji. Wprawdzie obie uczelnie znajdują się w Nowym Jorku, ale założona w osiemnastym wieku Columbia jest uczelnią dużo bardziej prestiżową, należącą do Ivy League (Ligi Bluszczonej), czyli Starożytnej Ósemki, do której CUNY się nie zalicza. Tego rodzaju sytuacje, o ile nie wynikają z prostej niewiedzy, nazywa się w przekładoznawstwie „konwersją intralingwalną”, kiedy to następuje „zastąpienie jakiegoś elementu rzeczywistości źródłowej innym elementem tej samej rzeczywistości,

który wydaje się bardziej znany obcemu odbiorcy” (Pisarska i Tomasz-kiewicz, 1996: 129). Podręczniki dla studentów translatoryki wyjaśniają, że „w konwersji nie chodzi o znalezienie (...) ekwiwalentów na poziomie języka, ale o znalezienie takiego sformułowania, które ma oddać tę samą ideę, wywołać podobne skojarzenie u odbiorcy tłumaczenia” (Pisarska i Tomasz-kiewicz, 1996: 130).

Najpoważniejsza pomyłka w zakresie onomastyki dotyczy jednak opisu sytuacji Navina, narzeczonego Hemy, który jest profesorem na Uniwersytecie Stanowym Michigan („at Michigan State”, 365), o czym świadczy zarówno użycie majuskuły, jak i przyimek „at”, a nie „profesorem fizyki w stanie Michigan” (364). Michigan State University słynie z wysokiego poziomu nauczania przedmiotów ścisłych i stanowisko profesora tej uczelni oznacza wysoką pozycję społeczną, co zostaje podkreślone informacją: „MIT obiecał mu pracę na jesieni” (364). Pełne zdanie w oryginale brzmi: „Navin was also a professor, of physics, at Michigan State. But MIT had promised him a job in the fall, and so he was moving to Massachusetts to be with Hema” (297). Hema, jest absolwentką Bryn Mawr, elitarnego żeńskiego college’u, który ukończyły, m.in. Madeleine Albright i Hillary Clinton. Wykłada na Wellesley, prywatnej uczelni częściowo afiliowanej z MIT. Zarówno ona, jak i Navin, są przedstawicielami świata nauki na najwyższym szczeblu drabiny awansu w hierarchii uniwersyteckiej. Społecznie są sobie równi. Mają zawrzeć związek małżeński w indyjskiej tradycji małżeństw aranżowanych. To, że on zmienia pracę, aby być blisko niej, nie powinno być odczytane jako wykorzystanie sytuacji, aby podnieść swój prestiż zawodowy. Polski przekład nie tylko nie jest precyzyjny, wręcz uniemożliwia odbiorcy spostrzeżenie równości społecznej bohaterów także przez błędne oddanie związków frazeologicznych w zdaniu. „Navin przyjechał do Ameryki, żeby zrobić doktorat. Był również profesorem fizyki w stanie Michigan” (364). Spójnik „również”, łączący doktorat i profesurę, zdecydowanie odnosi się tylko do Navina. Tymczasem zdanie, w którym „of physics” występuje po przecinku: „Navin was also a professor, of physics...” oznacza, że „also” dotyczy osoby prowadzącej narrację. Jest profesorem tak jak Hema. Poza tym, stanowisko profesora jest konsekwencją doktoratu, a nie sytuacją współistniejącą, co zostaje podkreślone użyciem różnych czasów przeszłych (Past Perfect i Past Simple). Wprawdzie wymienione powyżej przykłady

dotyczą błędów o zasięgu mikrotekstowym, mogą jednak wpływać na zasięg makrotekstowy i pragmatyczny poziom wypowiedzi.

#### 4. Odwołania pozatekstowe nacechowane obcością kulturową

Problemy z obcością kulturową w odwołaniach pozatekstowych widoczne są zwłaszcza w trzech sytuacjach. Dotyczą one pozaliterackiej wiedzy odbiorcy i ilustrują komunikacyjną funkcję tekstu prymarnego, która w przypadku tłumaczenia noweli „Hema i Kaushik” zostaje zakłócona. Jak pisze Barbara Kielar (2003: 58-9), tłumacz tekstów literackich winien być szczególnie uczulony na fakt, że nadawca tworzy tekst aby, m.in. „przekazać wiedzę (...); wyrazić swoje myśli, odczucia i pragnienia (...), wywołać efekt estetyczny u odbiorcy; pobudzić odbiorcę pod względem intelektualnym...” (58-9). Pamiętając przy tym o opinii Michała Głowińskiego, że: „Dzieło literackie nie tylko (...) apeluje do wiedzy pozaźródłowej, ale sprzyja jej sformułowaniu” (Głowiński, 1997: 24), wypada się zastanowić, które sceny z utworu Lahiri mogą mieć bezpośredni wpływ na poszerzenie lub ugruntowanie wiedzy o świecie, zwłaszcza w kontekście wyraźnych różnic kulturowych między amerykańskimi i hinduskimi bohaterami noweli a polskim czytelnikiem. Różnice religijne wydają się mieć tu znaczenie fundamentalne. I właśnie uwaga dotycząca hinduizmu, która pojawia się w pierwszym opowiadaniu trylogii przeinacza wymowę oryginału i jednocześnie zaprzecza rzeczywistości pozaliterackiej.

Podczas wspólnego spaceru, kiedy Kaushik wyjawiał przed Hemą tajemnicę dotyczącą śmiertelnej choroby jego matki i kiedy wspólnie odnaleźli stare zaniedbane groby rodziny Simondsów, stojąc nad jednym z nich, Kaushik wypowiada następujące zdanie: „It makes me wish we weren't Hindu, so that my mother could be buried somewhere. But she's made us promise we'll scatter her ashes into the Atlantic” (249). Wizja wymaganego w hinduizmie obrządku spalenia zwłok i rozsypania prochów jest dla syna bolesną zapowiedzią rozłąki na zawsze. Gdyby matka miała grób, pozostałby po niej ślad, jak po rodzinie Simondsów, miejsce, gdzie mógłby przychodzić. Być może dałoby mu to poczucie, że nie utracił jej do końca. W polskiej wersji czytamy: „Szkoda, że jesteście Hindusami, bo moja mama może leżeć wszędzie. Ale kazała nam

przyrzec, że rozsypiemy jej prochy nad Atlantykiem” (306). Problem w tym, że zgodnie z zasadami religii, nie może leżeć nigdzie. Zdanie „I wish she could be buried somewhere” w żadnym sensie nie jest odpowiednikiem zaproponowanego ekwiwalentu.

Kolejna sytuacja, która wprowadza znaczenie odmienne od wyrażonego w oryginale, dotyczy konotowanego znaczenia kolorów. Symbolika barw nie tylko jest ściśle związana z kręgiem kulturowym odbiorcy komunikatu, dodatkowo podlega zmianom czasoprzestrzennym. Dla przykładu, kolor zielony w Europie asocjacyjnie związany jest z Irlandią, zaś w krajach Bliskiego Wschodu utożsamia islam. Gdy w opowiadaniu „Żyje się raz” Kaushik wraz z rodzicami ma zamieszkać przez jakiś czas w domu Hemy, zajmując jej pokój, rodzice postanawiają zmienić w nim nieco wystrój wnętrza pozbywając się tych elementów, które uważane są za odpowiednie dla dziewczynek. Dotyczy to narzuty na łóżku. W oryginale czytamy: „One day I came from school and found that the pink-and-white coverlet on my bed had been replaced by a tan blanket” (230). Zdanie to wyraźnie wskazuje na skojarzenia kulturowe związane z symboliką kolorów i płcią. Różowy jest kolorem dla dziewczynek. Tymczasem w tłumaczeniu zdanie przyjmuje następującą formę: „Kiedyś po powrocie ze szkoły zobaczyłam różowo-białą narzutę, która zastąpiła żółtobrazowy koc” (281). Niedostrzeżenie strony biernej „had been replaced by” skutkuje zbudowaniem całkowicie mylnej informacji dotyczącej realiów pozaliterackich. Ponieważ jednak sensory konotowane uzależnione są kulturowo, warto przypomnieć, że różowy jest w Wielkiej Brytanii symbolem organizacji gejowskich. Uważny czytelnik polskiego przekładu może być albo zdziwiony, albo wyciągnąć zbyt daleko idące wnioski.

Ostatni przykład dotyczy nieznanego w Polsce zwyczaju wieszania żółtej wstęgi wokół drzewa, na płocie lub furtce jako oznaki oczekiwania na czyjś powrót. Rozpoznawalność tego zjawiska w kulturze światowej związana jest ze szczególną popularnością piosenki Tony’ego Orlando „Tie a yellow ribbon round the ole oak tree” w latach siedemdziesiątych XX wieku. W utworze Lahiri nawiązaniem do tradycji żółtej wstążki jest krótki dialog między Hemą i Kaushikiem na krótko po jego powrocie do Stanów. Nie było go tu przez wiele lat i pewne rzeczy go dziwią. Kaushik pyta: „Why do people have yellow ribbons tied to their mail-

boxes?” (235) i słyszy w odpowiedzi: “They’re for the hostages in Iran” (235). Polska wersja oddaje to w następujący sposób: „Po co ludzie poprzywieszali do skrzynek pocztowych te żółte wstążki?”, “Na cześć zakładników w Iranie” (288). Angielski oryginał jest nieco enigmatyczny – „for the hostages” dokładnie oznacza „dla zakładników”. Sytuacja dotyczy słynnego uwięzienia pracowników ambasady amerykańskiej w Teheranie, w początkach irańskiej rewolucji islamskiej 1979 roku, historii opisanego przez oficera CIA Tony’ego Mendeza, a następnie spopularyzowanej przez film Bena Afflecka „Operacja Argo” z 2012 roku. Amerykanie przetrzymywani byli w Iranie przez ponad rok, od 4 listopada 1979 do 20 stycznia 1981. W noweli Lahiri rozmowa między bohaterami ma miejsce dokładnie na początku stycznia 1981 roku. Kilkanaście dni później, po brawurowej akcji CIA, obywatele USA szczęśliwie wrócą do ojczyzny. Sąsiedzi Hemy, którzy wywiesili żółte wstążki wierzą w ich powrót i czekają. Żółta kokarda symbolizuje tu wiarę i nadzieję, nie hołd i cześć, tym bardziej, że zakładnicy żyją.

## Wnioski

Podsumowując powyższe uwagi na temat tłumaczenia tekstu Jhumpy Lahiri, można stwierdzić, że zaproponowana polska wersja utworu „Hema i Kaushik” wykazuje świadome oscylowanie między strategią udomowienia i egzotyzacji, z przewagą zabiegów udomowienia. Z jednej strony, technika prostego transferu oraz dodanie kursywy wzmacnia obcość. Z drugiej strony, takie techniki jak: zastosowanie ekwiwalentów funkcjonalnych (dal = groch), rozwinięcia definicyjnego (bindi = tradycyjna kropka *bindi*; topor = tradycyjne spiczaste nakrycie głowy pana młodego), konwersji (CUNY = Columbia) oraz eksplikacji [„Good Housekeeping” = pismo „Good Housekeeping” (Dobra Gospodyni)] służą oswojeniu wszystkiego, co nieznanego. Strategie udomowienia lub egzotyzacji przekładu wynikają, do pewnego stopnia, z podejścia tłumacza do obcości i jego wizji oczekiwania czytelnika. Jak pisze Roman Lewicki:

Postawa negacji obcości przekładu może być oznaką instynktownego, a zatem nieuświadomionego dążenia do chronienia się wśród rzeczy znanych (...). Niezwykłość, nietypowość jakichś komunikatów niesie więc

zagrożenie: zagrożenie niezrozumienia tekstu, ale przecież także zagrożenie w postaci zachwiania poczucia stabilności otaczającego świata (Lewicki, 2013: 319).

Przyjęcie strategii udomowienia przekładu poprzez poszukiwanie ekwiwalentów funkcjonalnych, opuszczenie lub zastosowanie konwersji intralingwalnej można odczytać zatem jako próbę chronienia czytelnika przed dużą dawką obcości. Wprawdzie tekst docelowy spełnia wymogi ekwiwalencji dynamicznej, nie zawsze jednak realizuje funkcję poznawczą utworu, która służy wzbogaceniu wiedzy czytelnika o świecie i obcej kulturze. Jak podkreśla Jolanta Józwiak, tłumacz z założenia powinien być postrzegany jako pośrednik i „świadomy mediator” (Józwiak, 2016: 24), którego zadaniem jest transfer międzykulturowy, czyli przeniesienie tekstu z kultury wyjściowej do kultury docelowej. Podstawowym czynnikiem warunkującym sukces jest nie tylko znajomość kodu kulturowego (tj. języka obcego), lecz również rozumienie macierzystego kontekstu dzieła i warunków jego zakotwiczenia. Poprzez wybór strategii „naturalizujących” bądź „egzotyzyzujących” tworzony tekst, tłumacz uczestniczy w praktyce hermeneutycznej wpływającej bezpośrednio na odbiór tekstu przez czytelnika. Polska wersja utworu Jhumpy Lahiri „Hema i Kaushik” nie zawsze pozwala na właściwe odczytanie konotacji kulturowych. Co więcej, zaproponowany tekst nie oddaje złożonych uwarunkowań wynikających ze współistnienia kilku poziomów obcości wynikających z usytuowania bohaterów w kręgu diaspory indyjskiej w USA.

Jak zauważa Maria Krysztofiak:

Obraz różnorodności, odmienności i wielości kultur w dziele literackim to niewątpliwie sygnały wskazujące na to, że mamy do czynienia z utworami autorów o złożonej tożsamości artystycznej, z racji pochodzenia uformowanej na styku różnych tradycji, obyczajów i kultur (Krysztofiak, 2011: 48).

Tak jest także w przypadku twórczości Jhumpy Lahiri. Urodzona w Londynie w rodzinie bengalskiej, wychowana w Stanach Zjednoczonych, obecnie mieszkająca we Włoszech pisarka łączy w swej twórczości elementy wielu kultur, podobnie jak bohaterowie jej utworów. Z tym większym pietyzmem należy zatem traktować warstwę kulturową tekstu, która jest nie tylko nośnikiem informacji rzeczowej, lecz także elementem



przekazu artystycznego i wizji świata. Jeśli przyjmiemy za Hejwowskim, że:

najważniejszym zadaniem tłumacza jest umożliwienie czytelnikowi przekładu rekonstrukcji bazy wypowiedzi i bazy kognitywnej jak najbardziej zbliżonych do baz autora i odbiorcy oryginału – w warstwie scenariuszowej, emocjonalnej, ale również w warstwie realiów przedstawionych w utworze” (Hejwowski, 2009: 103),

to należy również przyjąć, że zadanie to w przypadku polskiego tłumaczenia tekstu „Hema i Kaushik” nie zostało w pełni wykonane.

## Bibliografia

- Bachtin M. (1986), *Estetyka twórczości słownej*, tłum. D. Ulicka, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bednarczyk A. (2009), *Wierność przekładu a sukces tłumacza*, w: *Obcość kulturowa jako wyzwanie dla tłumacza. Między oryginałem a przekładem XV*, red. J. Brzozowski, M. Filipowicz-Rudek, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 26-34.
- Cieślíkowa A. (1996), *Jak ‘ocalić w tłumaczeniu’ nazwy własne?* w: *Przekład, jego tworzenie się i wpływ. Między oryginałem a przekładem*, red. M. Filipowicz-Rudek i J. Konieczna-Twardzikowa, t. II, Kraków: Universitas, s. 311-320.
- Czczuga W. (2010), *Przekład rosyjskich realiów konotacyjnych z pracy W. N. Kondakowa „Kulturologia: Historia Kultury Rosji”*, w: *Przekład – język – kultura*, red. R. Lewicki, t. II, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 105-113.
- Głowiński M. (1997), *Narracje literackie i nieliterackie*, Kraków: Universitas.
- Hejwowski K. (2009), *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hejwowski K. (2010), *O tłumaczeniu aluzji językowych*, w: *Przekład – język – kultura*, red. R. Lewicki, t. II, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 41-56.
- Hejwowski K. (2015), *Iluzja przekładu. Przekładoznawstwo w ujęciu konstruktywnym*, Katowice: Śląsk.
- Jaffrey M. (2009), *Madhur Jaffrey picks her favourite recipes: Madhur’s daily dal*, “Daily Telegraph”, 26 March, <http://www.telegraph.co.uk/foodanddrink/recipes/5050514/Madhur-Jaffrey-picks-her-favourite-recipes-Madhurs-daily-dal.html>, dostęp: 12.01. 2012.
- Józwiak J. (2016), *Konteksty, decyzje, konsekwencje. Problemy przekładu*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

- Kielar B. Z. (2003), *Zarys translatoryki*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Krysztofiak M. (1999), *Przekład literacki a translatologia*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Krysztofiak M. (2011), *Translatologiczna teoria i pragmatyka przekładu artystycznego*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lahiri J. (2009), *Unaccustomed Earth*. London – New York: Bloomsbury.
- Lahiri J. (2010), *Nieoswojona ziemia*, Warszawa: Wydawnictwo Albatros Andrzej Kuryłowicz.
- Legeżyńska A. (1984), *Architektura świata przedstawionego w przekładzie*, w: *Wielojęzyczność literatury i problemy przekładu artystycznego*, red. E. Balcerzan, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, s. 185-206.
- Legeżyńska A. (1998), *Tłumacz czyli drugi autor*, w: *Problemy teorii literatury. Seria 4. Prace z lat 1985–1994*, red. H. Markiewicz, Wrocław: Ossolineum, s. 283-295.
- Lewicki R. (2013), *Obcość w przekładzie a obcość w kulturze*, w: *Polska myśl przekładoznawcza. Antologia*, red. P. de Bończa Bukowski, M. Heydel, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 313-322.
- Majkiewicz A. (2009), *(Sub)kultura w przekładzie, czyli o modelowym czytelniku po zwrocie kulturowym*, w: *Obcość kulturowa jako wyzwanie dla tłumacza. Między oryginałem a przekładem XV*, red. J. Brzozowski, M. Filipowicz-Rudek, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 115-135.
- Majkiewicz A. (2012), *Nazwy własne w polskich przekładach „Piwnicy Auerbacha” (Faust J. W. Goethego)*, w: *Przekład – język – kultura*, vol. III, red. R. Lewicki, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 23-39.
- Pieczynska-Sulik A. (2010), *Język – przekład – kultura czyli przekład w objęciach semiotyki języka i kultury*, w: *Przekład – język – kultura*, red. R. Lewicki, t. II, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 25-30.
- Piotrowski T. (2011), *„Tertium comparationis” w przekładoznawstwie*, w: *Metodologie językoznawstwa. Od genu języka do dyskursu*, red. P. Stelmaszczyk, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 175-191.
- Pisarska A., Tomaszewicz T. (1996), *Współczesne tendencje przekładoznawcze*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Szymańska I. (2009), *Wymiary obcości w przekładzie dla dzieci. Przypadek Byczka Fernando*, w: *Obcość kulturowa jako wyzwanie dla tłumacza. Między oryginałem a przekładem XV*, red. J. Brzozowski i M. Filipowicz-Rudek, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 155-172.
- Tabakowska E. (2008), *O przekładzie na przykładzie*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Urbanek D. (2010), *Przekład tekstu kulturoznawczego jako rekonstrukcja językowego obrazu świata*, w: *Przekład – język – kultura*, red. R. Lewicki, t. II, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 88-95.
- Urbanek D. (2011), *Dialektyka przekładu*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Zaboklicka B. (2009), *Bigos w wersji hiszpańskiej*, w: *Obcość kulturowa jako wyzwanie dla tłumacza. Między oryginałem a przekładem XV*, red. J. Brzozowski, M. Filipowicz-Rudek, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 237-247.

## Summary

### TRANSLATOR'S APPROACH TO CULTURAL DIFFERENCE: THE ANALYSIS OF THE POLISH TRANSLATION OF JHUMPA LAHIRI'S NOVELLA "HEMA AND KAUSHIK"

The author analyses the Polish translation of Jhumpa Lahiri's novella *Hema and Kaushik*, specifically looking at the strategies employed in the treatment of culteremes. Attention is paid to the domain of culinary practice, proper names, sartorial behaviour, abbreviations and various other elements marked by their foreignness. The translator's choice of functional and descriptive equivalents, transference, the addition of qualifiers and explication suggests an oscillation between the strategy of domestication and exotisation. Although the Polish translation of Lahiri's novella fulfils the role of dynamic equivalence, it does not come close to realizing the informative function of a literary work.

**KEYWORDS:** translation, Jhumpa Lahiri, translator's strategy, domestication, cultereme

