

UNIwersytet w Białymstoku
Wydział Filologiczny

Linguodidactica

Tom XII



Białystok 2008

Recenzent:
prof. zw. dr hab. Jan Zaniewski

Redaktor naczelny:
Roman Hajczuk

Komitet redakcyjny:
Anna Miatluk, Antoni Potyra, Lucyna Aleksandrowicz-Pędich,
Barbara Głowacka, Bazyli Siegień

Sekretarz redakcji:
Rober Szymula

Redakcja:
Anna Romanik

Korekta:
Anna Romanik

ISSN 1731-6332

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
15-097 Białystok, ul. M. Skłodowskiej-Curie 14, tel. (085) 745 70 59
<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>, e-mail: ac-dw@uwb.edu.pl

Druk i oprawa: Sowa – druk na życzenie
www.sowadruk.pl, tel. (022) 431 81 40

Spis treści

WSTĘP	7
Magdalena Biesiadecka	
Blended learning alternatywą dla tradycyjnych form kształcenia	9
Julia Birycka	
Socio-Cultural Aspect of Teaching English to Polish Students	13
Agnieszka Z. Grygoruk	
Terminologia – język – wiedza w tłumaczeniu tekstów specjalistycznych (na podstawie tekstów podatkowych i okołopodatkowych)	19
Roman Hajczuk	
Компьютерная лингводидактика	31
Olga Jakubiak	
Rola komponentu specjalistycznego w nauczaniu języków obcych	39
Jolanta Jaworowska	
Corrective feedback as factor determining student's progress within the process of second language learning	45
Daniel Karczewski	
Intensywny program kształcenia metodycznego w Iranie	53
Marzanna Karolczuk	
Kilka uwag o nauczaniu języka obcego zawodowego (turystyka i rekreacja)	59
Łukasz Karpiński, Marcin Ruciński	
Niektóre problemy tłumaczeniowe w pracach legislacyjnych Unii Europejskiej na przykładzie terminologii z zakresu rybactwa i polityki morskiej	69

Łukasz Karpiński, Stanisław Szadyko

Обучение специальным языкам в польских вузах (на примере русского языка делового общения) 75

Anna Król

Nauczanie języków specjalistycznych w Studium Języków Obcych Politechniki Warszawskiej – blaski i cienie 81

Ewa Lewicka-Mroczek, Dorota Szymaniuk

Interdyscyplinarność w kształceniu przyszłych nauczycieli języka angielskiego – perspektywa studenta Filologii Angielskiej Uniwersytetu w Białymstoku 85

Natalia Masalska

Манипуляция и конфликт в коммуникации 97

Natalia Masalska, Jekaterina Łukotenko

Публичный дискурс 107

Julia Ostanina-Olszewska

Teoretyczne i praktyczne problemy transkrypcji w słowniku wielojęzycznym 115

Monika Płużyczka

Обучение восприятию текста в дидактике специального языка (на материале текстов преддоговорной переписки) 123

Dorota Rubin

O wybranych osobliwościach stylu publicystycznego 135

Anna Serwicka-Kapała

Słownictwo obce w polskim języku religijnym 141

Marek Smoluk

Pamiętki kultury materialnej władców średniowiecznej Anglii 149

Anneta Stanisławska

Вербальная, языковая, речевая, коммуникативная агрессии 157

Anneta Stanisławska, Dorota Rubin

Речевая агрессия как преднамеренная деформация коммуникативного пространства 165

Żanna Starowa, Natalia Masalska

Речевая агрессия и коммуникативная неудача 173

Anna Stelmaszuk

Integracjonizm i segregacjonizm we współczesnych badaniach
lingwistycznych 183

Dorota Szuper-Jakubiuk

Niektóre aspekty tworzenia modułowego tezaury terminologii
specjalistycznej na przykładzie terminologii handlu zagranicznego 187

Robert Szymula

Терминологическая аббревиация как прием экономии
языковых средств 195

RECENZJE

Roman Hajczuk, Łukasz Karpiński, Stanisław Szadyko

Języki – kultura – teksty – wiedza 201

WSTĘP

Autorzy materiałów zamieszczonych w niniejszym XII zeszycie *Linguodidactici* zaprezentowali szerokie spektrum tematyki z zakresu metodyki nauczania języków obcych oraz wybranych problemów językoznawczych. Odzwierciedlają one najnowsze tendencje w lingwistycznym paradygmacie XXI wieku oraz interdyscyplinarną interpretację problematyki metodycznej. Są to zarówno opracowania z zakresu konfrontacji różnych poziomów języka, jak i artykuły, mające charakter praktyczny.

Swoje prace badawcze przedstawili zarówno przedstawiciele akademickiej społeczności Białegostoku, jak i innych krajowych oraz zagranicznych ośrodków glottodydaktycznych.

Zbiorek adresowany jest zarówno do nauczycieli akademickich, jak i do filologów zainteresowanych problematyką językoznawczą i glottodydaktyczną, a także do studentów – filologów, przyszłych wykładowców języków obcych.

Magdalena Biesiadecka

Uniwersytet Warszawski

BLENDED LEARNING ALTERNATYWĄ DLA TRADYCYJNYCH FORM KSZTAŁCENIA

1. E-learning edukacyjna przyszłość czy teraźniejszość?

Czy można wyobrazić sobie życie współczesnego człowieka bez Internetu? Jeszcze nie tak dawno wiele osób (m.in. pisząca te słowa) było sceptycznie nastawionych do przyszłości i perspektyw rozwoju Internetu. Komputer zastąpił nam wprawdzie w pewnym okresie maszynę do pisania, zaś Internet służył przede wszystkim do przesyłania wiadomości i wyszukiwania potrzebnych w danym momencie informacji. Wydawało się, że jest to i tak bardzo wiele, bo gdzieś indziej można by Internet wykorzystać. Dzisiaj Internet zawitał do wszystkich obszarów naszego życia, w tym do procesu nauczania. Wykorzystanie Internetu w dydaktyce zyskało miano e-learning i tak szybko weszło do języka użytkowego, że nie doczekało się polskiego odpowiednika. E-learning nie ogranicza się jedynie do zamieszczania multimedialnych materiałów dydaktycznych w Internecie, ale oznacza interaktywny proces kształcenia. Zalety tego systemu zdobywania wiedzy i umiejętności (w tym również językowych) szybko doceniono na całym świecie. W ciągu kilku lat powstało kilkanaście platform internetowych, tworzących techniczną bazę e-learningu.

Najpopularniejsza platformą w Polsce jest Moodle (ang. *Modular Object Oriented Distance Learning Environment*), powstała w 1999 roku, używana już nie tylko na uniwersytetach, ale także w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Ważną składową projektu Moodle jest strona internetowa moodle.org stanowiąca centrum informacji, dyskusji oraz współpracy użytkowników Moodle, do których zaliczają się administratorzy, nauczyciele, nauczyciele akademicy, studenci i naukowcy. Platforma Moodle może być wykorzystana zarówno do zajęć prowadzonych w pełni *on-line*, jak i jako uzupełnienie zajęć tradycyjnych.

2. E-learning w Szkole Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego

Formą kształcenia na odległość, szczególnie jeśli chodzi o języki obce, sprawdzoną w Uniwersytecie Warszawskim, jest *blended learning* (nauczanie zintegrowane) – połączenie tradycyjnego nauczania w klasie pod okiem nauczyciela z uczeniem się samodzielnie, w tym na platformie internetowej. Począwszy od roku akademickiego 2004/2005 w Szkole Języków Obcych, jednostce prowadzącej zajęcia lektoratowe dla studentów Uniwersytetu Warszawskiego, oferowane są kursy z pięciu języków obcych (angielskiego, francuskiego, niemieckiego, rosyjskiego i włoskiego) w systemie *blended learning*. Forma wzbogaca naszą ofertę dydaktyczną, co w obliczu dominacji języka angielskiego i tak twardej rywalizacji o każdego studenta jest nie do przeceniania.

W roku akademickim 2006/2007 prowadzono 25 takich kursów, większość (16) języka angielskiego, cztery włoskiego, po dwa z rosyjskiego i niemieckiego i jeden kurs języka francuskiego. Oferowano kursy na poziomach A2, B1, B2 i C1. W ciągu trzech lat w kursach *blended learning* wzięło udział ponad 1000 studentek i studentów – tyle osób otrzymało zaliczenie. Znaczna większa liczba zainteresowanych pracowała na platformie, wykonując ćwiczenia sporadycznie, np. w ramach odrobienia zajęć.

3. Niemiecki na platformie – warum nicht?

Jak wygląda przykładowy kurs na platformie w praktyce? Od dwóch lat prowadzę kurs języka niemieckiego, poziom B1, który obejmuje 60 godzin w semestrze (a więc 4 tygodniu). Połowę pensum tygodniowego, czyli 2 godziny, to zajęcia frontalne, w sali w bezpośrednim kontakcie ze mną. W czasie tych zajęć ćwiczymy rozumienie ze słuchu oraz mówienie. Dwie pozostałe godziny, to czas na samodzielną pracę studentów na platformie internetowej. To, co znajdzie się na platformie, zależy oczywiście od profilu grupy, jej poziomu i aktualnych potrzeb edukacyjnych. Najczęściej są to ćwiczenia rozwijające sprawność rozumienia tekstu pisanego, pisanie, czy też ćwiczenia gramatyczne. Krótko mówiąc, te typy ćwiczeń, które są najbardziej żmudne (i niestety nudne), kłopotliwe do wykonania na lekcji (każdy pracuje w innym tempie: gdy jeden już skończył, drugi jest w trakcie pracy) oraz możliwe do samodzielnego wykonania. To, kiedy uczący się wykona ćwiczenia zamieszczone na platformie, pozostaje do jego decyzji. Tempo przyswajania wiedzy student może sobie w pewnym stopniu regulować, dostosowując je do swojej kondycji psychofizycznej. Trudniejsze partie materiału może studiować wielokrotnie, wracać do wykonanych zadań, uczyć się na własnych błędach. Najważniejsze, żeby tygodniową „porcję” materiału wykonał w przewidzianym terminie. Jeśli się

spóźni, to może już nie mieć okazji do nadrobienia zaległości, gdyż na bieżąco zamykam kolejnie tygodnie, uniemożliwiając do nich dostęp po upływie określonego terminu. Oczywiście „na życzenie” albo na czas wolnych dni, ferii i dłuższych weekendów mam możliwość ponownego otwarcia byłych partii materiału w celu udostępnienia ich studentom.

4. Blended learning – za i przeciw

Jak oceniam z perspektywy czterech semestrów tę formę nauczania? Jeśli musiałabym ocenić ją jednym słowem, rzekłabym: rewelacja. A takie zalety blended learning widzą moi studenci:

1. dowolność czasu i miejsca w wykonywaniu zadań,
2. indywidualizacja uczenia się (tempo, cele, treści),
3. rozwijanie motywacji,
4. wymiana myśli między uczestnikami kursu (forum),
5. indywidualna, motywująca opieka moderatora kursu,
6. multimedialna prezentacja materiału (obraz, dźwięk, animacje),
7. rozwijanie samodyscypliny uczącego się,
8. kreatywność w uczeniu się,
9. nauka strategii uczenia się ustawicznego.

Tu oczywiście mogą podnieść się głosy krytyki. Najczęściej wysuwanym argumentem przeciwko nauczaniu przez Internet, jest to, że student może przecież poprosić kogoś o wykonanie pracy za niego. Przecież nie mamy możliwości sprawdzenia, czy praca została wykonana samodzielnie. Obawy takie nie są słuszne. W przypadku każdej pracy domowej ryzykujemy przecież, że studenci przyniosą nam wypracowanie napisane przez kolegę (albo ściągnięte z Internetu) lub dadzą do sprawdzenia misternie wypełnioną książkę z ćwiczeniami, rozwiązanymi przez ... siostrę. Jeśli od początku jasne będą reguły pracy na platformie, a studenci będą wiedzieli, że ich dokonania podlegają weryfikacji na zaliczeniu ustnym (lub egzaminie), ryzyko pracy niesamodzielnej spadnie do zera.

Czy są jakieś wady tej formy kształcenia językowego? Studenci ich nie wymieniają. Ja natomiast mogę wyznać, że największą wadą jest olbrzymia czasochłonność przygotowania materiałów e-learningowych (tekstów, testów, ćwiczeń, komentarzy gramatycznych itd.). Wszystkie materiały zamieszczane na platformie muszą być naszymi materiałami autorskimi. Prawnie zabronione jest kopiowanie tekstów, nawet jeśli podamy źródło ich pochodzenia. Bez ograniczeń można jednak podawać linki do stron z tekstami, ćwiczenia do nich musimy jednak wykonać samodzielnie. Ten ogrom pracy maleje z każdą edycją kursu, gdyż z raz zamieszczonych materiałów można korzystać wielokrotnie.

5. Opinie studentów

Ola K.

Jeżeli chodzi o mnie, to głównie zależało mi na powrocie jakkolwiek do niemieckiego po ponad 3-letniej przerwie. W głowie zostały zasady gramatyczne, gorzej ze słownictwem czy zdolnościami komunikacyjnymi, jednak udało mi się na nowo obudzić chęć do tego języka. Jeżeli chodzi o ćwiczenia na moodle'u to wręcz skłaniałabym się do powiedzenia, że mogłoby być ich więcej. Ćwiczenia sytuacyjne z pewnością są „strzałem w 10”, gdyż jest to materiał w miarę przekrojowy, wszystko i nic, co pozwala wyłapać jakieś braki czy niedociągnięcia w podstawowych zwrotach czy sytuacjach. O ile wciśnę to w plan zajęć na II roku to z przyjemnością. Ten rodzaj kursu motywuje, a wręcz zmusza do pracy samodzielnej, która w moim przypadku jest niezbędna do powrotu do posiadanego poziomu języka

Michał Sz.

Wybrałem tę formę nauki, gdyż mam mało czasu. Co prawda nie studiuję na dwóch lub trzech kierunkach, ale pracuję i zależało mi na tym, by mieć mniej zajęć, w związku z tym kurs internetowy wydał mi się rewelacyjną opcją. Przyznam, że jestem mile zaskoczony, a to z tego względu iż sądziłem, że będzie to wyglądało mniej więcej tak: „dostanę raz na jakiś czas maila z zadaniami, wypełnię je, odeślę i będzie po sprawie” a okazało się że wachlarz ćwiczeń był znacznie szerszy i ciekawszy. Forma internetowa kursu spełniła jak najbardziej moje oczekiwania, choć przyznam, że wolałbym gdyby w internecie były również umieszczone ćwiczenia ze słuchu. Myślę, że gdyby była możliwość kontynuowania kursu to byłbym nią zainteresowany, bo ciekaw jestem jak rozwinie się ta forma nauczania języków obcych.

Ula J.

Mi się bardzo podobało :) Można zaoszczędzić dużo czasu na dojazdy, pracować we własnym tempie i kiedy się chce.

Olga J.

Jest to bardzo dobra forma nauki, ponieważ wymaga ona (przynajmniej ode mnie) systematyczności. Żałuję, że podeszłam do tego kursu trochę niepoważnie, bo jestem pewna, że gdybym postarała się trochę bardziej, mogłabym osiągnąć wiele więcej. Ilość materiału była adekwatna, ale jak już wspomniałam wszystko zależy od własnej pracy w to włożonej.

Daria K.

Uważam że ta forma byłaby super, gdyby nie wymagała aż takiego zaangażowania. Wydaje mi się, że zajęcia były prowadzone bardzo fajnie, ale niestety nie na mój poziom (gł. słownictwa), więc wiele nie skorzystałam. Dużo więcej czasu – potrzebowałam kilku godzin na przeczytanie lekcji i zrobienie zadań z jednych zajęć.

Julia Birycka

Uniwersytet w Białymstoku

SOCIO-CULTURAL ASPECT OF TEACHING ENGLISH TO POLISH STUDENTS

Culture is an integral part of foreign language teaching as it helps not only to develop communicative competence but also to direct students' curiosity towards the target language. Teaching communication without teaching culture might be enough for "survival and routine transactions", but communicative competence is incomplete without cultural awareness and understanding. There are many ways of perceiving culture. The most popular way of perceiving culture concerns "the customs, beliefs, art, music, and all the other products of human thought made by particular time" as it is presented in Longman Dictionary of English Language and Culture¹. We can't but agree with G. Robinson that culture is "a dynamic system of symbols and meaning, which in turn affects future experience, which in turn affects subsequent meaning, and so on"². In many definitions of culture most authors are unanimous on various elements of culture. They distinguish the following culture elements:

- Products: literature, folklore, art, music, artifacts,
- Ideas: beliefs, values, institutions,
- Behaviours: customs, habits, foods, leisure.

All these elements cannot be separated, because of the strong relations existing between them: M. Byram³, C. Kramersch⁴, T. Matikainen⁵, B. McLeod⁶, G. Robinson⁷.

¹ Longman Dictionary of English Language and Culture, Edinburgh 2005, p. 336.

² G. Robinson, *Cross-cultural understanding*, New York 1988, p. 11.

³ M. Byram, *Cultural Studies in Foreign Language Education Multilingual matters*, Clevedon 1989; M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon 1987.

⁴ C. Kramersch, *Language and Culture*, Oxford 1998.

⁵ T. Matikainen, *Developing Cultural Understanding in English Teaching Forum*, Duffy C. B., New York 2000.

⁶ B. McLeod, *The relevance of anthropology to language teaching*, Alexandria 1976.

⁷ G. Robinson, *Cross-cultural understanding*, New York 1988.

Learning about cultural diversity provides students with the knowledge and skills for more effective communication in intercultural situations. I share the view of M. Tomalin⁸ that the aim of teaching culture is to increase students awareness and to develop their curiosity towards the target and their own culture, helping them to make comparisons among cultures. Taking into consideration the Polish educational system, the introduction of cultural elements in teaching foreign languages is the necessity. Teachers are obligated to interweave cultural elements and language teaching. The requirements include not only elements of foreign cultures but also students' own-Polish culture. Our own culture also teaches us how to interpret the world. From our culture we learn such things as how close to stand to strangers, when to speak and when to be silent, how to greet friends and strangers, and how to display anger appropriately. Samovar and Porter⁹ consider that the first step in being a good intercultural communicator is to know yourself- in other words, to reflect thoughtfully on how you perceive things and how you act on those perceptions. Second, the more we know about the different cultural beliefs, values, and attitudes of global neighbors, the better prepared we will be to recognize differences in their cultural behaviors. The knowledge of cultural differences and self-knowledge of how we usually respond to those differences can make us aware of hidden prejudices and stereotypes which are barriers to tolerance, understanding, and good communication. It is believed that students cannot truly learn a language until they also master the cultural context in which the language occurs. Learning language through studying culture helps students discover that there are multiple ways of viewing the world, which is often the first step toward developing the intercultural competence which is necessary to participate fully in an increasingly global community. It is commonly said that language learning 'broadens the horizons' but in fact it is cultural learning that gives a wider perspective. As people's understanding of language and communication has evolved, the importance of teaching culture to foreign language learners has increased. Teachers should remember that using elements of culture during the lessons may increase students' motivation and cross-cultural development. In "Teaching Culture", H. Seelye¹⁰ provides a framework for facilitating the development of cross-cultural communication skills by presenting seven goals of cultural instruction:

1. To help students develop an understanding of the fact that all people exhibit culturally-conditioned behaviours.
2. To help students develop an understanding that social variables such as age, sex, social class, and place of residence influence the ways in which people speak and behave.

⁸ M. Tomalin, *Games and Activities Book 2*, Cambridge 2001.

⁹ L. A. Samovar, R. E. Porter, *Intercultural communication*, Belmont 1999.

¹⁰ H. Seelye, *Teaching culture: Strategies for inter - cultural communication*, Lincolnwood 1993.

3. To help students become more aware of conventional behaviour in common situations in the target culture.
4. To help students increase their awareness of the cultural connotations of words and phrases in target language.
5. To help students develop the ability to evaluate and refine generalizations about the target culture.
6. To help students develop the necessary skills to locate and organize information about the target culture.
7. To stimulate students' intellectual curiosity about the target culture and to encourage empathy towards its people.

These goals can be achieved by incorporating them into the following practical teaching principles:

- access to the culture through the language being taught.
- make the study of cultural behaviours an integral part of each lesson.
- aim for all levels to achieve cross-cultural understanding-awareness of their own culture, as well as that of the target language.

If a teacher wants to make a lesson as much beneficial as possible he/she should put the material into an attractive context that draws students' attention. In my opinion, classes dedicated to Britain and its culture understood in every sense of the word will generate keen interest in the lesson and the language. Teacher should take into consideration the fact that British way of life is becoming more and more popular. For example Halloween is celebrated not only in London or New York, but also in Warsaw or any other Polish city. Even culturally uninterested adolescents will easily associate Britain with the Queen, Big Ben and above all with modern music. Those, who like literature, will appreciate classes connected with Sir Arthur Conan Doyle or Daniel Defoe. Students will enjoy finding differences during lessons about British character or stereotypes. Every country has its own typical customs and traditions connected with its culture and historical development. Classes connected with cultural Do's and Don'ts will teach adolescents how to behave when travelling to English speaking countries and will introduce elements of other cultures. All these elements of British culture, employed for teacher's need can make lessons an interesting and beneficial experience. As the result of the Reformation, Britain lost most of the religious festivals which are celebrated in Catholic countries, like Poland. Easter and Christmas have lost much of their religious meaning, and events such as first Communion, Corpus Christi and All saints are not observed. For the same reason, name days are not celebrated, only birthdays. The British have set up a series of secular holidays, sporting events and social occasions which provide opportunities for fun and solidarity.

Unlike Poland, Britain has more than one 'national day'. Patriotic solidarity is mainly manifested at major sporting events. However, royal anniversaries from time to time are marked by outbursts of popular enthusiasm which bring people

of all classes together. Christmas is one of the most popular festivals of the year. In Poland on Christmas Eve all the family sits at the table and has special dishes. On that day people do not eat meat or potatoes, as only fish, carp, is the most traditional dish. One place at the table always remain empty for an unexpected guest. On that day presents are put under the Christmas tree. Children believe that it is Santa Claus who brings them. Christmas Day is also celebrated according to tradition with rich food and family gatherings. In Britain Christmas Eve is not as important as in Poland. Many people who do not normally go to church will do so at Christmas, perhaps attending a midnight service at which the old carols are sung. Christmas Day is the occasion when the whole family sits down to the traditional dinner of turkey (with bread sauce), plum pudding with brandy butter and mince pies. The whole house will have been decorated with holly, ivy and mistletoe, and some families will have a crib, or little replica of the stable at Bethlehem. After dinner, the adults watch the Queen delivering her annual message on television, while the children play with their newly acquired presents. The eating is not finished by any means, because everyone must find room for a piece of rich Christmas cake, made with fruit and brandy, and topped by marzipan and icing. An old tradition is to put a piece of mistletoe over the door. Mistletoe is believed to bring luck. At Christmas parties many British people kiss their friends and family under the mistletoe. During Christmas traditional Christmas songs and carols are sung. The most popular are: Holy Night, Good King Wenceslas, The Holly and the Ivy and We Three Kings.

Unlike in Poland the 26th of December, is a day for 'walking off' the Christmas dinner with vigorous exercise, or going to watch football match. In the countryside it is the day for fox-hunting, and many people who are not huntsmen turn out to watch the colorful costumes and the hounds¹¹. In Britain unlike in Poland, Lent, the period of forty days before Easter, is no longer observed by fasting, or abstaining from meat. The day preceding Lent, Shrove Tuesday, is sometimes called 'Pancake day' since it is the custom in many households to eat pancakes, seasoned with lemon juice and sugar. In Poland the day preceding Lent is called 'Tłusty Czwartek'. On that day people eat doughnuts. The Easter season in Britain still retains one or two relicts of pre-Reformation Catholic practice. On Maundy Thursday, immediately preceding Easter, the Queen visits one of the English cathedrals. In former times, the monarch used to wash the feet of selected poor people, but now the only feature of the ancient custom to survive is the distribution of 'Maundy money' (a specially minted coinage) to older members of the community who have done good service. On Good Friday it is traditional to eat 'hot cross buns'. Easter cards are not so popular in Britain as in Poland.

¹¹ A. Diniejko, *The United Kingdom of Great Britain & Northern Ireland The Republic of Ireland*, Warszawa 1999, p. 115.

British children look forward to eating their chocolate eggs on Sunday morning whereas in Poland ordinary eggs are eaten during Easter¹².

Cultural activities and objectives should be carefully organized and incorporated into lesson plans to enrich and inform the teaching content. Culture can be presented by using:

1. **Authentic Materials.** Using authentic sources from the native speech community helps to engage students in authentic cultural experiences. Sources can include films, news broadcasts, and television shows; Web sites; and photographs, magazines, newspapers, restaurant menus, travel brochures, and other printed materials. Teachers can adapt their use of authentic materials to suit the age and language proficiency level of the students. For example, even beginners can watch and listen to video clips taken from a television show in the target language and focus on such cultural conventions as greetings. The teacher might supply students with a detailed translation or give them a chart, diagram, or outline to complete while they listen to a dialogue or watch a video. After the class has viewed the relevant segments, the teacher can engage the students in discussion of the cultural norms represented in the segments and what these norms might say about the values of the culture. Discussion topics might include non-verbal behaviors (e.g., the physical distance between speakers, gestures, eye contact, societal roles, and how people in different social roles relate to each other). Students might describe the behaviours they observe and discuss which of them are similar to their native culture and which are not and determine strategies for effective communication in the target language.

2. **Proverbs.** Discussion of common proverbs in the target language could focus on how the proverbs are different from or similar to proverbs in the students' native language and how differences might underscore historical and cultural background. Using proverbs as a way to explore culture also provides a way to analyze the stereotypes about and misperceptions of the culture, as well as a way for students to explore the values that are often represented in the proverbs of their native culture.

3. **Role Play.** In role plays, students can act out a miscommunication that is based on cultural differences. For example, after learning about ways of addressing different groups of people in the target culture, such as people of the same age and older people, students could role play a situation in which an inappropriate greeting is used. Other students observe the role play and try to identify the reason for the miscommunication. They then role play the same situation using a culturally appropriate form of address.

¹² A. Diniejko, *The United Kingdom of Great Britain & Northern Ireland The Republic of Ireland*, Warszawa 1999, p. 111-115.

4. Literature. Literary texts are often replete with cultural information and evoke memorable reactions for readers. Texts that are carefully selected for a given group of students and with specific goals in mind can be very helpful in allowing students to acquire insight into culture.

5. Film. Film and television segments offer students an opportunity to witness behaviors that are not obvious in texts. Film is often one of the more current and comprehensive ways to encapsulate the look, feel, and rhythm of a culture. Film also connects students with language and cultural issues simultaneously, such as depicting conversational timing or turn-taking in conversation. Video materials can be a very useful source and asset for the language teaching-learning process because it combines both fun and pedagogic instructions in an authentic material that reflect real interaction. By employing videotaped material teachers can always create an indefinite number of language teaching activities.

Taking into account all the facts referring to cross-cultural approach to teaching a foreign language we may conclude that studying culture at the lesson of English raises students' motivation to learning and interest in learning language. The lessons with cultural elements make sense because they prepare the pupils for cross-cultural encounters, in which the cultural background of the speaker may determine the meaning of the message he/she sends to his/her recipient. The students' outcomes confirmed that English culture should be a necessary component of an English study, it motivates learners to penetrate into their own traditions and shows what is worth, valuable.

BIBLIOGRAPHY

- Byram M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon 1987.
- Byram M., *Cultural Studies in Foreign Language Education Multilingual matters*, Clevedon 1989.
- Diniejko A., *The United Kingdom of Great Britain & Northern Ireland The Republic of Ireland*, Warszawa 1999.
- Kramsch C., *Language and Culture*, Oxford 1998.
- Longman Dictionary of English Language and Culture*, Edinburgh 2005.
- Matikainen T., *Developing Cultural Understanding, in English Teaching Forum*, Duffy C. B, New York 2000.
- McLeod B., *The relevance of anthropology to language teaching*, Alexandria 1976.
- Robinson G., *Cross-cultural understanding*, New York 1988.
- Samovar L. A., Porter R. E., *Intercultural communication*, Belmont 1999.
- Seelye H., *Teaching culture: Strategies for inter – cultural communication*, Lincolnwood 1993.
- Tomalin M., *Games and Activities Book 2*, Cambridge 2001.

Agnieszka Z. Grygoruk¹

Uniwersytet Warszawski

TERMINOLOGIA – JĘZYK – WIEDZA W TŁUMACZENIU TEKSTÓW SPECJALISTYCZNYCH (NA PODSTAWIE TEKSTÓW PODATKOWYCH I OKOŁOPODATKOWYCH)

W dobie globalizacji coraz większa liczba ludzi należących do różnych kultur i mówiących różnymi językami pragnie się ze sobą porozumiewać. Uniwersalnym środkiem porozumiewania się między nimi jest obecnie tłumaczenie. Szczególnym rodzajem tejże działalności, zwanej także translacyjną, jest tłumaczenie specjalistyczne². Jest ono narzędziem komunikacji między przedstawicielami tej samej profesji. W niniejszym artykule postaramy się opisać zależność między terminologią komunikatywną³, wiedzą, a tłumaczeniem na przykładzie sfery podatkowej.

Na początek krótko omówimy przedmiot nauki terminologii i jej szczególnej odmiany, terminologii komunikatywnej. Następnie postaramy się odpowiedzieć na następujące pytania: Co to jest terminologia podatkowa? Jaki jest jej przedmiot? Gdzie istnieje ta terminologia? Naszym kolejnym krokiem będzie przedstawienie zależności między terminologią podatkową, a słownictwem fachowym i *językiem ludzkim* [Grucza 1994, 2002, 2004]. Ostatnim konceptem, który omówimy będzie *wiedza*.

¹ Autorka jest doktorantką wydziału Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich Uniwersytetu Warszawskiego i przygotowuje pracę pt. „Kulturowe uwarunkowania tłumaczenia tekstów specjalistycznych (na podstawie tekstów podatkowych i okołopodatkowych)”.

² Tłumaczenie tekstu specjalistycznego – realizacja zawodowej komunikacji międzyjęzykowej polegająca na pełnym i dokładnym wyrażeniu za pomocą środków jednego języka tego, co zostało wyrażone w innym języku (por. J. Lukszyn, *JĘZYKI SPECJALISTYCZNE. SŁOWNIK TERMINOLOGII PRZEDMIOTOWEJ*).

³ Komunikatywny – (1) zrozumiały dla odbiorcy, (2) mający łatwość nawiązywania kontaktu i porozumiewania się z kimś (SŁOWNIK JĘZYKA POLSKIEGO, PWN). *Komunikacyjny* – przym. od komunikacja; komunikacja – (4) porozumiewanie się, przekazywanie myśli, udzielanie wiadomości (SŁOWNIK JĘZYKA POLSKIEGO, PWN).

Początki dziedziny nazywanej terminologią sięgają dopiero XVIII w. chociaż już w starożytności w wysoko rozwiniętych społeczeństwach zdawano sobie sprawę z istnienia szczególnych odmian języka, którymi posługiwali się przedstawiciele różnych zawodów, między innymi filozofowie w starożytnej Grecji, czy wytwórcy porcelany w Chinach (por. F. Grucza, 1994, 2002). Duże zainteresowanie tą działalnością w XIX w. spowodowane było bardzo szybkim rozwojem technicznym, gospodarczym i przemysłowym. W tamtym czasie obserwowano ogromny wzrost ilości nowego słownictwa. Aby zapobiec lingwistycznemu chaosowi, należało przedsięwziąć kroki, celem uporządkowania nowopowstałej leksyki. Tak ogromna ilość nowowprowadzanych terminów mogła doprowadzić do sytuacji, w której pojedynczy ludzie lub nawet całe społeczności mogły napotykać na dość poważne problemy z komunikowaniem się między sobą. Wtedy właśnie podjęto starania celem usystematyzowania słownictwa. Do końca XIX w. terminologom udało się wypracować międzynarodowe reguły tworzenia i porządkowania nowych terminów. Prawdziwy rozkwit tej dziedziny nastąpił jednakże dopiero w XX w., kiedy to terminolodzy musieli sprostać kolejnemu zadaniu, a mianowicie musieli się zmierzyć z problemami komunikacyjnymi w obszarze międzynarodowego handlu i wymiany naukowej.

Dawniej uważano, że terminologia zajmuje się głównie zasadami poprawnego tworzenia terminów, ale w rzeczywistości zakres badań tej nauki wykracza poza tak wąsko określone ramy. Słowo *terminologia* można rozumieć w trojaki sposób: 1) jako **dyscyplinę**, która zajmuje się słownictwem specjalistycznym, 2) jako **działalność** mającą na celu ustalenie zasad powstawania nowych terminów i 3) jako **zbiór terminów** należących do określonej sfery działalności. Obiektem badań terminologii w dalszym ciągu pozostaje termin (= znak językowy wchodzący w skład słownictwa specjalistycznego), ale najważniejszym jej zadaniem są „badania nad funkcjonowaniem słownictwa specjalistycznego, poszukiwanie optymalnych sposobów konstruowania nowych systemów terminologicznych i doskonalenie systemów już istniejących” [Lukszyn, Zmarzer 2006: 6]. Rosyjski terminolog W. Tatarinov, autor słownika encyklopedycznego *TERMINOZNAWSTWO OGÓLNE* (wyd. w 2006 w Moskwie) „postuluje, iż obiekt centralny badań terminologicznych stanowi *homo scientiae* w dynamice rozwoju, w związku z czym termin powinno się interpretować jako aktywną jednostkę funkcjonalną języka naturalnego, a pojęcie systemu terminologicznego – jako obiektywny twór pojęciowo-językowy” [Zmarzer 2007: 10]. Innymi słowy, w centrum uwagi terminologii znajduje się człowiek, a jej głównym przedmiotem jest leksykon branżowy (Lt), czyli zbiór konwencjonalnych znaków językowych odzwierciedlający stan wiedzy zawodowej, który funkcjonuje zarówno jako teaurus i generator wiedzy specjalistycznej⁴ (por.

⁴ Wiedza specjalistyczna – rodzaj szeroko rozumianej *wiedzy naukowej*, jej moduł strukturalny, posiadający wszystkie jej właściwości: 1. względność, 2. weryfikowalność, 3. zmienność w czasie. (...) Wiedza specjalistyczna derywowana jest z wiedzy ogólnej, tak naturalnej, jak i nabytej w drodze ukierunkowanych działań poznawczych [J. Lukszyn, *JĘZYKI SPECJALISTYCZNE. SŁOWNIK TERMINOLOGII PRZEDMIOTOWEJ*].

Zmarzer 2007: 9; Lukszyn, JĘZYKI SPECJALISTYCZNE. SŁOWNIK TERMINOLOGII PRZEDMIOTOWEJ, wyd. 2).

Wyróżniamy różne rodzaje terminologii, m.in.:

- **terminologię ogólną**, której zadaniem jest (1) opracowanie teorii technolektu i wypracowanie modeli analizy terminologicznej, (2) określenie pojęcia terminu i ustalenie ich typologii, (3) analiza pojęcia system terminologiczny oraz (4) formułowanie reguł funkcjonowania zbiorów terminologicznych;
- **terminologię szczegółową**, która zajmuje się opisem słownictwa specjalistycznego biorąc pod uwagę różnego rodzaju charakterystyki m.in. formalna, ilościowe czy genetyczne.

Wyróżniamy również **terminologię deskrypcyjną, konfrontatywną, kontrastywną, branżową, typologiczną, taksonomiczną, kognitywną, funkcjonalną i kognitywną**. [por. Lukszyn, Zmarzer, 2006: 11ff; Lukszyn, 2005), które rozpatrują teksty i użyte w nich terminy z rozmaitych punktów widzenia. Ponadto, istnieje także terminologia funkcjonalna i bardzo ważna z naszego punktu widzenia terminologia komunikatywna, której przedmiotem jest „tekst jako forma interpretacji, przekazu i produkowania wiedzy specjalistycznej” [Lukszyn, Zmarzer 2006: 12].

Prawo podatkowe zajmuje się regułami nakładania i egzekwowania nieodpłatnych danin publicznych o charakterze pieniężnym. Podatki istnieją nieomalże tak długo, jak istnieje *państwo* oraz są jednym z najbardziej skutecznych sposobów jego alimentacji. Podatki istniały już w starożytnym Egipcie, Grecji i Rzymie. Podatki i prawo podatkowe są bardzo ważnym zagadnieniem, istniejącym na styku wielu różnorodnych dyscyplin naukowych. Opodatkowanie jako zjawisko ekonomiczne podlega badaniom w ramach nauki ekonomii (zarówno w ujęciu mikro, jak i makro), jako zjawisko społeczne podlega w ramach takich nauk jak socjologia czy psychologia społeczna, a także psychologia podatkowa, czy etyka podatkowa. Natomiast jako zjawisko prawne jest przedmiotem zainteresowania nauki prawa podatkowego. Ponadto, podatek sam w sobie jest przedmiotem specyficznej nauki o budowie podatku.

W świetle powyższych informacji możemy postulować, że terminologię podatkową należy rozumieć jako działalność, której obiektem badań jest słownictwo specjalistyczne używane przez profesjonalistów funkcjonujących w sferze podatkowej i okołopodatkowej, ale także księgowych, prawników i każdego przeciętnego obywatela dowolnego państwa. Jak powiedział Benjamin Franklin „Na tym świecie nic pewniejszego niż śmierć i podatki”.

Głównym zadaniem terminologii podatkowej będzie analiza języka, w którym jest utrwalana, przekazywana i produkowana wiedza specjalistyczna. Ponadto, będzie nas interesował aspekt psycholingwistyczny i kulturowy terminologii jako odzwierciedlenia „obrazu świata” (= картины мира; por. Chrolienko 2008) danej społeczności, w tym przypadku np. doradców podatkowych, księgowych, czy

choćby przeciętnych Kowalskich, którzy nawet w żartach wykorzystują terminy, np. „Dzisiaj właśnie mija pierwszy dzień pozostałej części roku podatkowego”.

Przedmiotem naszych dociekań będzie zatem słownictwo specjalistyczne⁵ (które stoi w opozycji do słownictwa naturalnego), na które składa leksyka konwencjonalna oraz słownictwo fachowe (terminy⁶ + nomeny⁷ + leksyka fachowa⁸)⁹ wraz ze składnią kognitywną (= regułami wprowadzania jednostek terminologicznych do tekstu) [por. Lukszyn, Zmarzer 2006: 15ff]. „Słownictwo specjalistyczne poprzez słownictwo fachowe, które stanowi jego ważnych składnik, jest nierozzerwalnie związane ze słownictwem ogólnonarodowym” [Lukszyn, Zmarzer 2006: 19]. Natomiast słownictwo fachowe rozumiemy jako tą część języka ogólnego, która jest wykorzystywana przez ludzi należących do danej grupy środowiskowej, która ukształtowała się ze względu na pewien rodzaj działalności jaką wykonują.

Słownictwo fachowe jawi się jako ogniwo łączące słownictwo ogólnonarodowe ze słownictwem konwencjonalnym, i będące elementem zarówno słownictwa naturalnego i specjalistycznego. Zostało to przedstawione na rys. 1:

Każdy w mniejszym lub większym stopniu wykorzystuje słownictwo z zakresu podatków; wypełniamy co roku deklaracje podatkowe, tzw. „PIT-y” (od ang. personal income tax), rozliczamy się z fiskusem, oczekujemy z niecierpliwością na tzw. zwrot podatku, chodzimy do urzędu skarbowego, kupujemy znaczki skarbowe, dokonujemy odliczeń od podatku itd. Przykłady można podawać w nieskończoność, ponieważ większość rodzajów ludzkiej działalności jest w jakiś sposób opodatkowana. W związku z ogólną znajomością tej sfery przez obywateli, prawie wszyscy na pytanie „Czy istnieje terminologia podatkowa?” odpowiedzieliby, że tak, i prawdopodobnie większość z pełnym zaangażowania przekonywałaby

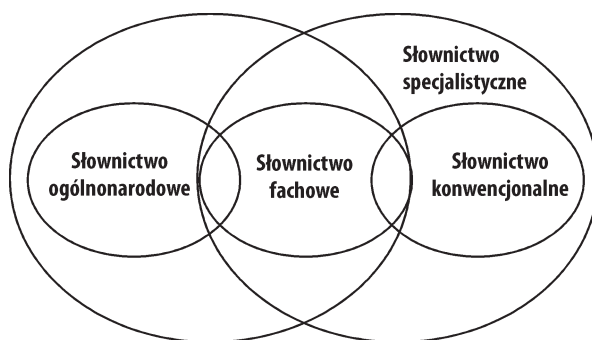
⁵ Słownictwo specjalistyczne (słownictwo specjalne, słownictwo zawodowe) – zbiór jednostek leksykalnych właściwy dla komunikacji zawodowej, narzędzie pracy zawodowej. (...) Bazę dla słownictwa specjalistycznego stanowi język etniczny, ale w znacznym stopniu słownictwo specjalistyczne wychodzi poza granice języka narodowego. [J. Lukszyn, JĘZYKI SPECJALISTYCZNE. SŁOWNIK TERMINOLOGII PRZEDMIOTOWEJ].

⁶ Termin – znak językowy (wyraz lub połączenie wyrazowe) wchodzący w skład słownictwa specjalistycznego i przeciwstawiany wyrazom lub połączeniom wyrazowym języka ogólnego. Terminy służą człowiekowi przede wszystkim jako narzędzia pracy poznawczej i praktycznej. [J. Lukszyn, JĘZYKI SPECJALISTYCZNE. SŁOWNIK TERMINOLOGII PRZEDMIOTOWEJ].

⁷ Nazwa nomenklaturowa (nomen, termin empiryczny) – standaryzowany znak językowy oznaczający materialny obiekt będący przedmiotem opisu specjalistycznego. [J. Lukszyn, JĘZYKI SPECJALISTYCZNE. SŁOWNIK TERMINOLOGII PRZEDMIOTOWEJ].

⁸ Quasi-termin – wyraz języka ogólnego kandydujący do rangi terminu, którego definicję fachową wyprowadza się ze znaczenia leksykalnego. (...) Stanowi pośredni etap procesu terminologizacji (wyraz języka ogólnego → quasi-termin → termin). [J. Lukszyn, JĘZYKI SPECJALISTYCZNE. SŁOWNIK TERMINOLOGII PRZEDMIOTOWEJ].

⁹ Pretermin – określenie używane w stosunku do nowo tworzonych nazw nomenklaturowych (nomenów) przed ich legalizacją przez kompetentny resort lub służbę terminologiczną. [J. Lukszyn, JĘZYKI SPECJALISTYCZNE. SŁOWNIK TERMINOLOGII PRZEDMIOTOWEJ].



Rys. 1. Słownictwo specjalistyczne i słownictwo naturalne [A.G].

nas, że istnieje i znajduje się w języku lub słowniku terminologii podatkowej. Czy możliwe jest, żeby terminologia istniała (w naszym przypadku rozumiana jako słownictwo specjalistyczne) rzeczywiście w słowniku?

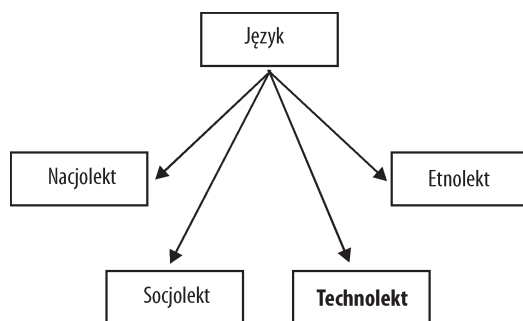
Jak już wcześniej ustaliliśmy obiektem badań terminologicznych jest termin, czyli „znak językowy należący do leksykonu określonego technolektu i oznaczający pojęcie w systemie relacji semantycznych właściwych dla tego leksykonu” [Lukszyn, Zmarzer 2006: 23]. Terminologia stanowi część leksyki podatkowej, a zatem i część leksykonu terminologicznego (Lt), który wraz z wcześniej już wspomnianą składnią kognitywną (Sk) współtworzą język wiedzy specjalistycznej (LSP), nazywany inaczej językiem specjalistycznym, technolektem, czy subjęzykiem specjalistycznym.

Nasuwa się zatem konstatacja, że podobnie jak język, terminologię można odnaleźć tylko i wyłącznie w umysłach poszczególnych mówców-słuchaczy, a to, co znajdujemy w słowniku czy w innym tekście (i pisanym, i mówionym) jest tylko niedoskonałą reprezentacją naszej wiedzy. W naszych rozważaniach nad językiem opieramy się na ontologicznej definicji języka (=języka ludzkiego) [por. Grucza 1994, 2002], rozumianego jako wiedza istniejąca w mózgach (umysłach) poszczególnych ludzi.

Dla większości z nas język jest czymś tak naturalnym i oczywistym, że nasze zainteresowanie wzbudza dopiero fakt, że ktoś mówi innym językiem niż my sami, używa innych zwrotów lub nie potrafi mówić żadnym językiem [por. Grucza 1994c: 10]. Przez długie lata badania nad językami skupiały się tylko na badaniu poszczególnych tekstów, czyli jednorazowych przejawach konkretnego języka konkretnej osoby. Natomiast jak już wcześniej wspomnieliśmy języki nie są ani żadnymi abstrakcyjnymi bytami, ani systemami czy strukturami, a są „pewnymi składnikami współstanowiącymi ludzkie istoty” [Grucza, 1994: 8]. Ponadto, każdy idiolekt, tzn. język jakiegokolwiek osoby, rozumiany jako pewien rodzaj wiedzy, jest z jednej strony, elementem jej wyposażenia genetycznego (wiedzy genetycznej), a z drugiej strony, jest przez tę osobę wytwarzany na podobieństwo języków osób,

z którymi się komunikuje i rozwijany (wiedza kulturowa). Ludzie muszą mieć pewne właściwości, które umożliwią im, z jednej strony tworzenie i formowanie wypowiedzi, a z drugiej, rozpoznawanie i rozumienie ich znaczeń oraz właściwości asocjacyjne (kojarzeniowe) [por. Grucza 1994: 17f]. Pojęcie idiolektu odnosi się do konkretnej osoby, ale jeśli chcemy mówić o *języku* w kontekście grupy ludzi, będziemy używać pojęcia *polilekt*. Polilekt można zdefiniować dwojako: 1) jako logiczną sumę wszystkich idiolektów lub 2) jako ich logiczny przekrój. F. Grucza [1994] wyróżnia różne rodzaje Polilektów, m.in. etnolekty, gentolekty, dialekty, socjolekty. Szczególnym, z naszego punktu widzenia, rodzajem polilektu jest wcześniej wspomniany technolekt (=LSP).

Rys. 2. Język i niektóre subjęzyki [A.G.].



Języki specjalistyczne (LSP), których przejawem jest terminologia, towarzyszą człowiekowi od zarania dziejów i odzwierciedlają kolejne osiągnięcia naszej cywilizacji, począwszy od łowiectwa, czy hodowli zwierząt domowych, aż po zaawansowaną skomplikowaną technikę microchip'ów i technologię telefonii komórkowej. Niektórzy uczeni uważają, że istnieją setki, a może nawet i tysiące takich technolektów w obrębie jednego języka ogólnonarodowego [por. Stoberski 2002], ale nie da się w dokładnie określić ich liczby, ponieważ nie istnieje jedna ich klasyfikacja [por. Lewandowski 2002].

LSP umożliwiają profesjonalistom skuteczne i efektywne komunikowanie się między sobą i grają kluczową rolę nie tylko z punktu widzenia poszczególnych ludzi, ale i całych wspólnot. Przy obecnym stanie rozwoju „nauki i techniki jednym z najważniejszych problemów jakości języka, w którym jest utrwalona i przekazywana wiedza specjalistyczna” [Lukszyn, Zmarzer 2006: 10]. Tym, co odróżnia od subjęzyk specjalistyczny od języka ogólnego, jest właśnie terminologia, czyli zbiór konwencjonalnych znaków. Oznacza to, że oprócz znajomości słownictwa „podstawowego” (używanego w życiu codziennym), specjalista posiada „dodatkowy” zasób słownictwa fachowego. Można powiedzieć, że LSP jest autonomiczny względem języka naturalnego, a nawet jest jego rozszerzeniem [por. Lukszyn,

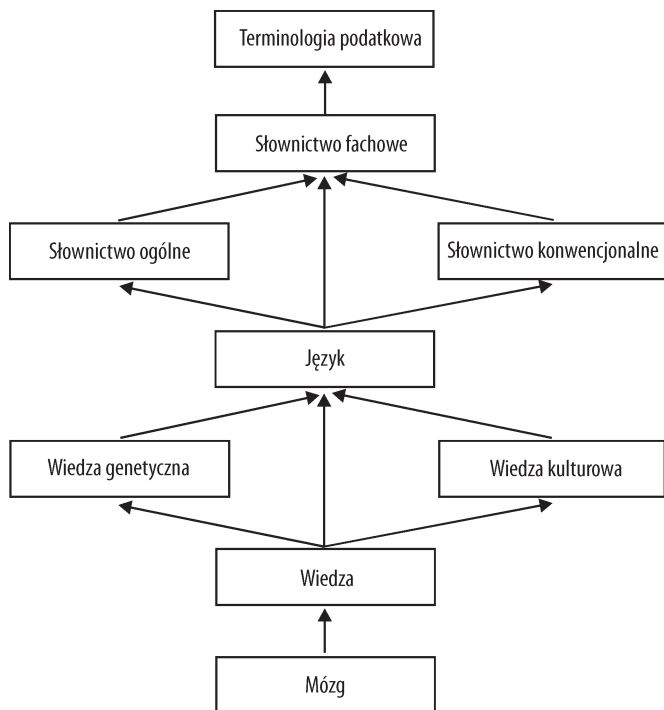
Zmarzer 2006: 10]. W słowniku JĘZYKI SPECJALISTYCZNE. SŁOWNIK TERMINOLOGII PRZEDMIOTOWEJ [Lukszyn 2005], znajdujemy poniższą definicję technolektu:

LSP to „skonwencjonalizowany system semiotyczny, bazujący na języku naturalnym i będący zasobem wiedzy specjalistycznej. Język specjalistyczny wykorzystywany jest w komunikacji zawodowej do porozumiewania się tylko w odniesieniu do określonych tematów specjalistycznych i może być scharakteryzowany jako: 1) narzędzie pracy zawodowej, 2) narzędzie kształcenia zawodowego, 3) wskaźnik poziomu cywilizacyjnego.”

W innej ze swoich prac J. Lukszyn opisuje subjęzyk specjalistyczny jako „bezpośrednie lub pośrednie wydarzenie komunikacyjne zgodnie z obowiązującą w danym momencie normą i intencją nadawcy, posiadające określoną formę i unikalne znaczenie” [Lukszyn 2003: 17]. Innymi słowy, nie wystarczy znać tylko terminologię danej dziedziny. Każdy specjalista, który obraca się w jakimś środowisku nabywa wraz z praktyką doświadczenie (także komunikacyjne). Porównajmy dla przykładu „świeżoupieczzonego” adepta akademii medycznej i lekarza z dziesięcioletnim stażem. Lekarz z 10-letnim stażem będzie w stanie (a przynajmniej powinien) znacznie szybciej zdiagnozować chorobę niż adept, nie dlatego, że ma obszerniejszą wiedzę teoretyczną, ale dlatego, że wraz z nabytym doświadczeniem może przewidzieć i uprzedzić pewne wydarzenia, będzie wiedział jaki lek najlepiej zadziała, oraz to, kiedy i jak go zastosować. Podobnie jest z językiem – samo słownictwo (terminologii, *słówki*) nie jest wystarczające dla pełnego procesu komunikacji. Każdy z nas wraz z rosnącym doświadczeniem komunikacyjnym (generowaną przez nas wiedzą) jest w stanie lepiej formułować i odbierać informacje, rozumieć intencje nadawcy i analizować jego słowa w ramach określonego kontekstu.

Zatem tłumacz, działający w charakterze pośrednika językowego, na którym spoczywa ogromna odpowiedzialność zapewnienia porozumienia między stronami, nie może poświęcić uwagi tylko terminologii podatkowej, czyli terminom, nomenon i innym wyrażeniom fachowym; podobnie jak lekarz, musi pamiętać o pragmatycznym aspekcie języka, czyli co?, kiedy?, gdzie?, do kogo?, i jak? można powiedzieć, a dodatkowo „wpleść” to wszystko w kontekst wypowiedzi. Aby tekst tłumaczenia był adekwatny tłumacz musi posiadać odpowiednią wiedzę językową, translatorską i specjalistyczną [por. Kielar 2007: 31], ale także dobrze rozwiniętą wiedzę kulturową i pragmatyczną.

Wyraz *wiedza* jest definiowany w słownikach jako „zespół poglądów zgodnych z rzeczywistością, ogół umiejętności ludzkich; erudycja, uczoność” lub jako „zasób wiadomości z jakiejś dziedziny” [por. NOWY SŁOWNIK JĘZYKA POLSKIEGO]. Naszym zdaniem jednak *wiedzy* nie da się rozpatrywać w oderwaniu od konkretnych istot żywych i ich mózgów, a w szczególności ludzi. Nie istnieje coś takiego jak wiedza w ogóle i nie może ona istnieć samodzielnie, ponieważ wiedza, to konkretne właściwości konkretnych ludzi, czyli coś, co dana osoba posiada i co ją wyróżnia [por. Grucza 2004: 22]. Nie odnajdziemy jej ani w książce, ani w podręczniku,



Rys. 3. Wiedza – język – terminologia [A.G.].

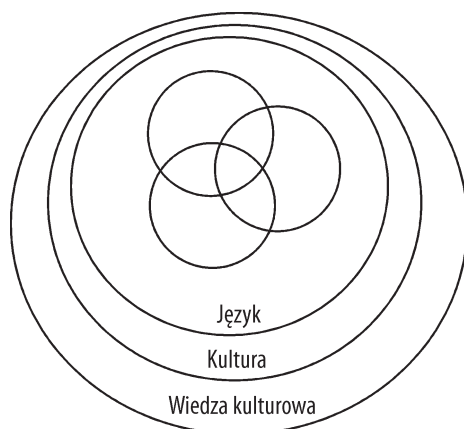
i nie możemy jej przekazać w rozumieniu dosłownym; można ją tylko transferować lub generować. To, co znajdujemy w tekstach pisanych czy mówionych jest tylko niedoskonałą reprezentacją wiedzy poszczególnych autorów [por. Grucza 2004: 23]. Jest ona zbiorem obrazów jednostkowych rzeczy i zdarzeń, uogólnionych pojęć rzeczy, sądów i poglądów itp., istniejących w umysłach ludzi [por. Grucza 1994b: 60].

Kolejną sprawą, którą chcielibyśmy się zająć jest pogląd, że wiedza to tylko to, czego uczymy się w szkole. Takie jednostronne rozumienie wiedzy jako czegoś jedynie nabytego jest błędne. Jest to tylko jeden z rodzajów wiedzy, którą nazywać będziemy wiedzą kulturową. W tym sensie odpowiada ona właściwościom naszego mózgu, jest przez niego generowana w oparciu o nasze doświadczenia życiowe, komunikacyjne czy zawodowe. Ponadto, nie jest nam ona dana na zawsze, ponieważ każdy z nas może ją doskonalić, rozszerzać albo samodzielnie albo pod wpływem innych osób. Innymi słowy, wiedza jest dynamiczna i stopniowalna [por. Grucza 2004: 23]. Drugim rodzajem wiedzy jest wiedza genetyczna, która przekazywana jest z pokolenia na pokolenie w obrębie danego gatunku, jest przechowywana w każdej żywej komórce żywego organizmu i determinuje zdolności ludzi do poznawania rzeczywistości i uczenia się.

Wiedzę kulturową możemy dalej podzielić na wiedzę ogólną i wiedzę specjalistyczną. Wiedza ogólna to stan mózgu rozumiany, czyli zespół komponentów umysłowych nabytych przez doświadczenie i będących rezultatem ukierunkowanych aktów poznawczych podmiotu [por. Lukszyn 2005]. Natomiast wiedzę specjalistyczną można zdefiniować właściwości mózgowi grupy specjalistów w danej dziedzinie [por. Marchwiński 2007: 34].

Jak już wcześniej wspomnieliśmy wiedzy kulturowej nie można przekazywać w sensie dosłownym, ale może być ona przez nas generowana. Człowiek od początku swojego istnienia niezależnie od własnej woli widzi, słyszy i odczuwa świat jaki jest wokół niego i przez doświadczenia zmysłowe ten świat poznaje. Na skutek odbierania pewnych sygnałów i znaków ze świata zewnętrznego, w jego głowie tworzą się pewne formy (idee). Te wzorce mogą odnosić się do rzeczy, które możemy obserwować w przyrodzie, ale także do rzeczy abstrakcyjnych, takich jak miłość. Fakt, że ludzie w obrębie danej społeczności tak samo nazywają i rozumieją pewne koncepty, wynika stąd, że każdy z nas generuje te formy na podobieństwo innych form używanych przez członków danej społeczności (zakodowanych w ich umysłach).

W kontekście języka takimi formami mogą być morfemy, sylabemy czy leksemy. Wszystkie nasze wypowiedzi, natomiast, należy postrzegać jako jednorazowe i niedoskonałe kopie (reprezentacje, przejawy) tych właśnie idealnych form. Każda z nich (grafem, morfem i in.), będące zakodowanym w umyśle ludzi wzorcem (konstrukcją mentalną), ma swoje cechy dystynktywne, które pozwalają nam na ich dyferencjacje i identyfikacje. Zatem, wypowiedzi nie powinny być uważane za składniki języka, ale zaledwie za produkty poszczególnych osób, które zostały wytworzone w oparciu o wiedzę.



Rys. 4. Struktura wiedzy kulturowej [A.G.].

Niniejsze opracowanie stanowi tylko zarys problematyki, którą autorka chciałaby poruszyć w kolejnych artykułach, a mianowicie teorię dyskursu, translatorykę, rolę terminologii komunikatywnej i uwarunkowaniach kulturowe w tłumaczeniu tekstów specjalistycznych. Głównym zadaniem pracy było przedstawienie pewnej zależności między terminologią, językiem i wiedzą. Ponadto, chcieliśmy wykazać, że translacja nie jest tylko zwykłym przekodowaniem z jednego języka na drugi, a jest raczej złożonym procesem myślowym, w którym trzeba uwzględnić wiele różnych czynników, a kluczem do dobrego tłumaczenia jest generowana w głowie tłumacza wiedza.

Tłumaczenie jest ściśle powiązane z kulturą towarzyszącą odbiorcom tekstu i językiem źródłowym, w którym bierze swój początek. Na jego kształt wpływa zarówno sytuacja uczestników komunikacji, w szczególności ich oczekiwania komunikacyjne, ale także sytuacja, w której dokonuje się cały proces. Tłumacz, a przede wszystkim tłumacz tekstów specjalistycznych, musi posiadać się nie tylko kompetencje językową i translatorską w zakresie języka specjalistycznego tekstu oryginalnego i tekstu docelowego, ale musi również posiadać wiedzę kulturową i wiedzę merytoryczną z dziedziny, której dotyczy tłumaczony tekst [por. Lukszyn, *JĘZYKI SPECJALISTYCZNE. SŁOWNIK TERMINOLOGII PRZEDMIOTOWEJ*]. Na taką wiedzę tłumacza składa się zarówno wiedza powstała w wyniku kształcenia, ale także wynikająca z jego doświadczenia zawodowego [por. Kielar 2007: 27]. Ważnym elementem tej wiedzy jest znajomość dyskursu, na który oprócz znaczenia semantycznego tekstu składają się także czynniki pozajęzykowe, takie jak czynniki pragmatyczne, społeczno-kulturowe, psychologiczne.

Zatem w przekładzie nie chodzi tylko o znajomość języka i konstrukcji językowych, ale raczej o umiejętność funkcjonowania tłumacza w środowisku profesjonalnym. Naszym zdaniem w centrum badań translacyjnych powinien zawsze znajdować się tłumacz wraz z wykonywanymi przez niego operacjami mentalnymi wynikających z wygenerowanej przez niego wiedzy.

BIBLIOGRAFIA

- Chrolienکو A. T., *Основы лингвокультурологии*, Moskwa 2008.
- Dickel A., *Znaczenie znajomości stylów kulturowych w praktyce translatorskiej*, (w:) J. Lewandowski, M. Kornacka, Woźniakowski W. (red.), *Języki specjalistyczne 6. Teksty specjalistyczne w kontekstach międzykulturowych i tłumaczeniach*, Warszawa 2006.
- Dolata-Zaród A., *Aspekty kulturowe w tłumaczeniu tekstów specjalistycznych na przykładzie języka prawa*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa 2005.

- Górnicz M., *Terminologizacja tekstów specjalistycznych*, (w:) B. Z. Kielar, S. Grucza (red.), *Języki specjalistyczne 3. Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*, Warszawa 2003.
- Grucza F., *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa 1983.
- Grucza F., *O językach specjalistycznych (=technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, (w:) F. Grucza, Z. Kozłowska (red.), *Języki specjalistyczne*, Warszawa 1994.
- Grucza F., *O wieloznaczności wyrazu „język”, heterogeniczności wiązanych z nim desygnatów i istocie rzeczywistych języków ludzkich*, (w:) F. Grucza (red.), *Przegląd glottodydaktyczny*, t. 13, Warszawa 1994, s. 7-38.
- Grucza F., *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*, Warszawa 2002, s. 9-26.
- Grucza F., *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*, (w:) F. Grucza (red.), *Przegląd glottodydaktyczny*, t. 20, Warszawa 2006, s. 5-47.
- Grucza S., *Idiolekt specjalistyczny – idiolekultura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna*, (w:) J. Lewandowski, M. Kornacka, W. Woźniakowski (red.), *Języki specjalistyczne 6. Teksty specjalistyczne w kontekstach międzykulturowych i tłumaczeniach*, Warszawa 2006.
- Kielar B. Z., Grucza S. (red.), *Języki specjalistyczne 3. Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*, Warszawa 2003,.
- Kielar B. Z., *TS w układzie międzynarodowej komunikacji zawodowej*, (w:) B. Z. Kielar, S. Grucza (red.), *Języki specjalistyczne 3. Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*, Warszawa 2003.
- Kielar B. Z., *Wiedza specjalistyczna tłumacza – na przykładzie tekstów prawnych*, (w:) M. Kornacka (red.), *Języki specjalistyczne 7. Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej*, Warszawa 2007.
- Kornacka M. (red.), *Języki specjalistyczne 7. Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej*, Warszawa 2007.
- Lewandowski J. (red.), *Języki specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*, Warszawa 2002.
- Lewandowski J. (red.), *Języki specjalistyczne 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, Warszawa 2004.
- Lewandowski J., Kornacka M. (red.), *Języki specjalistyczne 5. Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*, Warszawa 2005.
- Lewandowski J., Kornacka M., Woźniakowski W. (red.), *Języki specjalistyczne 6. Teksty specjalistyczne w kontekstach międzykulturowych i tłumaczeniach*, Warszawa 2006.
- Lewińska J., *Tłumaczenie tekstów specjalistycznych w ujęciu psycholingwistycznym*, (w:) J. Lewandowski, M. Kornacka, W. Woźniakowski (red.), *Języki specjalistyczne 6. Teksty specjalistyczne w kontekstach międzykulturowych i tłumaczeniach*, Warszawa 2006.
- Lukszyn J. (red.), *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa 2005.
- Lukszyn J., *Struktura kognitywna leksykonu specjalistycznego*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Języki specjalistyczne 5. Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*, Warszawa 2005.

- Małachowicz M., *W kwestii wiedzy – jej struktury i jej upowszechniania*, (w:) J. Lewandowski, M. Kornacka, W. Woźniakowski (red.), *Języki specjalistyczne 6. Teksty specjalistyczne w kontekstach międzykulturowych i tłumaczeniach*, Warszawa 2006.
- Marchwiński A., *Wiedza fachowa a kompetencja translatorska*, (w:) M. Kornacka (red.), *Języki specjalistyczne 7. Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej*, Warszawa 2007.
- Pytel W., *Słownictwo fachowe jako identyfikator LSP*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, Warszawa 2004.
- Woźnicka A., *Wiedza specjalistyczna a słownik terminologiczny*, [w] J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, Warszawa 2004.
- Zmarzer W., *Onomazjologiczne klasy słownictwa specjalistycznego*, [w] J. Lukszyn, (red.), *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa 2005, s. 15-24.
- Zmarzer W., *O strukturze wiedzy terminologicznej*, (w:) M. Kornacka (red.), *Języki specjalistyczne 7. Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej*, Warszawa 2007.

Źródła internetowe:

- Neuroscience – Does The Personality Of Bilingual People Change When The Language Does?*, http://www.scientificblogging.com/news_releases/does_the_personality_of_bilingual_people_change_when_the_language_does [25.06.2008]

Roman Hajczuk

Uniwersytet w Białymstoku

КОМПЬЮТЕРНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА

С информационной точки зрения обучение в вузе можно рассматривать не столько как процесс трансляции знаний (с определенной степенью их интерпретации), сколько организацию общения обучаемых со знанием. В современных условиях такое общение имеет следующие специфические черты¹:

1. Информация в вузе и школе имеет, в основном, форму готового знания, которое необходимо передать обучаемым.
2. Информация, не являющаяся готовыми знаниями, может быть преобразована в знания путем осуществления над ней определенных процедур. Обучение в таких случаях состоит в практическом решении вопроса о том, как внеязыковую информацию (желания, мотивы, эмоции, чувственный опыт и т.д.) перевести в культурную знаково-символическую форму.
3. Именно фиксация информации в знаково-символических формах (языках) позволяет ей становиться знанием и дает возможность передавать ее от одного человека к другому².
4. Знания в вузе и школе адаптируются в соответствии с определенными педагогическими требованиями.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что основная задача современного образования – учить эти знания добывать, селектировать и умело распоряжаться ими³.

¹ В. В. Наумов, *Разработка программных педагогических средств*, „Информатика и образование” 1993, № 3, с. 37.

² А. И. Ракитов, *Философия компьютерной революции*, М. 1991, с. 157.

³ В. В. Наумов, *Разработка программных педагогических средств*, „Информатика и образование” 1993, № 3, с. 37.

В решении основной задачи современного образования большая роль отводится компьютерам. Методика использования компьютеров для обучения иностранным языкам называется **компьютерной лингводидактикой**⁴. Компьютерная лингводидактика может быть также реализована в виде некоторых компьютерных методов обучения. Нет единых общепринятых подходов к их классификации⁵. В зависимости от допустимой степени активности обучаемого в процессе управления собственным обучением и конечной цели различают следующие методы автоматизированного обучения⁶:

- 1) программирование учебной деятельности обучаемого;
- 2) моделирование учебной среды;
- 3) свободное обучение;
- 4) тестирование;
- 5) информирование.

Программирование учебной деятельности, как метод автоматизированного обучения, характеризуется тем, что в данном случае управляющие воздействия на обучаемого полностью определяются обучающей программой. Такая программа задает всю последовательность учебных или контрольных заданий. В процессе конструирования этой последовательности и организации на ее основе обучающего диалога с компьютером автор программы использует различные факторы управления – правильность ответа обучаемого, время ответа, тип подсказки, количество попыток в ответе, сложность задания и т.п.

Для достижения конечной цели обучения в рамках метода программирования учебной деятельности выделяют три типа обучения:

- 1) программно-управляемое обучение;
- 2) автоматизированная проверка знаний;
- 3) автоматизированная тренировка.

⁴ См.: М. А. Бовтенко, *Компьютерная лингводидактика. Учебное пособие*, М. 2005; Т. В. Карамышева, *Компьютерная лингводидактика. Монография*, Санкт-Петербург 2000; О. П. Крюкова, *Интегрированная лингводидактическая технология (на материале английского языка)*. Автореф. дис. д-ра пед. наук, – М. 1998; К. Р. Пиотровская, *Инженерная лингводидактика*, „НТИ. Серия 2. Информационные процессы и системы” 1995, № 4, с. 26-31; К. Р. Пиотровская, *Квантитативная лингвистика и компьютерное обучение языкам*, (в:) *Компьютерная лингвистика и обучение языкам*, Минск 2000, с. 195-217; Пиотровский Р.Г., *Компьютеризация преподавания языков. Учебное пособие по спецкурсу*, Л. 1988; Пиотровский Р.Г., *Лингвистический автомат в исследовании и непрерывном обучении*, СПб. 1999.

⁵ См.: *Разработка педагогических программных средств вычислительной техники в средних профтехучилищах. Методические рекомендации*, Л. 1986, с. 84-86; Е. Н. Пасжин, А. И. Митин, *Автоматизированная система обучения ЭКСТЕРН*, М. 1985, с. 5-15; *Вопросы методического обеспечения автоматизированных обучающих систем*, „Обучение в высшей и средней специальной школе. Обзорная информация”, вып. 8, М. 1980, с. 57-83; *Дидактическая эффективность обучения с применением автоматизированных обучающих систем*, „Средства обучения в высшей и средней специальной школе”, вып. 2, М. 1985.

⁶ Е. Н. Пасжин, А. И. Митин, *Автоматизированная система обучения ЭКСТЕРН*, М. 1985, с. 5-15.

При **программно-управляемом обучении** компьютер совместно с обучаемым выполняет некоторую обучающую программу, где в конкретном и конечном виде представлены подлежащие усвоению знания, умения и навыки, а также правила овладения ими. По способу соединения обучающих кадров такие программы могут быть линейными, разветвленными и смешанными.

Линейная обучающая программа построена так, что последовательность предъявляемых обучаемому кадров не зависит от его действий.

Разветвлённая обучающая программа характерна тем, что выдача компьютером очередного кадра обучаемому зависит, как правило, от его действия в предыдущем кадре. При этом все возможные последовательности выдачи кадров в зависимости от возможных действий обучаемого заранее предусматриваются автором программы.

В **смешанных обучающих программах** присутствуют участки, построенные как по линейному принципу, так и по разветвленному. Такая комбинация способов подачи кадров открывает перед составителями обучающих программ большие возможности, чем при использовании какого-либо одного из упомянутых выше двух принципов.

Автоматизированная проверка знаний, как тип программирования учебной деятельности, почти полностью сводится к контролю выполнения обучаемым некоторой совокупности заданий, предъявляемых компьютером. Такая совокупность заданий называется **контролирующей программой**. В основе ее построения лежит обучающая программа, в которой отсутствуют информационные (содержащие теоретический материал) кадры, а кадры обратной связи сводятся лишь к констатации правильности (или неправильности) ответов обучаемого.

При **автоматизированной тренировке**, как разновидности программирования учебной деятельности, происходит **отработка навыков выполнения обучаемым определенных мыслительных действий**. Весь необходимый учебный материал для программ автоматизированной тренировки организуется в специальный **банк учебных заданий**. Такой банк создаётся для каждого класса задач (например, для времён глагола, числа имён существительных и т.п.) с указанием в нём типичных ошибок, допускаемых обучаемым при выполнении подобных заданий. В процессе тренировки компьютер изменяет частоту предъявления заданий одного и того же класса в зависимости от наличия ошибок определенного типа и времени выполнения. Конечная цель автоматизированной тренировки – достижение минимального времени безошибочного выполнения обучаемым заданий определённых классов.

Моделирование учебной среды, как метод автоматизированного обучения, сводится к созданию обучающих программ, моделирующих в компьютере структуру некоторого объекта или принцип его действия. В данном случае управляющие воздействия на обучаемого также полностью

определяются обучающей программой. Все возможные ситуации общения обучаемого и компьютера заранее предусмотрены. У обучаемого есть возможность выбора учебных заданий только из некоторого конечного множества заданий.

Принято различать компьютерные учебные модели двух типов⁷:

- 1) модели объектного (предметного) типа;
- 2) модели мыслительного типа.

Первые предназначены в основном для познания некоторого объекта или приобретения навыков работы с ним. Например, есть модели-программы для обучения пользователя работе на клавиатуре компьютера. Можно построить компьютерную программу, которая научит работать с магнитофоном или видеоманитофоном. В такую модель закладываются определенные проблемные ситуации (например, различные поломки в магнитофонах). И обучаемый должен находить правильное решение в тех или иных случаях. Примеры таких программ приведены в работе⁸.

Модели мыслительного типа служат для изучения динамического поведения некоторого объекта путем выполнения на компьютере при различных параметрах некоторой программы-модели. Такие модели широко используются в вузах в преподавании электроники, радиотехники, физики, химии, биологии и других дисциплин⁹. Их можно использовать и в филологии. Например, можно создать программу-модель, иллюстрирующую процесс создания некоторого текста. Обучаемый может, меняя на входе такой модели главных действующих лиц (или объектов описания), типы, место и время их действий, создавать разные тексты. Тем самым изучается принцип функционирования языка при создании текста.

В процессе создания моделей учебной среды компьютер обычно не выносит заключений о правильности работы обучаемого. Его цель – обучить устройству или принципу работы некоторого объекта.

Свободное обучение характеризуется тем, что обучаемый сам выбирает тематику обучения и способ работы с компьютером. Цель последнего при таком обучении сводится не только к выдаче кадров по просьбе обучаемого,

⁷ *Вопросы методического обеспечения автоматизированных обучающих систем, „Обучение в высшей и средней специальной школе. Обзорная информация”, вып. 8, М. 1980, с. 57-83.*

⁸ *Вопросы методического обеспечения автоматизированных обучающих систем, „Обучение в высшей и средней специальной школе. Обзорная информация”, вып. 8, М. 1980, с. 57-83.*

⁹ *См.: Применение ЭВМ для обучения в зарубежных странах, „Высшая и средняя специальная школа за рубежом. Экспресс-информация”, вып. 2, М. 1981, с. 23-29; Учебно-методическое обеспечение автоматизированных обучающих систем в зарубежных странах, „Средства обучения в высшей и средней специальной школе”, вып. 5, М. 1984, с. 37-48; Моделирование в автоматизированных обучающих системах, „Средства обучения в высшей и средней специальной школе”, вып. 7, М. 1986, с. 17-25.*

но и к уточнению его действий, к подсказке оптимального метода работы с учебным материалом для получения максимального эффекта обучения¹⁰.

Здесь выделяют три типа обучения:

- 1) структурно-управляемое обучение;
- 2) обучение принятию решений;
- 3) генеративное обучение.

При *структурно-управляемом обучении* учебный материал, положенный в основу обучающей программы, представляется в виде некоторой иерархии структур данных (например, простые понятия, усложненные понятия, сложные понятия и т.д.). Для каждого структурного уровня в компьютере определены локальная цель обучения и условия для её достижения. Локальная цель высшего структурного уровня совпадает с конечной целью обучения данному учебному материалу. Например, если конечная цель задачи – обучение формообразованию русских глаголов, то при структурно-управляемом обучении с помощью компьютера можно выделить следующие структурные уровни:

- | | |
|-------------------------|--|
| 1-й структурный уровень | а) понятия о категории числа глагола;
б) понятия о категории лица глагола;
в) понятия о категории вида глагола |
| 2-й структурный уровень | а) понятия о вспомогательных глаголах;
б) понятия о модальных глаголах |
| 3-й структурный уровень | понятия о категории времени глагола |
| 4-й структурный уровень | правила формообразования русского глагола |

Основная особенность структурно-управляемого свободного обучения заключается в том, что обучаемый по своему усмотрению может выбрать любой уровень обучения и идти от него к высшему уровню.

Обучение принятию решений, как разновидность свободного обучения, характеризуется тем, что заложенная в компьютер учебная информация представляет собой закодированный определенным образом **набор ситуаций**. Задача обучаемого состоит в том, чтобы, опираясь на некоторую задаваемую компьютером исходную ситуацию и ориентируясь на высказывания компьютера в ответ на вопросы обучаемого, прийти к некоторой конечной ситуации. Например, так можно обучать студентов-медиков постановке диагноза болезни. Данный вид свободного обучения может быть использован и в филологии, например, при обучении реферированию какого-либо текста. Исходная ситуация здесь представлена в виде полного текста, а конечная

¹⁰ Е. Н. Пасжин, А. И. Митин, *Автоматизированная система обучения ЭКСТЕРН*, М. 1985, с. 5-15.

ситуация представляет собой его реферат. Причем переход от начальной ситуации к конечной может проходить различным путем (в зависимости от тех вопросов по содержанию реферируемого текста, которые задает компьютеру обучаемый).

При таком обучении управляющие воздействия компьютера на обучаемого могут осуществляться на каждом шаге процесса принятия решения либо могут свестись к анализу и комментированию действий обучаемого после принятия им конечного решения.

Генеративное обучение считается наиболее перспективной разновидностью свободного обучения. Суть его заключается во взаимодействии модели самого обучаемого, представляющей его текущий уровень знаний, и модели учебного материала, т.е. совокупности понятий и их связей, которую должен усвоить обучаемый. Все обучающие кадры при таком обучении не фиксируются заранее, а создаются самой программой в зависимости от характеристик усвоения обучаемым исходного материала¹¹.

При **тестировании**, как методе обучения, компьютер по специальной программе выявляет индивидуальные профессиональные и психологические характеристики обучаемых, а также достигнутый ими уровень знаний. Здесь степень активности обучаемого минимальна. Он только отвечает на вопросы, но без оценки. Этот метод автоматизированного обучения может достаточно широко использоваться при обучении языкам, например, при определении способностей к изучению иностранных языков, тестировании знаний лексического материала и т.п.

При обучении иностранным языкам также может быть использован еще один метод компьютерного обучения – **метод информирования**. Суть его в том, что в память компьютера закладываются определенные справочно-информационные данные (например, англо-русский словарь, орфографический словарь, грамматический справочник и т.д.). В процессе подготовки занятий и в ходе занятия обучаемый может воспользоваться этой информацией, что экономит его время и интенсифицирует процесс обучения.

Методы тестирования и информирования считаются вспомогательными, так как могут являться составной частью рассмотренных ранее методов обучения, но могут использоваться и самостоятельно. Конкретные примеры программ, построенных на указанных принципах, приведены в работе¹².

¹¹ Е. Н. Пасжин, А. И. Митин, *Автоматизированная система обучения ЭКСТЕРН*, М. 1985, с. 13-14.

¹² Е. Н. Пасжин, А. И. Митин, *Автоматизированная система обучения ЭКСТЕРН*, М. 1985, с. 5-15.

Для компьютерных методов обучения также специфичны определенные **принципы**. Из общеметодических дидактических принципов наиболее характерными для компьютерной формы обучения являются¹³:

1. **Принцип научности** – обеспечивается методической частью программных средств и содержанием обучающих программ.
2. **Принцип сознательности** – обеспечивается возможностью сознательного выбора обучаемым индивидуальной стратегии достижения учебной цели.
3. **Принцип доступности** – процесс обучения с помощью компьютера организуется в зависимости от возраста пользователей, их уровнем знания языка и навыками работы на компьютере.
4. **Принцип активности** – обеспечивается тем, что инициатором работы за компьютером всегда является обучаемый. Этот принцип пересекается с **принципом интерактивности** обучаемого, ибо такой процесс обучения предполагает активное участие в нём и обучаемого и компьютера.
5. **Принцип систематичности и последовательности** – определяется методической частью обучающих программных средств. Именно обучающая система (обучающий курс) через комплекс обучающих программ обеспечивает последовательности подачи учебного материала, подлежащего усвоению.
6. **Принцип прочности результатов обучения** – обеспечивается путем возможности многократного использования обучающих программ как непосредственно на уроке, так и в самостоятельной внеклассной работе.
7. **Принцип наглядности обучения** – реализуется путем использования так называемых мультимедийных обучающих программ, реализующих все виды вербальной и невербальной наглядности (тексты, рисунки, картины, мультипликация, звук, музыка и т.п.).

¹³ Н. В. Софронова, *Теория и методика обучения информатике*, М. 2004, с. 46- 59; Т. В. Карамышева, *Изучение иностранных языков с помощью компьютера в вопросах и ответах*, Санкт-Петербург 2001, с. 65-72.

Olga Jakubiak

Uniwersytet Warszawski

ROLA KOMPONENTU SPECJALISTYCZNEGO W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

Żyjemy w czasach jednoczącej się Europy, czasach zanikania barier i granic, coraz prężniej rozwijającej się współpracy międzynarodowej, zacieśniających się międzynarodowych kontaktów politycznych, turystycznych, handlowych, społecznych, gospodarczych oraz rozwoju nauki i techniki. Postawą do międzynarodowej współpracy we wszystkich tych dziedzinach jest dobra znajomość języków obcych, a w szczególności słownictwa specjalistycznego z zakresu każdej z nich, umożliwiająca np. korzystanie z literatury fachowej. Na potwierdzenie tej tezy można zacytować słowa D. Świdy: „Operowanie terminologią stosowaną w danej specjalności stało się podstawą globalizujących się kontaktów zawodowych”¹. Uwagę na ten fakt zwraca też K. Jarosz: „Coraz lepszy dostęp do literatury fachowej, rozwój Internetu, rozwój najróżniejszych kontaktów naukowych, coraz większa konkurencja na rynku pracy, sprawiają, że dobra znajomość języka specjalistycznego jest koniecznością, a jej brak staje się barierą, która ogranicza, a bardzo często wręcz uniemożliwia rozwój zawodowy”². Stąd coraz większe zapotrzebowanie na nauczycieli języków obcych, specjalizujących się w konkretnej dziedzinie wiedzy i konkretnej terminologii.

Nauczanie specjalistycznego języka obcego jest zadaniem trudnym, wymagającym od lektora nie tylko rozległych kompetencji i umiejętności dydaktyczno-pedagogicznych, ale również bardzo dobrej znajomości języków. Zadanie to jest o wiele trudniejsze od nauczania języka ogólnego. Nauczyciel bowiem nie tylko musi dogłębnie poznać terminologię danej dziedziny w dwóch językach (ojczystym, tzw. j1 i obcym, tzw. j2), ale musi też zaznajomić się z mechanizmami funkcjonowania

¹ D. Świda, *English for business and politics*, Warszawa 1997, s. 9.

² K. Jarosz, *Uwagi o wprowadzaniu słownictwa specjalistycznego*, „Język obce w szkole” 2004, nr 1, s. 43.

danych urzędzeń (w przypadku techniki), prawami rządzącymi rynkiem czy giełdą (w przypadku języka biznesu) czy np. polityką. Nauczyciel, aby móc sprostać zadaniom wynikającym z nauczania języka specjalistycznego, jak podkreśla M. Olpińska, „musi dysponować pełnym zakresem wiedzy fachowej w danej dziedzinie, np. w dziedzinie prawa, ekonomii, bez której wiedza językowa bywa często niewystarczająca”³. Wynika to z samej definicji języka specjalistycznego, jaką podaje SŁOWNIK TERMINOLOGII PRZEDMIOTOWEJ pod redakcją J. Lukszyna: „Język specjalistyczny wykorzystywany jest w komunikacji zawodowej do porozumiewania się tylko w odniesieniu do określonych tematów specjalistycznych”⁴. Właśnie te tematy musi zgłębić lektor, aby móc nauczać języka specjalistycznego.

Istnieją ku temu dwa powody. Po pierwsze, aby uczniowie mogli swobodnie posługiwać się daną terminologią specjalistyczną, muszą najpierw dobrze zrozumieć na konkretnych przykładach funkcjonowanie urzędzeń, zjawisk lub mechanizmów. Objasnienie ich jest często rolą, która przypada nauczycielowi specjalistycznych języków obcych. Po drugie, lektorzy języków specjalistycznych często prowadzą zajęcia dla inżynierów, lekarzy, biznesmenów, polityków, czyli osób, które na co dzień obracają się w sferze danego technolektu. By móc być dla nich równymi partnerami w rozmowie, umieć odpowiadać na ich pytania, czy wręcz, aby zwyczajnie się nie ośmieszyć, sami muszą dobrze poznać daną dziedzinę wiedzy.

Jak pisze L. I. Borzno, „Вопросы преподавания иностранного языка в высшем техническом учебном заведении можно условно разделить на: 1) вопросы преподавания, которые являются общими для преподавания языка учащимся любой специальности, и 2) специальные вопросы, относящиеся к переводу и применению терминологии в определённой области науки и техники, в которой специализируются учащиеся”⁵. Wynika stąd, iż podstawą do nauki języka specjalistycznego jest opanowanie języka ogólnego, zarówno słownictwa, jak i reguł gramatycznych, gdyż, jak podkreśla B. Kielar „wiele reguł gramatycznych i materiału leksykalnego występuje w kilku, a nawet we wszystkich subjęzykach” (tj. językach specjalistycznych, przyp. aut.)⁶. Dopiero na tej podstawie można zawęzić się do zgłębiania tajników języka specjalistycznego, który stanowi, bądź co bądź tylko wycinek z ogólnej tematyki języka obcego. Mówi o tym w swoim referacie F. Grucza: „Języki specjalistyczne nie są w lingwistycznym znaczeniu wyrazu «język» pełnymi językami – żaden z nich nie jest ani językiem

³ M. Olpińska, *Struktura podręcznika „Tłumaczenie pisemne tekstów specjalistycznych”*, (w:) B. Z. Kielar, S. Grucza (red.), *Języki specjalistyczne 3, Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*, Warszawa 2003, s. 159.

⁴ J. Lukszyn (red.), *Języki specjalistyczne, słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa 2002, s. 48.

⁵ Л. И. Божно *Основные характеристики технических терминов в немецком языке*, (в:) М. В. Гумилева (red.), *Иностранные языки в высшей школе (сборник методических статей)*, Москва 1962, с. 213.

⁶ B. Kielar, *Zarys translatoryki*, Warszawa 2003, s. 149.

komplementarnym, ani samodzielny; każdy jest ściśle związany z jakimś językiem «ogólnym» czy «podstawowym»⁷. Dlatego też od osób rozpoczynających np. w celach zawodowych, kursy danego języka specjalistycznego wymaga się pewnej, na ogół dobrej lub bardzo dobrej znajomości języka ogólnego⁸.

Bardzo ważne jest, aby nauczyciele języka specjalistycznego nie zapominali o rozwijaniu u swoich uczniów wszystkich czterech sprawności językowych, to jest mówienia, czytania, pisania i rozumienia ze słuchu. Wszystkie te sprawności powinny być podporządkowane dziedzinie i specyfice danego języka specjalistycznego, jako „podstawowego elementu w układzie komunikacji zawodowej, której zadaniem jest przekazanie wiedzy specjalistycznej”⁹. Zgodnie ze współczesnymi tendencjami panującymi w glottodydaktyce oraz z podejściem komunikatywnym do nauki języków obcych, szczególnie nacisk należy tu położyć na mówienie oraz na rozumienie ze słuchu jako na najbardziej naturalny i najczęstszy sposób porozumiewania się. Nie wolno jednocześnie zapominać, jak istotną rolę w nauczaniu obcego języka specjalistycznego odgrywają teksty pisane. Jest ona znacznie większa niż w przypadku języka ogólnego, gdyż to dzięki czytaniu ze zrozumieniem różnego rodzaju publikacji, artykułów w specjalistycznej prasie obcojęzycznej i w Internecie czy braniu udziału w konferencjach i studiowaniu materiałów pokonferencyjnych specjaliści mogą pogłębiać swoją wiedzę i uzupełniać ją o wszelakie nowinki z dziedziny, w której są ekspertami. Również nauczając pisania jako sprawności produktywnej, należy zwrócić uwagę przede wszystkim na rozwijanie umiejętności pisania tekstów z danej dziedziny, np. korespondencji handlowej w przypadku biznesmenów, instrukcji obsługi maszyn i urządzeń podczas zajęć z inżynierami czy też umiejętności pisania historii choroby w przypadku lekarzy. Nauczanie wszystkich sprawności zarówno receptywnych, czyli rozumienia ze słuchu i czytania, jak i produktywnych, czyli pisania i mówienia, powinno być zdominowane przez słownictwo i tematykę właściwą danemu technolektowi oraz zawierać w większości teksty autentyczne. Takie ukierunkowanie nauczania wynika z założenia, iż „różnice między językiem ogólnym a językiem specjalistycznym przejawiają się (...) przede wszystkim w płaszczyźnie funkcjonalnej”¹⁰.

Kolejnym aspektem, na który muszą zwracać ogromną uwagę nauczyciele języków obcych, a w szczególności języka specjalistycznego, jest fakt, iż język, którego nauczają nie może być martwy, musi być osadzony w konkretnych współ-

⁷ F. Grucza, *Języki specjalistyczne – identyfikatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki Specjalistyczne 2, Problemy Technolingwistyki*, Warszawa 2002, s. 15.

⁸ M. Olpińska, *Struktura podręcznika „Tłumaczenie pisemne tekstów specjalistycznych”*, (w:) B. Z. Kielar, S. Grucza (red.), *Języki specjalistyczne 3, Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*, Warszawa 2003, s. 160.

⁹ J. Lukszyn, *Uniwersalia tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki Specjalistyczne 2, Problemy Technolingwistyki*, Warszawa 2002, s. 42.

¹⁰ Ibidem, s. 43.

czesnych realiach. W związku z tym lektorzy powinni objaśniać na swoich zajęciach również różnice kulturowe i mentalne, występujące między nimi a rodzimymi użytkownikami języka, którego się uczą. Partnerzy pochodzący z różnych krajów, a co za tym idzie z różnych kręgów kulturowych, zazwyczaj mają mniej lub bardziej różniące się od siebie kody języka gestów, inne punkty odniesienia czy kryteria wartości. Trzeba o nich wszystkich powiedzieć swoim uczniom. Jest to szczególnie ważne w przypadku języka biznesu i negocjacji. Ogromnie ważną rolę tej wiedzy w międzynarodowych kontaktach handlowych i ekonomicznych podkreślają w swoim podręczniku pt. *BIZNESMENI MÓWIĄ PO ROSYJSKU. РУССКИЙ ЯЗЫК В ДЕЛОВОЙ СРЕДЕ* L. Fast i M. Zwolińska: „Poprawna komunikacja językowa, znajomość mentalności rosyjskiego partnera oraz realiów gospodarczych Rosji pomogą polskim firmom zająć lepsze niż dotychczas miejsce na rynku rosyjskim”¹¹. Cytat ten mówi o współpracy z Rosją i Rosjanami, lecz myśl przedstawiona w nim jest uniwersalna i dotyczy każdego języka.

W trudnej pracy nauczyciela języków specjalistycznych są też aspekty, które ułatwiają postawione przed nim zadanie. Mam tu na myśli takie właściwości języków specjalistycznych, o których wspomina w swoim artykule pt. „Uniwersalia tekstów specjalistycznych” J. Lukszyn, jak:

- otwartość leksykonów terminologicznych na zapożyczenia, w pierwszej kolejności z języków światowych (np. języka angielskiego w przypadku techniki, informatyki czy biznesu, francuskiego w języku dyplomacji),
- orientację na źródłosłów języków klasycznych przy tworzeniu nowych jednostek (np. łaciny, w szczególności w medycynie i botanice),
- tendencję do umiędzynarodowienia systemów terminologicznych,
- predyspozycję do konceptualnych przekształceń na skutek rozmaitych związków interdyscyplinarnych¹².

Przytoczone powyżej cechy ułatwiają nauczanie języków obcych, gdyż często dzięki nim wyrazy w obcych sobie językach są do siebie bardzo podobne, różnią się jedynie pisownią i wymową, dostosowaną do reguł danego języka naturalnego. Jako przykład można tu podać terminologię z dziedziny lingwistyki. Już sam wyraz „lingwistyka” w języku angielskim brzmi „linguistics”, po francusku „linguistique”, a po rosyjsku – „лингвистика”. Jak widać, sam trzon wyrazu, zaczerpnięty zresztą z łaciny, pozostaje ten sam. Różna jest tylko fleksja.

Przedstawione w powyższym artykule zagadnienia stanowią jedynie zarys pewnej problematyki, która wymaga głębszej analizy. Bardziej szczegółowe omówienie poruszonych zagadnień znacznie przekroczyłoby jednak ramy tego opracowania.

¹¹ L. Fast, M. Zwolińska, *Biznesmeni mówią po rosyjsku. Русский язык в деловой среде*, Warszawa 2002, s. 9.

¹² Zob.: J. Lukszyn, *Uniwersalia tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki Specjalistyczne 2, Problemy Technolingwistyki*, Warszawa 2002, s. 43.

BIBLIOGRAFIA

- Bartoszewicz L., *Kognitywno-lingwistyczne podstawy nauczania czytania obcojęzycznej literatury specjalistycznej*, Warszawa 1994.
- Bartoszewicz L., *W poszukiwaniu modelu nauczania czytania obcojęzycznych tekstów specjalistycznych*, (w:) Grucza F., Kozłowska Z. (red.), *Języki specjalistyczne. Materiały z XVII Ogólnopolskiego Sympozjum ILS UW, Warszawa 9-11 stycznia 1992*, Warszawa 1994.
- Chwatow S., Hajczuk R., *Русский язык в бизнесе*, Warszawa 2000.
- Fast L., Zwolińska M., *Biznesmeni mówią po rosyjsku. Русский язык в деловой среде*, Warszawa 2002.
- Gajda S., *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole 1990.
- Grucza F., Kozłowska Z. (red.), *Języki specjalistyczne. Materiały z XVII Ogólnopolskiego Sympozjum ILS UW, Warszawa 9-11 stycznia 1992*, Warszawa 1994.
- Grucza F., *Języki specjalistyczne – identyfikatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, (w:) Lewandowski J. (red.), *Języki Specjalistyczne 2, Problemy Technolingwistyki*, Warszawa 2002.
- Jancewicz U., *Nauczanie języka specjalistycznego w kierunku międzynarodowej współpracy naukowej i technicznej*, (w:) Grucza F., Kozłowska Z. (red.), *Języki specjalistyczne. Materiały z XVII Ogólnopolskiego Sympozjum ILS UW, Warszawa 9-11 stycznia 1992*, Warszawa 1994.
- Jarosz K., *Uwagi o wprowadzaniu słownictwa specjalistycznego*, „Język obce w szkole” 2004, nr 1.
- Kielar B. Z., *TRS w układzie międzynarodowej komunikacji zawodowej (na przykładzie tłumaczenia tekstów prawnych)*, (w:) Kielar B.Z., Grucza S. (red.), *Języki specjalistyczne 3, Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*, Warszawa 2003.
- Kielar B., *Zarys translatyki*, Warszawa 2003.
- Kielar B. Z., Grucza S. (red.), *Języki specjalistyczne 3, Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*, Warszawa 2003.
- Lewandowski J. (red.), *Języki Specjalistyczne 2, Problemy Technolingwistyki*, Warszawa 2002.
- Lukszyn J. (red.), *Języki specjalistyczne, słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa 2002.
- Lukszyn J., *Uniwersalia tekstów specjalistycznych*, (w:) Lewandowski J. (red.), *Języki Specjalistyczne 2, Problemy Technolingwistyki*, Warszawa 2002.
- Olpińska M., *Struktura podręcznika „Tłumaczenie pisemne tekstów specjalistycznych”*, (w:) Kielar B. Z., Grucza S. [red.], *Języki specjalistyczne 3, Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*, Warszawa 2003.
- Pytel W., *Język specjalistyczny*, (w:) Lukszyn J. (red.), *Języki specjalistyczne, słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa 2002.
- Świda D., *English for business and politics*, Warszawa 1997.
- Божно Л. И., *Основные характеристики технических терминов в немецком языке*, (в:) Гумилева М. В. (red.), *Иностранные языки в высшей школе (сборник методических статей)*, Москва 1962.
- Гумилева М. В. (red.), 1962, *Иностранные языки в высшей школе (сборник методических статей)*, Москва 1962.

Jolanta Jaworowska

Uniwersytet w Białymstoku

CORRECTIVE FEEDBACK AS FACTOR DETERMINING STUDENT'S PROGRESS WITHIN THE PROCESS OF SECOND LANGUAGE LEARNING

The history of second language teaching has witnessed changing perceptions of corrective feedback. Under the extreme view of communicative language teaching, which appears to be prevailing in communicatively oriented classrooms, learning can only come about through learner-learner interactive output practice. Form-focused instruction is deemed detrimental. Corrective feedback is consequently accorded low status in classroom processes. Little is understood about overlap between teachers' intentions and learners' perceptions of corrective feedback. In this paper, I examine the concept of feedback "as positive or negative reinforcement aiming either at a strengthening or weakening of the student's response, respectively"¹. Feedback being equivalent to error correction is considered to be in the nature of communication as during any communicative exchange speakers derive from their listeners information on the reception and comprehension of their message. The classroom is the environment which imposes on the teacher the automatic right to provide learners with the knowledge of the accepted conventions within a speech community. Furthermore, as classroom environment should create conditions which will help a language to develop spontaneously in the mind of a learner in its own way, feedback being a natural constituent of classroom interaction can help the teacher to learn more about learner's pace of language development and innate strategies, and this way it will dictate teaching practices adapted to the needs of an individual learner.

Therefore in the paper the different aspects of feedback, namely when, how and who should correct errors, will be analysed. Furthermore, some problems with feedback will be examined. To research error correction allowing a learner to

¹ C. Chaudron, *Second Language Classrooms*, Cambridge 1980, p. 133.

discover the correct concept or rule, it is necessary to pay attention to the language of second language learners.

According to Corder² the language of a second language learner possesses all the features of an idiosyncratic dialect. It is meaningful as it's used by the speaker to communicate. In order to meet the requirements of communication it has to be systematic and have a grammar. Furthermore, interlanguage, alternatively named transitional dialect, has rules which are the same as those of the target language as during the process of language learning it is brought into line with conventions of the social group the latter is used by. Transitional dialect also possesses rules particular to an individual, which stems from the fact that the rules of the target language are not yet known to him and results in problems of interpretation to any native speaker of the target language. Due to the fact that idiosyncratic sentences cannot be corrected by a learner precisely because they follow the only rules known to him, it is the teacher's responsibility to provide him with feedback and enable him to make further progress in second language development. The quality of feedback relies heavily on the teacher's ability to recognise and classify an error, which subsequently will lead to reconstructing of a sentence by a learner. The further analysis and classification of errors seems to be logical continuation.

The term „error” has been connected with the second language acquisition. An error stays within the scope of error analysis defined by James³ as the study of linguistic ignorance, being the investigation of what people do not know. Ignorance pertains to a certain structure and is irrespective of one's overall proficiency of the target language. It should be distinguished from incompleteness specified as “a global concept that refers to an overall insufficiency (compared with native speaker's competence) across all areas of the target language”⁴. The error is defined in terms of the discrepancy between the substitutive language used by learners and the native speaker's version of the target language. It is considered to be “a linguistic form which in the same context would in all likelihood not be produced by the learner's *native speaker counterparts*”⁵.

Learners' ignorance of the target language is expressed by James in four categories:

- Grammaticality.
- Acceptability.
- Correctness.
- Strangeness and infelicity.

² S. P. Corder, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford 1981.

³ C. James, *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*, London and New York 1998.

⁴ *Ibidem*, p. 63.

⁵ *Ibidem*.

Grammaticality gives objective bases to decide whether some bit of language is erroneous. If there are no circumstances where it could be said in this way, we deal with ungrammaticality. The judgement of grammaticality does not refer to context. It has to be made in the face of the sentence in isolation.

Acceptability is a practical notion. One has to make reference to contexts not to rules to decide on the acceptability of a piece of language. Acceptability applies non-linguistic factors to classify any language form. The user of a language decides whether it is acceptable. According to Lyons „an acceptable utterance is the one that has been, or might be, produced by a native speaker in some appropriate context and is, or would be, accepted by other native speakers as belonging to the language”⁶. The degree of acceptability depends on real or imagined situational contexts. The sentence: *Pele (the Brazilian footballer) wore a green dress* would be acceptable in the context where he was taking part in the Rio carnival celebrations but not in the context where he was playing football.

The notions of grammaticality and acceptability cross classify and give different combinations:

- the sentences that are grammatical and acceptable
- the sentences that are both ungrammatical and unacceptable
- the sentences that are grammatical and unacceptable, e.g.: *The horse raced past the barn fell.*
- the sentences that are ungrammatical and acceptable, e.g.: *This is the house *that its roof fell in.*

Correctness relates to prescriptive normative standards. An utterance can be accepted spontaneously by a native speaker and then rejected, due to reflections about learnt canons. The elimination of the utterance is based on a metalinguistic decision. The sentence: *Who did you meet at the zoo?* might be rejected and replaced with: *Whom did you meet at the zoo?*

Strangeness and infelicity refers to linguistically strange word combinations, e.g.: semantically disharmonious combinations (e.g.: *wet water*), ungrammaticality (e.g.: *The man *which came enjoyed *to talk*), locutional deviance which is characteristic for foreigners (e.g.: *He was listening *at me*), switching parts of speech (e.g.: **auditioners* instead of *audience*).

To define an error it is weighty to point out that an error cannot be committed intentionally and deliberate errors do not exist. Another distinct feature of an error is that it cannot be self-corrected unless the author is provided with relevant input as „the correction of error provides precisely the sort of negative evidence which is necessary to discovery of the correct concept or rule”⁷. As some errors remain interlanguage markers, their correction in the process of language acquisition is

⁶ J. Lyons, *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge 1968, p. 137.

⁷ S. P. Corder, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford 1981, p. 25.

crucial and students should be helped to eliminate them. Feedback is inevitable in classroom interaction as all reactions of the teacher will help a learner to derive information about the accuracy of their target language production, which they can use actively in modifying their behaviours. Apart from cognitive information factors, there is also a motivational aspect of feedback influencing learner's efforts to revise their production. Although the importance of feedback is indisputable, there are many unsettled controversies relating to the way error correction should be made. Firstly, there is some doubt if all learner errors should be corrected. Secondly, when they should be corrected. Further questions revolve around the issues of how and who should provide feedback. All these questions will be dealt with in the subsequent paragraphs.

It has been agreed that feedback is a natural constituent of classroom interactions. But on the other hand if not given in a moderate way it may hamper communication for the sake of target language correction as too extensive feedback is likely to overwhelm a student. I think that the classification of errors presented by Hendrickson⁸, who distinguishes three kinds of errors which need to be corrected for the success of further second language learning, is the most useful for my teaching practice:

- errors that impair communication significantly,
- errors that have highly stigmatising effect on the listener or reader,
- errors that occur frequently.

During communication we provide each other with feedback. The moment errors make communication difficult, feedback becomes a communicative necessity to make it more accurate as accuracy guarantees effectiveness. Feedback determines learner's interlanguage progress as a learner is provided with the knowledge about the accepted conventions within a speech community. The lack of feedback conduces to ignoring the conventions and consequently errors become a norm. However, the teacher should understand the cause of an error to set about correcting it in a systematic way. He should also be careful not to impose too much control over learner's production to elicit more spontaneity and creativity on the part of a learner, both being natural components of communication.

Deciding on the types of errors which need to be corrected is not the only factor instigating the effectiveness of feedback. The teacher should also adjudge when learner errors should be corrected. Hendrickson⁹) postulates to concentrate on grammar practice as grammar-based lessons are more about formal target language production, and high accuracy of a learner is the condition of the accomplishment of the goal. He also advocates leaving communicative activities free from a focus

⁸ J. M. Hendrickson, *Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice*, "The Modern Language Journal" 1978, 62, p. 387-398.

⁹ Ibidem.

on error correction. The reasoning behind implementing this attitude in language teaching is that, according to Corder¹⁰, a learner, when faced with the highly motivating need to communicate, will have recourse to the linguistic knowledge he has, which will influence the likelihood of successful communication. However, it should be mentioned here that different types of errors are made by a learner in spontaneously generated statements than in practice utterances. For this reason a learner involved in communicative activities should also be given feedback for the sake of the fluency of communication.

There are various ways of error correction. A lot depends on the way the teacher esteems errors made by learners. He may consider them as being the result of their poor memory or lack of attention. He may also find the errors to be the result of the influence of the mother tongue on the learning process. All this information is imperative to decide how a learner should be assisted in his efforts to improve his command of the target language. Only when analysing learner's errors can the teacher gain insight into his state of knowledge and strategies of learning he utilizes. Knowing all this will help the teacher to predict accurately what types of errors a learner is going to make and to tailor his teaching practices to the needs of an individual learner as it is requisite to help the learner to acquire the correct forms of the target language. Feedback can be based on different patterns of interaction which may include more than one individual waiting for an appropriate moment when a turn can be taken. The rules of classroom interaction may require a learner being corrected to acknowledge the correction in an explicit way, meaning explanations of psychological or linguistic nature given by the teacher. There are different options available to the teacher for providing feedback: confirmation checks, clarification requests, repetition, models, explanations and others. What should be pointed out is that error correction should be focused on positive forms. It is not advisable to repeat erroneous forms as marked statements can be remembered better.

One of the most disputable aspects of feedback is by whom it should be provided. The possible answers to this dilemma are: the teacher, the learner making the error, or other learners. All these options vary depending on the importance or likely success of the error correction. It is incumbent on the teacher to be consistent and thorough, to follow through with a correction until the learner evidences understanding of the error problem. However, in spite of high effectiveness of the teacher given feedback, it is central to improve learners' ability to monitor their own target language speech by allowing them to self-correct. This requires training learners in communication strategies which are useful for appeals for assistance. According to observations made by Holley and King¹¹, learners given more wait-

¹⁰ S. P. Corder, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford 1981.

¹¹ F. M. Holley, J. K. King, *Imitation and Correction in Foreign Language Learning*, "The Modern Language Journal" 1971, 55, p. 494-498.

time following teacher questions are more likely to be efficacious in self-correction. The wont of peer correction is considered by many teachers to be often a waste of time and potential source of personal offence, but as it is unavoidable in case of group work, learner involvement in correction of peers should also be given moderate amount of consideration. Peer correction in communicative interaction in group work may both provide appropriate corrective feedback and be an incentive for learners to monitor other learners' speech, giving at the same time the opportunity to interact with one another to improve their target language competence.

Regardless of types of errors, teachers' corrections should be devoid of inconsistency, ambiguity and ineffectiveness. All these problems with feedback stem from different functions that similar discourse structures can perform. One of the most common types of feedback, repetitions, may be used either as correcting or agreeing. Even if correcting repetitions contain some additional information that distinguishes them from confirmations, the modification may be imperceptible for a student whose grammar is still insufficient to detect the correction. Furthermore, the teachers' inconsistency in correcting learners' errors which is often intended by the teacher for the sake of the communicative purpose may hamper the learners' ability to recognise the informative negative feedback. The only solution to this is that correction should be kept consistent within a focused domain of types of errors. A final problem with feedback refers to the way it is defined. The most widely employed meaning of correction is error treatment which has recourse to any teacher behaviour following an error, even if the behaviour does not pursue correction further. It is essential to define error correction as teacher behaviour which „succeeds in modifying the learner's interlanguage rule so that the error is eliminated from further production"¹². Furthermore, it should be stated here that error correction refers also to the assistance provided by either peer or self with reference to any failure on the part of a second language student.

There is a multiplicity of reasons why feedback should be given much more attention in language classrooms. Firstly, it is beneficial for teachers as it raises learners' motivation and self-image through acquiring more and more language skills based on the responses from the instructor. This way teachers may feel more satisfied in their task of instructing language learners since teachers' efficacy can be measured by the extent to which they have the capacity to affect their students' performance. Secondly, without feedback students may not have sufficient knowledge of which areas still require more attention. In the maze of various rules for giving feedback a few ground policies should be proffered. When giving feedback it is primary to cover major strengths and weaknesses represented in students' performance. Furtherly, feedback should be highly individualised since a student understands teachers' intentions about corrective feedback better when he

¹² C. Chaudron, *Second Language Classrooms*, Cambridge 1980, p. 150.

is addressed personally. Over and above, corrective feedback has to be constructive as teachers' task is not only to identify an error but also help learners understand how to do the task correctly. All these contentions provide evidence that the quality of feedback given in second language classrooms determines the learners' success in their second language acquisition.

BIBLIOGRAPHY

- Chaudron C., *Second Language Classrooms*, Cambridge 1980.
- Corder S. P., *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford 1981.
- Hendrickson J. M., *Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice*, "The Modern Language Journal" 1978, 62, p. 387-398.
- Holley F. M., King J. K., *Imitation and Correction in Foreign Language Learning*, "The Modern Language Journal" 1971, 55, p. 494-498.
- James C., *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*, London and New York 1998.
- Lyons J., *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge 1968.

Daniel Karczewski

Uniwersytet w Białymstoku

INTENSYWNY PROGRAM KSZTAŁCENIA METODYCZNEGO W IRANIE

„Wszyscy musimy powstać: niepiśmienni aby się uczyć, a piśmienni siostry i piśmienni bracia, aby nauczać. Edukacja dla każdego jest jedną z podstawowych potrzeb każdego narodu”

Ajatollah Sayyid Ruhollah Musavi Chomeini¹

Niniejsza praca jest wynikiem moich trzech wyjazdów do Teheranu w lutym 2006 oraz na przełomie lipca i sierpnia w latach 2006 i 2007. Poza prowadzeniem intensywnego kursu metodycznego dla przyszłych nauczycieli miałem okazję współpracować z nauczycielami już pracującymi w szkole językowej proponując im różnego rodzaju warsztaty. Właścicielką szkoły jest Aneseh Ansari, która ukończyła studia w Anglii a jej praca magisterska poświęcona była opracowaniu intensywnego programu kształcenia metodycznego. W początkowych latach istnienia szkoły adepci oświaty byli przygotowywani do zawodu w ciągu dwóch sesji praktycznych: jednej poświęconej nauczaniu słownictwa a drugiej – gramatyki. Przyszli nauczyciele mieli również za zadanie obserwować swoich mentorów w klasie ale bez konieczności samodzielnego uczenia. Nauczyciele posługiwali się metodą gramatyczno-tłumaczeniową i byli wyposażani w skrypt ze szczegółowymi notatkami dotyczącymi przebiegu danej lekcji. Pomysł właścicielki szkoły, żeby kurs rozbudować o dodatkowe sesje praktyczne i praktyki pedagogiczne oraz przeszkolić część nauczycieli, spotkał się z cichym protestem. Podczas trzech wizyt w Iranie miałem okazję zaobserwować jak następuje owa swoista transformacja z metody gramatyczno-translacyjnej do podejścia komunikacyjnego.

Pierwsza część artykułu poświęcona będzie ogólnym informacjom dotyczącym Iranu a następnie omówię współczesny system oświaty starając się porównać systemy edukacyjne w Polsce i w Iranie. W kolejnej części artykułu odniosę się

¹ http://www2.unesco.org/wef/countryreports/iran/rapport_1.html.

do kształcenia nauczycieli w Iranie oraz przedstawię szkołę językową „Simin”. Zakończę artykuł ogólnymi refleksjami dotyczącymi nauczania w szkole językowej w Teheranie.

Iran – informacje ogólne

Iran czyli Islamska Republika Iranu (do roku 1935 Persja) jest najbardziej zaludnionym państwem Bliskiego Wschodu z jedną z najmłodszych populacji na świecie. Według raportu UNESCO² około 40% ludności jest poniżej 14 roku życia podczas gdy ponad połowa znajduje się w przedziale wiekowym od 15 do 64 lat. Językiem urzędowym jest perski, którym posługuje się 58% mieszkańców; pozostałe języki to np.: turecki, kurdyjski czy arabski. Obecny ustrój polityczny jest następstwem rewolucji z 1979 i łączy w sobie elementy demokracji i dyktatury religijnej. Iran ma parlament i urząd prezydenta wybieranego w powszechnych wyborach, funkcjonuje system referendum oraz uznawana jest zasada trójpodziału władzy. Nad wszystkim sprawują kontrolę autorytety religijne, reprezentowane przez osobę teologa szyickiego (głowa państwa) oraz Radę Nadzorującą, której zadaniem jest badanie zgodności prawa z zasadami islamu.

Do połowy XIX wieku edukacja w Iranie była związana z instytucjami religijnymi. Duchowieństwo było odpowiedzialne za kształcenie, którym byli objęci jedynie synowie politycznych i ekonomicznych elit kraju. Wiek XIX i początek XX to czas wypierania szkół religijnych przez instytucje świeckie. Z potrzeby kształcenia na kierunkach takich jak inżynieria, mechanika czy fizyka powstała pierwsza szkoła wyższa, dzisiaj będąca częścią Uniwersytetu Teherańskiego³. Instytucja ta ufundowana przez Szacha Rezę Pahlawiego jest najstarszym uniwersytetem w Iranie. Do roku 1975 funkcjonowało dziesięć uniwersytetów. Po rewolucji 1979 roku zaczęły odzyskiwać swą pozycję szkoły religijne.

Współczesny system oświaty w Iranie

W myśl konstytucji obowiązek szkolny w Iranie obejmuje wszystkie dzieci od szóstego roku życia⁴. Nauka na każdym poziomie edukacji jest bezpłatna (wyjątek stanowią szkoły prywatne – głównie uniwersytety). System szkolnictwa jest 3-stopniowy: 5-letnia nauka w szkole podstawowej, 7-letnia 2-stopniowa szkoła średnia oraz szkoły wyższe. Edukacja w szkole podstawowej kończy się państwowym egz-

² http://http://www2.unesco.org/wef/countryreports/iran/rapport_1.html.

³ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Iran>.

⁴ <http://www.britishcouncil.org/iran-discover-iran-education-report.doc>.

minem, po którym dzieci przechodzą do kolejnego etapu. Edukacja gimnazjalna obejmuje młodzież w wieku 11-13 lat. Trwa 3 lata i podobnie jak szkoła podstawowa kończy się egzaminem, jednak nie państwowym, a regionalnym. Uczniowie od lat 12 wzwyż uczą się obowiązkowo języka angielskiego. Edukacja ponadgimnazjalna obejmuje uczniów w wieku 14-17 lat, oraz dzieli się na dwa rodzaje: teoretyczną, zwaną również akademicką, oraz techniczno-zawodową. Edukacja teoretyczna jest zbliżona do programu kształcenia w polskich liceach. Naucza się tam np. literatury, kultury, ekonomii, matematyki czy fizyki. Po każdym roku nauki uczniowie przystępują do egzaminu państwowego, by po trzech latach uzyskać dyplom ukończenia szkoły średniej. Absolwenci szkoły średniej, zanim dostaną się na studia, muszą uczestniczyć przez rok w zajęciach przeduniwersyteckich. Po roku otrzymują oni *Certyfikat Przeduniwersytecki* i mogą przystąpić do państwowego egzaminu zwanego „Konkur”. Aby dostać się na prywatną uczelnię, trzeba przystąpić do oddzielnego egzaminu. W zależności od uzyskanych ocen, kandydaci mogą starać się o przyjęcie na wybraną uczelnię. Jedynie 30% chętnych rozpoczyna studia w państwowych szkołach wyższych⁵, dlatego też liczba prywatnych uczelni wciąż się zwiększa. W Iranie studiować można na 52 uniwersytetach państwowych oraz w 28 akademiach medycznych⁶. Proporcja ilości kobiet w stosunku do ilości mężczyzn na uniwersytetach jest zrównoważona. Z danych nieoficjalnych wynika jednak, iż w roku akademickim 2001/2002 rzeczywista liczba kobiet przewyższyła liczbę mężczyzn.

Oprócz uniwersytetów państwowych działa tam 25 placówek prywatnych⁷, w tym Islamski Uniwersytet *Azad* będący instytucją samofinansującą się i posiadającą filie na terenie całego kraju. Na prywatnych uczelniach studiuje około 52% wszystkich studentów⁸. Osoby studiujące na państwowych uczelniach zobowiązane są do odpracowania bezpłatnej edukacji na rzecz rządu. Okres, który należy odpracować, jest ściśle związany z ilością lat spędzonych na uczelni. Drugą opcją odpracowania jest spłata długu i wynosi ona zwykle kilkaset dolarów.

Rok akademicki trwa, podobnie jak w Polsce, 10 miesięcy od września do czerwca. Co różni ten system od polskiego to podział na trzy, a nie dwa semestry: I – wrzesień-grudzień, II – styczeń-marzec, III – kwiecień-czerwiec. Po czterech latach nauki studenci otrzymują tytuł licencjata. Po kolejnych dwóch latach można starać się o tytuł magistra. Doktoranci mogą otrzymać stopień doktora po minimum 3 latach, a maksimum 6. Najbardziej popularnymi kierunkami studiów są nauki humanistyczne oraz inżynieria. Najmniej - sztuka. Znacząca liczba, bo 23 tysiące studentów, pobiera naukę w szkołach teologicznych. W Polsce, wg danych z „Rzeczpospolitej” z 2005 roku, najbardziej obleganymi kierunkami były pedago-

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

gika, prawo i ekonomia. Odwrotnie niż w Polsce, w Iranie szczególnie potrzebni są nauczyciele nauczania początkowego, gdyż Iran, wg danych z 1994 roku, boryka się prawie z 28% poziomem analfabetyzmu. W Polsce ten poziom wynosi 0,02%. Dokonując porównania obu systemów można odnaleźć sporo podobieństw, gdyż ich szkielet jest w gruncie rzeczy bardzo podobny. Różnice pojawiają się w długości poszczególnych etapów kształcenia, np. studia wyższe w Iranie trwają dłużej niż w Polsce, bo lat sześć, plus dodatkowy rok przeduniwersytecki. Natomiast obowiązkowa edukacja trwa krócej niż w Polsce, bo tylko 5 lat.

Kształcenie nauczycieli

Braki kadrowe na wsi przyczyniły się do utworzenia szeregu instytucji kształcących nauczycieli pod auspicjami Ministerstwa Edukacji. Po zakończeniu etapu gimnazjalnego osoby chętne mogą kształcić się przez 4 lata w specjalnie do tego stworzonych instytucjach, gdzie zdobywają uprawnienia do nauczania w wiejskich szkołach podstawowych. Po ukończeniu szkoły średniej osoby zainteresowane uczeniem biorą udział w dwuletnim kursie pedagogicznym i uzyskują prawo do nauczania zarówno w szkole podstawowej w mieście jak i na wsi. Osoby legitymujące się zdaną maturą kształcą się przez dwa lata w centrach edukacji nauczycieli i uzyskują prawo do nauczania w gimnazjach. W szkole średniej mogą pracować osoby z tytułem licencjata, które odbyły roczny kurs pedagogiczny albo absolwenci szkół średnich z ukończonym 4-letnim kursem pedagogicznym. Studenci po ukończeniu takiego kursu zdobywają tytuł licencjata oświaty.

Szkoła Językowa „Simin”

Szkołę językową „Simin” założył w 1969 roku Hormoz Ansari. Jest największą i najdłużej działającą szkołą językową w Teheranie. Poza siedzibą główną w stolicy, Simin ma 17 oddziałów w różnych miastach w Iranie. Obecnie szkoła zatrudnia około 200 lektorów języka angielskiego i niemieckiego. Rocznie uczy się w niej około 10000 osób. Podstawowa struktura szkoły to trzy oddziały, w których uczą się dzieci w wieku od 5 do 12 lat, młodzież w wieku od 12 do 15 i dorośli w wieku od 15 lat wzwyż. Ponieważ w Iranie nie funkcjonują szkoły koedukacyjne, także Simin podzielona jest na część męską i żeńską. Panuje tu generalna zasada, iż chłopców/mężczyzn mogą uczyć wyłącznie nauczyciele mężczyźni, a dziewczynki/kobiety wyłącznie nauczycielki. Ze względu na braki kadrowe zezwala się na pewne odstępstwa, np. w oddziale żeńskim może nauczać żonaty mężczyzna w wieku powyżej 50 lat (rozwodnik takiego pozwolenia już nie uzyska), podczas gdy w oddziale męskim, kobiety nauczycielki mogą uczyć chłopców wyłącznie do

9 roku życia. Pomimo koedukacyjnego kształcenia na poziomie uniwersyteckim, kobiety muszą siedzieć w ostatnich, a mężczyźni w pierwszych rzędach sal wykładowych. W pierwszych latach porewolucyjnych zdarzały się przypadki kiedy obie płci oddzielała zasłona w sali wykładowej. Przez krótki okres kilka kierunków było dla dziewcząt zamkniętych, a chłopcom nie wolno było studiować ginekologii⁹. Według danych ministerialnych z 1985 roku w szkołach gimnazjalnych i średnich przeznaczonych dla mężczyzn nie uczyła żadna kobieta.

W Iranie kobiety obowiązują zakaz wychodzenia z domu z odkrytą głową, natomiast w szkołach obowiązuje swoista etykieta, której muszą przestrzegać głównie nauczyciele płci żeńskiej. Kobiety muszą nosić specjalnie uszyte chusty, które zakrywają włosy i uszy oraz rodzaj mundurka, którego długość, w zależności od klimatu politycznego, jest przed lub za kolano. Zarówno chusta jak i mundurki powinny być w ciemnych kolorach, a nauczycielki zobowiązane są do noszenia takiego stroju latem i zimą. Jeszcze do niedawna na uniwersytetach można było natknąć się na grupy kobiet sprawdzające poprawność ubioru. Niejednokrotnie osoby niespełniające wymogów były zawieszane w prawach studenta.

Jak zostać nauczycielem w „Simin”?

Żeby zostać nauczycielem w „Simin” nie trzeba być absolwentem filologii czy kolegium języka angielskiego. O pracę mogą się ubiegać osoby, które ukończyły 20 lat i wykazą się dobrą znajomością języka angielskiego. Stopień opanowania języka sprawdzany jest podczas egzaminu pisemnego i rozmowy kwalifikacyjnej. Osoby, które pomyślnie zdadzą oba komponenty biorą udział w intensywnym kursie metodycznym obejmującym 12 spotkań. Każda sesja składa się z trzech części: praktyki pedagogicznej, dyskusji z mentorem i praktycznej sesji dotyczącej np. nauczania słownictwa. Przyszli nauczyciele doskonalą swój warsztat metodyczny na trzech grupach studentów. Są to głównie rodzice uczniów, którzy uczęszczają na zajęcia w Simin. Osoby, na których eksperymentują przyszli lektorzy nie płacą za zajęcia i wielokrotnie ich opinie brane są pod uwagę przy zatrudnianiu nauczycieli. Każda osoba uczestnicząca w kursie musi przeprowadzić około 3 zajęć. Podczas pierwszego spotkania nauczyciele uczą przez 45 minut, podczas drugiej i trzeciej sesji przez 90 minut. Zajęcia obserwuje zarówno mentor jak i uczestnicy kursu, którzy w danym momencie nie uczą. Obserwacja zajęć kończy się dyskusją i oceną (A – bardzo dobry, B – dobry, C – dostateczny, D – niedostateczny i F – zawieszony). Nauczycielami mogą zostać jedynie osoby, które otrzymały ze wszystkich obserwowanych zajęć przynajmniej ocenę dostateczną.

⁹ N. Keddie, *Współczesny Iran*, Kraków 2007, s. 281.

Uwagi końcowe

Transformacja, o której wspominam w pierwszej części artykułu, była kilku-etapowa. Podczas pierwszego warsztatu reakcja nauczycieli na moje propozycje przypominała cichą dywersję. Na marginesie dodam, że kulturze irańskiej obca jest otwarta krytyka, a wszelkie uwagi krytyczne wypowiedane są w sposób zawołowany. Podczas kolejnych zajęć, szczególnie młodzi nauczyciele, przyjmowali moje metody pracy w pozytywny sposób, ale nie wykazywali zbyt wielkiej chęci wdrażania ich na swoich zajęciach. Wielokrotnie spotkałem się z opinią, że moje warsztaty są interesujące, ale muszą oni realizować program narzucony przez kierownictwo szkoły.

Z moich obserwacji wynika, że grupą najbardziej podatną na zmiany byli młodzi nauczyciele, którzy oprócz uczestnictwa w warsztatach brali wcześniej udział w intensywnym kursie metodycznym. To właśnie tacy nauczyciele najczęściej i najchętniej uczestniczyli w proponowanych przeze mnie zajęciach. Muszę jednak stwierdzić, że po pierwszej fali zachłystnięcia się nowymi metodami pracy wielokrotnie następował powrót do metod, z którymi, jak się zdaje, uczestnicy warsztatów mieli styczność od samego początku kształcenia. Widoczne zmiany w podejściu do uczenia, u dobrze umotywowanych osób zaobserwowałem dopiero podczas trzeciej wizyty w Iranie.

BIBLIOGRAFIA

Keddie N., *Współczesny Iran*, Kraków 2007.

<http://www.britishcouncil.org/iran-discover-iran-education-report.doc>.

http://www2.unesco.org/wef/countryreports/iran/rapport_1.html.

<http://pl.wikipedia.org/wiki/Iran>.

Marzanna Karolczuk

Uniwersytet w Białymstoku

KILKA UWAG O NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO ZAWODOWEGO (TURYSTYKA I REKREACJA)

Początek XXI wieku to przełomowy i wyjątkowy etap w historii Europy, okres intensywnego rozwoju stosunków międzynarodowych, pobudzający wiele nowych organizacji, instytucji, programów i form współpracy. Polityka, ekonomia i kultura wielkiej wspólnoty wielonarodowościowej, jaką jest Unia Europejska, odbija się na wszystkich dziedzinach ludzkiego działania, w tym również na języku, jakim posługujemy się w życiu codziennym.

W ostatnim 10-leciu językiem dominującym w krajach europejskich stał się język angielski. Tak ogromny wpływ tego języka wiąże się z dominacją polityczno-ekonomiczną i kulturalną krajów o anglosaskiej i amerykańskiej genezie kulturalnej. Proces globalizacji i integracji komunikacyjnej można również zauważyć na płaszczyźnie współczesnego języka rosyjskiego. Rosja, która mimo iż nie jest członkiem zintegrowanej Europy, jako jedna z największych potęg gospodarczych na świecie, nie pozostaje obojętna na nowe trendy i przeobrażenia w życiu społeczno-politycznym zachodniej Europy, a także na zjawiska językowe zachodzące w systemach leksykalnych państw unijnych.

W dzisiejszym świecie osoba nie władająca przynajmniej jednym językiem obcym znajduje się na zdecydowanie gorszej pozycji zawodowej. Normą wydaje się opanowanie w mowie i piśmie dwóch, a nawet trzech języków obcych. Istotne jest też formalne uznanie wartości takich umiejętności cząstkowych jak np. mówienie lub pisanie, czytanie lub rozumienie wypowiedzi ustnej, co zachęca do uczenia się większej liczby języków, a tym samym promuje europejską różnojęzyczność¹.

Na przestrzeni ostatnich lat można więc zaobserwować wzrost zainteresowania nauką języków obcych, w tym też nauką języka rosyjskiego, którego znajomość

¹ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, (red.) H. Komorowska, Warszawa 2003, s. 13.

staje się coraz bardziej potrzebna w biznesie, kontaktach na szczeblu ekonomicznym, kulturalnym czy zawodowym.

Rozszerzające się kontakty handlowe, współpraca gospodarcza z Rosją i krajami Wspólnoty Niepodległych Państw sprawiają, że coraz więcej osób i firm interesuje się językiem rosyjskim jako językiem zawodowym. Wzrasta też zapotrzebowanie na tłumaczenie z języka rosyjskiego lub na język rosyjski, przede wszystkim korespondencji negocjacyjnej, czyli zapytań ofertowych, zamówień oraz kontraktów. Ogólnie na świecie posługuje się nim około 280 milionów ludzi (180 milionów w Federacji Rosyjskiej i krajach powstałych po rozpadzie Związku Radzieckiego), co wskazuje na to, że jest on obecnie jednym z najbardziej rozpowszechnionych języków. Według różnych źródeł język rosyjski zajmuje 5-8 miejsce na świecie pod względem popularności, jest jednym z sześciu oficjalnych języków ONZ. Warto zaznaczyć, że język rosyjski posiada oficjalny status m.in. w Rosji i na Białorusi. Językiem tym posługują się mieszkańcy Ukrainy, Mołdawii, Łotwy, Estonii, Armenii, Kazachstanu, Kirgizji, ale też Izraela, Niemiec, Kanady czy też USA. Język rosyjski wpisuje się w nowy kontekst europejski. Coraz częściej polscy producenci planują nowoczesne projekty inwestycyjne z myślą o rynku wschodnim, tym samym wzrasta zainteresowanie nauką tego języka. Rosja – to kraj wielkich możliwości, potężny rynek zbytu dla naszych towarów i usług. Obecnie wśród przedstawicieli świata biznesu państw członkowskich Unii Europejskiej poszukiwani są specjaliści ze znajomością języka obcego, znający realia rynków Europy Wschodniej, ale także mentalność jej mieszkańców. Pracodawcy coraz częściej oczekują od absolwentów wyższych uczelni umiejętności posługiwania się językiem rosyjskim. Jednym słowem znajomość języków obcych jest czymś naturalnym i niezbędnym w otaczającej nas społecznej, ekonomicznej i kulturalnej rzeczywistości.

Kompetencje językowe i komunikacyjne absolwenta kierunku *Turystyka i rekreacja*

Kierunek *Turystyka i rekreacja* umożliwia studentom uzyskanie teoretycznej i praktycznej wiedzy z zakresu turystyki, hotelarstwa, biur podróży itp. Absolwenci mają odpowiednie przygotowanie do zakładania własnej działalności gospodarczej w sektorze turystycznym. Uzyskują wszechstronną wiedzę z zakresu historii architektury i sztuki, kultury języka, zarządzania dziedzictwem kulturowym, organizacji i zarządzania, rachunkowości, psychologii, geografii turystycznej, prawa, współpracy samorządowej, zagospodarowania turystyką i rekreacją, zarządzania transportem, krajoznawstwa, obsługi międzynarodowego ruchu turystycznego, negocjacji w biznesie itp. Wśród przedmiotów kształcenia ogólnego znajdują się też języki obce. Bogaty wachlarz przedmiotów kierunkowych oraz możliwości absolwenta są tak duże, że trudno jest określić zakres treści nauczania języka obcego

zawodowego (inaczej: fachowego, specjalistycznego, profesjonalnego). Warto w tym miejscu przypomnieć, dla celów dydaktycznych, jak definiuje się język ogólny oraz specjalistyczny.

1. Język ogólny – upowszechniona przez szkołę, administrację, prasę i literaturę piękną ogólna odmiana języka ponaddialektalnego (zwana też językiem literackim), służąca jako środek porozumiewania się wszystkich członków danego narodu lub obywateli danego państwa. Cechuje ją znaczny stopień znormalizowania pod względem gramatycznym, ortograficznym, ortoepicznym i ortofonicznym².
2. Język specjalistyczny – wariant języka ogólnego używany przez określone grupy zawodowe i przystosowany do możliwie precyzyjnego opisu danej gałęzi wiedzy lub techniki. Różni się od języka potocznego głównie słownictwem, pozwalającym na dokładniejsze i bardziej skrótowe definicje przedmiotów, relacji oraz procesów odnoszących się do danej specjalności (np. język medycyny, chemii, fizyki, język drukarzy, stolarzy itp.)³.
3. Język specjalistyczny wyraża określony system terminologiczny i służy poznawaniu obiektów specyficznych dla danej specjalności oraz porozumiewaniu się na ich temat. (...) poza słowami języka ogólnego leksyka specjalistyczna wyraża się także m.in. terminami i standardami terminologicznymi. (...) główną funkcją języka specjalistycznego jest funkcja poznawcza⁴.
4. Jednostki słownictwa fachowego (profesjonalizmu), to formy i wyrażenia wytworzone przez zamkniętą grupę zawodową (lub społeczną) i charakterystyczne tylko dla niej⁵.
5. Язык для специальных целей – принятое в современном языкознании обозначение функциональной разновидности литературного языка, обслуживающего профессиональное общение⁶.
6. Язык специальности – аспект преподавания иностранного языка, обеспечивающий учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке⁷.

Można by zadać pytanie: które treści leksykalno-gramatyczne realizowane na lektoracie języka obcego stanowią język specjalistyczny? Z zakresu historii archi-

² A. Szulc, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997, s. 99.

³ Ibidem, s. 102.

⁴ Ł. Karpiński, *Jednostki języka specjalistycznego w aspekcie statusu terminologicznego*, „Linguo-didactica” 2007, t. 9, s. 63.

⁵ Ibidem, s. 66.

⁶ Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин, *Словарь методических терминов*, Санкт-Петербург 1999, c. 405.

⁷ Ibidem, s. 406.

tektury, organizacji i zarządzania, prawa, geografii turystycznej itp.? Są to nie tylko rozterki autorki niniejszego artykułu, ale też innych lektorów języków obcych.

Dane statystyczne, dotyczące turystyki, a nauczanie języków obcych

Według oszacowań Instytutu Turystyki⁸ w 2006 roku zanotowano 15,7 mln przyjazdów cudzoziemców do Polski. Na podstawowe segmenty turystyki przyjazdowej składają się: biznes i sprawy służbowe, turystyka i rekreacja, odwiedziny u krewnych lub znajomych. Specyficzną cechą turystyki przyjazdowej do Polski jest znaczny udział podróży tranzytowych oraz przyjazdów na zakupy. Odrębną kategorię stanowią przyjazdy na zakupy w celu odsprzedaży. Obserwuje się pozytywne tendencje wzrostowe, dotyczące: liczby turystów korzystających z usług biur podróży, nocujących w obiektach typu hotelowego, uczestników turystyki wypoczynkowo-rekreacyjnej w rejonach o walorach krajobrazowych i przyrodniczych. Analizując ruch przyjazdowy według krajów, również stwierdzono przewagę tendencji wzrostowych. Znacznie wzrosła liczba przyjazdów z: Portugalii, Irlandii, Korei Płd., Belgii, Włoch, Węgier, Norwegii, Słowacji, Hiszpanii, Austrii, Danii, Turcji, Czech. Liczba przyjazdów z Niemiec wzrosła o 11%, a zaś z pozostałych krajów UE – o 14%.

W ciągu ostatnich lat stale rośnie odsetek turystów korzystających z usług biur podróży. Ogółem w ciągu pierwszego kwartału 2007 roku pakiet lub część usług wykupiło 10% turystów, a kolejne 21% skorzystało z pośrednictwa w rezerwacji. Wśród turystów z krajów UE udział wykupujących pakiety wyniósł 16%, zdecydowanie zaś był największy wśród turystów z krajów pozaeuropejskich (29%). Z noclegów w obiektach typu hotelowego korzystało ogółem 58% turystów (więcej niż w 2006 r.). W grupie gości z krajów UE udział nocujących w hotelach lub motelach wyniósł 70%, a w grupie sąsiadów ze wschodu – 46%. Około jednej piątej Niemców i turystów z pozostałych krajów UE korzystało z noclegów u rodziny lub znajomych; wśród turystów z krajów zamorskich (głównie Ameryki Północnej) odsetek ten wyniósł blisko 30%. W pierwszym kwartale 2007 roku do najczęściej odwiedzanych województw należały: mazowieckie, wielkopolskie, małopolskie, zachodniopomorskie, lubelskie i podkarpackie (dwa ostatnie głównie za sprawą gości z Ukrainy).

A jak wyglądała struktura wydatków turystów? Jeśli weźmiemy pod uwagę cele zaliczane w zaleceniach UNWTO do turystycznych okaże się, że najczęściej pozostawiały w Polsce osoby wskazujące na przyjazdy w celu uczestniczenia w konferen-

⁸ Dane ilościowe na podstawie informacji opublikowanych na stronie internetowej Instytutu Turystyki.

cyjach i/lub kongresach (344 USD na osobę), następnie w celach zdrowotnych (316 USD) oraz w sprawach zawodowych i służbowych, najmniej – przejeżdżające tranzytem (122 USD). Tradycyjnie mniej niż przeciętnie wydają osoby odwiedzające krewnych i znajomych. Podobnie jak w ubiegłym roku, w pierwszym kwartale 2007 najczęściej wydawały osoby korzystające z noclegów w hotelach, motelach i pensjonatach (254 USD na osobę), najmniej zaś turyści nocujący w domkach letnich i niezależnych apartamentach. W pierwszym kwartale 2007 roku respondenci zadeklarowali, że przeznaczyci 20% wydatków na noclegi, a 23% na wyżywienie. Wśród wydatków przeznaczonych na wyżywienie blisko trzy czwarte należy wiązać z korzystaniem z usług gastronomii, a resztę z zakupami żywności. W kosztach transportu największy udział (68,3%) stanowił w pierwszym kwartale roku zakup paliwa, zaledwie 8,25% wydano na zakup biletów. Nieznacznie wzrosło znaczenie wydatków na zakupy (na własne potrzeby 20,7%, w celu odsprzedania – 6,5%). Ponad jedną czwartą wydatków (26,3%) zapłacono kartami płatniczymi.

Jeżeli dokładnie przeanalizujemy powyższe dane statystyczne, określimy cele ogólne i szczegółowe oraz wyznaczmy ich hierarchię możemy dokonać selekcji materiału leksykalno-gramatycznego oraz sporządzić listę treści nauczania języka obcego w szkole wyższej na kierunku – turystyka i rekreacja (przy założeniu, że studenci kontynuują naukę danego języka obcego na studiach wyższych). Należy przy tym pamiętać o tym, co ma dużą wartość komunikacyjną, tj. co okaże się przydatne i pozwoli studentowi skutecznie porozumiewać się w języku obcym.

Można wydzielić trzy etapy pracy na lektoracie języka obcego w szkole wyższej o profilu zawodowym (zgodnie z zasadą stopniowania trudności):

- I. Etap pierwszy dotyczy zagadnień, obejmujących kluczowe dziedziny życia codziennego. W przypadku języka angielskiego etap ten zazwyczaj realizowany jest na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum lub szkoły średniej.
- II. Na etapie drugim realizuje się materiał, dotyczący życia codziennego, ale o nachyleniu zawodowym oraz podstawy zagadnień biznesu.
- III. Etap trzeci związany jest z typowymi treściami zawodowymi, charakterystycznymi dla danego kierunku.

Organizacja procesu nauczania przez lektorów, jak i samych studentów (wdrożenie do autonomii) wokół wyrazów i ich grup, o których sądzi się, iż okażą się przydatne w toku posługiwania się językiem obcym w przyszłości świetnie służy kursom o nachyleniu zawodowym. Lista grup słownictwa w obrębie poszczególnych tematów może stać się podstawą selekcji i gradacji. Następnie warto określić w jakich sytuacjach, w jakich funkcjach komunikacyjnych oraz w obrębie jakich struktur gramatycznych i sprawności językowych słownictwo to będzie ćwiczone. Należy pamiętać, iż wzrost kompetencji komunikatywnej powinien odbywać się w wymiarze kulturowym. Student rozwija wówczas wewnętrzne poczucie wartości na różnorodność kultur i tolerancji ich odmienności etnicznej, torując sobie

w ten sposób drogę do ukształtowania własnej osobowości na wysokim poziomie intelektualnym, o szerszych horyzontach społecznych i edukacyjnych. Według definicji interkulturowości najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie rozwoju osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczenie bogactwa innych języków i kultur⁹. W przypadku nauczania języka rosyjskiego wydaje się być naturalnym zapoznanie studentów z historią i teraźniejszością Rosji, informacjami o ludziach i panujących tam zwyczajach, ciekawostkami związanymi z rosyjską kulturą, obyczajami i handlem. Nie należy też pomijać typowych dla języka rosyjskiego zjawisk, takich jak: formy grzecznościowe, adresowanie kopert, specyfika rosyjskiej interpunkcji czy struktura rosyjskich pism handlowych.

Proponujemy ogólną listę zagadnień tematycznych (można ją modyfikować w zależności od potrzeb uczących się), realizowanych na II etapie nauki języka obcego w szkole wyższej na kierunku turystyka i rekreacja. Lista nie uwzględnia zagadnień gramatycznych, funkcji gramatycznych oraz zjawisk związanych z kulturą danego obszaru językowego.

1. Biura podróży:
 - a) organizacja przyjazdu,
 - b) oferty turystyczno-noclegowe, last minute, przewodnik,
 - c) umowy,
 - d) ubezpieczenie.
2. Baza noclegowa (rezerwacja pokoju osobista i telefoniczna, wyposażenie pokoi, posiłki itp.):
 - a) hotel, motel, pensjonat,
 - b) kwatery prywatne,
 - c) gospodarstwa agroturystyczne (zdrowa żywność, walory odpoczynku na łonie natury) itp.
3. Granica (przekraczanie granicy, odprawa celna itp.):
 - a) na lotnisku,
 - b) podróż samochodem (stacja benzynowa, u mechanika itp.),
 - c) podróż pociągiem, autobusem.
4. Usługi:
 - a) w restauracji, w kawiarni (rezerwacja stolika, rozmowa z kelnerem),
 - b) u fryzjera, kosmetyczki,
 - c) w fitness klubie, na basenie itp.
5. Zakupy:
 - a) w sklepie spożywczym (nabiał, pieczywo, artykuły mięsne, warzywa i owoce, słodczyce itp.),
 - b) artykuły przemysłowe (odzież, obuwie, AGD itp.),
 - c) pamiątki.

⁹ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, (red.) H. Komorowskiej, Warszawa 2003, s. 13.

6. Biznes:
 - a) działalność gospodarcza (prezentacja firmy, reklama, dokumentacja, negocjacje, spotkania służbowe, charakterystyka produktu, etykieta międzynarodowa itp.),
 - b) targi turystyczne,
 - c) banki (działalność banku, umowy, karty kredytowe itp.),
 - d) kantor, wymiana walut, kursy walut.
7. Korespondencja służbowa, pisma handlowe itp.

Prezentacja materiału leksykalnego

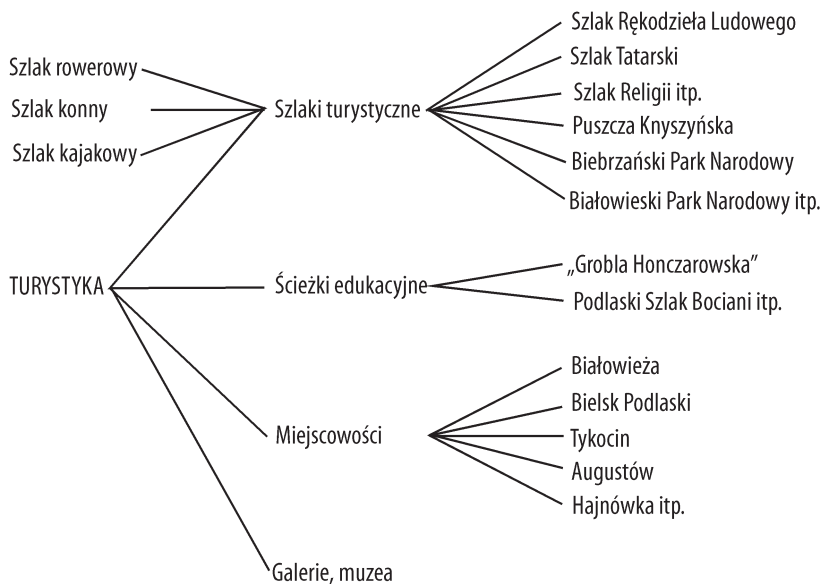
Przygotowując listę treści nauczania języka obcego na III etapie warto pamiętać o istotnych zasadach.

1. Pogrupowany materiał leksykalny jest łatwiej przyswajalny.
2. Wykorzystywane oryginalne teksty, zawierające informacje aktualne i przez to interesujące dla samych studentów, zwiększają ich motywację, gdyż wiedza zdobyta przy ich analizie będzie przydatna w rzeczywistości.
3. Obok prezentacji słownictwa, w tym przypadku z dziedziny turystyki i rekreacji, należy podawać możliwe ekwiwalenty w języku polskim, synonimy oraz ekwiwalentne połączenia wyrazowe.
4. Warto zwrócić uwagę na zagadnienia dotyczące nazw własnych; zaprezentować ekwiwalenty polskie tych nazw lub zasady ich pisowni.
5. Wprowadzając słownictwo specjalistyczne powinno się poświęcić miejsce synonimom, które mają te same znaczenia, lecz różnią się odcieniami semantycznymi.
6. W przypadku słownictwa zawodowego oddzielnie potraktować słowa, które nie mają bezpośrednich ekwiwalentów w języku obcym i zaproponować dla nich odpowiedniki.
7. Pamiętać o negatywnej interferencji językowej, która bardzo często jest przyczyną błędów oraz o interferencji pozytywnej, która może być pomocna w przyswajaniu zjawisk leksykalno-językowych.

Jeżeli przyjmiemy, że turystyka i rekreacja jest szansą rozwoju regionu (w naszym przypadku Podlasia) należy zastanowić się co warto zaproponować turystom – cudzoziemcom w województwie podlaskim. Propagowanie wzajemnego zrozumienia i tolerancji, szacunku dla tożsamości i różnorodności kulturowej może odbywać się przez skuteczną komunikację w języku obcym. Województwo podlaskie jest jednym z najciekawszych pod względem kulturowym, wyznaniowym i obyczajowym regionów Polski. Graniczą tu ze sobą kultury Zachodu i Wschodu. Piękny, zróżnicowany krajobraz oprócz turystów, przyciąga fotografów i twórców filmowych. Najcenniejsze obszary przyrodni-

cze regionu chronione są w czterech parkach narodowych i trzech krajobrazowych.

Treści nauczania, realizowane na zajęciach języka obcego proponujemy rozpisać przy pomocy mapy, schematów czy diagramów. Wizualna prezentacja materiału leksykalnego zwiększa zdolność zapamiętywania, odwołuje się do studenta „wzrokowego” oraz „globalnego”, sprzyja elastycznemu myśleniu oraz jest pomocna przy powtórzeniu niezbędnego słownictwa.

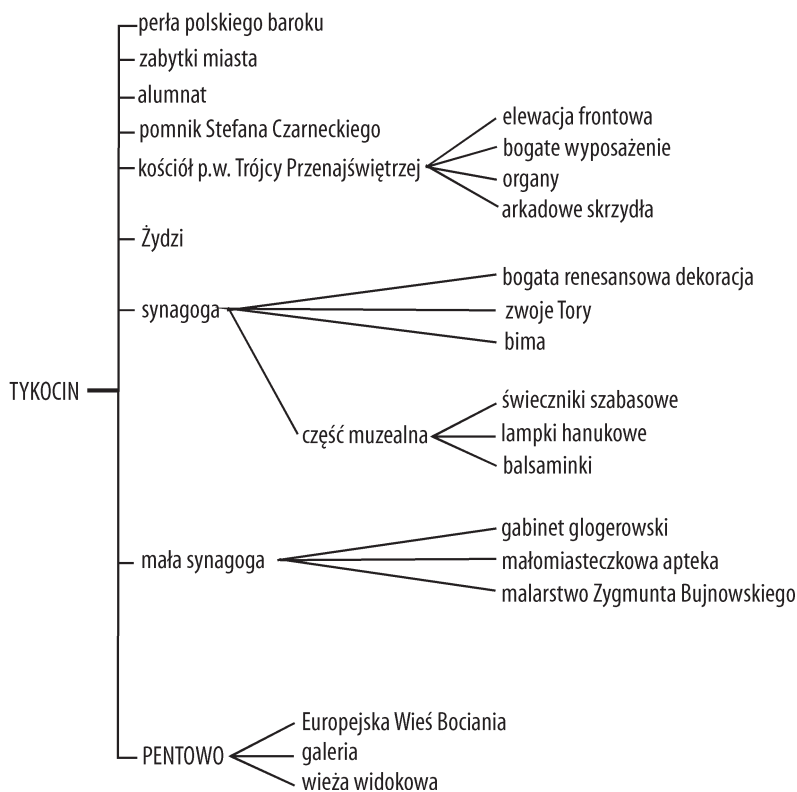


Schemat 1.

Każdy obszar można rozpisać bardziej szczegółowo z uwzględnieniem słownictwa zawodowego, dotyczącego turystyki i rekreacji. Taki zasób leksykalny stanowi wartościowy materiał nie tylko na lektoracie języka obcego, ale również na innych przedmiotach (patrz: Schemat 2).

Wszystkie tego typu mapy student powinien rozbudowywać samodzielnie w zależności od potrzeb. Takie przygotowanie do autonomicznej pracy lub współpracy z kolegami posiada szereg zalet.

1. Jest to składnik efektywnego procesu uczenia się (efektywność nauki wynika z umiejętności samodzielnego integrowania nowej wiedzy i umiejętności, z wiedzą i umiejętnościami już posiadanymi).
2. Pozwala indywidualizować proces uczenia się. Lektorowi trudno jest uwzględnić wszystkie zainteresowania, preferencje i sposoby uczenia się studentów.



Schemat 2.

3. Samodzielna praca sprzyja też transferowi umiejętności i wiedzy, czyli ich przeniesieniu z jednej sfery działania na inne, rozwija inicjatywę i aktywne podejście do zadań, co oznacza, że student potrafi sam znaleźć najlepsze dla niego formy pracy i organizować własną naukę.

Język zawodowy, to szczególny dobór środków językowych, pochodzących z całego repertuaru języka, umożliwiających komunikację. Treść komunikacji zajmuje pierwsze miejsce i warunkuje dobór owych środków. One nie tworzą odrębnego języka, lecz są częścią języka ogólnego¹⁰. Znajomość języka obcego pozwala realizować własne potrzeby komunikacyjne na gruncie zawodowym, jak i w różnych sytuacjach życia codziennego w obcym kraju i pomaga cudzoziemcom w takich sytuacjach w kraju własnym. Student potrafi wymieniać informacje

¹⁰ Gorbacz-Pazera (2002), *Język medycyny jako przedmiot badań lingwistycznych na tle potrzeb dydaktyki*, „Linguodidactica” 2002, t. 6, s. 80.

i poglądy z osobami, które mówią innymi językami i wyrażać wobec nich własne myśli i odczucia oraz lepiej rozumie sposób życia, mentalność i dziedzictwo kulturowe innych ludzi.

BIBLIOGRAFIA

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, (red.) H. Komorowska, Warszawa 2003.
- Gorbacz-Pazera, *Język medycyny jako przedmiot badań lingwistycznych na tle potrzeb dydaktyki*, „Linguodidactica” 2002, t. 6, Białystok 2002.
- Hajczuk R., *Transpozycja i interferencja w dydaktyce języka obcego*, (w:) *Polska w zjednoczonej Europie. Nauczanie języków obcych*, (red.) H. Melańczyk, Lublin 1993.
- Karpińska W., Motyka H., Zwiedzowa H., *Język rosyjski: teksty specjalistyczne dla studentów kierunków humanistycznych*, Częstochowa 1989.
- Karpiński Ł., *Jednostki języka specjalistycznego w aspekcie statusu terminologicznego*, „Linguodidactica” 2007, t. 11.
- Karpiński Ł., *Model komplikacji modułowego teaurusu terminologii specjalistycznej*, „Linguodidactica” 2006, t. 10.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2001.
- Płużyczka M., *„Język rosyjski w sferze biznesu” w aspekcie translatorszym*, „Linguodidactica” 2003, t. 7.
- Szulc A., *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997.
- Азимов Э. Г., Щукин А. Н., *Словарь методических терминов*, Санкт-Петербург 1999.
- Зорина Г. И., *Формирование содержания образования в профессиональном лицее туристского профиля*. Автореферат дис. канд. пед. наук, Москва 1998.
- Квартальнов В. А., Солодухин И. Д., *Методика и педагогика профессионального обучения и подготовки специалистов для целей туризма в России*, [в:] *Из опыта образовательных учреждений социального туризма: 1987–1997 гг.*, Москва 1997.

**Łukasz Karpiński,
Marcin Ruciński**

Uniwersytet Warszawski
Stałe Przedstawicielstwo RP przy UE, Bruksela

NIEKTÓRE PROBLEMY TŁUMACZENIOWE W PRACACH LEGISLACYJNYCH UNII EUROPEJSKIEJ NA PRZYKŁADZIE TERMINOLOGII Z ZAKRESU RYBACTWA I POLITYKI MORSKIEJ

W Unii Europejskiej funkcjonują obecnie 23 języki oficjalne o równorzędnym statusie. Jedną z podstawowych zasad funkcjonowania Unii dobrze obrazuje hasło „zjednoczeni w różnorodności”. Wielojęzyczność jest z kolei jednym z najważniejszych jej desygnatów. Dowodem na znaczenie tego aspektu Unii jest istnienie w Komisji Europejskiej oddzielnego komisarza ds. wielojęzyczności¹.

Równy status wszystkich języków oficjalnych Unii jest emanacją formalnej równości praw wszystkich państw członkowskich, niezależnie od innych parametrów – liczby głosów w Radzie UE, liczby ludności czy obszaru. Dlatego też, pomimo niewątpliwych wad tego systemu, by wymienić choćby utrudnienia i opóźnienia w pracach legislacyjnych, błędy tłumaczeniowe, mocne zwiększenie kosztów funkcjonowania instytucji wspólnotowych, prawdopodobieństwo zmniejszenia liczby języków wspólnotowych na wzór większości organizacji międzynarodowych² – jest niewielkie.

Truizmem będzie stwierdzenie faktu istnienia nieformalnej, ale niezwykle ważnej hierarchii języków. Bez jej istnienia, funkcjonowanie Unii prawdopodobnie nie byłoby możliwe. Najważniejszym elementem tej hierarchii jest obowiązująca w pracach wewnątrz Komisji Europejskiej zasada przygotowywania projektów niemal wszystkich dokumentów roboczych w językach angielskim, francuskim i niemieckim. W praktyce jednak, głównymi językami roboczymi są dwa pierwsze.

¹ Funkcję tą utworzono wraz z przyjęciem Bułgarii i Rumunii do UE 1 stycznia 2007 r. Pełni ją Rumun Leonard Orban. Por. http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/index_pl.htm

² Np. w ONZ funkcjonuje 6 języków roboczych.

W przygotowywaniu i negocjowaniu dokumentów legislacyjnych duże znaczenie ma pogodzenie bardzo różnorodnych nieraz systemów, tradycji i kultur prawnych, organizacyjnych czy administracyjnych poszczególnych państw członkowskich, których dość wierne odzwierciedlenie stanowią języki narodowe. Jest to szczególnie ważna i trudna kwestia przy tłumaczeniach z głównych języków roboczych – angielskiego i francuskiego³. Jedną z metod godzenia tych tradycji i kultur, jak również sposobem wypracowywania kompromisu pomiędzy interesami państw członkowskich, jest zamierzone pozostawianie w aktach prawnych nie do końca jednoznacznych fragmentów, sprawiających dodatkową trudność tłumaczom⁴.

Kwestia wielojęzyczności ma bardzo ważny wymiar polityczny – jej przestrzeganie w pracach instytucji europejskich, nawet na bardzo technicznym poziomie, jest bardzo ważnym priorytetem dla szeregu państw członkowskich. Zdarza się, że na spotkaniach organizowanych przez Komisję Europejską, brak tłumaczenia na dany język powoduje automatyczne opuszczenie sali obrad przez niektóre delegacje⁵. Na szczęście, tego typu przypadki nie mają miejsca zbyt często. Szczególnym przykładem ustalania hierarchii języków są nieformalne spotkania i konferencje ministerialne, gdy liczba języków roboczych jest często ograniczona do 5–6. Wówczas, początkowa decyzja Prezydencji o *reżimie językowym* bywa często kontestowana przez państwa członkowskie, szczególnie te większe, których języki narodowe nie zostały uwzględnione. Ostateczny układ tłumaczeń na tego typu spotkaniach bywa niejednokrotnie wynikiem negocjacji. Wraz z umacnianiem się pozycji nowych państw członkowskich w poszerzonej UE, rola ich języków (w tym chyba w największym stopniu – polskiego) wzrasta; dowodzi tego fakt, iż coraz częściej regułą staje się zapewnianie polskojęzycznego tłumaczenia na tego typu spotkaniach. Potwierdzeniem powyżej opisanych zachowań są badania *Eurobarometru* z 2005 roku dot. rozprzestrzenienia danego języka w Unii Europejskiej mierzone jako procent użytkowników posługujących się nim w stosunku do ogólnej liczby ludności przedstawia się następująco: angielski – 47% (13% ojczysty, 34% obcy), niemiecki – 30% (18% i 12%), francuski – 23% (12% i 11%), włoski – 15% (13% i 2%), hiszpański – 14% (9% i 5%), polski – 10% (9% i 1%), holenderski 6% (5% i 1%), rosyjski 6% (1% i 5%), inne języki 5% (2% i 3%). Ciekawą kwestią jest poziom

³ Por.: K. Kunz, *Where the Devil Meets his Grandmother: Iceland and European Community Legislation*, (in:) *Translation and the Law*, M. Morris (ed.), Amsterdam/Philadelphia 1995, p. 85-92.

⁴ Por. cyt. za: A. Pisarska, T. Tomaszek, *Współczesne tendencje przekładowe*, Poznań 1996, s. 151: „czasem wieloznaczność jest zamierzona przez autora jako pewien zabieg stylistyczny (często stosowany w sloganach reklamowych, grach słownych). Jeżeli zatem efekt ten jest zamierzony, to trudność przekładu polega na osiągnięciu tej samej wieloznaczności w tekście docelowym. Natomiast jeżeli tłumacz poprzez dobór środków językowych wprowadził wieloznaczność do przekładu, w którym efekt ten nie był zamierzony przez autora, to jest to błąd”. Problemy związane z wieloznacznością tekstów prawnych podejmuje też F. Gruzca, *Translacja a kreatywność*, (w:) „Lingua Legis” 1999, nr 7, s. 2-4.

⁵ Z osobistych doświadczeń jednego ze współautorów wynika, że praktykę tą szeroko stosują Hiszpania, Włochy czy Niemcy.

znajomości języka rosyjskiego, który znalazł się na 7 miejscu w Europie, a w kwestiach gospodarki i polityki morskiej jego status może jeszcze wzrosnąć jeśli dojdzie do porozumienia i współpracy na linii Rosja – Unia Europejska choćby w obszarze Morza Bałtyckiego. Wraz ze wzrostem znaczenia w rozwoju Unii Europejskiej jej wymiaru wschodniego, obrazowanego choćby przez niedawne zainauguowanie tzw. partnerstwa wschodniego, należy się spodziewać zwiększenia dynamiki prac unijnych instytucji nad kwestiami związanymi z coraz intensywniejszymi stosunkami dwustronnymi z Rosją. Istnieje spore prawdopodobieństwo, że konsekwencją tego procesu będzie m.in. zwiększenie znaczenia jęz. rosyjskiego w pracach przygotowawczych i negocjacyjnych instytucji UE.

Innym trendem dostrzegalnym w pracach technicznych gremiów Rady UE jest „specjalizacja” poszczególnych języków narodowych w poszczególnych obszarach działania i politykach sektorowych Unii. Objawia się to m.in. większym niż w innych obszarach znaczeniem języka hiszpańskiego w dziedzinie rybołówstwa, czy też np. odpowiednio angielskiego – w dziedzinie finansów.

Przed zaprezentowaniem problemów występujących w tłumaczeniach aktów prawnych z dziedzin rybactwa i polityki morskiej, warto zidentyfikować miejsce ich występowania w procesie decyzyjnym. Pierwszym jest etap przygotowania samego aktu prawnego, gdzie ujawniają się różnice w tradycjach prawodawczych głównych języków roboczych UE – francuskiego i angielskiego. Kolejnym są tłumaczenia ustne podczas dyskusji ekspertów w formacjach przygotowawczych Rady. Trzecim miejscem częstego występowania problemów są tłumaczenia pisemne już uzgodnionych aktów prawnych. Sprawdzenie poprawności tłumaczeń wcześniej uzgodnionych przez Radę w zakresie treści aktów prawnych, na końcowym etapie prac legislacyjnych, jest zadaniem dla oddzielnej grupy roboczej prawników-lingwistów.

Z punktu widzenia terminologii ostatni etap stanowi nie lada wyzwanie, gdyż przedstawiciele poszczególnych krajów muszą uwzględnić wszelkie czynniki ekonomiczne, gospodarcze i kulturowe przy jednoczesnym zachowaniu pełnej kompatybilności z tekstem wyjściowym (języka oryginału)⁶. Nie ułatwia tego procesu fakt, iż polskie języki specjalistyczne związane z integracją europejską i/lub Unią Europejską nie są twórcami oryginalnymi lecz językami (wy)tworzonymi na wzór i podobieństwo języków wykreowanych wcześniej przez wspólnoty, które zainicjowały proces europejskiej integracji, dały początek Unii Europejskiej i/lub uczestnicząc w procesie integracji europejskiej oraz tworzeniu Unii Europejskiej dłużej niż polska wspólnota językowa⁷.

⁶ Por.: zagadnienia przekładu w: B. Kiejar, *Zderzenia kulturowe w tłumaczeniu na język angielski Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku*, „Języki Specjalistyczne” 2008, t. 8.

⁷ Por.: F. Grucza, *O językach dotyczących europejskiej integracji i Unii Europejskiej i potrzebie ukonstytuowania ogólnej lingwistyki języków specjalistycznych*, „Języki Specjalistyczne” 2004, t. 4, s. 12.

W ściśle zintegrowanych politykach wspólnotowych, do których należy polityka rybacka UE, wiele trudności tłumaczeniowych wynika z bardzo technicznego charakteru wielu aktów prawnych. Jednakże, już samo rozróżnienie pomiędzy terminami „rybactwo” i „rybołówstwo” sprawia dość poważne problemy. We wszystkich najważniejszych językach wspólnotowych oba terminy mają tylko jeden odpowiednik (ang. *fisheries*, franc. *pêche*, niem. *Fischerei*, wł. i hiszp. *pesca*, holend. *visserij*). W terminologii polskiej natomiast pojęcie „rybactwo” oznacza nie tylko połów dziko żyjących ryb, ale też ich chów i hodowlę. Posiada więc znacznie szerszy zakres pojęciowy od „rybołówstwa”, oznaczającego połów dziko żyjących ryb. Do pewnego stopnia, sytuacja używanego w języku polskim pojęcia „morski” stanowi lustrzane odbicie nakreślonego wyżej problemu z pojęciem „rybactwo”. W głównych językach wspólnotowych, termin ten ma dwa odpowiedniki (ang. i fr. *maritime* i *marine*). Pojęcie *maritime* oznacza „związany z morzem”, ma więc dość szeroki zakres pojęciowy i obejmuje nie tylko to, co jest i dzieje się na morzu, ale także to, co związane z morzem, ale umiejscowione na wybrzeżu, a więc na lądzie.

Być może najtrudniejszym problemem tłumaczeniowym z obszaru rybactwa są obecne w szeregu aktów prawnych UE niezwykle dokładne opisy konstrukcji narzędzi i technik połowowych (czyli, w największym uproszczeniu, sieci rybackich i sposobów ich używania). Dyskusje ekspertów na temat tego rodzaju aktów prawnych, prowadzone np. w odpowiedniej formacji przygotowawczej Rady UE, zdają się stanowić dla tłumaczy kabinowych jedno z największych wyzwań w ich pracy. Nie mniejszym są też dla tłumaczy tekstów uzgodnionych już aktów prawnych – niełatwo byłoby bowiem, bez pomocy specjalisty, odpowiednio przełożyć terminy w rodzaju „*bosom of trawl*”, „*lifting strap*” czy nawet „*mesh opening*”⁸. Z kolei dobra jakość opisu charakterystyk sieci w aktach prawnych zapewnia ich zgodne z intencją prawodawcy funkcjonowanie, co ma zasadnicze znaczenie dla właściwego funkcjonowania unijnej polityki rybackiej. Problemami oraz źródłem częstych błędów i nieścisłości w tłumaczeniu są nie tylko nazwy narzędzi połowowych, ale także opisy poszczególnych ich części, sposób przygotowania przędzy, z której wykonuje się sieci, czy warunki naprawy i modyfikacji narzędzi⁹.

⁸ Odpowiednio: „*rzednik włoka*”, „*obręcz włoka*” czy „*prześwit oczka*” (w sieci). Ten ostatni termin bywa błędnie tłumaczony w polskich wersjach językowych aktów prawnych jako „otwór oczka” zapewne na skutek skojarzeń tłumaczy ze znormalizowanym słownictwem budowlanym, w którym występują różnego rodzaju sita o przekroju oczka określonej wielkości. Por. rozporządzenie Rady nr 2187/2005 w sprawie zachowania zasobów połowowych w wodach Morza Bałtyckiego, cieśnin Belt i Sund poprzez zastosowanie środków technicznych oraz zmieniające rozporządzenie (WE) nr 1434/98 i uchylające rozporządzenie (WE) nr 88/98.

⁹ Por. specyfikację worka włoka z górnym oknem selektywnym o kwadratowym oczku o prześwicie 105 mm (tzw. BACOMA) zawartą w Załączniku 1 do Aneksu 1 ww. rozporządzenia. Na 6 stronach tekstu i rysunków Rada UE niezwykle szczegółowo zdefiniowała sposób budowy konkretnego rodzaju sieci rybackiej, w tym tak szczegółowe parametry, jak: średnica pojedynczego sznurka przędzy, długość pasa podnoszącego końcówkę sieci (tzw. worek) z rybami w środku w zależności od ilości oczek sieci w rzędzie, czy zakaz zasłaniania konkretnych części sieci.

Dokładny opis pojęć, często przy użyciu ilustracji, jest jedynym sensownym działaniem służącym poprawie komunikacji międzynarodowej. Zarówno lokalna jak i ponadnarodowa wymiana informacji zawsze stymuluje do jak najdokładniejszego i precyzyjnego nazywania i definiowania pojawiających się zjawisk oraz rozwijania i wzbogacania pól terminologicznych¹⁰. W konsekwencji doprowadzi to do powstania dokładnych i szczegółowych wytycznych, słowników branżowych a na koniec norm terminologicznych. Określając i precyzując znaczenie danego wyrazu podejmujemy się wytworzenia prawidłowych asocjacji u odbiorcy definicji. Aby takie bezbłędne skojarzenia wytworzyć należy rozważyć wszelkie możliwe sposoby i okoliczności występowania danego zjawiska (obiektu lub abstraktu), w czym pomocne będzie „umieszczenie” go w kolejnych przestrzeniach pojęciowych. Podejście to umożliwia tłumaczowi skontrolowanie prawidłowości doboru ekwiwalentu danego pojęcia.

- Przestrzeń afektywna i otoczenie społeczne to pierwszy szeroki kontekst, w którym rozpatrujemy dane pojęcie. Na tym etapie wyodrębnia się ogólne sytuacje, w których występuje dane pojęcie.
- Przestrzeń funkcjonalna rozpatruje pojęcie w kontekście użycia, funkcji czy możliwości, jakie oferuje. Pojawiają się określenia czynności i/lub stanu jakie wiążą się z danym określeniem.
- Przestrzeń technologiczna ujmuje zjawisko z pozycji określenia jego elementów składowych, sposobu jego wykonania, użytych materiałów czy realizacji¹¹.

W przypadku początkowych trudności z określeniem danego zjawiska warto sporządzić trój etapowy szczegółowy opis przestrzeni pojęciowych z rozważeniem różnych kontekstów zastosowania, co w efekcie pozwoli uzyskać zbiór indywidualnych cech, z których można będzie utworzyć określoną definicję.

Definiowanie można określić jako zabieg, który podejmuje się w celu ustalenia znaczenia w określonym języku danego wyrażenia. Ma on służyć:

- 1) wprowadzeniu nowego jeśli dane wyrażenie językowe nie należy do słownika danego języka i chcemy je tam wprowadzić;
- 2) wprowadzeniu do słownictwa ogólnego nowego znaczenia lub zmodyfikowaniu dotychczasowego znaczenia danego wyrażenia językowego;
- 3) objaśnieniu stosowania danego wyrażenia, jeśli należy ono do słownictwa danego języka, ale nie znane jest w ogóle jego znaczenie;

¹⁰ Pole terminologiczne to spójny wewnętrznie i uporządkowany według kryteriów językowych zbiór terminów pokrywający określone pole pojęciowe. Pola terminologiczne są produktami rozwoju określonej dziedziny wiedzy. Poza polem jego elementy albo wcale nie funkcjonują, albo funkcjonują w innym znaczeniu i wchodzą w odmienne związki semantyczne i syntaktyczne.

¹¹ Por.: A. Kaufmann, M. Fustier, A. Drevet, *Inwentyka. Metody poszukiwania twórczych rozwiązań*, Warszawa 1975.

- 4) objaśnieniu znaczenia, tzn. wskazaniu zbioru desygnatów tego pojęcia w celu uściślenia znaczenia lub wskazania nowych znaczeń – działanie to jest powiązane z procesami porządkującymi terminologię specjalistyczną.

Nazwy ryb są kolejnym wyzwaniem, z którą muszą zmierzyć się tłumacze. W prawodawstwie unijnym występuje ponad 400 gatunków ryb. Występowanie różnych nazw tych samych ryb w tym samym języku (np. *żabnica* może pojawiać się pod nazwą *nawęd*, ang. *anglerfish* lub *monkfish*, fr. *lotte* lub *baudroie*), nie wspominając o różnicach pomiędzy językami, to tylko jeden z problemów. Ponadto, niektóre nazwy ryb w ogóle nie pojawiają się w rzadziej używanych językach wspólnotowych (np. maltańskim). Sytuację tłumaczy poprawia nieco zwyczaj, przyjęty w rozporządzeniach ustalających limity i kwoty połowowe dla poszczególnych obszarów, polegający na podaniu łacińskiej nazwy ryby obok miana właściwego dla każdej wersji językowej. Poza ułatwieniem pracy tłumaczom, rozwiązanie to pozwala na zachowanie tej samej kolejności umieszczania poszczególnych tabeli z kwotami w tekście, co ma niebagatelne znaczenie dla aktów prawnych o objętości przekraczającej niekiedy 200 stron.

Zapewnienie wzajemnego rozumienia się ekspertów, szczególnie w tak wąsko wyspecjalizowanych dziedzinach, jak np. rybactwo i polityka morska, jest dla tłumaczy dużym wyzwaniem. Dla podkreślenia wagi ich trudnej, żmudnej i stresującej pracy (szczególnie kabinowych), warto przytoczyć tradycję składania tłumaczom podziękowań ze strony przewodniczącego i uczestników, na zakończenie każdego ze spotkań technicznych w ramach UE. Bez nich porozumienie się reprezentantów państw członkowskich Unii nie byłoby możliwe.

**Łukasz Karpiński,
Stanisław Szadyko**

Uniwersytet Warszawski

ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫМ ЯЗЫКАМ В ПОЛЬСКИХ ВУЗАХ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ)

На рубеже XX–XXI столетия значительно изменилось положение русского языка в мире. Он, с одной стороны, утратил статус обязательно преподаваемого иностранного языка для ряда стран, а с другой – оказался в некоторых новых независимых государствах вторым по числу изучаемых языков. Именно поэтому возникла потребность описать его также, как и другие языки международного общения. Увеличился товарооборот между Востоком и Западом, в частности между Российской Федерацией и Евросоюзом, а также вместе с ним увеличилась скорость обмена информацией в разных областях человеческой деятельности, что повлекло за собой большой интерес к русскому языку делового общения. Благодаря этому знание русского языка среди жителей других стран Европы все время растет. Интересно представляются наиболее распространенные языки в Евросоюзе (% людей, владеющих языком, от общего количества населения), т.е. статистические данные, иллюстрирующие количество людей, знающих данный язык, как иностранный, так и родной в Евросоюзе:

- английский язык – 13% (как родной), 34% (как иностранный) – всего 47%;
- немецкий язык – 18% (как родной), 12% (как иностранный) – всего 30%;
- французский язык – 12% (как родной), 11% (как иностранный) – всего 23%;
- итальянский язык – 13% (как родной), 2% (как иностранный) – всего 15%;
- испанский язык – 9% (как родной), 5% (как иностранный) – всего 14%;

- польский язык – 9% (как родной), 1% (как иностранный) – всего 10%;
- голландский язык – 5% (как родной), 1% (как иностранный) – всего 6%;
- русский язык – 1% (как родной), 5% (как иностранный) – всего 6%;
- другие языки – 2% (как родные), 3% (как иностранные) – всего 5%¹.

Сегодня уровень знания русского языка можно считать как показатель увлечения Россией, ее культурой, историей, литературой и несомненно бизнесом. Его новый статус – как языка крупного коммерческого и предпринимательского партнера – находит свое отражение в увеличивающемся количестве учебников, учебных пособий и дидактических работах, в которых представлены материалы, посвященные проблемам описания и обучения русскому языку делового общения².

В настоящее время наблюдаем огромный прогресс науки, техники, культуры и экономики, что влечет за собой необходимость постоянного обмена информацией специалистов во всем мире. Этот обмен происходит по большей части на английском языке. И это именно английский язык является исходным языком в переводе специальных текстов (спецтекстов) на другие национальные языки, в том числе и на русский. Теперь можно констатировать, что английский язык является очень важным в связи с международным разделением труда и глобализацией, со всемирным характером научной и профессиональной деятельности человека, он просто облегчает общение. Именно с этой целью появляются все время новые словари и лексиконы, которые представляют эти области знаний. Вообще можно говорить о своего рода терминологическом буме³.

Специальные языки (спецязыки) существуют уже очень долго, т.е. с момента, когда *homo sapiens* начал свою сознательную и целенаправленную деятельность. Исследования же специальных языков начались лишь в конце XIX века, потому что именно тогда начинается бурное развитие и накопление терминологии, как следствие функционирования профессиональной лексики. Такая неупорядоченная специальная лексика могла бы привести к большому хаосу, именно поэтому начинается процесс ее сознательного упорядочения.

Как известно, каждая человеческая деятельность создает свой специальный язык, который можно определить как „конвенционную, т.е. создан-

¹ Источник: Eurobarometr 2005.

² По данным польского Министерства образования, русский язык, по количеству его изучающих учеников, занял в Польше второе место после английского языка.

³ Понятие терминологический бум употребляем за П. Михаловским. См.: P. Michałowski, *W poszukiwaniu idealnego modelu słownika terminologii przedmiotowej*. „Języki Specjalistyczne” 2004, t. 4, s. 193. См. также: J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2006, s. 125.

ную искусственным путем для нужд специалистов, семиотическую систему базирующую на натуральном языке и являющуюся запасом специальных знаний”⁴. В связи с этим, каждая группа специалистов данной отрасли знаний вырабатывает свою систему понятий, терминов и теорий, а также собственную терминологию, словарь и грамматику⁵, благодаря которым осуществляется процесс обмена профессиональными знаниями. Из этого следует констатация, что специальные языки являются инструментом профессиональной деятельности.

Нынче специальный язык лингвисты называют по-разному. Одни вместо понятия специальный язык пользуются термином:

- LSP (= language for special purposes);
- подязык;
- профессиональный язык;
- субязык;
- технолект;
- функциональный язык;
- ЯСЦ (язык для специальных целей).

Нам кажется, что наилучшим его вариантом является определение специальный язык, который своим названием уже ярко свидетельствует о том, что это язык определенной специальности, т.е. профессии.

Определения, а точнее говоря дефиниции, специальных языков, также отличаются друг от друга. Одни языковеды специальным языком называют систему вербальных средств, которая служит конкретным целям; другие под термином *специальный язык* подразумевают особый вид общенационального языка, приспособленного к точному описанию области знаний или техники; третьи, как например, проф. Ю.Люкшин, определяют специальный язык как язык специальных текстов. Из этих дефиниций следует, что LSP является языком, созданным для определенных целей и ним пользуются специалисты, т.е. профессионалы. В свою очередь, специальные языки трактуются лингвистами, как:

- неполные языки;
- отдельная система – подсистема;
- языки, возникающие на фоне общенационального языка;
- языки без специальной грамматики (их грамматику называют селективной);
- специфические словообразовательные модели пополняющие общенациональный язык (комплементарные к общенациональному языку);

⁴ Ср.: *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, (red.) J. Lukszyzna, Warszawa 2005, s. 40.

⁵ См.: **W. Pytel**, *Słownictwo fachowe jako identyfikator LSP*, „Języki Specjalistyczne” 2004, t. 4, s. 101.

- список выражений, используемых людьми, занимающимися одним видом профессиональной деятельности, т.е. обладающими специальными знаниями в данной области;
- языки, имеющие специфическую лексику, т.е. терминологию, и своеобразные грамматические правила (их грамматика базируется на грамматических правилах общенационального языка);
- языки, в которых отсутствует экспрессия;
- языки, в которых нет синонимии, полисемии, омонимии и т.п.;
- языки с упрощённым синтаксисом;
- языки, характеризующиеся большим количеством разных сокращений и аббревиатур;
- языки, характеризующиеся краткостью и сжатостью;
- языки, характеризующиеся субстантивацией (т.е. переходом глагола в имя существительное);
- языки, характеризующиеся открытостью на заимствования, т.е. тенденцией к интернационализации и унификации терминологических систем.

В связи с этим появляется вопрос, а зачем вообще возникают специальные языки? Во-первых, специальные языки являются инструментом труда специалистов; во-вторых, благодаря данным языкам можно участвовать в цивилизационном развитии, т.е. пользоваться достижениями других цивилизаций; в-третьих, специальные языки используются в области обучения иностранным языкам для профессиональных целей⁶. Следует особо подчеркнуть, что специальные языки в большей степени свидетельствуют о цивилизационном развитии, количество же этих языков является индикатором такого развития⁷. Кроме того, на развитие нашей цивилизации влияют темпы развития специальных языков, терминологическая строгость, а также уровень ее внутреннего упорядочения. Такие темпы развития современной цивилизации исследуются на основании специальных текстов, при помощи которых наступает обмен новейшей информацией между специалистами.

Преподавание *специального языка делового общения* в вузах должно начинаться со второго семестра. В ходе лекций и практических занятий по экономическим наукам в первом семестре студенты получают подробные знания по микро- и макроэкономике. Они узнают, что такое предприятие

⁶ См.: *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, op. cit., s. 40.

⁷ Исследователи утверждают, что в настоящее время все специальные языки насчитывают 10-12 миллионов терминов; нынешний язык химии насчитывает ок. 3.000.000 терминов; ежегодно словарный запас специальных языков пополняется ок. 400 тыс. новых терминов; ежедневно появляется новый словарь профессиональной терминологии; в настоящее время существуют 153 специальных языка.

и как оно должно быть организовано, чтобы успешно функционировало и приносило прибыль, т.е. предприятие – хозяйственная организация, занимающаяся изготовлением и сбытом товаров и услуг. Такие организации могут быть в собственности физических и юридических лиц (фирмы). Также они узнают общую теорию рыночного хозяйства, изучающего такие укрупненные параметры его развития, как экономический рост, занятость и безработица, динамика общего уровня цен, процентной ставки, валютного курса, экспорта и импорта, движения капитала в страну и из страны, а также влияния на них экономической политики государства. И только после того, как студенты усвоят подробно и четко на родном языке данные профессиональные знания, можно их вводить в дидактический процесс на занятиях по иностранному (т.е. русскому) языку.

В начале дидактического процесса преподаватель иностранного (т.е. русского) языка должен в соавторстве с опытным профессором или профессорами, читающими лекции по экономическим предметам, составить лексический минимум терминологии данной области знаний. Именно этот лексический минимум послужит основанием для написания хорошего учебного пособия, учитывающего не только интересы студентов, но также потребности данного предмета. В связи с тем, что нынешние дидактические материалы очень быстро устаревают, советуем всем преподавателям, будущим авторам таких дидактических пособий, чтобы они создавали их на отдельные семестры или разрабатывали отдельные темы. Такие пособия были бы актуальными и приемлемыми студентами, но самое важное, что они приносили бы много дидактической пользы.

Тематика нынешних учебников, предназначенных студентам, изучающим русский язык делового общения, представляет бизнесмена как лицо, круглосуточно ведущее беседы на тему рынка, производства, купли и продажи, иногда пребывающего в гостинице, на вокзале или в аэропорту (реже в городском транспорте), составляющего деловую корреспонденцию, ведущего переговоры по телефону, но редко посещающего музеи, театры, оперу и т.д. Кроме того предприниматель никогда не болеет, потому что он не ходит к врачу, не попадает в больницу, а также не принимает участия в национальных праздниках своих иностранных партнеров. Связанная именно с такими вопросами тематика должна несомненно учитывать лексику на соответствующем интеллектуальном уровне, т.е. такую, которую может встретить деловой человек в таких нетипичных, но возможных, ситуациях.

Из этого вытекает также необходимость текущего лингвистического обеспечения субъязыков и составители специальных словарей должны учитывать этот фактор. Тезаурус, понимаемый как совокупность упорядоченной системы терминов, с толкованием и указанием связей между единицами словника, должен быть регламентирующим инструментом при разработке

разного рода проектов, контрактов, договоров и т.п. Это будет способствовать повышению профессиональной речевой культуры, четкому представлению лексики данной специальности (также в дидактическом плане) и унификации терминологии.

Авторы учебных пособий, стремящиеся подготовить хорошие дидактические материалы для обучения будущих предпринимателей и деловых людей должны учитывать также элементы межкультурной коммуникации и поведения. Общение с человеком из другой культуры без соответствующего уровня знаний может лишить бизнесмена части детерминантов эффективной коммуникации с представителем именно этой культуры. И поэтому следует особое внимание обратить на взаимные отношения будущих партнеров, учитывая не только стереотипы, но и отличия, а также сходства невербального языка, понимания стилистических и социокультурных особенностей их поведения, а также форм вежливости и др.

Литература

- Karpiński Ł., *Модульный словарь как орудие труда специалиста и глоттодидактика*, (w:) „Wschód-Zachód. Dialog Kultur”, t. 1, Język rosyjski i literatura w perspektywie kulturowej, (red.) G. Nefaginy, Słupsk 2007, s. 394-400.
- Lukszyn J., Zmarzer W., *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa. 2006.
- Neymann M., Karpiński Ł., Szadyko S., Żywot-Chabrzyk M., *Business communication czyli sztuka porozumiewania się w biznesie*, Warszawa 2008.

Anna Król

Politechnika Warszawska

NAUCZANIE JĘZYKÓW SPECJALISTYCZNYCH W STUDIUM JĘZYKÓW OBCYCH POLITECHNIKI WARSZAWSKIEJ – BLASKI I CIENIE

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie nauczania języków specjalistycznych w Studium Języków Obcych Politechniki Warszawskiej z perspektywy lektora, omówienie pracy z językiem specjalistycznym od strony praktycznej. Przedstawione poniżej spostrzeżenia są oparte na doświadczeniach autorki, lektorki języka angielskiego, prowadzącej kursy języka specjalistycznego z dziedziny inżynierii środowiska, biotechnologii oraz chemii. Z tego powodu kwestie poruszone poniżej nie powinny być traktowane jako jedynie słuszne metody nauczania języków specjalistycznych, a bardziej w kategoriach studium przypadku.

Kontekst organizacyjny odgrywa dużą rolę w procesie nauczania. W przypadku języków specjalistycznych, w Politechnice Warszawskiej zajęcia takie oferowane są dla studentów, którzy zdali pomyślnie ogólnouczelniany egzamin na poziomie B2. Po tym egzaminie, jeśli studentowi przysługują niewykorzystane godziny z limitu oferowanego przez uczelnię, studenci mogą uczyć się drugiego języka bądź zapisać się na zajęcia z języka specjalistycznego (system ten ulegnie pewnym zmianom od roku akademickiego 2007/2008, jednakże w opinii autorki niniejszej pracy nie wpłynie to rewolucyjnie na nauczanie języków specjalistycznych, stąd kwestia ta nie będzie omawiana tutaj szczegółowo). Dzięki takiej organizacji na zajęciach mamy zmotywowanych studentów, którzy zapisali się na lektorat dlatego, że chcieli, a nie dlatego, że zostali zmuszeni. Minusem takiego rozwiązania jest to, że często utrudniona jest analiza potrzeb uczestników, ważny element kursów języka specjalistycznego. Z reguły dopiero w trzecim tygodniu semestru (wtedy ruszają lektoraty języka specjalistycznego) lektor poznaje uczestników kursu – w tym momencie jest już za późno, aby przeprowadzić pełną analizę potrzeb i w pełni dostosować lektorat do wymagań studentów. Rozwiązaniem tutaj może być przygotowanie nieco bogatszego planu lektoratu przed jego rozpoczęciem i wyrzucenie pewnych

elementów, bądź dodanie ich na życzenie uczestników kursu. Pojawiają się również pewne problemy logistyczne – dopasowanie zajęć do planu zarówno lektora, jak i uczestników (a są to studenci różnych lat i specjalności).

Kolejną kwestią, z którą należy zmierzyć się, jest poszukiwanie materiałów. Niestety na rynku wydawniczym jest bardzo niewiele materiałów do nauczania języka specjalistycznego (wyłączając język biznesu, prawa czy informatyki) i lwia część materiałów lektor musi opracować sam. Dlatego prowadzący takie kursy jest często zmuszony przyjąć rolę osoby tworzącej materiały dydaktyczne, a nie tylko dokonującej ich selekcji. Istnieje kilka źródeł, z których można korzystać, jeśli chodzi o materiały do rozwijania sprawności czytania. Są to, między innymi: Internet (tu należy zwrócić uwagę na wiarygodność danych stron www), skrypty uczelniane (czasem przeszkodą może być różny poziom zaawansowania, czy rozbieżności pod względem programu studiów na danej uczelni – skrypty uczelniane tworzone są siłą rzeczy w oparciu o zakres zagadnień ważny w danej szkole wyższej), biblioteki uczelniane (często dobrze zaopatrzone w publikacje obcojęzyczne), aukcje internetowe (gdzie nieraz za niewielką cenę można kupić prawdziwe perełki). Materiały dydaktyczne do rozwijania sprawności pisania lub mówienia można również tworzyć bazując na materiałach pisanych; największe problemy pojawiają się, gdy chcemy rozwijać sprawność słuchania. W opinii autorki w tym zakresie są największe braki w materiałach dydaktycznych, a trudności wynikające z tego potęgowane są przez fakt, że jest rzeczą niezmiernie trudną stworzyć takie materiały samemu.

Po znalezieniu źródeł tekstów należy przygotować zadania dydaktyczne, których podstawą są oczywiście (w przypadku kursów na poziomie powyżej B2) materiały autentyczne. Poniżej zaprezentowane zostaną cztery grupy zadań, które w opinii autorki szczególnie przydatne są w pracy z językiem specjalistycznym, przy czym nie jest to oczywiście zbiór zamknięty:

- najbardziej typowa grupa – zadania sprawdzające czytanie ze zrozumieniem, na przykład zdania typu prawda / fałsz, pytania, dyskusja,
- bardzo wygodne i łatwe do przygotowania (zdecydowanie łatwiejsze od zadań z grupy pierwszej) zadania rekonstrukcji tekstu (wstawianie pojedynczych słów lub fragmentów zdań); zadania te są również często wykorzystywane w międzynarodowych egzaminach, co podnosi rangę takich zadań w oczach studentów,
- przekształcanie tekstu – na przykład zamiana z rejestru formalnego, naukowego na rejestr potoczny, pisanie streszczeń (umiejętność bardzo przydatna, gdyż studenci, jeśli chcą otrzymać suplement do dyplomu w języku angielskim, muszą przedstawić streszczenie pracy dyplomowej również po angielsku),
- *jigsaw reading* – czytanie różnych tekstów przez studentów i opowiadanie ich treści (szczególnie przydatne w przypadku krótkich tekstów opisujących ciekawostki naukowe – wtedy studenci są bardzo zainteresowani

i motywuje ich to do mówienia. Ponadto zadanie to daje szansę ćwiczenia sprawności mówienia każdemu studentowi, nie tylko tym najbardziej śmiałym uczestnikom).

Jak wszystkie zajęcia, lektorat warto zakończyć ewaluacją kursu. W przypadku kursów prowadzonych przez autorkę jest to tym ważniejsze, że na podstawie ewaluacji końcowej można wysnuć wnioski na temat przyszłych kursów, dzięki czemu można zniwelować w pewnym stopniu trudności wynikające z okrojonej analizy potrzeb na początku lektoratu. W ankiecie zawarte są pytania na temat tempa zajęć, stopnia zainteresowania, typów zadań, programu kursu, studenci są proszeni o wymienienie, co chcieliby usunąć, a co dodać do programu lektoratu.

Podsumowując, cienie prowadzenia lektoratów języka specjalistycznego to szukanie materiałów (zadanie niełatwe!), pracochłonne przygotowanie się do zajęć ze strony lektora (konieczność tworzenia materiałów dydaktycznych), brak podręcznika kursowego, niepewność planu zajęć. Jednakże są oczywiście również blaski: ogromna satysfakcja, kiedy widać, jak bardzo zaangażowani są studenci i jak bardzo lektorat jest odpowiedzią na to, czego naprawdę chcą oraz własny rozwój lektora, nie tylko pod względem poznawania nowego słownictwa, ale również pod względem wiedzy ogólnej. W opinii autorki nie należy obawiać się, że brak wiedzy merytorycznej lektora może stanowić znaczącą przeszkodę w prowadzeniu tego typu zajęć. Należy przede wszystkim uświadomić studentom, że na tego typu zajęciach lektor nie jest źródłem wiedzy na tematy merytoryczne, lecz osobą, która może pomóc im wyrazić myśli w języku obcym. Może to dać miłe poczucie studentom, że dla odmiany są w czymś lepsi od nauczyciela i zmotywować ich do nauki. W opinii autorki, satysfakcja z prowadzenia lektoratów języka specjalistycznego rekompensuje pewne trudności i sprawia, że warto włożyć wysiłek w przygotowanie kursów języka technicznego.

Ewa Lewicka-Mroczek,
Dorota Szymaniuk
Uniwersytet w Białymstoku

INTERDYSCYPLINARNOŚĆ W KSZTAŁCENIU PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKA ANGIELSKIEGO – PERSPEKTYWA STUDENTA FILOLOGII ANGIELSKIEJ UNIWERSYTETU W BIAŁYMSTOKU

Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań ankietowych na temat rozumienia (sposobu interpretowania) i świadomości studentów w zakresie miejsca i roli interdyscyplinarności zarówno w procesie kształcenia słuchaczy filologii angielskiej, jak i w ich przyszłej pracy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego. Ankietę (załącznik 1a i 1b) przeprowadzono wśród studentów III roku Filologii Angielskiej Uniwersytetu w Białymstoku w maju 2007 roku. W badaniu wzięło udział 56 studentów.

Ankieta składała się z dwóch części, w których znajdowały się pytania otwarte i zamknięte. Część pierwszą stanowiło pięć pytań, druga zaś obejmowała dwadzieścia trzy pytania. Oba etapy przeprowadzono bezpośrednio jeden po drugim, a respondenci nie byli wcześniej w żaden sposób przygotowywani do czekającego ich zadania. Pozwala to przypuszczać, że ankieta sprawdziła rzeczywistą świadomość ankietowanych dotyczącą ww. zagadnienia.

Uzyskane dane zostaną przedstawione w sposób analogiczny do formy przebiegu badań ankietowych. Na wstępie zaprezentowane będą dane wynikające z analizy odpowiedzi na pytania części pierwszej (załącznik 1a), następnie na pytania części drugiej (załącznik 1b).

W części pierwszej uwaga ankieterek koncentrowała się na wydobyciu bardzo ogólnej wiedzy studentów na temat interdyscyplinarności. Nadrzędnym celem tego etapu ankiety było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy i jak studenci potrafią zdefiniować pojęcia „interdyscyplinarność” i „kompetencja interdyscyplinarna”?¹

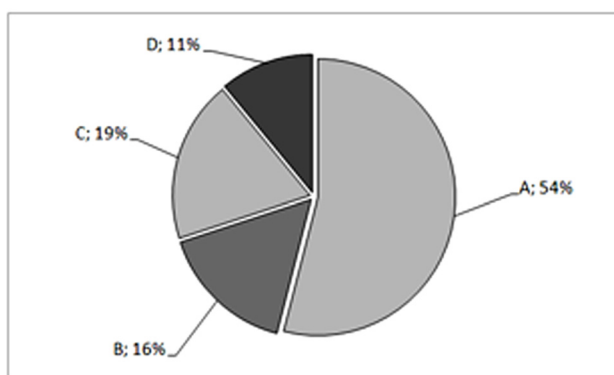
¹ Należy w tym miejscu podkreślić, iż termin „kompetencja interdyscyplinarna” został wprowadzony na potrzeby tej konkretnej ankiety.

2. Czy w trakcie nauki w szkole i na studiach na Uniwersytecie w Białymstoku studenci spotkali się z pojęciem i ze zjawiskiem interdyscyplinarności?

W odpowiedzi na pierwsze pytanie (Wykres 1) studenci:

- najczęściej (30 odpowiedzi – 54% ankietowanych) interpretowali interdyscyplinarności jako łączenie wiedzy z różnych dziedzin nauki, przenikanie się rozmaitych dyscyplin,
- 9 osób (16%) uznało interdyscyplinarności za pojęcie związane z utrzymaniem dyscypliny na lekcji,
- 11 osób (19%) nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie,
- 6 osób (11 %) definiowało interdyscyplinarności na różne sposoby, i tak: 2 ankietowanych rozumiało interdyscyplinarności jako możliwość wyboru, 1 osoba uznała interdyscyplinarności za synonim kultury osobistej, 1 – za „dyscyplinarności” w obrębie danej grupy, 1 ankietowany określił ją jako „coś wspólnego” i 1 – jako wyciąganie konsekwencji w stosunku do nauczyciela.

Wykres 1. Definiowanie interdyscyplinarności (N= 56).

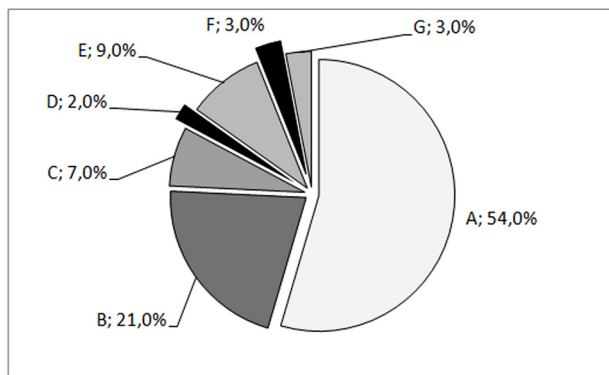


Legenda:

- A – Łączenie różnych dziedzin wiedzy; B – Utrzymanie dyscypliny;
C – Brak odpowiedzi; D – Inne definicje.

Kompetencja interdyscyplinarna (Wykres 2), zdaniem większości respondentów (30 osób – 54% ankietowanych), to znajomość różnych dziedzin wiedzy i zdolność czerpania z nich potrzebnych informacji. 12 osób (21%) nie zdefiniowało terminu w żaden sposób, 4 osoby (7%) stwierdziły, że nie wie na czym polega zjawisko, 1 osoba odpowiedziała humorystycznie, że jest to „coś bardzo wspólnego”, 5 – bycie zdyscyplinowanym, 2 – umiejętność wyciągania konsekwencji ze złego zachowania, a 2 – zdolność do sprawiedliwej oceny zachowań w grupie uczniowskiej.

Wykres 2. Definiowanie kompetencji interdyscyplinarnej (N= 56).



Legenda

A – Łączenie różnych dziedzin wiedzy; B – Brak definicji; C – Brak zrozumienia zjawiska; D – Coś wspaniałego; E – Bycie zdyscyplinowanym; F – Umiejętność wyciągania konsekwencji z zachowania; G – Zdolność oceny zachowań w grupie.

W odpowiedzi na drugie pytanie uzyskano następujące dane (Tabela 1):

- z pojęciem interdyscyplinarności na studiach zetknęło się 19 respondentów (ok. 34%), w trakcie nauki w szkole z tym pojęciem spotkało się 11 osób (ok. 20%),
- ze zjawiskiem interdyscyplinarności na studiach spotkało się 15 osób (26%), a w szkole – 5 osób (9%),
- 33 osoby odpowiedziały na zadane pytanie przecząco, tzn. ani w szkole, ani na studiach nie spotkały się z pojęciem i zjawiskiem interdyscyplinarności.

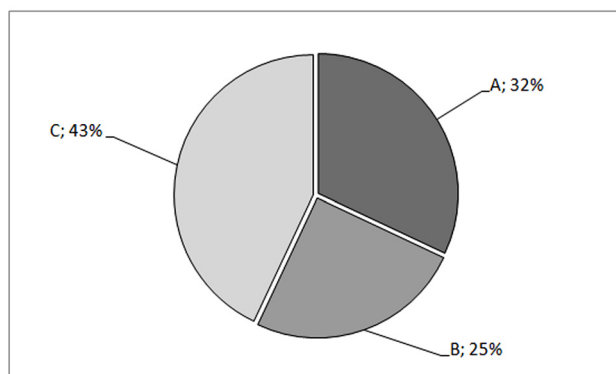
Tabela 1. Doświadczenie przez studentów zjawiska i pojęcia interdyscyplinarności (dane w %).

	W szkole	W trakcie studiów na UwB
Pojęcie 'interdyscyplinarność'	20	34
Zjawisko 'interdyscyplinarności'	9	26

Część drugą ankiety otwierało pytanie o podanie jednej z zaproponowanych przykładowych definicji interdyscyplinarności. Jego głównym zadaniem było przybliżenie studentom, zwłaszcza tym, którzy nie byli tego pewni, istoty omawianego pojęcia przed udzieleniem przez nich odpowiedzi na bardziej szczegółowe

pytania. Studenci najczęściej (24 osoby – 43%) zaznaczali odpowiedź trzecią: **interdyscyplinarność to przekraczanie barier między dyscyplinami i praktyczne wykorzystywanie ich doświadczeń w procesie poznawczym**. Odpowiedź drugą – **interdyscyplinarność to wzajemne ‘współkształtowanie’ i wpływ na siebie różnych dziedzin nauki występujące w ramach jednej, wybranej dziedziny wiedzy** – wybrało 14 osób (25%), a pierwszą – **interdyscyplinarność to łączenie dwu lub więcej dyscyplin naukowych; korzystanie z dorobku kilku nauk** – 18 osób (32%). Uzyskane odpowiedzi ilustruje wykres 3.

Wykres 3. Definicje interdyscyplinarności wybierana przez studentów.



Legenda:

A – Łączenie dwu lub więcej dyscyplin naukowych, korzystanie z dorobku kilku nauk; B – Współkształtowanie i wpływ na siebie różnych dziedzin nauki występujące w ramach jednej, wybranej dziedziny wiedzy; C – przekraczanie barier między dyscyplinami i praktyczne wykorzystywanie ich doświadczeń w procesie poznawczym.

Kolejne pytania drugiej części ankiety miały na celu przeanalizowanie sposobu postrzegania miejsca i roli interdyscyplinarności w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Tu celem było zebranie informacji na następujące zasadnicze pytania:

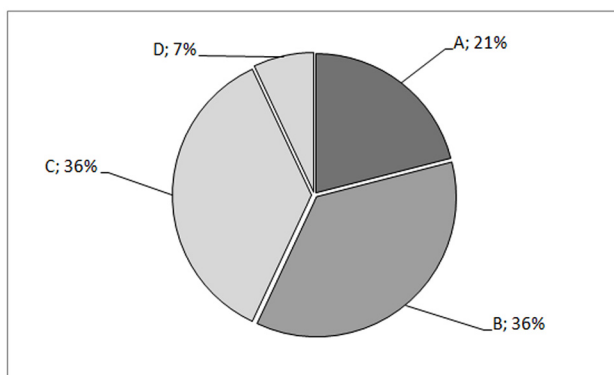
1. Czy i na ile przydatna jest interdyscyplinarność w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli języka obcego?
2. Kiedy i dlaczego należy korzystać z interdyscyplinarności?
3. W jakim stopniu, zdaniem respondentów, omawiane zjawisko występuje na Filologii Angielskiej UwB?
4. Czy posiadanie ‘kompetencji interdyscyplinarnej’ jest pomocne i przydatne w procesie nauczania i uczenia się języka obcego?
5. Które dziedziny studenci kojarzą z interdyscyplinarnością?
6. Jakie przedmioty powinny zawierać elementy interdyscyplinarności?

7. Wiedza z jakich przedmiotów objętych programem nauczania na filologii obcej może być najbardziej przydatna w zawodzie nauczyciela języka obcego?

W odpowiedzi na postawione powyżej pytania uzyskano następujące dane:

Na pytanie pierwsze – czy i na ile przydatna jest interdyscyplinarność w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli języka obcego – 12 osób (21 % respondentów) uznało ją za bezsprzecznie potrzebną, za bardzo potrzebną – 20 (36%), za raczej potrzebną – 20 (36%), za nie do uniknięcia uznały ją 4 osoby co stanowi 7% ogółu ankietowanych. Żaden ankietowany nie zaznaczył opcji raczej niepotrzebna i zupełnie niepotrzebna. Uzyskane wyniki ilustruje wykres 4.

Wykres 4. Przydatność interdyscyplinarności w procesie kształcenia nauczycieli języka obcego.



Legenda:

A – Bezsprzecznie potrzebna; B – Bardzo potrzebna; C – Raczej potrzebna; D – Nie do uniknięcia.

W odpowiedzi na pytanie drugie (Tabela 2) – kiedy i dlaczego należy korzystać z interdyscyplinarności – 43 razy uznano, że interdyscyplinarność powinna być stosowana tak często jak to tylko możliwe, aby studenci rozumieli, że wszystkie dziedziny wiedzy wzbogacają się i uzupełniają się nawzajem; 15 razy wybrano opcję, według której interdyscyplinarność powinna być stosowana ponieważ pewne dziedziny wiedzy są ze sobą logicznie powiązane, 9-krotnie – nie sposób nauczać jednego przedmiotu w oderwaniu od innych.

Na pytanie w jakim stopniu, zdaniem respondentów, omawiane zjawisko występuje na naszej filologii (na Filologii Angielskiej U w B) otrzymano następujące dane:

- 21 osób (38%) sporadycznie zauważa obecność interdyscyplinarności na zajęciach z niektórymi przedmiotami objętymi programem nauczania,
- 12 osób (21%) sporadycznie zauważa obecność interdyscyplinarności na zajęciach ze wszystkich przedmiotów objętych programem kształcenia,

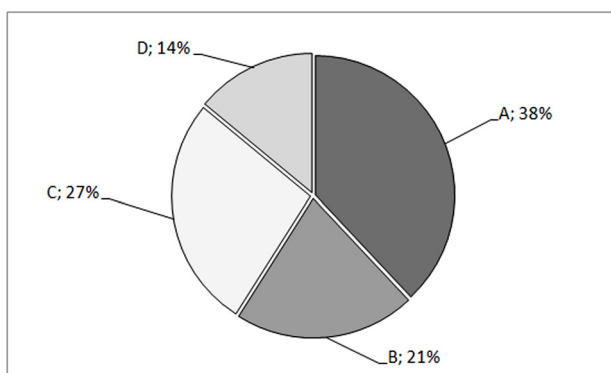
Tabela 2. Opinie studentów dotyczące przyczyny stosowania interdyscyplinarności (dane wg ilość wyborów).

Opinie studentów	Liczba wyborów
Interdyscyplinarność powinna być stosowana tak często jak to tylko możliwe, tak aby studenci rozumieli, że wszystkie dziedziny wiedzy wzbogacają się i uzupełniają się nawzajem	43
Interdyscyplinarność powinna być stosowana, ponieważ pewne dziedziny wiedzy są ze sobą logicznie powiązane	15
Interdyscyplinarność powinna być stosowana, ponieważ nie sposób jest nauczać jednego przedmiotu w oderwaniu od innych	9
Brak jednoznacznej opinii, wskazanie więcej niż jednej opcji	12

- 15 osób (27%) wskazało częstą obecność interdyscyplinarności na zajęciach z niektórych przedmiotów objętych programem kształcenia,
- 8 studentów (14%) stwierdziło, że interdyscyplinarność jest nieobecna na zajęciach.

Uzyskane wyniki pokazane są na wykresie 5.

Wykres 5. Obecność interdyscyplinarności na zajęciach na Filologii Angielskiej UwB.



Legenda:

A – Sporadycznie obecna na niektórych przedmiotach; B – Sporadycznie zauważalna na wszystkich przedmiotach; C – Często obecna na niektórych przedmiotach; D – Nieobecna.

Proszeni o wskazanie czy posiadanie 'kompetencji interdyscyplinarnej' jest pomocne i przydatne w procesie nauczania i uczenia się języka obcego, 80% ankietowanych jednoznacznie stwierdziła, że ww. kompetencja jest pomocna i przydatna. Pozostała część badanych (20%) nie potrafiła zadeklarować swojego stanowiska.

W odpowiedzi na pytanie, które dziedziny wiedzy objęte programem kształcenia w ramach studiów na filologii angielskiej studenci kojarzą z interdyscyplinarnością otrzymano następujące dane:

- praktyczna nauka języka angielskiego: 41 wyborów,
- historia krajów anglojęzycznych : 20 wyborów,
- językoznawstwo: 18 wyborów,
- literatura angielska i amerykańska: 23 wyborów,
- kultura krajów anglosaskich: 33 wybory,
- metodyka nauczania języków obcych : 27 wybory,
- gramatyka opisowa: 3 wybory,
- seminarium licencjackie: 14 wyborów,

Proszeni o wskazanie przedmiotów, które powinny zawierać elementy interdyscyplinarności, ankietowani studenci zaznaczali:

- praktyczną naukę języka angielskiego: 37 razy,
- historię krajów anglojęzycznych: 18 razy,
- językoznawstwo: 15 razy,
- literaturę angielską i amerykańską: 23 razy,
- kulturę krajów anglosaskich: 35 razy,
- metodykę nauczania języków obcych : 29 razy,
- gramatykę opisową: 4 razy,
- seminarium licencjackie: 15 razy,

W odpowiedzi na pytanie dotyczące najbardziej przydatnej wiedzy w zawodzie nauczyciela języka obcego (z zakresu przedmiotów objętych programem nauczania na filologii obcej) studenci wskazywali na:

- praktyczną naukę języka angielskiego: 51 wyborów,
- historię krajów anglojęzycznych: 19 wyborów,
- językoznawstwo: 15 wyborów,
- literaturę angielską i amerykańską: 18 wyborów,
- kulturę krajów anglosaskich: 35 wyborów,
- metodykę nauczania języków obcych: 45 wyborów,
- gramatyka opisowa: 7 wyborów,
- seminarium licencjackie: 9 wyborów,

Powyższe dane zawarte są w tabeli 3.

Tabela 3. Interdyscyplinarność a program kształcenia nauczycieli języków obcych
(dane wg ilości wyborów, N=56)

	Dziedziny wiedzy kojarzone z interdyscyplinarnością	Przedmioty, które powinny zawierać elementy interdyscyplinarności	Dziedziny wiedzy naj- bardziej przydatne w zawodzie nauczyciela języka obcego
Praktyczna nauka języka angielskiego	41	37	51
Historia krajów anglojęzycznych	20	18	19
Językoznawstwo	18	15	15
Literatura angielska i amerykańska	23	23	18
Kultura krajów anglosaskich	33	35	35
Metodyka nauczania języków obcych	27	29	45
Gramatyka opisowa	3	4	7
Seminarium licencjackie	14	15	9

Specjalną grupę pytań stanowiły pytania, w których należało określić sposób postrzegania interdyscyplinarności na poszczególnych zajęciach. Uzyskano tu następujące wyniki:

- **na zajęciach praktycznej nauki języka angielskiego** za interdyscyplinarność ankietowani studenci najczęściej uważali odnoszenie się do wiedzy z zakresu historii, kultury, literatury innych krajów – 30 osób (54%), umiejętności łączonych: pisania, czytania, itd. – 14 osób (25%), 12 osób (21%) nie wskazało na związek z żadną dziedziną wiedzy,
- na zajęciach z historii krajów anglojęzycznych studenci podkreślali znaczenie odwoływania się do wiedzy z zakresu historii Polski, USA, Anglii i świata – 30 osób (54%), z zakresu językoznawstwa – 3 osoby (5%), kultury – 3 osoby (5%), etnografii – 1 osoba (2%) geografii – 2 osoby (4%), 17 osób (30%) nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie,
- na zajęciach z językoznawstwa studenci wskazywali na potrzebę nawiązywania do wiedzy z zakresu gramatyki – 21 osób (38%), gramatyki języka polskiego – 3 osoby (5%), historii – 3 osoby (5%), literatury – 2 osoby (4%), a 27 osób (48%) nie wskazało na związek z żadną dziedziną wiedzy,

- na zajęciach z literatury angielskiej i amerykańskiej ankietowani podkreślali konieczność nawiązywania do wiedzy z zakresu historii i kultury krajów anglosaskich – 25 osób (45%), literatury polskiej i światowej – 9 osób (16%), pnja – 3 osoby (5%), sztuki i filozofii – 4 osoby (7%), a 15 osób (27%) nie wskazało na związek z żadną dziedziną wiedzy,
- na zajęciach z kultury krajów anglosaskich podkreślano potrzebę nawiązywania do wiedzy z zakresu historii i literatury – 28 osób (50%), kulturoznawstwa – 3 osoby (5%), filozofii i sztuki – 3 osoby (5%), a 22 osoby (40%) nie wskazało na związek z żadną dziedziną wiedzy,
- na zajęciach z metodyki nauczania języków obcych ankietowani wskazywali potrzebę odwoływania się do wiedzy z zakresu kultury krajów anglojęzycznych – 5 osób (9%), gramatyki i słownictwa – 5 osób (9%), pnja – 3 osoby (5%), psychologii, socjologii i dydaktyki – 18 osób (32%), literatury i historii – 6 osób (11%), 19 osób (34%) nie wskazało na związek z żadną dziedziną wiedzy,
- na zajęciach z gramatyki opisowej podkreślano potrzebę nawiązywania do gramatyki praktycznej – 15 osób (27%), historii i kultury – 11 osób (20%), językoznawstwa – 4 osoby (7%), 26 osób (46%) nie wskazało na związek z żadną dziedziną wiedzy,
- na seminarium dyplomowym studenci wskazywali na potrzebę odwoływania się do wiedzy z zakresu kultury, metodyki i słownictwa – 9 osób (16%), z całej wiedzy – 7 osób (12,5%), kultury, historii, literatury – 7 osób (12,5%), psychologii – 3 osoby (5%), informatyki – 1 osoba (2%), 29 osób (52%) nie wskazało na związek z żadną dziedziną wiedzy,
- na innych zajęciach ankietowani uznawali interdyscyplinarność jako odwoływanie się do wiedzy ogólnej – 6 osób (11%), 50 osób (89%) nie odpowiedziało na to pytanie.

Wnioski

Po przeanalizowaniu uzyskanych drogą badań ankietowych danych nasuwają się następujące wnioski:

- Pojęcia ‘interdyscyplinarność’ i ‘kompetencja interdyscyplinarna’ rozumiane są przez studentów właściwie – 54% ankietowanych bez wcześniejszego wprowadzenia w temat potrafi je samodzielnie, trafnie zdefiniować. Terminem zdecydowanie trudniejszym do zdefiniowania jest (utworzony na potrzeby badań, aczkolwiek analogiczny do używanych w programie kształcenia terminów takich jak kompetencja gramatyczna, komunikacyjna, socjolingwistyczna, interkulturowa, itp.) termin „kompetencja

- interdyscyplinarna” Wnioskować można, że definiowanie pojęć, które wcześniej nie zostały wprowadzone sprawia studentom dużą trudność, a ich umiejętności kojarzenia interdyscyplinarnego są ograniczone.
- Pomimo że studenci wydają się nie rozróżniać terminów pojęcie i zjawisko, to 1/3 ankietowanych bez trudu wskazuje na wcześniejsze doświadczenie przez nich zjawiska / pojęcia interdyscyplinarności w procesie edukacyjnym, podkreślając jednocześnie wyraźniejszą jej obecność w programie kształcenia uniwersyteckiego niż w trakcie swojej nauki w szkole. Spowodowane to może być jednym z dwóch czynników:
 1. większą obecnością interdyscyplinarności w kształceniu uniwersyteckim;
 2. wyższą świadomością edukacyjną studenta w porównaniu do ucznia. Uzyskanie jednoznacznej odpowiedzi wymaga jednak dalszych badań.
 - Studenci Filologii Angielskiej UwB jednogłośnie uznają interdyscyplinarności za przydatną w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Żaden ankietowany nie uznał jej za nieprzydatną lub niepotrzebną. Zdecydowana większość (88% respondentów) uważa ją za wręcz niemożliwą do uniknięcia w procesie kształcenia. Podobnie z „kompetencją interdyscyplinarną”, chociaż trudna do zdefiniowania, w zdecydowanej większości uznawana jest przez studentów za pomocną i przydatną zarówno w procesie uczenia się, jak i nauczania języka obcego (opinia 80% ankietowanych).
 - Obecność interdyscyplinarności na zajęciach Filologii Angielskiej UwB jest wyraźna (zdaniem 86% ankietowanych). Wnioskować należy, że faktycznie występuje ona na zajęciach prowadzonych na Filologii Angielskiej UwB.
 - Studenci łączą wszystkie dziedziny wiedzy z interdyscyplinarnością, podkreślając jej szczególnie ważne miejsce na zajęciach z pnja, kultury krajów anglosaskich i metodyki.
 - Ogólnie za występowanie interdyscyplinarności na poszczególnych zajęciach studenci najczęściej uznawali (bez względu na typ zajęć, wyłączając językoznawstwo i gramatykę opisową) odnoszenie się do wiedzy z zakresu historii, kultury i literatury.
 - Sporadycznie wskazywali inne dziedziny wiedzy, takie jak: sztuka, filozofia, psychologia, socjologia, etnografia czy informatyka, które kojarzyły się im z interdyscyplinarnością w ramach kształcenia filologicznego. Zadziwiający jest też fakt, iż w tej części ankiety studenci zignorowali rolę pnja i fonetyki. Pnja pojawia się sporadycznie, natomiast fonetyka w ogóle nie jest przez studentów wymieniana.

W ramach programu kształcenia na Filologii Angielskiej Uniwersytetu w Białymstoku:

1. Studenci najrzadziej sygnalizują obecność interdyscyplinarności na zajęciach z gramatyki opisowej i na seminarium licencjackim. Te dwa bloki przedmiotowe są zarówno najrzadziej kojarzone przez nich z interdyscyplinarnością, jak i najrzadziej uznawane za dziedziny, które powinny zawierać elementy interdyscyplinarności. Ich przydatność w przyszłej pracy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego oceniana jest także najniżej. Być może ten ostatni czynnik zdecydował o tym, że gramatyka opisowa i seminarium licencjackie są najrzadziej wiązane z interdyscyplinarnością. Nie sposób bowiem wyobrazić sobie, że jest ona tam prawie nieobecna, co sugerowałyby uzyskane dane.
2. Najbardziej kojarzone z interdyscyplinarnością, te, które powinny zawierać elementy interdyscyplinarności i, jednocześnie, najbardziej przydatne w przyszłym zawodzie nauczyciela języka obcego są, zdaniem respondentów: pnja (odpowiednio 41, 37, 51 wskazań), kultura krajów anglosaskich (odpowiednio 33, 35, 35 wskazań) i metodyka (27, 29, 45 wskazań). Pnja zajmuje zawsze naczelną rolę, na drugiej pozycji jest wiedza kulturoznawcza, na trzeciej – metodyka. W hierarchii przydatności w przyszłym zawodzie nauczyciela języka obcego jako druga wybierana jest metodyka, a dopiero po niej – wiedza kulturoznawcza. Tego typu kolejności można było się spodziewać.

Natalia Masalska

Szkoła Średnia Nr 31, Grodno

МАНИПУЛЯЦИЯ И КОНФЛИКТ В КОММУНИКАЦИИ

1. Понятие публичного дискурса

Речевая агрессия – коммуникативно-прагматическое явление, которое не может рассматриваться вне дискурсивного контекста. В свою очередь, анализ любой дискурсивной деятельности должен учитывать культурологические и социально-исторические данные и условия коммуникации¹. Следовательно, для максимальной репрезентативности рассматриваемых нами типов речевой агрессии необходимо опираться на относительно однородный материал. Выбрав в качестве эмпирической базы исследования публичный дискурс, мы считаем необходимым уточнить данное понятие.

Термин «дискурс» в современной лингвистике имеет множество определений и трактуется по-разному.

Мы исходим из понимания дискурса как широкой родовой категории по отношению к понятиям *речь, текст, диалог*. Обобщающий характер понятия *дискурс* снимает противопоставления *монологический / диалогический, устный / письменный*, что позволяет расширить объект нашего исследования.

Публичный дискурс выбран нами в качестве объекта исследования по двум причинам.

1. Современный публичный дискурс (см. далее его характеристику), на наш взгляд, представляет собой принципиально новый тип дискурса, который существенно отличается и от того, что лет тридцать назад было

¹ Е. С. Кубрякова, *О тексте и критериях его определения*, (в:) *Текст. Структура и семантика*, т. 1, Москва 2001, с. 72-81; Е. С. Кубрякова, *Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*, Москва 2004, с. 519-531.

принято называть публичной речью, и от того, что квалифицировали как язык массовой коммуникации.

2. Выбор данного материала в качестве источника исследования позволяет органично вывести исследование типов речевой агрессии в сферу риторики, которая, как известно, в современной лингвистике тесно связана с прагматикой. В современном российском публичном дискурсе отсутствие диалогической культуры особенно заметно. Г. Г. Хазагеров² связывает такую ситуацию с особенностями русской риторической традиции. По его мнению, в русской риторике долгое время господствовала гомилетика – речь, обращенная к единомышленникам. По этой причине русская риторика была малоагрессивна, деликатна и способствовала развитию диалогизма. (Речь в данном случае идет, конечно, о классической русской риторике, а не о риторике советского периода.). Однако преимущественная адресация к «своим» привела к тому, что ораторика как речь, рассчитанная на диалог, на достижение конкретного результата, на убеждение и переубеждение как речевое воздействие, в современной русской риторике не получила должного развития. Соответственно, отсутствуют такие навыки риторического диалога, как анализ аргументов оппонента и разработка собственной убедительной аргументации. Г. Г. Хазагеров видит в риторических дисфункциях, к которым, без сомнения, относится и речевая агрессия, фактор общественного риска. Насущная задача «окультуривания общественного публичного пространства» не может быть решена без детального рассмотрения и анализа тех проблем, которые мешают современной риторике выполнять те общественные функции, которые она способна выполнять: снимать общественное напряжение, нравственно укреплять и консолидировать общество и т.д.³

Изменение политической реальности в российском обществе обусловило смену «коммуникативной парадигмы»: «на смену монологической коммуникативной парадигме тоталитарного общества («один говорит, все слушают и выполняют») пришла диалогическая парадигма плюралистического общества»⁴. Как следствие смены коммуникативной парадигмы исследователи отмечают ряд взаимосвязанных процессов: в частности, возрастает роль устного общения, повышается роль диалога в процессе коммуникации. «Эпоха гласности ознаменовалась тем, что на смену выражению официального, «хорового» единомыслия и соответствующим языковым стереотипам пришла возможность свободного обмена мнениями, отсюда – и языковая

² Г. Г. Хазагеров, *Политическая риторика*, Москва 2002; Г. Г. Хазагеров, *Что слышит слушающий* (электронный ресурс), „Отечественные записки” 2002, № 6, режим доступа : <http://magazines.russ.ru>.

³ Там же.

⁴ И. А. Стернин, *Социальные факторы и развитие современного русского языка*, „Теоретическая и прикладная лингвистика” 2000, вып. 2: Язык и социальная среда, с. 10.

раскрепощенность, раскованность, свобода в выборе и содержания и формы. Монологизированные отношения оттесняются диалогическими, и возникает широкое поле публичного диалога. Это значительная и динамичная сфера современной публичной речи, все расширяющаяся и обогащающаяся все новыми видами и разновидностями»⁵. И. А. Стернин отмечает также такие процессы, как плюрализация общения (сосуществование разных точек зрения при обсуждении той или иной проблемы) и рост индивидуальной неповторимости личностного дискурса (персонификация общения)⁶.

Разумеется, все эти изменения коснулись и той сферы коммуникации, которую принято называть весьма туманным словосочетанием «язык СМИ». Между тем, анализируя телевизионную речь, О. А. Лаптева резонно замечает, что «телевизионная речь неоднородна и делится на разновидности, подчас весьма далекие друг от друга по своим языковым особенностям»⁷.

Очевидная неоднородность того, что называют «телевизионной речью», «языком СМИ», касается не только языковых, речевых и, в конечном счете, стилистических параметров. Жанровое разнообразие размывает дискурсивную сущность указанных словосочетаний. В связи с этим говорить сегодня о «дискурсе СМИ» и, в частности, о «телевизионном дискурсе» безотносительно жанровой и / или тематической конкретизации, на наш взгляд, вряд ли корректно. В современных условиях не стоит отождествлять понятия «дискурс СМИ», «массовая коммуникация» с понятием «публичный дискурс», хотя справедливости ради надо заметить, что данное словосочетание употребляется в современной как лингвистической, так и нелингвистической литературе весьма неопределенно. Очевидно, что основой такой синонимизации является характер адресации. Действительно, в самом широком понимании публичный дискурс – это дискурс, ориентированный на массового адресата. Однако адресатом такого дискурса может быть как массовый, так и множественный адресат. Следовательно, публичный дискурс включает в себя не только массовое, но и публичное общение. Под публичным общением понимают обычно ряд ситуаций, в которых происходит непосредственное общение адресанта с множественным адресатом, представляющим собой многочисленную и неоднородную аудиторию, но все же объединенную по какому-либо параметру (место, социальная принадлежность, возраст и т.д.).

Массовая коммуникация предполагает только опосредованное общение – через средства массовой информации. Средством передачи информации

⁵ Е. И. Голанова, *Устный публичный диалог: жанр интервью*, (в:) *Русский язык конца XX столетия (1985–1995)*, Москва 2000, с. 428.

⁶ И. А. Стернин, *Социальные факторы и развитие современного русского языка*, „Теоретическая и прикладная лингвистика” 2000, вып. 2: Язык и социальная среда, с. 10.

⁷ О. А. Лаптева, *Живая русская речь с телеэкрана. Разговорный пласт телевизионной речи в нормативном аспекте*, Москва 2003, с. 11.

сегодня служат не только СМИ, но и Интернет. А. А. Леонтьев отмечал, что при возрастающей возможности воздействия массовая коммуникация имеет свою специфику, такое воздействие осложняющую. Во-первых, коммуникатор не может отслеживать реакцию аудитории. Во-вторых, радио- и телевизионная аудитория не просто рассредоточена в пространстве, она рассредоточена психологически, поэтому ее труднее заинтересовать. В-третьих, теле- и радиоаудитория практически не поддается «заражению», в отличие от непосредственных слушателей. В-четвертых, через средства массовой информации происходит так называемое дистрибутивное общение: адресант сориентирован на множественного адресата, а адресат воспринимает данное общение почти как межличностное. В-пятых, выступающий должен ориентироваться на очень разный уровень слушателей и зрителей.

Публичный дискурс, с нашей точки зрения, подразумевает как опосредованную СМИ форму общения с массовым адресатом, так и непосредственную – с множественным.

2. Речевая агрессия и манипуляция

Манипуляции в коммуникации (главным образом, в массовой) активно изучаются психологами, политологами, социологами⁸. С. А. Сухих⁹, выделяя четыре основные группы описаний механизмов манипуляции, отмечает, что на сегодняшний день нет более или менее целостной концепции, объясняющей манипулятивные процессы. Это замечание в полной мере относится и к лингвистическим исследованиям манипуляции.

Б. П. Паршин¹⁰, указывая на междисциплинарный характер исследований манипуляции, отмечает наличие в термине «манипуляция» негативного оценочного компонента. Конститутивными для понятия манипуляции, с его точки зрения, являются два семантических компонента – эффективность и несоответствие интересам субъекта оценки. По мнению автора, манипуляцией может считаться любое эффективное воздействие.

⁸ А. И. Власов, *Политические манипуляции*, Москва 1992; Л. Войтасик, *Психология политической пропаганды*, Москва 1981; Е. Л. Доценко, *Манипуляция: психологическое определение понятия*, „Психологический журнал” 1993, т. 14, № 4, с. 132-138; С. Г. Кара-Мурза, *Манипуляция сознанием*, Москва 2002; Г. Шиллер, *Манипуляторы сознанием*, Москва 1980; Э. Шостром, *Анти-Карнеги, или человек-манипулятор*, Москва 1994.

⁹ С. А. Сухих, *Механизмы манипулятивной коммуникации*, „Теоретическая и прикладная лингвистика” 2000, вып. 2: Язык и социальная среда, с. 18.

¹⁰ П. Б. Паршин, *От такого и слышу: о содержании и узусе понятия манипуляции* (электронный ресурс), (в:) *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Тр. Междунар. семинара «Диалог 2003»* (Протвино, 11–16 июня 2003 г.) (электрон. дан.), Москва 2003, режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/archive/2003>.

И. А. Стернин, разграничивая манипуляцию и собственно речевое воздействие, основанием для такого разграничения считает степень осознанности адресатом коммуникативных последствий такого воздействия. «Речевое воздействие – это воздействие на человека при помощи речи с целью побудить его сознательно принять нашу точку зрения, сознательно принять решение о каком-либо действии, передаче информации и т.д. Манипулирование – это воздействие на человека с целью побудить его сообщить информацию, совершить поступок, изменить свое поведение и т.д. бессознательно или вопреки его собственному мнению, намерению»¹¹.

Г. Г. Хазагеров¹² считает субъективной основой манипулирования некритическое мышление и низкий культурный уровень слушателей. Объективной – сокрытие независимых источников информации.

В современных лингвистических исследованиях сферой, где манипуляции используются чрезвычайно активно, считаются СМИ¹³ и др. и реклама¹⁴ и др. При этом нередко речевая агрессия и манипуляция рассматриваются как явления одного порядка. «С эколлингвистических позиций языковая агрессия и языковое насилие (а также языковое манипулирование, языковая демагогия и т.п.) рассматриваются как формы речевого поведения, негативно воздействующие на коммуникативное взаимодействие людей, поскольку они направлены всегда на минимизацию и даже деструкцию языковой личности адресата, на его подчинение, манипулирование им в интересах автора высказывания»¹⁵. Такая позиция является, на наш взгляд, правомерной лишь отчасти. Речевую агрессию и речевое манипулирование объединяет прежде всего точка отсчета коммуникативных действий: адресант не нацелен на кооперативное общение, не учитывает позицию и интересы адресата, т.к. «пытается осуществлять контроль за поведением другого (манипулируемого), побуждая его вести себя угодным манипулирующему способом: голосовать за кандидата, платить налоги, покупать товары и т.д. При этом делается это таким

¹¹ И. А. Стернин, *Речевое воздействие как интегральная наука*, (в:) *Проблемы коммуникации и номинации в концепции общегуманитарного знания* : сб. научн. трудов в честь проф. Л.А. Шкатовой, Челябинск 1999, с. 153.

¹² Г. Г. Хазагеров, *Политическая риторика*, Москва 2002.

¹³ С. А. Колосов, *Манипулятивные стратегии дискурса ненависти*, «Критика и семиотика» 2004, вып. 7, с. 248-256; А. К. Михальская, *Язык российских СМИ как манипулирующая система* (электронный ресурс), (в:) *Язык СМИ как объект междисциплинарных исследований* (электрон. дан.), Москва 2001, режим доступа : <http://mum-jourfac.narod.ru/publications.htm>

¹⁴ Ю. К. Пирогова, *Имплицитная информация как средство коммуникативного воздействия и манипулирования (на материале рекламных и PR-сообщений)*, (в:) *Проблемы прикладной лингвистики 2001*, Москва 2002, с. 209-227; А. С. Плохинова, И. П. Лапинская, *Языковые манипуляции*, «Язык, коммуникация и социальная среда» 2002, вып.2, с. 178-181.

¹⁵ Б. Я. Шарифуллин, *Языковая агрессия и языковое насилие в свете юрлингвистики: проблема инвективы*, (в:) *Юрлингвистика-5: Юридические аспекты языка и лингвистические аспекты права* : межвуз. сб. науч. тр., Барнаул 2004, с. 125.

образом, что манипулируемый не осознает себя объектом воздействия»¹⁶. При этом между речевой агрессией и манипулированием нельзя ставить знак равенства по двум причинам. Во-первых, при манипулировании адресант скрывает свои истинные интенции высказывания и стремится к тому, чтобы адресату была очевидна только внешняя цель высказывания. Речевая агрессия вполне допускает работу открытыми коммуникативными стратегиями (хотя может быть и имплицитной). Во-вторых, если речевая агрессия – это всегда негативное воздействие, прямое или опосредованное, то манипулятивное воздействие может осуществляться через позитив, например, комплимент, похвалу¹⁷, прием «свои ребята» (с помощью этого приема создается ложное ощущение близости какой-то группы), прием «вместе со всеми», т.е. инспирация коллективных действий¹⁸ и т.д. Таким образом, манипуляция и речевая агрессия, безусловно, имея общую область коммуникативных действий, тем не менее представляют собой коммуникативные явления разного порядка.

3. Речевая агрессия и конфликт

Нередко в лингвистических исследованиях речевая агрессия выступает как синоним конфликтного общения. Речевая агрессия рассматривается как отношения враждебности между участниками общения, как установка на конфликт, конфронтацию. В связи с этим изучаются речевые стратегии и тактики в ситуации конфликта, дисгармоничная коммуникация¹⁹ и др.

¹⁶ А. С. Плохинова, *Языковые манипуляции*, «Язык, коммуникация и социальная среда» 2002, вып.2, с. 178.

¹⁷ В. Н. Панкратов, 2001, с. 87-96.

¹⁸ А. И. Власов, *Политические манипуляции*, Москва 1992, с. 98; А. Цуладзе, *Политические манипуляции или Покорение толпы*, Москва 1999, с. 76-77.

¹⁹ К. Ф. Седов, *Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения (о риторике бытового конфликта)*, (в:) «Вопросы стилистики: Язык и человек» 1996, вып. 26, с. 8-14; К. Ф. Седов, *Речевое поведение и типы языковой личности, Культурно- речевая ситуация в современной России*, Екатеринбург 2000, с. 298-312; И. В. Шалина, *Коммуникативно-речевая дисгармония: ее причины и виды*, (в:) *Культурно-речевая ситуация в современной России*, Екатеринбург 2000, с. 272-287; В. С. Третьякова, *Конфликт глазами лингвиста*, (в:) *Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000, с. 127-140; В. С. Третьякова, *Лингвистический аспект речевого конфликта*, (в:) *Язык. Система. Личность*, Екатеринбург 2000, с. 463-470; Л. А. Шкатова, *Речеповеденческие тактики в конфликтных ситуациях как предмет лингвокультурологии*, (в:) *Лингвокультурологические проблемы толерантности: тез. докладов Международ. конф.* (Екатеринбург, 24-26 октября 2001г.), Екатеринбург 2001, с. 331-332; Л. А. Шкатова, *Речеповеденческие стратегии и тактики в конфликтной ситуации*, (в:) *Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности: коллективная моногр.*, отв. ред. Н. А. Купина и М. Б. Хомяков, Москва 2005, с. 389-402.

Конфликт – это двусторонний коммуникативный акт, поскольку конфликтное взаимодействие подразумевает участие двух сторон: одна сторона сознательно действует в ущерб другой, а вторая, защищая собственные интересы, предпринимает ответные действия против инициатора конфликта²⁰.

Безусловно, речевая агрессия – это конфликтогенная технология коммуникативного взаимодействия. Если объектом речевой агрессии является адресат, конфликт между адресантом и адресатом может возникнуть как следствие установки адресанта на речевое доминирование. Открытый конфликт возникает при межличностной коммуникации в том случае, если объектом агрессии является адресат, либо, если отношение к объекту речевой агрессии у адресанта и адресата кардинально отличается: резко отрицательное отношение к предмету речи адресанта сталкивается с безусловно положительным отношением адресата к тому же объекту.

Если же речевая агрессия направлена на объект вне коммуникации и оценка этого объекта адресатом и адресантом совпадает, то речевая агрессия усиливает, обостряет негативное отношение к нему адресата. В. Борисевич, анализируя структуру вербального конфликта, определяет основные конфликтогенные факторы, которые действуют первую очередь в межличностном общении²¹. Но речевая агрессия, как было неоднократно отмечено, свойственна не только межличностной коммуникации. В тех типах коммуникации, где представлен множественный или массовый адресат, он, как правило, не является объектом агрессии, т.е. эксплицированным в высказывании объектом негативного отношения адресанта. Однако стремление адресанта индуцировать свое негативное отношение к предмету речи на адресата позволяет говорить о том, что адресантом «планируется» конфликт между адресатом и предметом речи. Следовательно, при любом типе коммуникации и любом объекте негативного отношения конфликт является коммуникативной перспективой речевой агрессии.

²⁰ В. С. Третьякова, *Конфликт глазами лингвиста*, (в:) *Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000, с. 127-140; В. С. Третьякова, *Лингвистический аспект речевого конфликта*, (в:) *Язык. Система. Личность*, Екатеринбург 2000, с. 463-470; Т. А. Гридина, В. С. Третьякова, *Принципы лингвокогнитивного анализа конфликтного высказывания*, (в:) *Юрислингвистика-3: Проблемы юрислингвистической экспертизы: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2002, с. 55-64; В. Борисевич, *Образы вербально-конфликтных ситуаций*, „Культура народов Причерноморья” 2003, № 44, с. 186-190; Н. Д. Голев, Н. Б. Лебедева, *Речевой жанр ссоры и конфликтные сценарии (на материале рассказов В. М. Шукшина)*, (в:) *Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000, с. 157-170.

²¹ В. Борисевич, *Образы вербально-конфликтных ситуаций*, „Культура народов Причерноморья” 2003, № 44, с. 186.

Литература

- Адамьянц Т. З., *К диалогической телекоммуникации: от воздействия к взаимодействию*, Москва 1999.
- Басовская, Е. Н., *Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации*, „Критика и семиотика” 2004, вып. 7, с. 257-263.
- Бердник Л. Ф., *Вопрос как отрицание*, „Русская речь” 1974, № 1, с. 52-55.
- Блакар Р. М., *Язык как инструмент социальной власти*, (в:) *Язык и моделирование социального взаимодействия* : сб. ст., общ. ред. В. В. Петрова, Москва 1987, с. 88-125.
- Борисевич В., *Образы вербально-конфликтных ситуаций*, „Культура народов Причерноморья” 2003, № 44, с. 186-190.
- Булыгина Е. Ю., *Стексова Т. И., Проявление языковой агрессии в СМИ*, (в:) *Юрлингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000, с. 148-157.
- Власов А. И., *Политические манипуляции*, Москва 1992.
- Войтасик Л., *Психология политической пропаганды*, Москва 1981.
- Гаспаров Б. М., *Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования*, Москва 1996.
- Голев Н. Д., *Речевой жанр ссоры и конфликтные сценарии (на материале рассказов В. М. Шукшина)*, (в:) *Юрлингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000, с. 157-170.
- Гридина Т. А., *Третьякова В. С., Принципы лингвокогнитивного анализа конфликтного высказывания*, (в:) *Юрлингвистика-3: Проблемы юрлингвистической экспертизы: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2002, с. 55-64.
- Демьянков В. З., *Тайна диалога: (Введение)*, (в:) *Диалог: Теоретические проблемы и методы исследования*, Москва 1992, с. 10-44.
- Доценко Е. Л., *Манипуляция: психологическое определение понятия*, „Психологический журнал” 1993, т. 14, № 4, с. 132-138.
- Кара-Мурза С. Г., *Манипуляция сознанием*, Москва 2002.
- Колосов С. А., *Манипулятивные стратегии дискурса ненависти*, „Критика и семиотика” 2004, вып. 7, с. 248-256.
- Михальская А. К., *Язык российских СМИ как манипулирующая система (электронный ресурс). Язык СМИ как объект междисциплинарных исследований (электрон. дан.)*, Москва 2001, режим доступа: <http://mum-jourfac.narod.ru/publications.htm>.
- Муравьева Н. В., *Язык конфликта (электронный ресурс)*, электрон. дан., Москва 2004, 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
- Паршин П. Б., *От такого и слышу: о содержании и узусе понятия манипуляции (электронный ресурс)*, *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Тр. Междунар. семинара «Диалог 2003»* (Протвино, 11-16 июня 2003 г.), электрон. дан., Москва 2003, режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/archive/2003>.
- Плохинова А. С., *Лапинская И. П., Языковые манипуляции*, „Язык, коммуникация и социальная среда” 2002, вып.2, с. 178-181.

- Почепцов Г. Г., *Теория коммуникации*, Москва-Киев 2001.
- Почепцов Г. Г., *Психологические войны*, Москва-Киев 2002.
- Пирогова Ю. К., *ИмPLICITная информация как средство коммуникативного воздействия и манипулирования (на материале рекламных и PR-сообщений)*, (в:) *Проблемы прикладной лингвистики 2001*, Москва 2002, с. 209-227.
- Седов К. Ф., *Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения (о риторике бытового конфликта)*, „Вопросы стилистики: Язык и человек” 1996, вып. 26, с. 8-14.
- Седов К. Ф., *Речевое поведение и типы языковой личности*, (в:) *Культурно-речевая ситуация в современной России*, Екатеринбург 2000, с. 298-312.
- Стернин И. А., *Речевое воздействие как интегральная наука*, (в:) *Проблемы коммуникации и номинации в концепции общегуманитарного знания: сб. научн. трудов в честь проф. Л. А. Шкатовой*, Челябинск 1999, с. 148-154.
- Сусов И. П., *Говорящая личность в лингвосоциальном и лингвопрагматическом пространствах*, (в:) *Социальная стратификация языка: матер. междуз. конф. Пятигорск. гос. пед. ин-т иностр. яз.*, Пятигорск 1989, с. 57-59.
- Сухих С. А., *Механизмы манипулятивной коммуникации*, „Теоретическая и прикладная лингвистика” 2000, вып. 2: Язык и социальная среда, с. 17-20.
- Третьякова В. С., *Конфликт глазами лингвиста*, (в:) *Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: междуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000, с. 127-140.
- Третьякова В. С., *Лингвистический аспект речевого конфликта*, (в:) *Язык. Система. Личность*, Екатеринбург 2000, с. 463-470.
- Хазагеров Г. Г., *Политическая риторика*, Москва 2002.
- Цуладзе А., *Политические манипуляции или Покорение толпы*, Москва 1999.
- Шалина И. В., *Коммуникативно-речевая дисгармония: ее причины и виды*, (в:) *Культурно-речевая ситуация в современной России*, Екатеринбург 2000, с. 272-287.
- Шарифуллин Б. Я., *Языковая агрессия и языковое насилие в свете юрислингвистики: проблема инвективы*, (в:) *Юрислингвистика-5: Юридические аспекты языка и лингвистические аспекты права: междуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2004, с. 125-137.
- Шиллер Г., *Манипуляторы сознанием*, Москва 1980.
- Шкатова Л. А., *Речеповеденческие тактики в конфликтных ситуациях как пред-мет лингвокультурологии*, (в:) *Лингвокультурологические проблемы толерантности: тез. докладов Международ. конф. (Екатеринбург, 24-26 октября 2001 г.)*, Екатеринбург 2001, с. 331-332.
- Шкатова Л. А., *Речеповеденческие стратегии и тактики в конфликтной ситуации*, (в:) *Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности: коллективная моногр., отв. ред. Н.А. Купина и М.Б. Хомяков*, Москва 2005, с. 389-402.
- Шостром Э., *Анти-Карнеги, или человек-манипулятор*, Москва 1994.
- Apostel L., *Towards a General Theory of Argumentation*, // E. Barth, J. Martens eds. *Argumentation: Approaches to the Theory Formation*, Amsterdam 1982, p. 93-122.

**Natalia Masalska,
Jekaterina Łukotenko**

Szkoła Średnia Nr 31, Grodno
Państwowy Uniwersytet w Grodnie

ПУБЛИЧНЫЙ ДИСКУРС

1. Публичный дискурс

Публичный дискурс, с нашей точки зрения, подразумевает как опосредованную СМИ форму общения с массовым адресатом, так и непосредственную – с множественным.

Характер адресации публичного дискурса обуславливает его тематическое ограничение: предмет публичного дискурса должен быть значим и интересен для максимально широкой аудитории. Тематика публичного дискурса определяется прежде всего интересами адресата, а, следовательно, это не только политика, но и экономика, вопросы этики, морали, здоровья и т.п.

Поскольку выбор предмета речи должен быть ориентирован на множественного гетерогенного адресата, постольку этот предмет должен обсуждаться в языковых и речевых формах, доступных и понятных такому адресату.

Не менее важным параметром, отличающим публичный дискурс от дискурса СМИ, является «образ адресанта». По мнению Ю. В. Рождественского, в дискурсе СМИ представлен коллективный речедеятель, который может быть противопоставлен индивидуальному речедеятелю¹. Это позволяет рассматривать массовую информацию как глобальный текст, объединяющий разные языковые сообщества с их социальными речевыми структурами. «Несмотря на различие языковых систем, понимаемых лингвистически,

¹ Ю. В. Рождественский, *Общая филология*, Москва 1996, с. 240-250; Ю. В. Рождественский, *Теория риторики*, Москва 1997, с. 474-476.

массовая информация обладает принципиальным единством смысла и направленностью содержания»².

Адресант в публичном дискурсе – это индивидуальный речедеятель, который должен обладать высоким уровнем коммуникативной компетентности. «Среднестатистического» участника публичного дискурса в полной мере можно охарактеризовать словами А. К. Михальской³ (у автора эта характеристика ряда политиков): «Пожалуй, не каждый [из них. – Т.В.] умеет «произносить длинные прекрасные речи» (Платон), но все способны говорить публично, причем вполне самостоятельно и связно, используя речь как свой профессиональный инструмент и явно получая от этого известное удовольствие». Действительно, адресант, как правило, профессионально связан с речевой деятельностью (журналист, писатель, актер, ученый, политик и т.д.). Речь выступает как важный фактор в поддержании репутации, создании имиджа. Высокий социальный статус адресанта способствует тому, что его точка зрения способна оказать влияние на общественное мнение. Вместе с тем, адресантами публичного дискурса в условиях современной социально-политической ситуации в России могут быть люди, не связанные с профессиональной речевой коммуникацией («рядовые носители языка»). В отличие от публичного дискурса тоталитарного общества, где участие «простых советских граждан» в публичном дискурсе было строго регламентировано, идеологизировано и, соответственно, цензурировано, современный публичный дискурс дает относительную возможность говорить и писать «от себя». Этому способствует изменение содержания и структуры многих жанров публичного дискурса. Достаточно, например, сравнить митинги и манифестации советского периода, где выступления участников заранее запланированы, проверены и отредактированы, и современные митинги и манифестации, иногда возникающие почти стихийно. Стиранию грани между обыденным и институциональным общением в значительной мере способствуют современные СМИ и возможность компьютерного общения⁴. Примером может служить жанр экспресс-интервью, когда люди высказываются по поводу того или иного события «экспромтом», нередко в прямом эфире; форумы в сфере Интернет-коммуникации. Однако такие формы публичного дискурса являются периферийными.

Основные параметры публичного дискурса фактически соответствуют тому определению, которое дает О. А. Лаптева «публичным речевым коммуникациям»: «...Это речь интеллектуализированного характера, на которой

² Ю. В. Рождественский, *Теория риторики*, Москва 1997, с. 474.

³ А. К. Михальская, *О речевом поведении политиков*, „Независимая газета” 1999, № 227 (2043), 3 декабря.

⁴ В. И. Карасик, *О типах дискурса*, (в:) *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс* : сб. науч. тр., Волгоград 2000, с. 5-20.

ведется общение с широкой аудиторией ... Эта речь направлена в адрес широкой аудитории – коллективной или массовой. Она имеет важные задачи содержательного плана, соотносительные с теми, которые выполняются соответствующими письменными текстами – научными, публицистическими, отчасти деловыми и художественными. В то же время устная форма ее осуществления делает ее соотносительной и с живой разговорной речью бытового характера»⁵. Как видно из данного определения, О.А. Лаптева считает публичную коммуникацию устной речевой формой, «в которой ориентация на письменный текст и спонтанность выступают как переменные признаки»⁵. Нам представляется целесообразным включать в понятие «публичный дискурс» не только устное, но и письменное общение (устное – непосредственное общение с аудиторией, или через посредство радио и телевидения, письменное – через газеты и журналы, а также посредством такого вида текстов, как листовки, письменные обращения и т.д.). Тем более что в такой новой форме публичного дискурса, как Интернет-коммуникация, присутствует значительный корпус текстов, представляющих письменную фиксацию устной речи.

Соответственно форма публичного дискурса может быть как монологической, так и диалогической. Публичный монолог адресован непосредственно адресату, множественному или массовому (публичные выступления перед аудиторией, телевизионные выступления и выступления по радио, статьи и т.д.). Публичный диалог (полилог) имеет опосредованную адресацию массовой аудитории (интервью, публичные дискуссии и т.д.).

На наш взгляд, понятие «публичный дискурс» не совпадает полностью и с понятием «публичная речь», принятым в риторике. Публичный дискурс всегда ориентирован на аудиторию гетерогенную. Публичная речь как ораторское произведение может быть ориентирована как на гетерогенную, так и на гомогенную аудиторию. Публичная речь может быть фактом профессионального дискурса, как, например, речи в суде, научные лекции или доклады. Такой дискурс ограничен соответствующими параметрами. Адресант получает право на речь в данном дискурсе в силу своего профессионального статуса, а не авторитета в обществе. (Исключения в данном случае составляют показательные судебные процессы или общественно-значимые научно-популярные лекции и доклады).

Таким образом, существенными параметрами публичного дискурса можно считать:

- а) массовую или множественную адресацию;
- б) адресанта – индивидуального речедеятеля, обладающего определенным социальным статусом, дающим «право на речь»;

⁵ О. А. Лаптева, *Живая русская речь с телеэкрана. Разговорный пласт телевизионной речи в нормативном аспекте*, Москва 2003, с. 4.

- в) общественно-значимую тематическую направленность;
- г) интеллектуализированную, но понятную широкой аудитории речь.

2. Телевизионные дискуссии как жанр публичного дискурса

Поскольку массовая коммуникация может быть отнесена к сфере профессиональной коммуникации: журналист – слушатель (зритель, читатель), то в сферу публичного дискурса попадают далеко не все жанры массовой коммуникации, а только те, где журналист выступает как самостоятельный, полноправный участник коммуникации, не осуществляющий свои профессиональные функции «от имени и по поручению» (как, например, в новостных и информационных программах).

Одним из таких жанров можно считать жанр телевизионной дискуссии – так называемые ток-шоу. На российском телевидении ток-шоу является сравнительно новым, но сегодня одним из самых распространенных жанров публичного дискурса. Содержательный диапазон такого рода передач весьма велик: от скандального игрового действия («Окна», «Запретная зона» и т.д.) до вполне серьезных политических и экономических дискуссий («Основной инстинкт» С. Сорокиной, «Свобода слова» С. Шустера, «Времена» В. Познера и др.)⁶.

При отсутствии игрового момента и жесткого сценария материал телепрограмм такого рода может представлять интерес с точки зрения прагматического и риторического анализа. Общественно-значимая тематика и проблематика таких ток-шоу, как «Свобода слова»; «Основной инстинкт», «Времена», «Версты» и некоторых других, позволяет рассматривать данные программы как публичные дискуссии, участники которых в речевом отношении вполне самостоятельны. Это не единственная причина, которая позволяет использовать материал этих телепередач в качестве источника лингвистического анализа публичного дискурса. Несмотря на весьма распространенное скептическое отношение к ток-шоу как телевизионному жанру, в данном случае мы имеем дело с одной из самых сложных форм публичного дискурса – и по содержанию и по структуре.

Тематическая заданность обеспечивает единство дискурса на внутреннем уровне, на внешнем уровне это единство поддерживается репликами ведущего, выполняющего функцию организатора дискуссии. Жанр коммуникативного акта можно определить как публичный диалог (полилог), если считать основным фактор мены адресанта: «...Если в основе оппозиции

⁶ Специфика объекта нашего исследования такова, что некоторые телепрограммы, фигурирующие в данной работе, уже стали достоянием телевизионного прошлого.

«монолог – диалог» лежит признак «отсутствие / наличие мены говорящего», то оппозиция «диалог – полилог» основана на другом, чисто количественном критерии... За естественной на первый взгляд триадой «монолог – диалог – полилог», учитывающей разницу в количестве участников коммуникации, скрывается противоречивая картина многообразия (прежде всего) устных форм общения. Единство природы полилога и диалога усматривается, прежде всего, в том, что в обоих случаях мена активной роли говорящего является основным структурным принципом общения»⁷. Специфика данного полилога заключается в том, что объем высказываний может варьироваться от коротких реплик до весьма пространных монологов. Чередование монологических и диалогических фрагментов может быть предусмотренным сценарием или спонтанным.

Данный дискурс имеет сложную коммуникативную структуру.

1. Здесь представлены фактически три типа коммуникации: межличностная, публичная и массовая⁸, т.е. каждая реплика-высказывание может иметь тройную адресацию: во-первых, это непосредственные участники данной программы, во-вторых, зрители в студии, в-третьих, телезрители. Поскольку речь идет о телевизионной коммуникации, безусловно, весь дискурс ориентирован на массового адресата. Эта адресация может быть прямой:

а) ведущий \longleftrightarrow **массовый адресат**

б) участник $\begin{cases} \rightarrow \text{зрители в студии} \\ \rightarrow \text{массовый адресат} \end{cases}$

Опосредованная ориентация на массового адресата происходит при диалогическом общении:

ведущий \longleftrightarrow участник \rightarrow **массовый адресат**

участник 1 \longleftrightarrow участник 2 \rightarrow **массовый адресат**

участник \rightarrow зрители в студии \rightarrow **массовый адресат**

2. Речевые ходы передаются ведущим, но этого может и не быть, тогда диалогическая речь приближается к естественному диалогу. Ведущий выступает и как инициатор и координатор коммуникативного акта, и как полноправный участник дискуссии.

3. Реплики-акции и реплики-реакции могут быть дистанцированы во времени. Отсутствие жестко разворачивающейся тематической после-

⁷ К. А. Филиппов, *Лингвистика текста: Курс лекций*, СПб. 2003, с. 219.

⁸ Т. В. Анисимова, Е. Г. Гимпельсон, *Современная деловая риторика: учеб. пособие*, Москва-Воронеж 2002, с. 24-26.

довательности обусловлено большим количеством участников дискурса. Вступление в коммуникацию регламентируется ведущим.

4. Полилогическая схема дискурса способствует тому, что на одну реплику-акцию может последовать несколько реплик-реакций, которые, в свою очередь, могут тоже соотноситься между собой как реплики-акции и реплики-реакции.

Структурировать такой дискурс очень сложно. Монологические фрагменты подготовленной речи чередуются, с одной стороны, со спонтанно возникающими диалогами, соответствующими по структуре естественной диалогической речи. С другой стороны, диалог может быть «организован» ведущим. Ведущий координирует процесс коммуникации, сохраняя его тематическую целостность, передает речевые ходы, сдерживая или поощряя коммуникантов.

Состав участников полилога, как правило, гомогенный по уровню образования и социальному статусу: политики, ученые, деятели искусства и т.д.

Несмотря на то, что непосредственное участие зрителей в студии или интерактивное участие телезрителей минимизировано и на развертывание дискурса существенно не влияет, сам факт наличия непосредственной аудитории превращает такую дискуссию в «спор при слушателях», что создает некоторый эффект обратной связи.

Наше исследование не ограничивается только указанным материалом: чтобы обеспечить репрезентативность выводов, мы использовали также данные печатных СМИ и Интернет-изданий.

При этом сохраняются основные параметры адресата, отмеченные нами ранее для массовой коммуникации: во-первых, общение с непрогнозируемой аудиторией (количественный и качественный состав адресата предсказать невозможно), во-вторых, так называемая дистрибутивность общения: слушатели (зрители, читатели) разобщены, между ними нет взаимодействия, а значит, нет и взаимовлияния, в-третьих, отсутствие реальной обратной связи⁹. Все эти факторы не позволяют в полной мере спрогнозировать коммуникативную перспективу того или иного высказывания и увидеть реакцию адресата как результат речевого воздействия «здесь и сейчас». При этом справедливости ради, надо отметить, что и непосредственное публичное общение с большой гетерогенной аудиторией не всегда позволяет увидеть эту обратную реакцию (разве что в неречевой форме: аплодисменты; гул одобрения и т.п.).

Поскольку при анализе типов речевой агрессии мы берем за точку отсчета речевое поведение адресанта, синкретичность публичного дис-

⁹ А. А. Леонтьев, 1999, с. 288-290; Т. В. Анисимова, Е. Г. Гимпельсон, *Современная деловая риторика: учеб. пособие*, Москва-Воронеж 2002, с. 26.

курса в целом и жанра публичной теледискуссии в частности позволяет исследовать, различные типы речевой агрессии в зависимости от адресации и объекта агрессии, выявить, при помощи каких стратегий и тактик, средств и приемов реализуется данная разновидность речевого поведения.

ЛИТЕРАТУРА

- Адамьянц Т. З., *К диалогической телекоммуникации: от воздействия к взаимодействию*, Москва 1999.
- Анисимова Т. В., Гимпельсон Е. Г., *Современная деловая риторика: учеб. пособие*, Москва – Воронеж 2002.
- Аристов С. А., Сусов И. П., *Коммуникативно-когнитивная лингвистика и разговорный дискурс*, „Лингвистический вестник” 1999, вып. 1, с. 3-15.
- Арутюнова Н. Д., *Некоторые типы диалогических реакций и «почему»-реплики в русском языке*, „Филол. науки” 1970, № 3, с. 4–13.
- Баранов А. Н., Крейдлин Г. Е., *Иллокутивное вынуждение в структуре диалога*, „Вопр. языкозн.” 1992, № 2.
- Басовская Е. Н., *Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации*, „Критика и семиотика” 2004, вып. 7.
- Богданов В. В., *Молчание как нулевой речевой акт и его роль в вербальной коммуникации*, (в:) *Языковое общение и его единицы : сб. науч. тр.*, Калинин 1986, с. 12-18.
- Борисова И. Н., *Русский разговорный диалог*, Екатеринбург 2001.
- Булыгина Е. Ю., Стексова Т. И., *Проявление языковой агрессии в СМИ*, (в:) *Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000.
- Васильев А. Д., *Слово в российском телеэфире: Очерки новейшего словоупотребления*, Москва 2003.
- Власов А. И., *Политические манипуляции*, Москва 1982.
- Власова Е. В., *Речевая агрессия как одно из выражений власти в СМИ*, (в:) *Проблемы речевой коммуникации*, Саратов 2004.
- Водак Р., *Язык. Дискурс. Политика*, Волгоград 1997.
- Войтасик Л., *Психология политической пропаганды*, Москва 1981.
- Воронцова Т. А., *Интертекст в публичном диалоге*, (в:) *Интертекстуальность в художественном и публицистическом дискурсе : сб. докл. международ. науч. конф. (Магнитогорск, 12-14 ноября 2003 года)*, Магнитогорск 2003.
- Голанова Е. И., *Устный публичный диалог: жанр интервью*, (в:) *Русский язык конца XX столетия (1985–1995)*, Москва 2000.
- Голанова Е. И., *Публичный диалог: коммуникативный узус и новые жанровые разновидности*, (в:) *Международный конгресс «Русский язык: исторические судьбы и современность» (Москва, МГУ, 13–16 марта 2001-го года)*, Москва 2001.
- Енина Л. В., *Речевая агрессия и речевая толерантность в средствах массовой информации (электронный ресурс)*, Российская пресса в поликультурном обществе:

- толерантность и мультикультурализм как ориентиры профессионального поведения (электрон. дан.), Москва 2002, режим доступа: <http://www.tolerance.ru>.
- Карасик В. И., *О типах дискурса*, (в:) *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс* : сб. науч. тр., Волгоград 2000.
- Клушина Н. И., *Языковые механизмы формирования оценки в СМИ (электронный ресурс)*, (в:) *Публицистика и информация в современном обществе* (электрон. дан.), Москва 2000, режим доступа : <http://www.gramota.ru>.
- Клюев Е. В., *Речевая коммуникация: учеб. пособие для ун-тов и ин-тов*, Москва 2002.
- Колшанский Г. В., *Коммуникативная функция и структура языка*, Москва 1984.
- Лаптева О. А., *Живая русская речь с телеэкрана. Разговорный пласт телевизионной речи в нормативном аспекте*, Москва 2003.
- Мансурова В. Д., *Инстанция истины: О соотношении норм языка и права в общественной коммуникации*, (в:) *Юрислингвистика-1: проблемы и перспективы: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 1999.
- Манькова Л. А., *Речевое воздействие газетных заголовков (на материалах Крымской прессы)*, „Культура народов Причерноморья” 1998, № 3.
- Михальская А. К., *О речевом поведении политиков*, „Независимая газета” 1999, № 227 (2043), 3 декабря.
- Рождественский Ю. В., *Общая филология*, Москва 1996.
- Рождественский Ю. В., *Теория риторики*, Москва 1997.
- Филиппов К. А., *Лингвистика текста: Курс лекций*, СПб. 2003.

Julia Ostanina-Olszewska

Uniwersytet Warszawski

TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE PROBLEMY TRANSKRYPCJI W SŁOWNIKU WIELOJĘZycznym

1. Wstęp

System zapisywania głosek za pomocą liter oraz specjalnych znaków diakrytycznych – zwany *transkrypcją*, w istotny sposób przyczynia się do opanowania języka obcego, a przede wszystkim jego wymowy. Jednym z podstawowych celów tej pracy jest poruszenie problemu obecności transkrypcji w słownikach, zarówno jedno, jak dwu i wielojęzycznych. Praca uzasadnia celowość zastosowania transkrypcji w słowniku wielojęzycznym. Na podstawie przykładów pokazano istotę i niezwykle ważną funkcję systemu prezentacji informacji fonetycznej. Kolejnym celem pracy było zanalizowanie istniejących słowników oraz systemów fonetycznych języka angielskiego, polskiego i rosyjskiego, a następnie zaproponowanie ekonomicznej i zunifikowanej transkrypcji do zastosowania w słowniku wielojęzycznym.

2. Analiza systemów fonetycznych

Transkrypcja jest ważnym komponentem słownika, który niestety pojawia się rzadko i stosowany jest głównie w słownikach dwujęzycznych (najczęściej dla języka angielskiego). Kod językowy ma przede wszystkim formę mówioną i opanowanie języka wymaga poznanie formy dźwiękowej. Więc, jeżeli słownik nie podaje formy dźwiękowej jego opis jest niepełny. Poza tym w każdym języku istnieją nieregularności między formą graficzną a dźwiękową. Najwięcej takiego typu rozbieżności i nieregularności można zaobserwować w języku angielskim, w nieco mniejszym stopniu występują one w języku rosyjskim i polskim.

Przykłady:

Angielski

- Osiem sposobów wymowy litery **a**: *hate, water, man, again, many, hare, what, last*
- Dziewięć sposobów zapisu dźwięku /u:/ - *to, too, who, two, through, threw, due, shoe, queue*
- Dźwięczna i bezdźwięczna wymowa **th**: (*mother, this, with, thanks, path*)
- Ough - *thought, rough, through, thorough, though*

Polski

- ą ład/lond/ ≠ dąb/domb/
- żona=rzeka= wierzyć≠marznąć
- zupa=który
- mąż=masz=marz /ʃ/
- buk=Bug=Bóg /k/
- Dania≠dania

Rosyjski

- /ts/ царь, советтский, купться
- Коля ≠ колья
- пил ≠ пиль ≠ пыл ≠ пыль
- Niema litera: лестница, солнце, сердце, известно, поздно, чувствовать, здравствуй

Niżej przedstawiono krótki opis rozdziałów pracy doktorskiej autora referatu.

Rozdział pierwszy (SYSTEM FONETYCZNY JĘZYKA) nawiązuje do najważniejszych problemów i podstawowych zagadnień nauki o postaci fonicznej języka. Scharakteryzowano takie pojęcia jak *fonetyka* i *fonologia*¹. W rozdziale tym przedstawiono również poglądy prezentowane przez poszczególne szkoły fonetyczne, które dały podstawy do sformułowania definicji z zakresu teorii fonemu². Jeżeli chodzi o terminologię, po analizie zróżnicowanych poglądów na przedmiot badań oraz na zadania badawcze fonetyki i fonologii w pracy przyjęto, iż fonetyka zajmuje się przede wszystkim stroną materialną aktów mowy, zaś fonologia – funkcją językową. W rozdziale tym zaprezentowano zasady transkrypcji³ oraz główne problemy związane z jej zastosowaniem. Przedstawiono również kilka typów najbardziej rozpowszechnionych systemów zapisu fonetycznego.

¹ N. S. Trubiecki, *Podstawy fonologii*, tłum. A. Heinz, Warszawa 1970.

² D. Abercrombie, *Fifty years in phonetics*, Edinburgh 1991; D. Jones, *The phoneme: its nature and use*, Cambridge 1950.

³ W. Jassem, *Akcent języka polskiego*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1962.

Rozdział drugi zawiera analizę kontrastywno-porównawczą trzech systemów fonetycznych: polskiego, angielskiego i rosyjskiego. W celu dokonania szczegółowej analizy sformułowano jej główne zasady oraz omówiono systemy samogłosek i spółgłosek. Przedstawiono również inwentarz fonemów i ich modyfikacje w akcie mowy.

W rozdziale trzecim przeanalizowano słowniki języka angielskiego, polskiego i rosyjskiego oraz omówiono transkrypcje tam zastosowane. Słowniki zostały podzielone na trzy grupy – jedno, dwu i wielojęzyczne. Analiza pod kątem zastosowania różnych typów transkrypcji pozwoliła na następujące obserwacje:

- Powszechnie dostępne słowniki wielojęzyczne *nie zawierają wymowy*, będącej bardzo ważnym i przydatnym elementem słowników. Wyjątkową pozycją pod względem zastosowania transkrypcji jest ANGIELSKO-POLSKO-BIAŁORUSKO-ROSYJSKI SŁOWNIK TEMATYCZNY⁴ [Hajczuk, Miatluk, Zubow 2001]; jego istotną rolę omówiono w rozdziale trzecim rozprawy.
- Dla każdego z języków wykorzystywane są transkrypcje wybrane przez autora.
- Potrzeba *unifikacji* transkrypcji fonemicznej, m.in. dla celów nauczania języka angielskiego, jak również potrzeba zintegrowania jej z transkrypcjami innych języków.

Taka potrzeba wydaje się oczywista i była sygnalizowana już przez dra L. Biedrzyckiego w 1969 roku w artykule „O ujednoczenie i integrację transkrypcji fonetycznej języka angielskiego w Polsce”⁵, gdzie autor artykułu umieszcza 16 typów notacji używanych do nauczania języka angielskiego. To odzwierciedla sytuację, że często jeden i ten sam język jest transkrybowany inaczej w różnych podręcznikach i na różnych poziomach nauczania. W rezultacie uczeń jest zrażony niekonsekwencją zapisów, a przez to małą informatywnością porównawczą takiej transkrypcji, zaczyna ją ignorować jako pomoc wizualną, zaś sama transkrypcja traci swą przydatność i staje się tylko czynnikiem podnoszącym koszt podręcznika.

Dla języka angielskiego najczęściej stosuje się transkrypcję opracowaną na podstawie IPA⁶, niemniej jednak stwierdzono także użycie innych typów transkrypcji⁷.

Zapis fonetyczny w znacznie mniejszym stopniu pojawia się w słownikach polskich. Mimo wszystko, nawet w tych nielicznych pozycjach zauważono zasto-

⁴ *English-Polish-Belarussian-Russian Thematic Dictionary*, (red.) R. Hajczuk, H. Miatluk, A. Zubow, Białystok 2001.

⁵ L. Biedrzycki, *O ujednoczenie i integrację transkrypcji fonetycznej języka angielskiego w Polsce*, „Języki obce w szkole” 1969, nr 1/1969.

⁶ J. C. Wells, *Longman Pronunciation Dictionary*, Second edition, London 2000; D. Jones, R. Roach, *English pronouncing dictionary*, Cambridge 1997.

⁷ *Webster's New World*, Ohio 1991.

sowanie niejednolitej transkrypcji – poczynając od transkrypcji opartej na IPA⁸, aż po tak zwaną transkrypcję słowiańską lub jej uproszczoną wersję⁹.

W słownikach wymowy rosyjskiej zazwyczaj uwzględnia się akcent i tylko wybrane miejsca w poszczególnych wyrazach, które mogą stanowić problem w przeczytaniu (*счастье ш, что ш, лестница ш*)¹⁰. W podręcznikach na temat wymowy i innych pracach z zakresu fonetyki i fonologii przy zapisie fonetycznym języka rosyjskiego także używa się transkrypcji sławistycznej na podstawie alfabetu łacińskiego¹¹ oraz transkrypcji na podstawie IPA¹².

Nie pozbawione głębokich racji są słowa Władysława Miodunki: „Polacy uczący się języków obcych poznają zwykle ich wymowę poprzez międzynarodową pisownię fonetyczną. Nieuzasadnione jest więc przedstawienie języka ojczystego w pisowni odmiennej od poznawanych języków obcych. Posługiwanie się tą samą międzynarodową pisownią fonetyczną umożliwia bowiem szybsze uświadomienie sobie charakterystycznych właściwości fonetyki języka obcego w porównaniu z ojczystym i na odwrót”¹³.

3. Symbole funkcjonalnie wspólne

Rozdział czwarty prezentuje wykaz znaków fonetycznych użytych w proponowanym słowniku wielojęzycznym i omawia symbole funkcjonalnie wspólnych i wariantywnych fonemów i alofonów dla trzech języków w transkrypcji zunifikowanej.

Wielojęzyczny słownik biznesmena z wymową¹⁴ został opracowany na podstawie słowników znaczeniowych i terminologicznych oraz innych poradników, encyklopedii, podręczników, monografii i prasy specjalistycznej. Zawiera on około 2000 haseł z ich odpowiednikami oraz transkrypcją w trzech językach.

⁸ *Słownik Wymowy Polskiej*, (red.) M. Karaś, M. Madejowa, Warszawa – Kraków 1977; T. Wyżyński, *Współczesny Słownik Polsko-Angielski*, Warszawa 2002; T. Wyżyński, *Nowy praktyczny słownik angielsko-polski i polsko-angielski*, Warszawa 2004; J. Stanisławski, J. Jaślan, *Kieszonkowy słownik Angielsko-Polski, Polsko-Angielski*, Warszawa 1999.

⁹ W. Lubaś, S. Urbańczyk, *Podręczny Słownik poprawnej wymowy polskiej*, Kraków – Katowice 1993; J. Grzenia, *Słownik nazw własnych*, Warszawa 2002; A. Markowski, *Praktyczny słownik poprawnej polszczyzny nie tylko dla młodzieży*, Warszawa 1995; A. Markowski, *Nowy Słownik poprawnej Polszczyzny*, Warszawa 2000.

¹⁰ Ф. Л. Агеенко, М. В. Зарва, *Словарь ударений для работников радио и телевидения*. [Dictionary of stress for radio and TV workers], ред. Д. Э. Розенталь, Москва 1984.

¹¹ Л. В. Щерба, *Русские гласные в качественном и количественном отношении*, Ленинград 1912.

¹² Л. В. Бондарко, *Фонетика современного русского языка*, Санкт-Петербург 1998.

¹³ *Słownik wymowy polskiej*, (red.) M. Karaś, M. Madejowa, Warszawa – Kraków 1977.

¹⁴ J. Ostanina-Olszewska, T. P. Krzeszowski, *Polsko-angielsko-rosyjski słownik biznesmena*, Łódź 2005.

W słowniku przedstawiono terminologię ekonomiczno-handlową w trzech językach z towarzyszącą transkrypcją, która umożliwi natychmiastowe przyswojenie formy dźwiękowej wyrazu i posługiwanie się nim w każdym z wymienionych języków. Jest to możliwe dzięki opracowanemu na podstawie Międzynarodowego Alfabetu Fonetycznego (IPA) systemowi zapisu wymowy. Uniwersalna zunifikowana transkrypcja zawiera symbole używane wspólnie dla trzech języków oraz uwzględnia właściwości systemów fonetycznych charakterystyczne dla każdego z przedstawionych języków. Opracowując daną transkrypcję, zastosowano następujące kryteria:

- 1) transkrypcja powinna opierać się na alfabecie i zasadach IPA;
- 2) powinna ona być możliwie prosta i ekonomiczna;
- 3) powinna być umiarkowanie porównawcza (w stosunku do języków najczęściej nauczanych w kraju), charakteryzować się integracją zewnętrzną.

Zastosowana transkrypcja (na bazie i zasadach transkrypcji IPA) pozwala jej użytkownikom, którzy już z takich transkrypcji korzystali (choć stosowana była jednak głównie dla języka angielskiego), dekodować wyrazy z łatwością i porównywać języki między sobą.

Rozwiązania fonemiczne (tj. funkcjonalna klasyfikacja głosek) i porównawcze są indywidualne i konsekwentnie tu stosowane. Wybór symboli i rozwiązania porównawcze są właściwe, konsekwentne w obrębie zasad przyjętych w pracy oraz łatwe w percepcji i czytelne.

Ponieważ głównym celem pracy było przedstawienie transkrypcji zunifikowanej (na podstawie już istniejących transkrypcji), liczbę symboli najlepiej byłoby ograniczyć tylko do tych niezbędnych. Z drugiej strony, żeby odzwierciedlić wymowę naturalną, celowym było zastosowanie transkrypcji mieszanej (fonemicznej z elementami transkrypcji alofonicznej dla zapewnienia naturalnego brzmienia). Zatem takie symbole jak /ə/, /ʌ/, /u/, /i/ mogą przedstawiać fonemy w jednym języku, ale również funkcjonować jako alofony w innym: angielskie *payment*, *currency*, *situation* transkrybujemy /'peɪmənt/, /'kʌrnsi/, /sɪtʃu'eɪʃn/ - gdzie /ə/ i /ʌ/ są fonemami, /i/, /u/ - alofonami (Wełna, 1997). Z kolei rosyjskie *сумма*, *фирма*, *договора* transkrybujemy /'summə/, /'fɪrmə/, /dɔgə'vorə/ gdzie symbole /ə/, /ʌ/ użyte zostały dla alofonów, a /u/, /i/ dla fonemów. W języku polskim /u/, /i/ także funkcjonują jako fonemy (np. *różnica* /ruʒ'nitsa/).

Można by było pokusić się o zastosowanie jeszcze bardziej uproszczonego systemu, zwłaszcza w stosunku do języka rosyjskiego. Wtedy transkrypcja fonemiczna, na przykład takich wyrazów jak *затащил*, *оборот*, *договора*, wyglądałaby następująco: /zata'ʃi:l/ /aba'rot/, /daga'vora/. Niemniej jednak, zapis w tej formie nie odzwierciedla tak istotnego zjawiska w języku rosyjskim, jak *redukcja* (wymiana samogłosek względem akcentu lub kontekstu fonetycznego), a co za tym idzie wymowa brzmi nie do końca naturalnie. Dlatego też zaproponowana transkrypcja dla tych wyrazów jest następująca /zətə'ʃi:l/, /ʌbʌ'rot/, /dɔgə'vorə/,

zwłaszcza, że z wymienionych wyżej powodów wprowadzenie niektórych alofonów nie zwiększyło liczby symboli zastosowanych w przedstawionej transkrypcji.

4. Wersja elektroniczna

W podsumowaniu części teoretycznej sformułowano wnioski z przeprowadzonych analiz dotyczące typów transkrypcji we współczesnych słownikach oraz przedstawiono wskazówki do dalszych badań i opracowania wersji elektronicznej słownika. Komputerowa wersja, którą zamierza się umieścić w Internecie ma szereg niewątpliwych zalet:

- słownik elektroniczny jest dostępny dla wszystkich użytkowników Internetu;
- użytkownicy nie muszą instalować oprogramowania na dysk swoich komputerów osobistych;
- tego typu słownik oferuje szeroką gamę możliwości (doskonalenie mikro- i makrostruktury – wprowadzenie nowego języka lub modyfikacja już istniejącej informacji);
- możliwość dostosowania interfejsu do potrzeb i preferencji użytkowników;
- możliwość natychmiastowej oceny słownika (*feedback*) przez użytkowników;
- łatwa modyfikacja funkcji słownika (wszyscy użytkownicy mają natychmiastowy dostęp do najnowszej wersji słownika bez potrzeby instalowania jej na swoich komputerach);
- umożliwia dostęp fonetyczny do definicji na podstawie wyrazów o podobnej wymowie (np. *Sond Serach* in *MACMILLAN ENGLISH DICTIONARY*).

Takie słowniki mogą również posiadać moduł do samodzielnego ćwiczenia wymowy: *nagrywasz i porównujesz*. W przyszłości będzie także można wbudować moduły rozpoznające głos, co pozwoli na odejście od alfabetycznej struktury.

5. Podsumowanie

W trakcie poszukiwania rozwiązań najbardziej efektywnych do opisu i późniejszego zestawienia dla trzech języków w analizie kontrastywno-porównawczej udało się wyszczególnić inwentarz fonemów trzech języków. Po analizie transkrypcji do nich stosowanych skoncentrowano się na typach najbardziej popularnych i najbardziej adekwatnych (czyli opartych na zasadach IPA). Przyjęte rozwiązania fonologiczne zostały zestawione w wykazie symboli, których następnie użyto w zaproponowanej transkrypcji. Znalazła ona również swoje praktyczne zastoso-

wanie w słowniku wielojęzycznym. Bardzo praktycznym i ze wszech miar słusznym rozwiązaniem było zastosowanie opracowanej transkrypcji w POLSKO-ANGIELSKO-ROSYJSKIM SŁOWNIKU BIZNESMENA¹⁵.

Mimo iż cel pracy został osiągnięty, możliwości udoskonalenia przedstawionego systemu transkrypcji w słownikach wielojęzycznych oraz samego słownika, pozostają nadal nie wyczerpane.

BIBLIOGRAFIA

- Abercrombie D., *Fifty years in phonetics*, Edinburgh 1991.
- Ageenko F. L., Zarva M. V. – Агеенко Ф.Л., Зарва М. В., *Словарь ударений для работников радио и телевидения*. [Dictionary of stress for radio and TV workers], (ред.) Розенталь Д. Э., Москва 1984.
- Biedrzycki L., *O ujednoczenie i integracje transkrypcji fonetycznej języka angielskiego w Polsce*, „Języki obce w szkole” 1969, nr 1/1969.
- Bondarko L. V., *Фонетика современного русского языка*, Санкт-Петербург 1998.
- English-Polish-Belarussian-Russian Thematic Dictionary*, (red.) R. Hajczuk, H. Miatluk, A. Zubow, Białystok 2001.
- Grzenia J., *Słownik nazw własnych*, Warszawa 2002.
- Jassem W., *Akcent języka polskiego*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1962.
- Jones D., Roach R., *English pronouncing dictionary*, Cambridge 1997.
- Jones D., *The phoneme: its nature and use*, Cambridge 1950.
- Lubaś W., Urbańczyk S., *Podręczny Słownik Poprawnej Wymowy Polskiej*, Kraków – Katowice 1993.
- Markowski A., *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa 2000.
- Markowski A., *Praktyczny słownik poprawnej polszczyzny nie tylko dla młodzieży*, Warszawa 1995.
- Ostanina-Olszewska J. at al.: *Duży słownik polsko-rosyjski rosyjsko-polski*, Warszawa 2004, 2006
- Ostanina-Olszewska J., *Problems of Transcription in Multi-Language Dictionary*, Master Thesis, Warsaw 2000.
- Ostanina-Olszewska J., *Theoretical and Practical Problems of Transcription in a Multi-Language Dictionary*, Doctor Thesis, Warsaw 2006.
- Ostanina-Olszewska J., Krzeszowski T. P., *Polsko-angielsko-rosyjski słownik biznesmena*, Łódź 2005.
- Ščerba L. V. - Щерба Л. В., *Русские гласные в качественном и количественном отношении*, Ленинград 1912.
- Słownik wymowy polskiej*, (red.) M. Karaś, M. Madejowa, Warszawa – Kraków 1977.

¹⁵ J. Ostanina-Olszewska, T. P. Krzeszowski, *Polsko-angielsko-rosyjski słownik biznesmena*, Łódź 2005.

Stanisławski J., Jaślan J., *Kieszonkowy słownik Angielsko-Polski, Polsko-Angielski*, Warszawa 1999.

Trubiecki N. S., *Podstawy fonologii*, tłum. A. Heinz, Warszawa 1970.

Webster's New World, Ohio 1991.

Wells J. C., *Longman Pronunciation Dictionary*, Second edition, London 2000.

Wełna J., *New vowel phonemes in RP?*, Warszawa 1997.

Wyżyński T., *Nowy praktyczny słownik angielsko-polski i polsko-angielski*, Warszawa 2004.

Wyżyński T., *Współczesny Słownik Polsko-Angielski*, Warszawa 2002.

<http://www.macmillandictionaries.com/home.htm>.

Monika Płużyczka

Uniwersytet Warszawski

ОБУЧЕНИЕ ВОСПРИЯТИЮ ТЕКСТА В ДИДАКТИКЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ПРЕДДОГОВОРНОЙ ПЕРЕПИСКИ)

Курсы по деловой переписке предназначены для взрослых учащихся, которые хотят повысить свою профессиональную квалификацию в области бизнеса, а также уровень знаний иностранного языка. Прежде всего, это курс для работников фирм, сотрудничающих с российскими партнерами. Одним из направлений такого курса может являться обучение ведению преддоговорной переписки на русском языке.

В связи с этим важным является вопрос выбора единицы описания и единицы обучения. При выборе единицы описания следует учитывать уровень языковой компетенции учащихся. В данном случае я предполагаю, что составной частью профессиональной компетенции слушателей данного курса является умение вести деловую переписку с партнерами на внутреннем рынке, т.е. знания, касающиеся ведения деловой переписки на польском языке. Подобная коммуникативная ситуация дает возможность классификации отобранного текстового материала, ориентируясь на уровень лингвистической сложности, который как известно имеет непосредственную связь с профессиональной сложностью текста. Например, текст письма-предложения гораздо проще в лингвистическом плане, чем текст письма, в котором сначала следует отказ от присланного предложения, а затем дается предложение встречное. Таким образом, в качестве единицы описания предлагается объемная коммуникативная единица – текст преддоговорного письма, расположенная выше или ниже на шкале языковой сложности.

Модель обучения, как и обучающие подходы, должна отражать реальные мыслительные действия производимые при работе с текстом. В связи с этим очень важен правильный выбор единицы обучения. О. Д. Митрофанова [1976] предлагает принятие такой единицы обучения как структурно-се-

матричные схемы, представляемые в виде «каркаса» с изменяющимся при необходимости лексическим и грамматическим содержанием. Согласно с концепцией учёной, в данной модели обучения в качестве единицы обучения я приму «модульный структурно-семантический каркас», наполняющийся конкретным лексическим материалом. Таким образом, модель обучения соответствует структуре текстов писем преддоговорной переписки и модульной структуре речемыслительных процессов имеющих место при работе с текстовым материалом. А значит, направлена на формирование и развитие умений воспринимать текст, осмысливать его и перерабатывать, а также генерировать текст согласно поданной схеме на первом этапе и самостоятельно на заключительном этапе.

Практически работа над материалом курса совмещает два различных вида речевой деятельности: чтение и письменную речь. В процессе обучения, переходя от простого к сложному, мы постепенно увеличиваем объем обучающих материалов. Реализация этой программы предполагает выработку у слушателей определенных навыков и умений. Предлагаемые мною упражнения вырабатывают те навыки и умения, которые необходимы учащимся для определенного вида деятельности. Например, для того чтобы успешно извлекать из текста письма необходимую информацию, учащиеся должны:

- осознать закономерности построения текста преддоговорного письма
- преодолеть лексические трудности (формулы вежливости, аббревиатуры, термины)
- осознать роль определенных языковых средств, для восприятия логически связного текста.

Выше перечисленные навыки имеют место при обучении чтению как виду речевой деятельности.

Для самостоятельного написания преддоговорного письма у учащихся следует выработать навыки и умения типичные для генерации письменной речи. Такие, например как:

- умение самостоятельно отбирать адекватные языковые средства
- умение критического пересмотра написанного
- умение трансформирования текста в зависимости от замысла и желаемого содержания.

Для достижения желаемого результата я предлагаю подразделять упражнения по цели, на:

- А) направленные на развитие и выработку навыков и умений, связанных с чтением

- Б) направленные на развитие навыков и умений, связанных с письменной речью
- В) данной статье я сосредоточусь на первом виде упражнений, т.е. на упражнениях, связанных с чтением.

1. Характеристика упражнений при обучении восприятию текста

И. К. Гапочка¹ предлагает систему упражнений, первоочередной задачей которых является развитие умения извлечения нужной информации из иноязычного текста. При этом, чтение как таковое, автор рассматривает как упражнение.

Рассматривая обучение чтению, И. К. Гапочка², Х. Коморовска³ предлагают упражнения, подразделяя их на:

- предтекстовые задания
- притекстовые
- послетекстовые.

Предтекстовые задания даются для того, чтобы подготовить учащихся к правильному восприятию информации содержащейся в тексте. Целью этих упражнений является: сосредоточение внимания учеников на тематике, которой касается текст; нахождение в тексте знакомого по предыдущим занятиям языкового материала; введение нового лексико-грамматического материала.

Притекстовые задания задаются во время работы с текстом. Они тесно связаны с конкретными умениями: с глобальным и детальным пониманием текста, пониманием его внутренней структуры и умением поиска и репродукции конкретной нужной информации.

Послетекстовые упражнения проверяют уровень усвоения прочтенного текста.

Следует оговорить, что в нижеприведенных документах, корпус текстов преддоговорной переписки был взят с собранных мной примеров деловых писем и в значительной части - со сборника Леона Свирепо⁴, в котором он заместил примеры всех типов анализируемых документов.

¹ И. К. Гапочка, *Пособие по обучению чтению. Изучающее чтение*, Москва 1978.

² Там же.

³ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002.

⁴ L. Świrępo, *Rosyjska korespondencja handlowa*, Warszawa 2001.

2. Система упражнений для развития и выработки навыков и умений чтения, ориентированных на фрейм структуры текста

А. Предтекстовые:

Упражнение 1

Обратите внимание на размещение реквизитов в письме преддоговорной переписки. Сравните его с размещением реквизитов в польских письмах.

шапка внутренний адрес
.....
регистратурные/корреспондентские пометки местность и дата
.....	
заголовок к тексту	
 вступительная формула вежливости
.....	
.....	
 текст письма
.....	
заключительная формула вежливости	
 подпись
приложение.....	

Упражнение 2

Выделите структурные признаки следующего письма-предложения.

Предложение на лесоматериалы

Благодарим Вас за просьбу дать предложение. Наименование товара: лесоматериалы круглые хвойных пород (сосна), ГОСТ 8486-86, Сорт 1.

Количество: 1000 куб.м

Цена: Шестьдесят долларов США за 1 куб. метр

Условия поставки: ДАФ ст. Гродеково

Условия оплаты: безотзывной аккредитив, открываемый на 60 дней, в пользу _____,

в течение 10 дней от даты получения нашего извещения о готовности к Отгрузке, с исполнением в _____ банке г._____.

Платеж осуществляется против представления следующих документов:

- счет-фактура;
- отгрузочная спецификация;
- ж.д. накладная.

Срок поставки: _____ (месяц, год). Действие оферты: оферта твердая, срок действия - один месяц.

Директор

Упражнение 3

Прочитайте заголовки писем и расскажите, о чем пойдет речь в письмах.

О поставке автомобильных запчастей

Заказ на поставку стекол

Предложение на мобильные телефоны

Кас. поставки медицинских инструментов

Упражнение 4

Запомните конструкции используемые в письмах ответах на предложения.

Подтверждение получения письма:

В начале ответа даётся подтверждение получения документа. В нём используются стандартные выражения:

- Мы получили Ваше письмо от ...
- Ваше письмо от ... получено нами
- Сообщаем Вам, что мы (своевременно) получили Ваше предложение
- (Настоящим) подтверждаем получение чего? Подтверждаем получение документов на Ваши условия поставки...
- С благодарностью подтверждаем получение Вашего предложения ОАО "Логос" подтверждает получение товаров ...

Ответ на предложение:

мы согласны с чем?	с условиями, с ценами, со сроками поставки,	назначенными Вами.
Мы	будем рады можем готовы	подписать контракт с Вами на что?

К сожалению, в настоящее время нет заинтересованности в чём?

Сообщаем, что Ваше предложение ещё рассматривается кем?

Упражнение 5

Подчеркните в тексте слова, соотносящиеся с его заглавием.

О поставке электрических плит

В ответ на Ваше письмо от ... с.г., в котором Вы просите сделать предложение на 200 электрических плит модели Ввиду слишком позднего поступления к нам Вашего запроса, мы изыскали возможность предложить Вам только 70 шт. электроплит в/у модели, по цене дол. США 45 (сорок пять дол. США) за одну штуку. Поставка на условиях франко-вагон российско-польская граница (пограничная станция Мамоново). В цену включена стоимость упаковки.

Общая сумма предложения составляет 3150дол. США (три тысячи сто пятьдесят дол. США).

Срок поставки: в течение ... года поквартально:

I квартал – 15 шт.

II ” – 15 шт.

III ” – 20 шт.

IV ” – 20 шт.

Упаковка: каждая электроплита – в деревянной обрешётке.

Условия платежа: посредством безотзывного, подтверждённого и делимого аккредитива, в Калининградском отделении Внешторгбанка РФ (г. Калининград) в течение 8 дней после нашего извещения о готовности товара к отгрузке.

Просим подтвердить предложение в возможно короткий срок.

Предложение действительно до 15 февраля ... г.

С уважением

(Источник текста: Świrero, 2001)

Упражнение 6

Найдите в словаре и запишите значения следующих слов: запрос, поставка, предложение, твёрдое предложение, срочный

Упражнение 7

Найдите в словаре глагольные сочетания со словом «поставка». Выпишите их.

Б. Притекстовые:**Упражнение 8**

Прочитайте письмо запрос. Обратите внимание на его структурный план.

Вступительная часть: Уважаемые господа!

Основание для запроса С благодарностью подтверждаем получение Ваших каталогов и сообщаем, что нас интересуют видеоманитофоны марки...

Количество товара, его наименование: Просим сделать нам твёрдое предложение на поставку 1000 шт. в/у видеоманитофонов марки ... с указанием их актуальной цены и условий платежа.

Срок и условия поставки:

Мы заинтересованы в срочном получении этих видеоманго-фонов. Поставка должна быть произведена на условиях франко-вагон украинско-словацкая граница.

Заключительная часть

С уважением

(источник текста письма-запроса: Świrepo, 2001)

Упражнение 9

Определите своими словами, какой смысл представляет собой каждый выделенный фрагмент текста.

О поставке лесозаготовительной техники

Уважаемые господа,

Из интернета мы узнали, что Ваша фирма является одним из ведущих производителей лесозаготовительной техники.

Наша компания заинтересована в приобретении _____ (наименование товара), поэтому просим Вас выслать Ваше коммерческое предложение на поставку _____ (количество).

Условия поставки – желательно “доставка оплачена до _____”.

Нас устроит оплата аккредитивом.

Учитывая, что запрашиваемая партия довольно большая, мы рассчитываем на предоставление нам оптовой скидки.

Надеемся, что между нами возникнет длительное и плодотворное сотрудничество.

Директор

Упражнение 10

Прочитайте текст письма. Подчеркните основную информацию.

Уважаемый г-н Сергеев!

Благодарю за Ваше письмо от 12 ноября. Мы рады представившейся возможности предложить Вам образцы заинтересовавших Вас тканей. Замечу, что каждый из наших рисунков уникален.

В наличии есть следующие цвета: рис. 41 выполнен в голубых и зеленых тонах; рис. 62— в красном цвете, рис. 67— в бело-голубом и черно-белом вариантах. К сожалению, ткани на рис.18 в наличии нет.

Цена на все виды тканей одинакова и составляет:

600 руб. За метр при покупке до 50 метров,

550 руб. при покупке от 50 до 100м,

500 руб.—свыше 100 м.

При покупке свыше 200 метров цена договорная. Доставка бесплатная. Оплата производится в течение 30 дней со дня доставки.

Кроме того, хотелось бы обратить Ваше внимание, что если Вы закажете товары до конца января, Вы получите дополнительную 10% скидку. Для ускорения процедуры заказа заполните бланк, прилагаемый к моему письму.

Если потребуется дополнительная информация, всегда буду рад Вам помочь.

*С уважением,
Менеджер по продажам*

Приложение: бланк заказа на 2 стр.

Упражнение 11

Прочитайте текст. Найдите в тексте письма ключевые слова, передающие основную информацию.

Кас. предложения на строительство станции автосервиса

Уважаемые Господа!

С благодарностью подтверждаем получение Вашего предложения от 15 января ... г. на строительство станции автосервиса и безоговорочно принимаем его.

Просим сообщить нам Ваши предложения относительно того, места и времени могли подписания соответствующего договора.

Заранее благодарим за безотлагательный ответ.

Упражнение 12

Прочитайте текст. Выделите основную и дополнительную информацию.

Кас. предложения на изделия из малахита

Уважаемые Господа!

С благодарностью подтверждаем получение Вашего предложения от ... г. на поставку изделий из малахита, которое изучается нашими экспертами.

В ближайшее время мы сможем сообщить Вам наше решение о возможности закупки предлагаемых Вами товаров.

(источник текста: Świrepo, 2001)

С уважением

Упражнение 13

Прочитайте текст. Найдите в тексте письма-предложения основание для предложения.

Предложение на одеяла из верблюжьей шерсти

С благодарностью подтверждаем получение Вашего запроса от 17 декабря ... г. и в порядке ответа предлагаем Вам партию в 65 000 шт. Запрашиваемых Вами одеял из верблюжьей шерсти.

Цена: Дол. США 20, – (двадцать Дол. США) за одно одеяло. Цена понимается франко-вагон белорусско-польская граница, пограничная станция Брест. Общая стоимость поставки Дол. США 1 300 000, – (один миллион триста тысяч Дол. США).

Условия платежа: через посредство безотзывного и подтвержденного аккредитива, который Вам следует открыть во Внешторгбанке в Москве, в течение 7 дней после получения нашего сообщения готовности товара к отгрузке.

Упаковка и маркировка: в тюках по 20 шт. в каждом, с наклеенными ярлыками фабрики-изготовителя, на которых чётко указаны наименования экспортёра и импортёра с их адресами, номер заказа и контракта.

Срок поставки: в указанные в Вашем запросе сроки.

Предложение просим подтвердить в течение 10 дней от даты его получения.

(Источник текста: Świrero, 2001)

В. Послетекстовые:

Упражнение 14

Прочитайте текст. Найдите правильные ответы на вопросы:

О поставке видеомагнитофонов марки...

Уважаемые господа!

С благодарностью подтверждаем получение Ваших каталогов и сообщаем, что нас интересуют видеомагнитофоны марки...

Просим сделать нам твёрдое предложение на поставку 1000 шт. в/у видеомагнитофонов с указанием их актуальной цены, условий платежа и сроков поставки.

Мы заинтересованы в срочном получении этих видеомагнитофонов.

Вместе с предложением просим выслать необходимую техническую документацию.

С уважением

1. Откуда адресат знал, какие товары продаёт фирма?

А) из телефонного разговора

Б) они сотрудничают друг с другом уже несколько лет

В) из рассылаемых каталогов

2. В каком сроке должна быть осуществлена поставка:

А) в течение 1 месяца

Б) срок не назначен, но адресат дал понять, что она должна произойти в ближайшее время

В) адресату всё равно

Упражнение 15

Прочитайте текст. Устно составьте его план.

Кас. Поставки медицинских инструментов

Просим сделать нам твердое предложение на медицинские инструменты согласно Вашему каталогу на ...г. и приложенной спецификации, с поставкой в I квартале будущего года.

Нас интересует также лабораторная посуда, эфирные масла и душистые вещества.

Сообщите, пожалуйста, в каких количествах, в какие сроки и по какой цене Вы могли бы их нам поставить.

В ожидании Вашего предложения и ответа на интересующие нас вопросы остаёмся

С уважением

(источник текста письма-запроса: Świrero, 2001)

Упражнение 16

Прочитайте текст. Перескажите его.

Уважаемые господа!

Мы получили Ваш запрос № 32 от 15 апреля т.г. на поставку 2 тонн зеленого горошка в банках по 500 г. каждая.

Однако нас не совсем устраивают условия поставки. Мы осуществляем поставки на условиях «франко-вагон» пограничная станция.

Мы просим рассмотреть возможность поставки в/у товара на условиях «франко-вагон» пограничная станция. В случае Вашего положительного решения мы готовы при-слать Вам наше предложение немедленно.

*С искренним уважением,
коммерческий директор Л. И. Бобер*

Упражнение 17

Прочитайте текст. Определите, какая информация пропущена в тексте

О поставке электрических плит

В ответ на Ваше письмо от ... с.г., в котором Вы просите сделать предложение на 200 электрических плит модели Ввиду слишком позднего поступления к нам Вашего запроса, мы изыскали возможность предложить Вам только 70 шт. электроплит в/у модели, по цене дол. США 45 (сорок пять дол. США) за одну штуку.

Условия платежа: посредством безотзывного, подтверждённого и делимого аккредитива, в Калининградском отделении Внешторгбанка РФ (г. Калининград) в течение 8 дней после нашего извещения о готовности товара к отгрузке.

Просим подтвердить предложение в возможно короткий срок.

Предложение действительно до 15 февраля ... г.

С уважением

(источник текста письма: Świrepo, 2001)

Упражнение 18

Из данных вырезок составьте связный текст.

Просим сделать нам твёрдое предложение на поставку 1000 шт. в/у видеомagnитофонов марки ... с указанием их актуальной цены и условий платежа.

Мы заинтересованы в срочном получении этих видеомagnитофонов. Поставка должна быть произведена на условиях франко-вагон украинско-словацкая граница.

Уважаемые господа!

С уважением

С благодарностью подтверждаем получение Ваших каталогов и сообщаем, что нас интересуют видеомagnитофоны марки...

Упражнение 19

Прочитайте текст. Определите, к какому виду преддоговорных писем он относится. Подчеркните информацию, приведшую Вас к такому выводу.

О поставке хлопка

Ссылаясь на телефонный разговор с представителем Вашей фирмы г. Ковальским, предлагаем Вам для закупки 150 ц (центнеров) хлопка по цене ДМ 90, - (девятьюсто ДМ) за один центнер.

Как Вам, вероятно, известно, цены на хлопок повысились с момента Вашего последнего заказа, и это заставило нас также несколько повысить цену. Цена понимается франко российско-польская граница.

Образец хлопка высылаем Вам этой же почтой.

Срок поставки – IV квартал ... г. одной партией.

Платёж – как прежде.

Упаковка – в тюках.

Просим подтвердить предложение как можно скорее.

С уважением

(источник текста письма: Świrepo, 2001)

В связи с коммуникативной направленностью курса, а именно обучением преддоговорной переписке, являющейся по сути своей проявлением письменной речи, следует правильно использовать в обучении устную и письменную формы деловой коммуникации.

В определенный период развития методики преподавания иностранных языков роль *чтения и письма* преуменьшалась. В обучающем процессе большое место отводилось разговорным навыкам. Письменная речь чаще всего в учебном процессе играла вспомогательную роль.

Однако потребности реальной коммуникации, в том числе и в деловой переписке, обратили внимание лингводидактов на важность всех аспектов речевой деятельности, задействованных в процессе обучения. Иначе говоря, требования современного делового общения вынуждают лингводидактов по-новому взглянуть на коммуникативные потребности в письменной речи и пересмотреть ее мнимую второстепенность. А при обучении генерации текста преддоговорного письма невозможно обойтись без такого рода речевой деятельности как чтение, сложного, многоуровневого речемыслительного процесса.

LITERATURA

- Bartosiewicz A., Sajewicz H., *Русский язык для экономистов*, Lublin 1994.
- Bartoszewicz L., *Kognitywno-lingwistyczne podstawy nauczania czytania obcojęzycznej literatury specjalistycznej*, Warszawa 1994.
- Bondar N., Chwatow S., *Бизнес-контакт Kurs przygotowujący do egzaminu na międzynarodowy certyfikat z języka rosyjskiego*, Warszawa 1998,.
- Chodkiewicz H., *Kształtowanie sprawności czytania w języku obcym. Uczenie się zamierzone i niezamierzone*, Lublin 1985.
- Chodkiewicz H., *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*, Warszawa 1986.
- Chwatow S., Hajczuk R., *Русский язык в бизнесе*, Warszawa 2000.
- Dakowska M., *Psycholingwistyczne podstawy nauczania języków obcych*, Warszawa 2002.
- Daniluk H., *Деловая корреспонденция*, Katowice 1963.
- Dmitrijuk Laryssa, *Коммерческая корреспонденция*, Warszawa 1970.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002.
- Świrępo L., *Rosyjska korespondencja handlowa*, Warszawa 2001.
- Гапочка И. К., *Пособие по обучению чтению. Изучающее чтение*, Москва 1978.

Dorota Rubin

Fundacja Interglob w Białymstoku

O WYBRANYCH OSOBLIWOŚCIACH STYLU PUBLICYSTYCZNEGO

Styl publicystyczny (SP) jako jeden z funkcjonalnych stylów współczesnego języka polskiego, jak wiadomo, charakteryzuje się określonymi cechami w zakresie leksyki, składni, struktury i kompozycji tekstów. W różnorodnych klasyfikacjach z tego powodu jest zawsze wyodrębniany jako samodzielny, chociaż podkreśla się jego bliskość ze stylem literatury pięknej i stylem potocznym. Jakże są zatem charakterystyczne cechy językowe tej odmiany języka literackiego?

Analiza ilościowa konstrukcji syntaktycznych, posiadających wysoką frekwencję w tekstach publicystycznych pozwala z jednej strony opisać swoistość funkcjonowania danej jednostki w nazwanej sferze komunikacyjnej, z drugiej zaś wzbogaca wiedzę o potencjalnych możliwościach komunikacyjnych tych lub innych zjawisk składniowych.

Potencjał językowy publicystyki, w szczególności język gazety/czasopisma/prasy, którego badania charakteryzują się znacznym dynamizmem w ostatnim czasie wciąż przyciągają uwagę badaczy-stylistów, politologów, tekstologów, komunikologów, psycho-, socjo-, pragmatyngwistów i in. – są więc dociekaniem interdyscyplinarnymi.

Jednym z wyróżników jakościowych SP jest jego „dynamizm” i „przenikanie” z innych sfer komunikacyjnych innowacji, zmienną aktywnością w tekstach różnorodnych zjawisk stylistycznych i własności i w tym aspekcie publicystyka stanowi niewyczerpalne źródło dla lingwistyki jako sfera przepływu i krystalizacji aktywnych procesów językowych¹.

Z punktu widzenia komunikologii – stosunkowo młodej dziedziny naukowej, komunikacja w formie publicystycznych tekstów pisanych realizuje główne funkcje

¹ N. J. Szwedowa, *Aktywne procesy w sowriemiennom russkom sintaksisie*, M. 1966; G. A. Złotowa, J. A. Iwanczikowa, *Russkij sintaksis w naszi dni*, „Russkij język w nacionalnoj szkole” 1967, nr 5; J. A. Bielczikow, *Woprosy sootnoszenija razgowornoj i kniżnoj leksiki w russkom literaturnom jazykie wtoroj połowiny XIX wieka*, ADD, M. 1974.

języka: informacyjną oraz emotywną, uwzględniając w doborze środków językowych realizację swoistego dialogu ukierunkowanego na adresata (komunikatora) określonego lub potencjalnego i wymaga od nadawcy świadomego użycia określonych różnorodnych środków językowych.

W aspekcie stylistycznym SP ujmowany jest w koncepcji autorskiej w dwóch aspektach: praktycznym, związanym z opracowaniem zagadnienia kultury komunikacji (uwarunkowania efektywnej komunikacji w sferze publicystyki) oraz teoretycznym, ujęcia SP jako jednego z funkcjonalnych odmian stylistycznych współczesnego języka polskiego.

Inna płaszczyzną zainteresowania autora jest językowa charakterystyka listów czytelników skierowanych do redakcji czasopism kobiecych, stopień ich autentyczności, typologia tekstów-odpowiedzi redakcyjnych i specyfika tego rodzaju komunikacji.

Tekst-list czytelnika do redakcji nie jest dostatecznie zbadany, a dostarcza on interesujących danych o typie dialogizacji w relacji nadawca – odbiorca (redakcja)/redakcja – odbiorca-adresat.

Zaktywizowaniu badań w zakresie stylistyki funkcjonalnej w znacznej mierze spowodowane było słynną dyskusją o stylistyce, przeprowadzoną na łamach czasopisma „Woprosy jazykoznanija” oraz wydaniem prac W. W. Winogradowa w latach 50-60-tych ubiegłego stulecia².

Wzrosło zainteresowanie czynnikami ekstralingwistycznymi, warunkującymi funkcjonowanie stylistycznej dyferencjacji w języku i badanie sposobów wykorzystywania środków językowych, częstotliwości ich użycia i możliwości występowania w różnych stylach.

Publicystyka jako jeden z rodzajów twórczości językowej, realizowany w formie pisemnej, bezpośrednio łączy się z literaturą piękną. Nowe badania dzieł literackich są stale interesujące przy badaniach języka publicystyki.

Kolejną dziedziną ścisłego oddziaływania wzajemnego publicystyki jest styl potoczny, który zajmuje szczególne miejsce w systemie stylów funkcjonalnych, jako typ mowy i jako styl mowy, i który jest uniwersalną sferą dla rozwoju literackiego języka narodowego. Poprzez wpływ mowy potocznej wyjaśnia się wiele zmian zachodzących w języku współczesnej publicystyki. Intensywne badania nad mową potoczną również wpływają na rozwój badań w dziedzinie stylu publicystycznego.

Obecnie zebrano wiele danych dotyczących specyfiki funkcjonowania środków leksykalnych w obrębie publicystyki. Prowadzone są intensywne badania językowych osobliwości gatunków publicystycznych. Dane te pozwalają ustalić mniej lub bardziej całościowy obraz stylu gazetowo-publicystycznego jako takiego.

² G. J. Sołganik, *O jazykie gazety, Wiestnik Moskowskogo uniwersiteta*, „Żurnalistika” 1967, nr 3, ser.11; I. R. Galpieriin, *O poniatijach „stil” i „stilistika”*, „Woprosy Jazykoznanija” 1973, nr 3, s. 16.

Czynniki pragmalingwistyczne określają specyfikę stylu, jego funkcjonalne ukierunkowanie. W publicystyce można mówić o jedności/całościowości organizacyjno-treściowej i o jedności funkcji organizacyjno-oddziaływującej jako o zasadniczej korelacji wyznaczanej ekstralingwistycznie, i które muszą „obsłużyć” język literacki w gazecie/czasopiśmie.

Do podstawowych funkcji publicystyki zaliczono również jedną z charakterystycznych jej cech, jaką stanowi wielość rodzajów gatunkowych (reportaż, korespondencja, częściowo artykuł, wprowadzenie do tekstu autorskiego „Ja”, które przejawia się zarówno w opowiadaniu w pierwszej osobie, jak i w wykorzystaniu różnych sposobów „personifikujących” punkt widzenia autora, jeżeli narracja prowadzona jest od trzeciej osoby. W obu przypadkach narracja odbierana jest jako opowiadanie autora o tym co widział, przeżył, przemyślał, tj. uwierzytelnienie informacji.

Organiczną częścią takiego opowiadania staje się bezpośrednio publicystyczne „wtargnięcie” autora do materiału, publicystyczna analiza rzeczywistości. O roli obrazu autora w jednym z gatunków (w reportażu) pisze G. J. Sołganik, zauważając, że wraz z autorskim „Ja” do reportażu wchodzi „bezpośrednie uczucia, wrażenia, przeżycia (...), oceny, rozmyślenia, komentarz” autora, że „ożywienie tekstu osobistymi emocjami piszącego różnorodnie wyrażana jest na kanwie językowej”, i że „stopień wyrażenia autorskiego „Ja” określa dobór leksyki (jej zakres i granice) oraz składnię”³.

Problem związany z tym, jakie środki językowe i w jaki sposób uczestniczą w tworzeniu żywego wydźwięku publicystyki, opracowane są jeszcze w niewielkim stopniu. W znacznie większym stopniu ten problem dotychczas zbadany jest w odniesieniu do literatury pięknej, dla której charakterystyczne jest również ukierunkowanie na dźwięk i odbiór słuchowy. Tendencja do „udźwięczniania” tekstu pisemnego stale się rozwija. Naturalnie, że główną rolę w stworzeniu tekstu „dźwiękowego” powinny odgrywać elementy ustnej mowy potocznej, za pomocą których osiąga się wrażenie spontaniczności narracji. Szerokie użycie syntaktycznych konstrukcji mowy ustnej w opowieści ludowej, gdzie one wykorzystywane SA jako sygnały, za pośrednictwem których u czytelnika powstaje wrażenie o mowie tworzonej nie w warunkach pisma, a wymowy (zjawiska parcelacji i segmentacji, konstrukcje eliptyczne, powtórzenia, wokatywy i in.). Wiele z wymienionych konstrukcji są wspólne dla literatury pięknej i publicystyki.

Jednakże otwarte „Ja” w publicystyce i ukryty za narratorem lub w ogóle *eksplite* nie przejawiający się obraz autora w beletryście, związane jest z różnorodnością celów tych stylów. Analizowano reportaż pod względem specyfiki funkcjonowania określonych konstrukcji składniowych z określeniem różnic między konstrukcjami w stosunku ich ekspresyjno-emocjonalnych możliwości. Wybór materiału

³ G. J. Sołganik, *Styl reportażu*, M., 1970, s. 20-22.

wyznaczały: 1. Poczytność reportażu gazetowego i jego stabilność gatunkowa; 2. wyrazistość przejawiania się pozycji autorskiej; 3. Bliskość gatunkowa reportażu problemowego z artykułem problemowym.

Wydaje się, że zauważone osobliwości językowe nie ograniczają się ramami reportażu, lecz posiadają bardziej szeroki zakres wykorzystania w publicystyce. Analizowane reportaże napisane są od pierwszej osoby. Należy zauważyć, że narracja od pierwszej osoby i stojący za nią obraz autora tworzą istotne elementy obrazowości publicystycznej – kategorii, której treść jeszcze do końca nie została opracowana teoretycznie w dziennikarstwie i które niekiedy bez uzasadnienia rozpatruje się tak jak obrazowość w literaturze pięknej.

Analiza tekstowego funkcjonowania zdania prostego pozwala stwierdzić, że prawie wszędzie na płaszczyźnie reportażu posiada ono przewagę nad zdaniami złożonymi. Przy obliczeniach średnia na 100 zdań tekstu okazała się następująca; 1) 68 zdań prostych, 17 złożonych podrzędnie, 13 bezspójnikowych, 2 złożone współrzędnie; 2) 40, 29, 23,8 i podobnie. Przy wyborze 1-2 reportaży jednego autora uwzględniono ok. 250 zdań, co zapewnia wiarygodność statystycznego badania zjawisk syntaktycznych⁴.

Sposoby wyrażania zespolenia zdań samodzielnych są różnorodne. Wieloplanowość semantyczna z poprzedzającą konstrukcją wyrażana jest poprzez różnorodną leksykę, zmianę planów temporalnych oraz funkcjonalne ukierunkowania zdań. Spotyka się też semantycznie jednorodne zdania sąsiadujące. Wykorzystywana jest w takich przypadkach leksyka z jednego poziomu (z punktu widzenia konkretyzacji lub abstrakcji jej znaczenia).

Zaobserwowano również wykorzystanie spójników współrzędnych po kropce, co związane jest z różnorodnymi zjawiskami semantyczno-syntaktycznymi, w szczególności z wieloplanowością semantyczną.

Zdania w tekstach reportaży problemowych charakteryzują się wystarczalnością komunikatywną, wyrazistym rozczłonkowaniem, które występuje jako środek spajania zdań tekstu i jako komunikatywnej intencji piszącego. W reportażu najistotniejsze jest jednak otwarte „Ja” autorskie i wiele przejawów indywidualności w ramach reportażu.

Nie przytaczając znanych definicji pojęcia „styl”, określamy ten fenomen jako całokształt „faktów ekspresji” który nadaje specyficzny koloryt sensów wypowiedzi ponad ich semantykę podstawowa. Te fakty ekspresji uważamy za czynniki stylo-twórcze.

Stylistyczne zróżnicowanie języka ogólnoliterackiego jest faktem ogólnie przyjętym. System czy może lepiej repertuar stylistyczny języka ogólnoliterackiego jest zjawiskiem historycznie zmiennym i zależy od tego, jakie wymagania stawia społeczeństwo w stosunku do języka. Każdy okres rozwoju społeczeństwa stawia

⁴ Por.: B. N. Golowin, *Język i statistika*, M., 1971, s. 64-65.

swoje wymagania. W związku z tym zmienia się i społeczne zapotrzebowanie na literaturę. Zmieniają się także ogólne tendencje i reguły krystalizowania się różnych stylów w granicach języka ogólnoliterackiego narodu.

Zazwyczaj wyodrębnia się pięć podstawowych stylów funkcjonalnych: naukowy, publicystyczny, urzędowy, dzieł literatury pięknej i potoczny, które z kolei dzielą się na podstyle (odmiany) w zależności od konkretnych celów i sytuacji komunikacji aż do wyrażenia funkcjonalno-stylistycznych osobliwości o charakterze indywidualnym. Poszczególne utwory mogą stanowić styl funkcjonalny, nie koniecznie w jego czystej postaci.

Najogólniejsze cechy stylistyczne tekstu najwyraźniej dają się zauważyć w związku z określoną sferą komunikacyjną – naukową, estetyczną, prawną. Cele komunikacji w danej sferze określają specyfikę tekstu w danej dziedzinie. Jednak, poza tym, że w nim przestrzegane są określone normy funkcjonalno-stylistyczne, dany tekst może zawierać i nietypowe, okazjonalne elementy. W tym wypadku czynnikiem stylotwórczym jest sytuacja tekstowa – polemika, analiza, opis i in. Istotną również w tym aspekcie jest tematyka tekstu, metody badania typów tekstów, Tekst musi jednak odpowiadać określonym zasadom.

BIBLIOGRAFIA

- Bralczyk J., *O frazeologii prasoznawczej*, Pras, 2, 31-40, 1979.
- Butler D., *O metaforyce prasowej*, PorJ, z.10, 440-460, 1961.
- Furdal A., *Klasyfikacja odmian współczesnego języka polskiego*, Wrocław 1973.
- Goldbergowa K., *Rozważania o polskiej szkole reportażu*, „Prasa Polska”, 5, 4-5, 1986.
- Kniaginina M., Pisarek W., *Wyrazy i zdania reportażu*, Kraków 1969.
- Kotarski E., *Publicystyka*, SLS, 1990.
- Matuszewska P., *Proza – małe formy gatunkowe*, SLPO, 1991.
- Metody i techniki badawcze w prasoznawstwie*, (red.) M. Kafel, t. 1-2, Warszawa 1969.
- Niedzielski Cz., *Reportaż*, SLP XIX w., 1991.
- Piechota M., *List*, SLP XIX w., 1991.
- Pisarek W., *Analiza zawartości prasy*, Kraków 1983.
- Puzynina J., *O dyskursie oceniającym i dyrektywnym w tekstach prasy codziennej*, PorJ, z. 2, 69-78, 1984.
- Szulczewski M., *Publicystyka i współczesność*, Warszawa 1969.

Anna Serwicka-Kapała

Uniwersytet Medyczny w Białymstoku

SŁOWNICTWO OBCE W POLSKIM JĘZYKU RELIGIJNYM

Język religijny określany jest jako język, którym „posługuje się Kościół jako wspólnota wierząca nie tylko w komunikacji wewnątrzkościelnej (*ad intra*), lecz także w komunikacji zewnątrzkościelnej (*ad extra*)”¹. Badania nad religijnym wariantem języka polskiego prowadzone są od niedawna i obejmują szeroki krąg zagadnień. Bogatą problematyką związaną z miejscem stylu religijnego wśród innych stylów funkcjonalnych oraz funkcjonowaniem terminologii religijnej zajmowali się m.in. I. Bajerowa [1995], J. Kłoczowski [1995], M. Kamińska [1993], W. Przyczyna i G. Siwek [1999].

W kształtowaniu ciągłości rzeczy i zjawisk istotne znaczenie przypisywane jest tradycji, określanej najczęściej jako przekazywanie z pokolenia na pokolenie norm postępowania, światopoglądu i obyczajów² w określonym środowisku. Tradycja, zawarta m.in. w języku, zdobyte wartości kulturowe przekazuje następnym pokoleniom. Tradycja Kościoła zawarta jest w Piśmie Świętym, ale też utrwalona w liturgii. Tę tradycję zawierają teksty modlitewne, obrzędy i gesty (komunikacja werbalna i zaliczana do komunikowania niewerbalnego kinezjetyka). Tradycję niesie też sztuka sakralna, architektura kościołów, ich wystrój, tytułatura duchownych, nazwy religijnych utworów muzycznych, ale również kazania czy pisma kierowane do wiernych przez biskupów. Humanistyka ukazuje kulturotwórczy wpływ chrześcijaństwa i Biblii na różne dziedziny nauki i sztuki oraz inspiracje religijnej tradycji kulturowej w literaturze. O tych oddziaływaniach wspominał papież Jan Paweł II: „Chrzest, który w ciągu całego Millenium przyjmowały pokolenia naszych Rodaków, nie tylko wprowadzał ich w tajemnicę Śmierci i Zmartwychwstania Chrystusa, nie tylko czynił ich dziećmi Bożymi przez Łaskę, ale znajdował stale

¹ W. Przyczyna, G. Siwek, *Język w Kościele, Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, (red.) W. Pisarek. Kraków 1999, s. 130.

² W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989, s. 518.

bogaty rezonans w dziejach myśli, w twórczości artystycznej, w poezji, muzyce, dramacie, plastyce, malarstwie i rzeźbie”³.

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja słownictwa obcego w polskim języku religijnym, jego polisemantyki oraz funkcji komunikacyjnych. Słownictwo to zostało wyekscerpowane z encyklopedii BÓG. CZŁOWIEK. ŚWIAT, z LEKSYKONU POJĘĆ TEOLOGICZNYCH I KOŚCIELNYCH, SŁOWNIKA TERMINÓW FRANCISZKAŃSKICH I ZAKONNYCH oraz dwóch dokumentów: „Akt Konferencji Episkopatu Polski” i „Komunikatu z 333 Zebrania Plenarnego Konferencji Episkopatu Polski”. Słownictwo obcego pochodzenia zostało przeanalizowane pod względem etymologicznym, w oparciu o najnowsze słowniki grecko-polskie do Nowego Testamentu i słownik łaciny kościelnej.

Jak wiadomo, chrześcijaństwo przez wiele wieków rozwijało się burzliwie i gwałtownie, krystalizowała się cywilizacja chrześcijańska. Trwała chryścianizacja kolejnych plemion i krajów, utrwały się normy postępowania i zwyczaje chrześcijańskie, rozwijała się sztuka i literatura. Jak zauważył A. Furdal „chryścianizm rozszerzał się znad Morza Śródziemnego na resztę dawnego europejskiego *barbaricum*” [Furdal 2000: 56]. Przyjęcie chrztu przez księcia Mieszka I w 966 r. zainicjowało długotrwały proces chryścianizacji państwa Polan. Jedną z dróg, jakimi wkraczała do nas cywilizacja chrześcijańska, wiodła przez Czechy, które wcześniej weszły w orbitę kultury zachodnioeuropejskiej. Fakt ten był też początkiem europeizacji Polski, włączał ją w zasięg zachodnich wpływów kulturowych i oznaczał trwały związek kraju z łacińskim kręgiem cywilizacyjnym. Z chrześcijańską działalnością misyjną przybył z zachodu Zakon Naświętszej Marii Panny – zaproszony przez księcia Konrada Mazowieckiego – i osiadł w roku 1226 w Chełmnie. Rycerze tego zakonu krzewili religię chrześcijańską oraz kulturę materialną i duchową wśród plemion zamieszkujących Pomorze.

Literatura i sztuka powstawały głównie pod wpływem i dla celów Kościoła. Językiem oficjalnym Kościoła pierwotnie był język grecki⁴. Zwolna jednak następowała jego łacynizacja. Powszechna wśród duchownych znajomość łaciny ułatwiała kontakty międzynarodowe. Kościół uznał język łaciński za narzędzie jedności i ewangelizacji narodów. Szerzenie się religii chrześcijańskiej sprzyjało rozwojowi i wzbogacaniu słownictwa. Od V wieku łacina pozostała wyłącznym językiem Kościoła na zlatynizowanym Zachodzie Europy przez znaczną część średniowiecza. Istotną rolę w rozwoju łaciny kościelnej pełniły klasztory i zakony, gwałtownie rozwijające się zwłaszcza od schyłku XVI wieku. Ogromny wpływ na słownictwo wywierają tłumaczenia z języka greckiego na inne języki, w tym na język polski. Jak wskazują źródła, zaczyna wytwarzać się słownictwo specjalne odzwierciedlające pojęcia i nazwy instytucji wyłącznie chrześcijańskich. Stosuje się wyrazy

³ Jan Paweł II (Gniezno, 3 VI 1979).

⁴ L. Małunowiczówna, *Roma Christiana*, Lublin 1986, s. 4.

przeniesione wprost z języka greckiego, np. *Ecclesia* – Kościół, *schizma* – rozłam, lub istniejące już wyrazy łacińskie, wzbogacając je nowymi treściami, np. *conditio* – stworzenie, *lucrari* – nawrócić⁵.

Jak wiadomo, na język polski, podobnie jak na całą literaturę europejską, wieloraki wpływ wywarła Biblia. Najwcześniejsze księgi Starego i Nowego Testamentu zostały napisane w języku hebrajskim i aramejskim, późniejsze – w greckim. Z biegiem czasu język hebrajski i aramejski zaczęły wychodzić z użycia. Dlatego księgi Starego Testamentu przetłumaczono na język grecki w III w. przed Chrystusem. Natomiast rozprzestrzenianie się chrześcijaństwa w kierunku zachodnim stworzyło konieczność przetłumaczenia Pisma Świętego na język łaciński. Najważniejszym przekładem łacińskim, jak podają źródła⁶, dokonany przez św. Hieronima, była tzw. Wulgata.

Poeci i pisarze polscy dokonując przekładów, doskonalili i wzbogacali język ojczysty. Wiele określeń, wyobrażeń, symboli biblijnych przeniknęło w ten sposób do kultury polskiej. Z wyjątkościami języków martwych w teologii i liturgii zrezygnowano dopiero na mocy postanowień II Soboru Watykańskiego (1962–1965), choć łacina do dnia dzisiejszego jest obok włoskiego, językiem urzędowym Watykanu.

Wykscerpowane i poddane wieloaspektowej analizie słownictwo obce w większości reprezentowane jest przez rzeczowniki (*nomina substantiva*), a w dużo mniejszym stopniu przez przymiotniki (*nomina adiectiva*). Stosując kryterium etymologiczne słownictwo zostało podzielone na latynizmy, hellenizmy, wyrazy zapożyczone z języka włoskiego, rosyjskiego, niemieckiego oraz zapożyczenia pośrednie, np. z łaciny za pośrednictwem języka czeskiego.

I tak rejestr słownictwa polskiego reprezentowany jest poprzez następujące rzeczowniki (a) i przymiotniki (b) pochodzenia łacińskiego (latynizmy):

- a) *adhortacja, adoracja, adwent, aklamacja, alba, alumn, ampułki, beatyfikacja, biret, brewiarz, bulla, celebrans, celibat, cenzura, chorał, cingulum, credo, cyborium, dalmatyka, dekanat, dokument, dziekan, ekscelencja, ekskomunika, eminencja, habit, hospicjum, hostia, humerał, infirmeria, infułat, ingres, intencja, interdykt, intronizacja, kamerling, kanon, kanonia, kanonik, kanonizacja, kantor, kantyk, kapa, kapelan, kapitułarz, kardynał, katedra, klasztor, klauzura, kler, kleryk, kodeks, kolegiata, komentator, komunia, komunikanty, koncelebracja, koncelebrans, konferencja, konfesjonał, konfirmacja, kongregacja, konklawe, konkordat, konsekracja, konstytucja, konsystorz, konwent, korporał, krucjata, krucyfiks, kult, kuria, legat, lekcja, lekcjonarz, lektor, magisterium, mensa, metryka, misja, misjonarz, monstrancja, msza, mszał, nawa, nowenna, nuncjatura, nuncjusz, ofiara, oficjał, oficjant, oficjum, oktawa, ołtarz, oratorium, ordynariat, ordyna-*

⁵ Ibidem. s. 7.

⁶ M. Cytowska, H. Szelest, *Literatura grecka i rzymska w zarysie*, Warszawa 1989, s. 365.

riusz, organista, ornat, paliusz, palka, parlatorium, pasja, pastorał, pastorałka, pasterz, patena, patron, pektorał, penitencjarz, penitent, peregrynacja, piuska, pontifex maximus, pontyfikał, pontyfikat, postulat, prałat, pralatura, prefacja, preferans, prepozytura, procesja, profanacja, profesja, prowincjał, prymas, prymat, prymicje, pulpity, purpurat, puryfikaterz, re-fektarz, reguła, rekolekcje, religia, relikwiarz, relikwie, requiem, rezurekcja, rezydencja, roraty, ryt, sakrament, sakramentalia, sanktuarium, sekta, sekularyzacja, skryptorium, sodalicja, sufragan, sufragania, sukcesja, suma, suspensa, sygnaturka, Testament, tolerancja, Watykan, wiatyk, wigilia, wikariusz, wino, witraż, wotum, Wulgata,

b) *ofiarny, plenarny, religijny.*

Wyrazy zaś pochodzenia greckiego (hellenizmy) reprezentują rzeczowniki

(a) i przymiotniki (b):

a) *agapa, agnostyk, akolita, angelofania, angelologia, anioł, apokalipsa, apokryf, apologetyka, apostolat, apostoł, archidiecezja, arcybiskup, asceza, ateista, baptysta, baptysterium, bazylianie, bazylika, Biblia, bibliistyka, biskup, charyzmat, chrystofania, Chrystus, dekalog, diabeł, diakon, dialog, diecezja, dogmat, doksologia, dykasteria, egzegeza, eklezjologia, ekumenizm, encyklika, epifania, episkopat, erem, eremita, eschatologia, eutanazja, Ewangelia, feretron, hagiografia, hermeneutyka, ikona, ikonografia, kairologia, katechizm, katechumen, katechumenat, katechumenka, katolik, laicyzacja, laikat, martyrium, mitra, mnich, monogamia, neofita, neoprezbiter, organy, ortodoksja, parafia, paruzja, patriarcha, patrologia, polipityk, prezbiter, psalm, psalmista, psalmodia, psalmograf, psalterz, sarkofag, schizma, soteriologia, stygmat, suplikacje, symbol, synod, szatan, teofania, teologia, teozofia, tiara, tryptyk,*

b) *apostolski, katolicki, laicki, parafialny.*

Z łaciny za pośrednictwem języka niemieckiego zapożyczony został wyraz: *fara*. Za pośrednictwem języka czeskiego natomiast takie wyrazy jak: *komża, opat, opactwo, kaplica, pacierz, papież, proboszcz*. Wyrazy zapożyczone z języka włoskiego to: *mantolet, katafalk, kantata, Madonna*, z języka rosyjskiego: *sobór*, a z języka niemieckiego: *szafarz*. Do języka polskiego zapożyczone również zostały wyrazy z języka hebrajskiego za pośrednictwem języka greckiego: *manna, Pascha*.

Jak wykazuje przedstawiony wyżej repertuar słownictwa obcego, przeanalizowany pod względem etymologicznym, reprezentuje on szereg kategorii semantycznych:

– nazwy szat liturgicznych: *alba, humerał, cingulum, stuła, ornat, kapa, mantolet, dalmatyka, piuska, mitra, infuła, komża, biret, paliusz, habit, pektorał;*

- nazwy jednostek strukturalnych Kościoła: *episkopat, diecezja, archidiecezja, kuria, kanonia, dekanat, parafia, konsystorz*;
- nazwy sprzętu liturgicznego: *patena, korporał, puryfikaterz, palka, cyborium, monstrancja, ampułki, relikwiarz*;
- nazwy insygniów władzy: *tiara, mitra, pastorał*;
- nazwy zebrań i zgromadzeń: *synod, sobór, konklawe*;
- nazwy nauk: *hermeneutyka, egzegeza, eschatologia, biblistyka, hagiografia, teologia, apologetyka*;
- nazwy tytułów biskupich i kardynalskich; *ekscelencja, eminencja*;
- nazwy funkcji pełnionych przez duchownych: *diakon, biskup, prezbiter, celebrans, koncelebrans, alumn, kleryk, prałat, preferans, opat, ordynariusz, neoprezbiter, sufragan, wikariusz, wikariusz kapitulny, papież, pontifex maximus, penitencjarz/penitencjariusz, oficjant, oficjał, kapelan, kanonik, infułat, kardynał, prymas, kler, legat papieski, nuncjusz, dziekan, patriarcha*;
- nazwy ministrantów: *akolita, lektor, psalterzysta, ceremoniarz, kruciferyusz, ceterferariusz, turyferariusz, nawikulariusz*;
- nazwy dokumentów, ksiąg i tekstów kościelnych: *konkordat, Biblia, pontyfikał, Ewangelia, brewiarz, hora, apokryf, dekalog, dogmat, konstytucja apostolska, bulla, adhortacja apostolska, encyklika, Wulgata, mszał, katechizm, psalterz, antyfona, metryka, Stary i Nowy Testament*;
- nazwy obrzędów, czynności religijnych, świąt i uroczystości: *beatyfikacja, kanonizacja, prymicje, oktawa, nowenna, sakrament, Eucharystia, konsekracja, koncelebracja, rezurekcja, intronizacja, ingres, lekcja, perykopa, ryt, kult, advent, komunia, konfirmacja, suma, wiatyk, rekolekcje*;
- nazwy kar kościelnych: *ekskomunika, interdykt, suspensa*;
- nazwy części klasztoru: *refektarz, kapitularz, biblioteka, parlatorium, klauzura, infirmeria, apteka, skryptorium*;
- nazwy dotyczące zakonów i klasztorów: *opactwo, konwent generalny, konwent prowincjonalny, kolegia, kanonie, prepozytura, hospicja, rezydencje, sodalicje, postulat, profesja, reguła, mnich*;
- nazwy modlitw i nabożeństw: *adoracja, roraty, msza, pacierz*;
- nazwy utworów muzyki religijnej : *kantata, kantyk, kantyczki, pasje, chorały, oratoria, pastorałki, requiem, aklamacja, antyfona*;
- nazwy zakonów i zgromadzeń zakonnych: *bonifratrzy, cystersi, redemptoryści, trynitarze, adoratorki, infirmerki, mariawitki, oblaci, paulini*;
- nazwy części i wyposażenia świątyni: *prezbiterium, ołtarz, tabernakulum, pulpit, ambona, konfesjonał, zakrystia, krypta, sygnaturka, mensa, baptysterium, witraż, relikwie, wotum, tryptyk, poliptyk, kaplica*;
- nazwy rodzajów świątyń: *katedra, fara, bazylika, kolegiata*;
- nazwy gatunków poezji religijnej: *hymn, psalm, litania, kolęda, apokryf*.

Statystycznie większość zbadanej leksyki stanowią rzeczowniki. Rzeczowniki te powstały:

- z participium praesentis activi, np.: *penitent* (*paenitens*, *-ntis* – skruszony, pokutujący), *celebrans*, *ekscelencja*, *eminencja*, *komunikanty*, *koncelebrans*, *preferans*, *postulant*, *precenencja*, *aspirant*, *konwent*, *mendykanci*, *ministrant*;
- od przymiotników np.: *alba* (*albus* – a, *-um* – biały), *piuska*, *brewiarz*, *komunia*, *kardynał*, *encyklika*, *juniorat*, *minorcy*, *wikariusz*, *celibat*, *sakramentalia*;
- od liczebników, np.: *prymas* (*primus*, *-a*, *-um* – pierwszy), *prymicje*, *dekanat*, *oktawa*, *nowenna*, *triduum*, *Septuaginta*;
- od participium perfecti passivi, np.: *Wulgata* (*vulgatus*, *-a*, *-um* – rozpowszechniony, ogłoszony), *ornat*, *prałat*, *suspensa*, *oblaci*;
- z łacińskich rzeczowników przez pozbawienie ich końcówki, np.: *adwent* (*adventus*, *-us m* przyście, przybycie), *ingres*, *alumn*, *habit*, *legat*, *kler*;
- z łacińskich rzeczowników przez spolszczenie końcówki *-tio*, np.: *adhortacja* (*adhortatio*, *-onis f* – zachęta), *aklamacja*, *konfirmacja*, *peregrynacja*;
- przez spolszczenie brzmienia, np.: *nuncjusz* (*nuntius*, *-i m* – poseł), *reguła*, *klasztor*, *kustosz*, *socjusz*, *misja*
- jako złożenia z liczebnikami w funkcji prefiksów, np.: *monogamia* (gr. *monos* – jedyny, sam, *gamos* – małżeństwo), *dekalog*, *poliptyk*, *tryptyk*.

Ponadto zauważono wiele rzeczowników o zmienionej jedynie pisowni, np.: *konklawe*, *lektor*, *tabernakulum* oraz rzeczowniki w formie oryginalnej – *cingulum*, *definitorium*, *fraternitas*, *minister*, *neoprofes* i in.

W tekstach użytkowych funkcjonują liczne formuły i wyrażenia, np. zezwolenie na druk dzieła lub objęcie stanowiska kościelnego (*imprimatur*; *nihil obstat*), uroczyste błogosławieństwo papieskie: *Urbi et orbi* i inne: *Sedes Apostolica*, *sede vacante*, *nolo episcopari*, *ad limina apostolorum*, *habemus papam*, *missio canonica*.

Wiele organizacji, ruchów i akcji katolickich przyjęło nazwy łacińskie, np. powstała jeszcze w XIX wieku *Caritas* (*caritas* – miłość), działająca w wielu krajach, organizująca pomoc dla różnych krajów w szczególnych sytuacjach losowych, na co dzień obejmuje swą działalnością domy starców i szpitale. Akcja *Misereor* (*misereor* – lituję się) istniejąca od 1969 r. to akcja składkowa przeprowadzana przez niemieckich katolików w okresie Wielkiego Postu na rzecz chorych i głodujących. Akcja *Adveniat* (*adveniat* – z łac. „Ojcze nasz” – *adveniat regnum Tuum* – przyjdź królestwo Twoje) działająca od 1959 r., organizuje pomoc katolików niemieckich dla Kościoła Ameryki Łacińskiej. *Pax Christi* (*pax Christi* – pokój Chrystusa) jest ruchem pokojowym powstałym w r. 1944 w Lourdes. Dąży do porozumienia między narodami, wspiera współpracę pokojową między krajami, inicjuje akcje na rzecz pokoju.

Przez badaczy współczesnego języka religijnego podnoszony jest problem jego komunikatywności. Autorzy podkreślają brak pogłębionej analizy leksyki specjalistycznej i syntaktyki omawianej sfery funkcjonalnej, a my zauważamy brak badań aspektu tekstologicznego. Wśród językoznawców pojawia się zarzut obecności w języku Kościoła żargonu teologicznego, stosowania hermetycznego języka, zrozumiałego tylko dla wąskiego grona odbiorców. Wielu badaczy podkreśla potrzebę uwspółcześnienia tego języka, przy poszanowaniu tradycji i zachowaniu komunikatywności.

Podjęta problematyka przedstawiona w ogólnym zarysie jest częścią naszych badań dotyczących funkcjonowania słownictwa obcego w różnorodnych sferach komunikacyjnych i gatunkach literatury.

BIBLIOGRAFIA

- Bajerowa I., *Szanse języka religijnego w świecie kultury masowej*, (w:) *Teologia-kultura-współczesność*, (red.) Z. Adamek, Tarnów 1995.
- Bosak P. Cz., *Słownik grecko-polski do Nowego Testamentu*, Pelplin 2001.
- Bóg. Człowiek. Świat. *Ilustrowana encyklopedia dla młodzieży*, Katowice 1991.
- Encyklopedia Biblii*, (red.) Pat Alexander, Warszawa 1997.
- Furdal A., *Polska oda do radości. Język i kultura narodowa we wspólnej Europie*, Wrocław 2000.
- Jougan A., *Słownik kościelny łacińsko-polski*, Poznań – Warszawa – Lublin 1958.
- Kamińska M., *Z problemów funkcjonowania terminologii religijnej w świadomości wiernych*, (w:) *Język a chrześcijaństwo*, (red.) Bajerowa I., Lublin 1993.
- Kłoczowski J. A., *Język, którym mówi człowiek religijny*, (w:) *Znak* 1995, nr 12.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989.
- Leksykon pojęć teologicznych i kościelnych*, G. O'Collins SJ, Edward Farrugia SJ, Kraków 2002.
- Małunowiczówna L., *Roma Christiana*, Lublin 1986.
- Pieńkoś J., *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa 1993.
- Popowski R., *Wielki słownik grecko-polski Nowego Testamentu*, Warszawa 1995.
- Przyczyna W., Siwek G., *Język w Kościele*, (w:) *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, (red.) W. Pisarek, Kraków 1999.
- Słownik języka polskiego*, (red.) M. Szymczak, Warszawa, 1981.

<http://episkopat.pl>.

<http://www.franciszkanie.pl>.

Marek Smoluk

Uniwersytet Zielonogórski

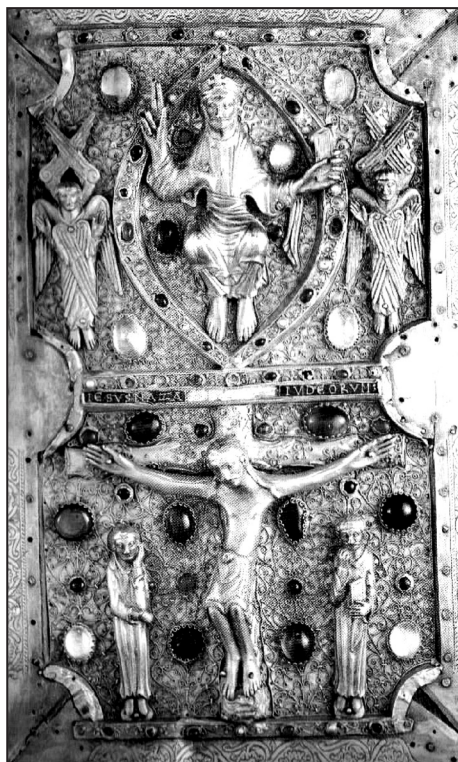
PAMIĄTKI KULTURY MATERIALNEJ WŁADCÓW ŚREDNIOWIECZNEJ ANGLII

Przechowywane w londyńskiej twierdzy Tower skarby średniowiecznej Anglii są skromne w porównaniu z wspaniałymi zbiorami kruszców z wieków późniejszych. Niemniej jednak te, które przetrwały do dzisiejszych czasów, są cennym i namacalnym źródłem wiedzy o średniowiecznej historii Albionu i życia rodziny królewskiej w tym okresie.

Zasadniczym celem tej pracy jest zaprezentowanie najstarszych królewskich bogactw należących do angielskich monarchów od najazdu Wilhelma Zdobywcy (1066–1087) do okresu Wojny Róż (1455–1485). Skarby monarsze będą omówione w podziale na trzy grupy: jedna przedstawia zachowane przedmioty kultu religijnego i dzieła sztuki artystycznej, które wzbogacały monarszy dwór; do kolejnej grupy zaliczono solniczki, talerze i inne przedmioty codziennego użytku, które pochodziły z królewskiej kuchni; natomiast na koniec przedstawiony zostanie królewski skarbiec i przechowywane w nim klejnoty. Opracowanie to nie ogranicza się tylko do prezentacji tych skarbów, które przetrwały i wzbogacają obecne zbiory muzealne, ale także przedstawia historię różnych bezcennych przedmiotów, które na przestrzeni wieków zaginęły. Wraz z prezentacją królewskich skarbów, przedstawione zostaną też niektóre legendy, które przypisuje się angielskim średniowiecznym arcydziełom. Te historie, bez względu na to w jakim stopniu są zgodne z prawdą historyczną, stanowią bogate źródło informacji, które pozwala osobom zainteresowanym angielskim średniowieczem dogłębniej zrozumieć ówczesne czasy i wydarzenia.

Od samego początku monarchia angielska otaczana była pietyzmem a poszczególni władcy otrzymywali przy koronacji „boskie namaszczenie” zyskując w ten sposób niekwestionowaną władzę w oczach poddanych. Do kolekcji najwcześniejszych skarbów należą więc przedmioty religijne, takie jak cztery ewangelie pisane po łacinie na cienkim pergaminie i obłożone wykonaną prawdopodobnie w 1050

roku w Canterbury złotą oprawą. Bogato zdobiona okładka przedstawia Chrystusa na tronie w górnej części, a poniżej widnieje figura Chrystusa ukrzyżowanego. Tło ozdabiają złote, symetryczne wzory, w które wkomponowane są równolegle ułożone perły i inne kamienie szlachetne. Ten cenny manuskrypt należał do Judyty z Flandrii, szwagierki Harolda, anglosaskiego króla (1066).



Okładka manuskryptu należącego do Judyty z Flandrii.

Źródło: R. Cowley, *Treasures of the World, The Rulers of Britain*, Stonehenge Press Inc. 1982, p. 29.

Poza tym zabytkowym rękopisem dwie królewskie czary i kościelny kielich to jedyne z nielicznych skarbów średniowiecznej Anglii zachowanych do czasów dzisiejszych. Znaczna część drogocennych kamieni zaginęła niewątpliwie na przestrzeni wieków lub została przetopiona np. podczas rządów Cromwella. Niemniej jednak wszystkich skarbów nie było wiele, gdyż monarchia powstawała w trudzie. Późniejsze wieki średnie (XIII–XV w.) wzbogaciły zbiory o kolejne cenne przedmioty. Do nich zaliczyć należy tron króla Edwarda I (1272–1307) wyrzeźbiony z dębu w 1300–1301 roku. Zasiadali na nich władcy od 1308 roku. Postacie czterech lwów podtrzymują nogi tronu, poniżej którego umieszczony jest legendarny kamień koronacyjny (the Stone of Scone). Kamień uprzednio należał do szkockich władców, a przywieziony został do Anglii przez Edwarda I po zwycięskich walkach pod Dunbar w 1296 roku.

Innym przykładem może być złota szkatułka o długości 4 cali upamiętniająca dwa królewskie anglo-francuskie małżeństwa zawarte około 1300 roku. Ręce wyryte na pokrywie kasetki symbolizują ślub siostry Filipa IV i Edwarda I oraz związek małżeński zawarty pomiędzy synem Edwarda a córką Filipa.

W roku 1395 wykonany został ołtarzyk królewski, który towarzyszył w podróżach władcóm. Malowidło ołtarzyka przedstawia króla Ryszarda II (1377–1399) klęczącego przed Dziewicą z Dzieciątkiem Jezus. Królowi towarzyszą Św. Edward (po lewej stronie), Edward Wyznawca (w środku) oraz Jan Chrzyciel (po prawej stronie).

Oprócz wyżej opisanych średniowiecznych zbiorów należy wymienić jeszcze kilka klejnotów, kielichów i naczyń, części którym przypisywane są interesujące historie opisane w dalszej części.

Po normandzkim zwycięstwie w 1066 roku pod Hastings nad armią anglosaskiego króla Harolda i tłumieniu przez następne dwadzieścia lat rebelii, objazdy Wilhelma Zdobywcy po kraju nabierały z czasem pokojowego charakteru i były swoistą demonstracją królewskiego majestatu i przepychu¹. Wilhelm i jego następcy podróżowali z całym dworem, aktami, kronikami i królewskim skarbem. Do monarszego bagażu należało łożo oraz arrasy i dywany ściennie – wszystko po to, by stworzyć władcy iście królewskie warunki do odpoczynku. Poddani informowani byli z wyprzedzeniem o wizycie dworu, aby mogli w ten sposób poczynić odpowiednie przygotowania do godnego podjęcia władcy i towarzyszących mu osób.

Cztery wieki po rządach Wilhelma angielscy królowie spędzali tyle czasu, jeśli nie więcej, we Francji ile w Anglii. Henryk II (1154–1189), prawnuk Wilhelma, w trakcie dwudziestopięcioletnich rządów przeżył 21 lat na kontynencie. Jego syn, obsesyjny krzyżowiec, Ryszard I (1189–1199) odwiedził Anglię tylko dwa razy. Stwierdził podobno, że sprzedałby swoje angielskie królestwo, gdyby znalazł odpowiedniego kupca. Ze względu na rezydujących za granicą monarchów część skarbów koronnych opuściło granice Anglii. Należy również pamiętać, że skarby pełniły istotną rolę jako środek płatniczy przy zawieraniu małżeństw, czy traktatów np. pomiędzy Anglią i Francją. Skarby z wczesnych normandzkich czasów były na tyle niewielkie, że mogły być w całości przewożone razem z dworem i przechowywane w królewskiej sypialni. Z czasem jednak część sztabek, beczek wypełnionych złotymi i srebrnymi monetami, klejnoty, insygnia, talerze i czary złożono w pałacu Westminster w Londynie lub w Winchester, w mieście korzystnie położonym ze względu na bliskość portu Southampton. Lokalizacja była o tyle odpowiednia, iż na wypadek potrzeby część skarbów mogła być z łatwością przetransportowana na kontynent.

¹ Więcej o tłumieniu rebelii oraz wprowadzaniu nowego prawa i porządku w królestwie przez Wilhelma Zdobywcę patrz: M. Smoluk, *Legal Heritage of the Early Middle Ages in England*, in *A Miscellany of Papers in English Philology*, Bydgoszcz 2000, p. 235-247.

Żadna podróż królewska nie odbyła się bez zabierania części skarbów, które miały zaspokajać fantazje i kaprysy władcy. W niezliczonych objazdach wypadki zagubienia królewskiego mienia były nieuniknione. Jan bez Ziemi (1199–1216) niemal tuż po podpisaniu w roku 1215 zobowiązań zawartych w Magna Carta zaczął zwalczać możnych baronów. W tym celu przemaszerował z armią przez Anglię lecz nie odniósł żadnego znaczącego sukcesu. Przeciwnie, poniósł stratę, gdyż na piaszczystych ziemiach Wash w Norfolk (na wybrzeżu Morza Północnego) zagubiony został królewski bagaż, który zawierał klejnoty i relikwie. Incydent ten znalazł odzwierciedlenie we współczesnym języku angielskim w postaci idiomu: „to lose something in the Wash” – co oznacza zgubić coś bezpowrotnie – a nie jak mylnie może się komuś kojarzyć w dosłownym tłumaczeniu: „zgubić coś w praniu”. Wśród zagubionych skarbów w Wash była również korona Jana bez Ziemi, dlatego jego dziesięcioletni syn, Henryk III (1216–1272), koronowany został złotym kołnierzem należącym do jego matki.

Najbardziej sensacyjną stratą skarbu królewskiego nie był incydent z Wash. W 1272 roku Edward I, syn Henryka III, wstąpił na tron. Wiosną 1303 roku, podczas gdy król ze swoją armią toczył walki w Szkocji, złodziej lub złodziejka przebili mur skarbcza w opactwie Westminster. Łupem padły kosztowności o wartości £100.000 (suma dwukrotnie większa, niż całoroczny dochód królestwa). Włamywacze w pośpiechu rozpakowali zagrabione skarby chowając je w przypadkowych miejscach w pobliżu opactwa. Wkrótce po kradzieży szerzono wieści, iż rzekomo przypadkowi ludzie odnajdywali srebrne zastawy, złote ornamenty i klejnoty wokół opactwa. Jedynym istotnym rezultatem tej zuchwałej kradzieży było ustawienie straży przy skarbcu zarówno w pałacu Westminster jak i w Tower.

Od czasów Edwarda I skarby zaczęły spełniać dodatkową funkcję – bardziej osobistą i służącą codziennemu życiu władcy. Relikwie, którym okazywał cześć jak i bogato zdobione księżeczki do nabożeństwa stanowiły jedynie część królewskiego mienia. Bogato zdobione zastawy do posiłków, w tym złote i srebrne półmiski oraz inne ozdobne naczynia były wyjątkowe. Aczkolwiek nie dorównywały one artyzmem królewskim solniczkom. Sól sama w sobie była bardzo drogim produktem. Nie tylko umożliwiała przechowywać mięso, ale również nadawała mu smak. Sól uważana była za boski dar, dlatego solniczki w czasach średniowiecza bywały arcydziełami sztuki złotniczej. Niestety najstarsze zachowane do dzisiejszych czasów solniczki pochodzą dopiero z XV wieku.

Talerze, oprócz podstawowej funkcji jaką spełniały, traktowane były jako rodzaj inwestycji. Właściciel talerza mógł go bez trudu sprzedać lub stopić. To powód, dla którego tak niewiele angielskich średniowiecznych talerzy zachowało się do czasów współczesnych. Klejnoty, podobnie jak talerze, spełniały podwójną rolę. Były one używane dla celów paradnych i wywołania podziwu, ale poza tym ich posiadacz, dysponując takim majątkiem mógł zebrać armię, obdarowywać posagiem, płacić okupy i wręczać łapówki. Klejnoty można było dawać w zastaw. Była to forma po-

życzki, z której często korzystali angielscy władcy. Na przykład Ryszard III (1483–1485) zarobił fortunę w londyńskiej City zastawiając część swojej garderoby jako zabezpieczenie pożyczki. W garderobie tej były kaptury wysadzone diamentami, szafirami i rubinami, futrzane czapki pokryte perłami, płaszcz ze złotego materiału i inne². Jedynie nieliczne klejnoty koronacyjne dotrwały do obecnych czasów. Z tych, które się zachowały, najszlachetniejszy z wszystkich to rubin, który należał do najstarszego syna Edwarda III (znanego bardziej jako Czarny Książę³). W 1366 roku Don Pedro z Kastylii poprosił Edwarda o pomoc w odzyskaniu tronu w zamian za hojną nagrodę. Za okazaną pomoc Edward otrzymał czerwony kamień wielkości kurzego jaja – prawdziwy spinel (rubin Balas), który pochodził z Afganistanu.

Najbardziej wystawną prezentacją królewskiego skarbcza były koronacje i chociaż większość z koronacyjnych insygniów zaginęła, sama oprawa ceremonii nie uległa zmianie od czasów koronacji Edgarda (959–975), czyli od ponad tysiąca lat. Najszlachetniejszą koroną była korona Św. Edwarda, która mogła należeć do króla Edwarda Wyznawcy (1042-1066). Z całą pewnością była ona używana przy wszystkich piętnastu koronacjach przez trzy stulecia od roku 1308 (koronacja Edwarda II). Poza koroną do koronacji służyły ampułki w kształcie orła, które zawierały oleje święte oraz łyżeczka, którą namaszczano przyszłego władcę. Najstarsza zachowana ampułka z przykrywką w kształcie orła pochodzi z XIV wieku, a łyżeczka z XII wieku.



Przedmioty używane przy koronacji: ampuła (pojemnik z olejami namaszczającymi) oraz łyżeczka namaszczająca.

Źródło: R. Cowley, op. cit., p. 140.

² R. Cowley, *Treasures of the World, The Rulers of Britain*, Stonehenge Press Inc. 1982, p. 21.

³ Ch. Daniell, *A Traveller's History of England*, the Windrush Press 1996, p. 72-73.

Bez wątpienia są to najstarsze insygnia koronacyjne zachowane do dziś, a także kilka beret, pierścieni, bransolet i płaszczy z czerwonego atlasu. Ceremonia koronacji była najbardziej wzniosłą uroczystością w średniowieczu i sam jej charakter niewiele się zmienił przez stulecia. Zaczynało się wszystko w przeddzień tego podniosłego wydarzenia, kiedy to przyszły król był przywożony do Pałacu Westminster w długiej i wspaniałej kawalkadzie dworu z Tower. Następnego dnia władcę uroczystie wprowadzano do opactwa Westminster, gdzie od 1066 roku odbywały się ceremonie koronacyjne.

Zgodnie z relacją kronikarza Adama z Usk, podczas koronacji Henryka IV (1399–1413) trzy złowieszcze wydarzenia miały rzekomo zwiastować początek długiego okresu walk wewnętrznych. Najpierw Henryk zgubił jeden z koronacyjnych butów, następnie odpadła jedna ze złotych ostróg, by w końcu nagły silny podmuch wiatru zdmuchnął koronę z głowy króla. Złowróżbna aura towarzysząca koronacji spełniła się. Wkrótce po niej Henryk kazał zamordować Ryszarda II. W Walii wybuchła rebelia, a sam król zmarł na straszną chorobę, prawdopodobnie trąd.

Jego syn i następcą – Henryk V (1413–1422) – był ostatnim wspaniałym monarchą średniowiecznej Anglii. W 1415 roku razem z łucznikami i rycerzami odniósł zwycięstwo nad Francuzami pod Agincourt. Henryk uczestniczył w bitwie mając

w koronie emblemat swojego słynnego poprzednika – rubin Edwarda (Czarnego Księcia). Zwycięstwo było jednak chwilowe, gdyż po śmierci Henryka V pozostał małoletni następcą – Henryk VI (1422–1461) – a wokół niego rozgorzała brutalna i skomplikowana dynastyczna kłótnia pomiędzy domami Yorków i Lancasterów. Przez trzydzieści lat w Wojnie Róż zwalczały się dwa zamożne rody. W 1485 roku na polach Bosworth Yorkowie i Lancasterowie starli się



Korona imperialna królowej Wiktorii z umieszczonym rubinem Czarnego Księcia.

Źródło: R. Cowley, op. cit., p. 145.



Korona Św. Edwarda wykonana w XVII i wzorowana była najprawdopodobniej na koronie Edwarda Wyznawcy.

Źródło: R. Cowley, op. cit., p. 142.

po raz ostatni. Pretendent Lancasterów – Henryk Tudor – odniósł zwycięstwo. Podczas gdy, zarzucone na koniu, nagie ciało Ryszarda III obwożone było po polu bitwy, rubin Czarnego Księcia został odnaleziony pod krzakiem głogu. Stojący obok świadek nałożył kamień na głowę zwycięzcy, a armia okrzyknęła Henryka Tudora królem (1485–1509). Obecnie rubin ten zajmuje czołowe miejsce w koronie imperialnej wykonanej na koronację królowej Wiktorii w 1838 roku.

Od najazdu Wilhelma Zdobywcy przez stulecia średniowiecza liczba królewskich skarbów zwiększała się sukcesywnie. Z czasem też zaczęto stosować coraz bardziej wytworny styl jaki cechował artystyczne dzieła. I chociaż królewskie kolekcje bezcennych dzieł nie dorównują ilości przedmiotów, jakie powstawały w wiekach późniejszych, to jednak właśnie te najstarsze monarsze skarby są najbardziej ciekawym wizualnym dowodem przeszłości Albionu i rodziny królewskiej, dostarczając w ten sposób historykom wiedzę o średniowiecznej Anglii. Poza często bezcenną lub trudną do oszacowania wartością poszczególnych klejnotów, koron czy złotych szkatuł, istnieje jeszcze wartość historyczna. Praktycznie każdy przedmiot zaprezentowany powyżej kryje w sobie jakąś legendę, która przy dokładniejszej analizie może rzucać nowy i dotychczas niezbadany pogląd na średniowieczną historię Anglii.

Warto też zaznaczyć, że królewskie klejnoty i inne państwowe i religijne pamiątki z wieków średniowiecza nie są tylko przedmiotami wystawionymi w gablotach muzealnych. Przez dziewięć stuleci brytyjskie klejnoty wykorzystywane podczas koronacji stanowiły największy skarb w swoim rodzaju. Oprócz wartości złotniczo-artystycznej, klejnoty koronacyjne, miecze, berła i inne insygnia koronacyjne są świętymi symbolami monarchii i więzami pomiędzy Brytyjskim Imperium a odległymi czasami anglosaskimi. W koronie Św. Edwarda znajdują się fragmenty jedenastowiecznej korony Edwarda Zwycięzcy. Kiedy monarcha wstępuje na tron w opactwie Westminster część średniowiecznych skarbów upiększa całą współczesną ceremonię.

BIBLIOGRAFIA

- Anon, *The Queen's Jubilee*, Coolcrown Limited, London 1977.
- Automobile Association of England ed., *Treasures of Britain*, W.W. Norton and Co, 1976.
- Baker B., *The Symbols of Sovereignty*, Rowman and Littlefield, 1979.
- Coulton G. G., *Panorama Średniowiecznej Anglii*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976.
- Cowley R., *Treasures of the World, The Rulers of Britain*, Stonehenge Press Inc., Chicago 1982.
- Daniell Ch., *A Traveller's History of England*, the Windrush Press, Gloucestershire 1996.
- Smoluk M., *Legal Heritage of the Early Middle Ages in England*, in *A Miscellany of Papers in English Philology*, Bydgoszcz 2000.

Anneta Stanisławska

Narodowa Akademia Nauk Ukrainy, Kijów

ВЕРБАЛЬНАЯ, ЯЗЫКОВАЯ, РЕЧЕВАЯ, КОММУНИКАТИВНАЯ АГРЕССИИ

Включение агрессии в речи в коммуникативно-дискурсивную парадигму, безусловно, требует терминологической определенности в отношении данного явления. В современных лингвистических исследованиях как дублетные используются термины *вербальная агрессия*¹, *языковая агрессия*², *речевая агрессия*³, *коммуникативная агрессия*⁴. О недифференцированном характере данных терминов свидетельствует тот факт, что они могут употребляться в рамках одного исследования⁵. Кроме того, нередко варьируется и второй

¹ Е. И. Шейгал, *Семиотика политического дискурса*, Москва-Волгоград 2000; В. И. Жельвис, *Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира*, Москва 1997.

² В. Ю. Апресян, *Имплицитная агрессия в языке*, (в:) *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Тр. Междунар. конф. «Диалог 2003»*, Москва 2003, с. 32-35; Е. Ю. Булыгина, Т. И. Стеклова, *Проявление языковой агрессии в СМИ*, (в:) *Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000, с. 148-157; Б. Я. Шарифуллин, *Языковая агрессия и языковое насилие в свете юрислингвистики: проблема инвективы*, (в:) *Юрислингвистика-5: Юридические аспекты языка и лингвистические аспекты права: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2004, с. 125-137.

³ А. К. Михальская, *Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике*, Москва 1996; А. К. Михальская, *Основы риторики: Мысль и слово: учеб. пособие для учащихся 10-11 кл. общеобразоват. учреждений*, Москва 1996; Л. В. Енина, *Идеологическое содержание современных лозунгов протеста*, (в:) *Культурно-речевая ситуация в современной России*, Екатеринбург 2000, с. 207-216; Н. А. Купина, Л. В. Енина, *Три ступени речевой агрессии*, (в:) *Речевая агрессия и гуманизация общения в средствах массовой информации*, Екатеринбург 1997, с. 26-38; Л. М. Майданова, *Агрессивность и речевая агрессия*, (в:) *Речевая агрессия и гуманизация общения в средствах массовой информации*, Екатеринбург 1997, с. 9-13; Г. Г. Матвеева, *Актуализация прагматического аспекта научного текста*, Ростов-на-Дону 1984.

⁴ В. Б. Кашкин, *Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие*, Воронеж 2000.

⁵ Н. А. Купина, О. А. Михайлова, *Лингвистические проблемы толерантности*, (в:) *Толерантность в современной цивилизации*, Екатеринбург 2001, с. 50-69.

компонент словосочетания: агрессия – агрессивность. При существующей размытости самого понятия и многообразии подходов к нему выбор термина принципиально важен, т.к. он должен в полной мере соответствовать той научной парадигме, в рамках которой рассматривается данное явление.

Несмотря на то, что термин *вербальный* широко используется в лингвистике, терминологическое словосочетание *вербальная агрессия* явно заимствовано лингвистами у психологов. В психологии термин «вербальная агрессия» обозначает тип агрессии наряду с агрессией физической. Именно в таком понимании использует данный термин В. И. Жельвис. «По существу вербальную агрессию – инвективу – можно рассматривать как интериоризацию поступка»⁶, – пишет он. Однако подавляющее большинство исследователей, использующих этот термин, употребляют его применительно к явлению речевой коммуникации. Лингвистика, в частности теория речевой коммуникации, имеет дело преимущественно с одним способом проявления агрессивного поведения – вербальным. Термин *вербальная агрессия* логичнее употреблять, когда речь идет об агрессии как о явлении психологическом, а не лингвистическом. Дифференцированное употребление терминов «вербальная агрессия» и «речевая агрессия» позволяет разграничить агрессию как психологическое (социально-психологическое) и как коммуникативно-прагматическое явление.

Термин *языковая агрессия* также вряд ли можно признать удачным. Если исходить из классической дихотомии *язык – речь*, агрессия как определенный тип коммуникативного поведения возможна только в речи.

На наш взгляд, в большей степени сущность рассматриваемого явления отражает термин *коммуникативная агрессия*. Однако если учитывать соотношение терминов *речевое поведение* и *коммуникативное поведение*, то необходимо таким же образом соотносить термины *речевая агрессия* и *коммуникативная агрессия*.

Речевая агрессия – пожалуй, не только самый распространенный термин, но и термин в большей степени отвечающий требованиям терминологической системы теории речевой коммуникации.

Столь же принципиальным, на наш взгляд, является разграничение понятий «речевая агрессия» и «речевая агрессивность».

Р. О. Якобсон обращал внимание на то, что при исследовании речевых явлений необходимо учитывать, что отправитель и получатель подходят к тексту по-разному: «Две точки зрения – кодирующего и декодирующего, или, другими словами, роль отправителя и роль получателя сообщений должны быть совершенно отчетливо отграничены. Разумеется, это утверж-

⁶ В. И. Жельвис, *Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира*, Москва 1997, с. 35.

дение – банальность; однако именно о банальностях часто забывают»⁷. По мнению Р. О. Якобсона, исследователь должен четко представлять, на какой точке зрения он стоит – говорящего или слушающего. При походе к речевой агрессии в современной лингвистической литературе в этом отношении у исследователей нет четкой позиции: одни рассматривают речевую агрессию с позиций адресанта, другие, – с позиций адресата. Именно отсутствием единой точки отсчета можно объяснить тот факт, что в лингвистических исследованиях используются как равнозначные фактически два термина: *речевая агрессия* и *речевая агрессивность*⁸.

Как нам представляется, между этими двумя терминами нельзя ставить знак равенства, так же, как, например, не являются дублетами (хотя тоже часто смешиваются в лингвистической литературе) термины *оценка* и *оценочность*. Как известно, *оценка* – это выражение положительного или отрицательного отношения субъекта речи к предмету речи при помощи языковых и речевых средств. А *оценочность* – это свойство, которое может быть присуще как языковым единицам разного уровня, так и дискурсу и даже функциональному стилю (например, публицистическому). В таких же отношениях должны, на наш взгляд, находиться и термины *агрессия* и *агрессивность*. В этом смысле трудно не согласиться с Л. П. Крысиным, который определяет *агрессивность* в речевом поведении людей не как строго лингвистический термин, а как оценочный. Повышение уровня агрессивности автор видит в следующем: «...Звучащая речь характеризуется такими чертами, как жесткость в оценке поведения собеседников (обуславливающая выбор соответствующих оценочных средств), крайняя негативная экспрессивность при обсуждении того, с чем не согласен говорящий, возбужденный, нередко враждебный тон речи и т.п. ... Необыкновенно активизировался жанр речевой инвективы, использующий многообразные средства негативной оценки поведения и личности адресата – от экспрессивных слов и оборотов, находящихся в пределах литературного словоупотребления, до грубопросторечной и обценной лексики»⁹. Аналогично характеризует речевую агрессивность и И.А. Стернин: «Речевая агрессивность проявляется в увеличении громкости и эмоциональности диалога, увеличении количества оценочных слов в диалоге, количества грубых

⁷ Р. Якобсон, *Выступление на первом международном симпозиуме «Знак и система языка»*, (в:) В. А. Звегинцев, *История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях*, 3-е изд., доп., Москва 1965, ч. 2, с. 400–401.

⁸ А. К. Михальская, *Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике*, Москва 1996; А. К. Михальская, *Основы риторики: Мысль и слово: учеб. пособие для учащихся 10–11 кл. общеобразоват. учреждений*, Москва 1996; Н. В. Муравьева, *Речевая агрессия как форма проявления конфликтного сознания журналиста* (электронный ресурс), (в:) *Российская пресса в поликультурном обществе: толерантность и мультикультурализм как ориентиры профессионального поведения*, электрон. дан., Москва 2002б режим доступа: <http://www.tolerance.ru>.

и нецензурных выражений, в росте удельного веса конфликтного общения во многих группах; в пренебрежении нормами речевого этикета и культуры общения, в росте фамильярности в обращении незнакомых граждан друг к другу»¹⁰. В таком понимании речевая агрессивность – это этическая оценка речевого поведения, а не его коммуникативная характеристика. Речевая агрессивность – понятие, связанное не столько с речевым поведением адресанта, сколько с восприятием дискурса адресатом или сторонним наблюдателем. Речевую агрессивность как свойство отдельного высказывания или дискурса в целом целесообразно рассматривать с точки зрения адресата. Неприятие дискурса адресатом может быть связано не только с особым типом речевого поведения адресанта, но с характером дискурса, его отдельными языковыми и речевыми элементами¹¹. Например, рекламный дискурс может восприниматься как агрессивный в силу стереотипов, существующих в массовом сознании: адресат знает, во-первых, что это текст манипулятивный, во-вторых, что информация, представленная в рекламе, не всегда соответствует действительности¹².

Н. В. Муравьева¹³, не противопоставляя в принципе речевую агрессию и речевую агрессивность, вместе с тем замечает, что речевая агрессивность в текстах СМИ может быть результатом нежелания (или неумения) журналиста создавать общее языковое пространство участников общения. «Отсутствие такой общности аудитория может оценить как коммуникативную (контактную и речевую) агрессивность журналиста, как его попытку показать свое языковое (и даже информационное) превосходство. Журналист при этом как будто отстаивает собственные права в коммуникации. Об этом, в частности, говорят случаи употребления таких языковых единиц, которые почти наверняка незнакомы читателю». Аналогично, текст, насыщенный,

⁹ Л. П. Крысин, *Эвфемизмы в современной русской речи*, (в:) *Русский язык конца XX столетия (1985–1995)*, Москва 2000, с. 384–409.

¹⁰ И. А. Стернин, *Социальные факторы и развитие современного русского языка*, (в:) „Теоретическая и прикладная лингвистика” 2000, вып. 2: Язык и социальная среда, с. 4–16.

¹¹ Н. Д. Голев, *Юридический аспект языка в лингвистическом освещении*, (в:) *Юрислингвистика-1: Проблемы и перспективы: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 1999, с. 11–58; В. С. Третьякова, *Конфликт глазами лингвиста*, (в:) *Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000, с. 127–140; В. С. Третьякова, *Лингвистический аспект речевого конфликта*, (в:) *Язык. Система. Личность. Екатеринбург 2000*, с. 463–470; В. С. Третьякова, *Речевой конфликт и гармонизация общения*, Екатеринбург 2002.

¹² Т. А. Воронцова, *Реклама и речевая агрессия*, (в:) *Социальные варианты III: материалы междунаrod. науч. конф. 22–23 апреля 2004 г.*, Нижний Новгород, Нижний Новгород 2004, с. 435–437.

¹³ Н. В. Муравьева, *Речевая агрессия как форма проявления конфликтного сознания журналиста (электронный ресурс)*, (в:) *Российская пресса в поликультурном обществе: толерантность и мультикультурализм как ориентиры профессионального поведения*, электрон. дан., Москва 2002, режим доступа: <http://www.tolerance.ru>.

например, арготизмами, будет воспринят как агрессивный, если адресат ориентирован на нормы литературного языка. Оценка речи всегда субъективна, она зависит от того, насколько соблюден «баланс норм отправителя и получателя сообщения»¹⁴. Как подчеркивает В. И. Жельвис, «объективная оскорбительность слова еще не обязательно вызывает субъективную оскорбленность: за тот же самый мат кто-то оскорбится и подаст в суд, а кто-то презрительно или равнодушно отмахнется»¹⁵.

Таким образом, речевую агрессивность было бы, на наш взгляд, целесообразно рассматривать как результат субъективной интерпретации адресатом отдельного высказывания или дискурса в целом. Тогда как речевая агрессия, с нашей точки зрения, – это результат сознательной установки адресанта на определенный тип речевого поведения. Точкой пересечения речевой агрессии и речевой агрессивности чаще всего является конфликт между адресатом и адресантом на уровне языкового кода. Н. Д. Голев¹⁶ видит причину конфликта в коммуникативной антиномии, связанной с противоположностью интересов адресанта и адресата. Следствием этого становится непонимание, недопонимание, «не-так-понимание» или двусмысленное понимание. С одной стороны, причиной кодового конфликта такого рода может быть низкая речевая культура адресанта, неумение соотнести языковые и речевые средства с условиями общения и т.д. С другой – это может быть сознательная установка на негативное речевое воздействие (инвектива, угроза и т.п.), на эпатаж. Следовательно, речевая агрессивность дискурса может быть следствием как речевой агрессии, так и коммуникативной некомпетентности, т.е. понятия *речевая агрессия* и *речевая агрессивность* целесообразно рассматривать не как тождественные, а как находящиеся в причинно-следственных отношениях. Причем, если словосочетание «речевая агрессия» приобрело терминологический статус, то «речевая агрессивность» обозначает оценочную характеристику восприятия высказывания или дискурса адресатом.

¹⁴ Б. С. Шварцкопф, *Изучение оценок речи как метод исследования в области культуры речи*, (в:) *Культура русской речи и эффективность общения*, Москва 1996, с. 415-424.

¹⁵ В. И. Жельвис, *Слово и дело: Юридический аспект сквернословия*, (в:) *Юрлингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000, с. 194-206.

¹⁶ Н. Д. Голев, *Юридизация естественного языка как лингвистическая проблема*, (в:) *Юрлингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000, с. 8-40; Н. Д. Голев, Н. Б. Лебедева, *Речевой жанр ссоры и конфликтные сценарии (на материале рассказов В. М. Шукинина)*, (в:) *Юрлингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000, с. 157-170.

ЛИТЕРАТУРА

- Агрессия в языке и речи: сб. науч. ст.*, под ред. И.А. Шаронова, Москва 2004.
- Апресян В. Ю., *Имплицитная агрессия в языке*, (в:) *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Тр. Междунар. конф. «Диалог 2003»*, Москва 2003.
- Арутюнова Н. Д., *Язык и мир человека*, 2-е изд., испр., Москва 1999.
- Бахтин М. М., *Эстетика словесного творчества*, Москва 1979.
- Бахтин М. М., *Проблема речевых жанров* (электронный ресурс), (в:) М.М. Бахтин, *Собр. соч. в 7 т.*, электрон. дан., Москва 1996, т. 5: Работы 1940-1960 гг., с. 159-206, режим доступа: http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm.
- Баранов, А. Н. *Введение в прикладную лингвистику*, Москва 2003.
- Бэрн Р., Ричардсон Д., *Агрессия*, СПб. 2001.
- Бодуэн де Куртенэ И.А., *Избранные труды по общему языкознанию*, Москва 1963, т. 1, т. 2.
- Булик Ю. В., *Реклама как элемент вербальной агрессии*, „Культура народов Причерноморья” 2003, № 44.
- Булыгина Е. Ю., Стексова Т. И., *Проявление языковой агрессии в СМИ*, (в:) *Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000.
- Булыгина Т. В., Шмелев А.Д., *Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики)*, Москва 1997.
- Быкова О. Н., *Речевая (языковая, вербальная) агрессия: Материалы к энциклопедическому словарю «Культура русской речи»*, „Теоретические и прикладные аспекты речевого общения» 1999, вып. 1(8).
- Власова Е. В., *Речевая агрессия как одно из выражений власти в СМИ*, (в:) *Проблемы речевой коммуникации*, Саратов 2004.
- Воронцова Т. А., *Реклама и речевая агрессия*, (в:) *Социальные варианты III: материалы междунар. науч. конф. 22–23 апреля 2004 г.*, Нижний Новгород, Нижний Новгород 2004, с. 435–437.
- Воронцова Т. А., *Речевая провокация в СМИ*, (в:) *Средства массовой информации в современном мире: Материалы межвуз. науч.-практ. конф.*, СПб. 2002.
- Голев Н. Д., *Юридический аспект языка в лингвистическом освещении*, (в:) *Юрислингвистика-1: Проблемы и перспективы* : межвуз. сб. науч. тр., Барнаул 1999.
- Голев Н. Д., *Юридизация естественного языка как лингвистическая проблема*, (в:) *Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000.
- Голев Н. Д., Лебедева Н. Б., *Речевой жанр ссоры и конфликтные сценарии (на материале рассказов В. М. Шукшина)*, (в:) *Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000.
- Дейк Т. А. ван., *Язык. Познание. Коммуникация*, Москва 1989.
- Енина Л. В., *Идеологическое содержание современных лозунгов протеста*, (в:) *Культурно-речевая ситуация в современной России*, Екатеринбург 2000.
- Жельвис В. И., *Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира*, Москва 1997.

- Жельвис В. И., *Слово и дело: Юридический аспект сквернословия*, (в:) *Юрлингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000.
- Иванова З. М., *Языковая агрессия в произведениях Э. Лимонова*, „Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: научно-метод. бюллетень” 1997, вып. 4.
- Иссерс О. С., *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*, Москва 2003.
- Кашкин В. Б., *Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие*, Воронеж 2000.
- Клюев Е. В., *Речевая коммуникация: учеб. пособие для ун-тов и ин-тов*, Москва 2002.
- Колосов С. А., *Манипулятивные стратегии дискурса ненависти*, „Критика и семиотика” 2004, вып. 7.
- Крысин Л. П., *Эвфемизмы в современной русской речи*, (в:) *Русский язык конца XX столетия (1985-1995)*, Москва 2000.
- Крэйхи Б., *Социальная психология агрессии*, СПб. 2003.
- Купина Н. А., Енина Л. В., *Три ступени речевой агрессии*, (в:) *Речевая агрессия и гуманизация общения в средствах массовой информации*, Екатеринбург 1997.
- Купина Н. А., Михайлова О. А., *Лингвистические проблемы толерантности*, (в:) *Толерантность в современной цивилизации*, Екатеринбург 2001.
- Лоренц К., *Агрессия (так называемое зло)*, Москва 1994.
- Майданова Л. М., *Агрессивность и речевая агрессия*, (в:) *Речевая агрессия и гуманизация общения в средствах массовой информации*, Екатеринбург 1997.
- Матвеева Г. Г., *Актуализация прагматического аспекта научного текста*, Ростов-на-Дону 1984.
- Михальская А.К., *Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике*, Москва 1996.
- Михальская А. К., *Основы риторики: Мысль и слово: учеб. пособие для учащихся 10-11 кл. общеобразоват. учреждений*, Москва 1996.
- Муравьева Н. В., *Речевая агрессия как форма проявления конфликтного сознания журналиста (электронный ресурс)*, (в:) *Российская пресса в поликультурном обществе: толерантность и мультикультурализм как ориентиры профессионального поведения*, электрон. дан., Москва 2002, режим доступа: <http://www.tolerance.ru>.
- Речевая агрессия и гуманизация общения в средствах массовой информации*, Екатеринбург 1997.
- Стернин И. А., *Социальные факторы и развитие современного русского языка*, „Теоретическая и прикладная лингвистика” 2000, вып. 2: Язык и социальная среда.
- Третьякова В.С., *Конфликт глазами лингвиста*, (в:) *Юрлингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000.
- Третьякова В. С., *Лингвистический аспект речевого конфликта*, (в:) *Язык. Система. Личность*, Екатеринбург 2000.
- Третьякова В. С., *Речевой конфликт и гармонизация общения*, Екатеринбург 2002.
- Хекхаузен Х., *Агрессия*, (в:) *Мотивация и деятельность*, Москва 1986, т. 1.
- Шаронов И. А., *Многоликая агрессия*, (в:) *Агрессия в языке и речи*, Москва 2004.

- Шаронов И. А., *Приемы речевой агрессии: насмешка и ирония*, (в:) *Агрессия в языке и речи*, Москва 2004.
- Шарифуллин Б. Я., *Языковая агрессия и языковое насилие в свете юрислингвистики: проблема инвективы*, (в:) *Юрислингвистика-5: Юридические аспекты языка и лингвистические аспекты права: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2004.
- Шатуновский И. Б., *Риторические вопросы как форма агрессивного речевого поведения*, (в:) *Агрессия в языке и речи*, Москва 2004.
- Шварцкопф Б. С., *Изучение оценок речи как метод исследования в области культуры речи*, (в:) *Культура русской речи и эффективность общения*, Москва 1996.
- Шейгал Е. И., *Семиотика политического дискурса*, Москва-Волгоград 2000.
- Якобсон Р., Звегинцев В. А., *Выступление на первом международном симпозиуме «Знак и система языка»*, (в:) *История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях*, 3-е изд., доп., ч. 2, Москва 1965.

**Anneta Stanisławska,
Dorota Rubin**

Narodowa Akademia Nauk Ukrainy, Kijów
Fundacja „INTERGLOB” w Białymstoku

РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ КАК ПРЕДНАМЕРЕННАЯ ДЕФОРМАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА

1. Понятие коммуникативного пространства

Понятие коммуникативного пространства является базовым для анализа процесса коммуникации. Сам термин *коммуникативное пространство* не имеет устойчивого и однозначного определения. Например, Н. В. Муравьева¹ под коммуникативным пространством человека понимает уровень его коммуникативной компетенции: знания и представления о том, как принято общаться в той или иной ситуации.

В общей теории коммуникации этот термин приближен к понятию информационного пространства, с той только оговоркой, что «в случае коммуникации речь уже идет о двустороннем процессе, где и генератор и получатель информации обладают активными, формирующими эту коммуникацию ролями»².

Известный литературовед и лингвист Б. М. Гаспаров³, пытаясь представить язык как среду существования человека, с которой происходит его постоянное взаимодействие, определяет коммуникативное пространство скорее как пространство дискурсивное: «...Коммуникативное пространство в совокупности и взаимодействии всех своих аспектов образует целостную коммуникативную среду, в которую говорящие как бы погружаются

¹ Н. В. Муравьева, *Язык конфликта* (электронный ресурс), электрон. дан., Москва 2004, 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

² Г. Г. Почепцов, *Теория коммуникации*, Москва 2001, с. 295-296.

³ Б. М. Гаспаров, *Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования*, Москва 1996, с. 297.

в процессе коммуникативной деятельности». По мнению Б. М. Гаспарова, в коммуникативное пространство наряду с жанровой характеристикой включаются «такие свойства языкового сообщения, как его «тон», предметное содержание и та общая интеллектуальная сфера, к которой это содержание принадлежит», а также коммуникативная ситуация «со всем множеством непосредственно наличных, подразумеваемых и домысливаемых компонентов, из которых складывается представление о ней каждого участника». Важную сторону коммуникативного пространства составляет представление автора сообщения о реальном или потенциальном партнере, к которому он обращается, его интересах и намерениях, о характере своих личных и языковых взаимоотношений с ним. Наконец, свой вклад в коммуникативное пространство вносит самосознание и самооценка говорящего, представление о том, какое впечатление он сам и его сообщение должны производить на окружающих».

И. П. Сусов⁴ вводит понятие коммуникативно-прагматического пространства, определяя его как речевую ситуацию, включающую роли говорящего и слушающего, характеристики времени и места, правила согласования этих целей в рамках кооперативного принципа, правила передачи роли говорящего от одного коммуниканта другому и т.п. Прагмалингвистический подход к языку соотносит коммуникативно-прагматическое пространство с языковыми (типы речевых актов, речевые ходы и т.д.) и ментальными структурами (пропозиции, пресуппозиции, имплицатуры), обеспечивающими целенаправленность, целесообразность и уместность, а также успешность и удачность коммуникативных действий каждого из партнеров по коммуникации.

Для нас принципиально важным фактом является то, что при любом понимании коммуникативного пространства точкой отсчета в нем всегда является адресант. По Б. М. Гаспарову⁵, коммуникативное пространство – это та среда, «в которой говорящий субъект ощущает себя всякий раз в процессе языковой деятельности и в которой для него укоренен продукт этой деятельности». В коммуникативно-прагматическом пространстве говорящий – это тот, кто создает и контролирует это пространство⁶.

Конкретизируя понятие коммуникативного пространства, мы рассматриваем его как зону реальных и потенциальных контактов каждого из

⁴ И. П. Сусов, *Говорящая личность в лингвосоциальном и лингвопрагматическом пространствах*, (в:) *Социальная стратификация языка: матер. межвуз. конф. Пятигорск. гос. пед. ин-т иностр. яз.*, Пятигорск 1989, с. 57-59.

⁵ Б. М. Гаспаров, *Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования*, Москва 1996, с. 295.

⁶ И. П. Сусов, *Говорящая личность в лингвосоциальном и лингвопрагматическом пространствах*, (в:) *Социальная стратификация языка: матер. межвуз. конф. Пятигорск. гос. пед. ин-т иностр. яз.*, Пятигорск 1989, с. 57-59.

участников коммуникации с точки зрения говорящего (адресанта). Создание гармоничного коммуникативного пространства – это ориентация коммуникантов на кооперативное диалогическое общение. Условия успешности такого общения в разных аспектах неоднократно рассматривались в лингвистических исследованиях⁷. Вступая в коммуникативные отношения, каждый из участников общения обладает собственным видением процесса коммуникации, своей роли в нем, имеет свои ценностные ориентиры и собственные представления о том или ином предмете речи.

Очевидно, что при любом понимании коммуникативное пространство многомерно, подвижно, изменчиво, его невозможно структурировать, по крайней мере, однозначно. Вместе с тем, в ракурсе конкретного предмета исследования в коммуникативном пространстве можно с определенной долей условности обозначить сферы, с данным предметом связанные. В соответствии с коммуникативно-прагматическими установками адресанта, речевая агрессия в этом плане может рассматриваться как преднамеренная деформация адресантом коммуникативного пространства адресата в речевой, аксиологической и когнитивной сфере. Смысл такой деформации состоит в преднамеренном вовлечении адресата в реальный или потенциальный конфликт вследствие изменения status quo в указанных сферах коммуникативного пространства. Именно поэтому мы обозначаем данный процесс словом «вторжение».

Вторжение в речевое пространство – это нарушение адресантом конвенциональных условий дискурса: «несанкционированный» захват коммуникативной инициативы и создание коммуникативного дисбаланса.

Вторжение в аксиологическое пространство – это изменение посредством некорректных коммуникативных приемов и деструктивных форм речевого поведения системы ценностей и оценок, которые, с точки зрения говорящего, актуальны для реальных и потенциальных контактов адресата. Навязывая адресату негативное отношение к предмету речи, говорящий исходит из того, что референт высказывания является для адресата потенциальным коммуникативным партнером (в широком смысле). Целевая установка такой аксиологической дестабилизации коммуникативного пространства – разрушение коммуникативной перспективы между адресатом и предметом речи.

Вторжение в когнитивное пространство – изменение представлений адресата о предмете речи на уровне концепта. В данном случае речь может идти не о когнитивном пространстве в целом, а только об изменении тех концептов, которые актуальны и для адресанта и для адресата.

⁷ В. З. Демьянков, *Тайна диалога: (Введение)*, (в:) *Диалог: Теоретические проблемы и методы исследования*, Москва 1992, с. 10-44.

Эти сферы коммуникативного пространства и определяют основные коммуникативно-прагматические типы речевой агрессии.

2. Коммуникативно-прагматические типы речевой агрессии

Самая известная линейная модель коммуникации, сформулированная в 1948 г. американским социологом Г. Д. Лассуэллом⁸ выглядела так: «КТО – сообщает ЧТО – по какому КАНАЛУ – КОМУ – с каким ЭФФЕКТОМ?». Классическая коммуникативная модель Р. Якобсона⁹, включает следующие компоненты: адресант, адресат, сообщение, которое направляется адресату, код, с помощью которого написано сообщение, контекст, который связан с передаваемой информацией, и контакт, который связан с регулятивной функцией. Ж. Дюбуа¹⁰, Ф. Эделин¹¹ и др. несколько трансформировали данную модель, считая, что «сообщение – это не что иное, как результат взаимодействия пяти основных факторов, а именно, отправителя и получателя, входящих в контакт посредством кода по поводу референта»¹². В дальнейшем эта модель дополнилась рядом других компонентов, например, С. М. Эрвин-Трипп¹³ включает в модель коммуникации время, место, социальные условия и функции общения. Однако основные параметры модели, как правило, остаются неизменными: Кто сообщает? Кому сообщает? Что сообщает? Как сообщает? Для чего сообщает?

Если рассматривать речевую агрессию как явление речевой коммуникации, то, естественно, необходимо выяснить, как это понятие соотносится с основными компонентами представленных моделей коммуникации. В этой связи можно говорить о трех коммуникативно-прагматических типах проявления речевой агрессии.

I. Речевая агрессия как вторжение в речевое пространство адресата имеет место в межличностной (интерперсональной) коммуникации. Субъектом агрессии в данном случае является адресант, объектом – адресат, т.е. объект

⁸ H. D. Lasswell, *The Structure and Function of Communication in Society // The Communication of Ideas*, (ed.) L. Bryson, New York 1948, p. 37–51.

⁹ R. Jakobson, *Linguistics and poetics, // Style and language*, USA, Massachusetts 1963, p. 350–377; Р. Якобсон, *Выступление на первом международном симпозиуме «Знак и система языка»*, (в:) В. А. Звегинцев, *История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях*, 3-е изд., доп., Москва 1965, ч. 2, с. 400–401; Р. Якобсон, *Лингвистика и поэтика*, (в:) *Структурализм: «за» и «против»*, Москва 1975, с. 193–230.

¹⁰ *Общая риторика*, Ж. Дюбуа и др., Москва 1986.

¹¹ В. З. Демьянков, *Тайна диалога: (Введение)*, (в:) *Диалог: Теоретические проблемы и методы исследования*, Москва 1992, с. 10–44.

¹² *Общая риторика*, Ж. Дюбуа и др., Москва 1986, с. 54.

¹³ С. М. Эрвин-Трипп, *Язык. Тема. Слушатель. Анализ взаимодействия*, „Новое в лингвистике” 1975, вып. 7: Социолингвистика, с. 336–362.

речевой агрессии является участником коммуникации. Цель адресанта – навязывание собственного коммуникативного сценария. Он стремится захватить коммуникативную инициативу, присвоить приоритетное «право на речь» и тем самым создать коммуникативный дисбаланс, превратив, в конечном счете, диалог в монолог. В данном случае оба вектора: аффективный и прагматический – направлены на один объект, поэтому может быть эксплицирована одна из целевых установок, а вторая выражена имплицитно.

1. Адресант эксплицитно сообщает адресату о негативном отношении к нему при помощи, например, инвективы (*дурак, хромой*), чтобы создать коммуникативную вертикаль, захватить коммуникативную инициативу.
2. Адресант использует явно деструктивные формы речевого поведения (перебивы, отказ отвечать и т.д.), эксплицируя таким образом установку на субъектно-объектный тип общения. Негативное отношение к адресату в этом случае выражается имплицитно: через выбор коммуникативных тактик и стратегий.
3. В высказывании могут быть эксплицированы обе установки. Например, инвектива может сопровождаться отказом от коммуникации: *«С таким дураком, как ты, я разговаривать не хочу!»*
4. Обе установки могут быть выражены имплицитно: например, использование стратегии самопрезентации в конвенционально равноправном дискурсе.

II. Речевая агрессия как вторжение в аксиологическое пространство адресата может быть представлена в любом типе коммуникации. Суть такого вторжения – в агрессивном навязывании адресату негативного отношения к референту высказывания. В данном типе агрессии аффективный и прагматический векторы направлены на разные объекты. Объект негативного отношения в данном случае не представлен в коммуникации, но обозначен в речи. Объектом речевой агрессии может являться конкретное лицо (персонифицированный объект) или группа лиц, объединенных по какому-либо признаку (множественный, но в принципе исчисляемый объект). По отношению к ним можно говорить о косвенной адресации речевой агрессии, которая проявляется в данном случае как стратегия дискредитации. Коммуникативная интенция агрессивных высказываний в рассматриваемых ситуациях – стремление индуцировать у адресата негативное отношение к объекту высказывания, коммуникативная перспектива такого типа агрессии – разрушение реальных или потенциальных контактов между адресатом и референтом высказывания. Одно из обязательных условий «успешности» такого речевого поведения: предмет речи (он же объект речевой агрессии) должен быть известен адресату и так или иначе включен в сферу его жизненных интересов.

III. Речевая агрессия как вторжение в когнитивное пространство заключается в том, что адресант стремится негативизировать определенный концепт и, как следствие, изменить его место в картине мира адресата. Объекты речевой агрессии в данном случае объективно не могут участвовать в процессе коммуникации, поскольку представляют собой некое понятие с «размытым» смыслом (например, *террористы*) и существуют в массовом сознании на уровне концептов. Такой тип речевой агрессии, который можно назвать когнитивным, представлен преимущественно в массовой коммуникации. С точки зрения адресанта, такие объекты должны находиться в сфере ключевых интересов всего общества (связаны угрозой безопасности, благополучию, здоровью и т.п.). Выбор таких объектов агрессии определяют экстралингвистические факторы: установка на определенную идеологию, политическая, экономическая, культурная ситуация в обществе. Специфика данной разновидности речевой агрессии заключается также в том, что если данный объект действительно связан с интересами всего социума, то воздействие на массового адресата осуществляется многократно множеством адресантов через большое количество дискурсов. Под влиянием экстралингвистических факторов первоначально нейтральное понятие включается в значительное количество контекстов с негативной модальностью, приобретает негативную коннотацию, и это неизбежно влечет за собой негативизацию всего концепта (ср., например, изменение содержания концепта *немцы* во время Великой Отечественной войны). Изменения внутри концепта могут быть связаны с актуализацией одного из компонентов смысловой структуры, с привнесением нового содержания в структуру концепта, с изменением соотношения смысловых компонентов. Деструктивность речевого поведения заключается в том, что «смысловой перекося» при употреблении в каждом конкретном случае приводит в сумме к изменению на уровне концепта.

Разумеется, в данной типологии присутствует доля условности. В реальной коммуникации различные типы речевой агрессии могут быть тесно взаимосвязаны: например, создание коммуникативного дисбаланса, изменения в содержании и структуре концепта могут осуществляться посредством оценочных механизмов. Вместе с тем, основные параметры агрессивного речевого поведения определяются коммуникативно-прагматической установкой – своего рода коммуникативной сверхзадачей, которая, в конечном счете, формирует указанные типы речевой агрессии.

ЛИТЕРАТУРА

- Аристов С. А., *Ситуированная модель мены коммуникативных ролей* (электронный ресурс), „Тверской лингвистический меридиан”, электрон. дан., Тверь 2000, вып. 4, режим доступа: <http://www.tol.tversu.ru/Meridian4.htm>
- Аристов С. А., Сусов И. П., *Коммуникативно-когнитивная лингвистика и разговорный дискурс*, „Лингвистический вестник” 1999, вып. 1.
- Бахтин М. М., *Проблема речевых жанров* (электронный ресурс), (в:) Бахтин М.М., *Собр. соч. в 7 т.*, электрон. дан., Москва 1996, т. 5: Работы 1940-1960 гг., с. 159-206, режим доступа: http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm
- Бэрн Р., Ричардсон Д., *Агрессия*, СПб. 2001.
- Булыгина Е.Ю., Стексова Т.И., *Проявление языковой агрессии в СМИ*, (в:) *Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000.
- Быкова О. Н., *Речевая (языковая, вербальная) агрессия: Материалы к энциклопедическому словарю «Культура русской речи»*, „Теоретические и прикладные аспекты речевого общения” 1999, вып. 1(8).
- Власова Е. В., *Речевая агрессия как одно из выражений власти в СМИ*, (в:) *Проблемы речевой коммуникации*, Саратов 2004.
- Воронцова Т. А., *Реклама и речевая агрессия*, (в:) *Социальные варианты III: материалы междунаrod. науч. конф. 22-23 апреля 2004 г.*, Нижний Новгород, Нижний Новгород 2004, с. 435–437.
- Гаспаров Б. М., *Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования*, Москва 1996.
- Голанова Е. И., *Публичный диалог: коммуникативный узус и новые жанровые разновидности*, (в:) *Международный конгресс «Русский язык: исторические судьбы и современность»*, Москва, МГУ, 13–16 марта 2001-го года, Москва 2001.
- Дейк Т. А. ван., *Язык. Познание. Коммуникация*, Москва 1989.
- Демьянков В. З., *Тайна диалога: (Введение)*, (в:) *Диалог: Теоретические проблемы и методы исследования*, Москва 1992, с. 10-44.
- Демьянков В. З., *Коммуникативное воздействие на структуру сознания*, (в:) *Роль языка в структурировании сознания*, Москва 1984, ч. 1.
- Колшанский Г. В., *Коммуникативная функция и структура языка*, Москва 1984.
- Купина Н. А., Енина Л. В., *Три ступени речевой агрессии*, (в:) *Речевая агрессия и гуманизация общения в средствах массовой информации*, Екатеринбург 1997.
- Майданова Л. М., *Агрессивность и речевая агрессия*, *Речевая агрессия и гуманизация общения в средствах массовой информации*, Екатеринбург 1997.
- Муравьева Н. В., *Речевая агрессия как форма проявления конфликтного сознания журналиста* (электронный ресурс), *Российская пресса в поликультурном обществе: толерантность и мультикультурализм как ориентиры профессионального поведения*, электрон. дан., Москва 2002, режим доступа: <http://www.tolerance.ru>.
- Муравьева Н. В., *Язык конфликта* (электронный ресурс), электрон. дан., Москва 2004, 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

- Общая риторика*, Ж. Дюбуа и др., Москва 1986.
- Очерк американского коммуникативного поведения*, науч. ред.: И. А. Стернин, М. А. Стернина, Воронеж 2001.
- Почепцов Г. Г., *Теория коммуникации*, Москва 2001.
- Почепцов Г. Г., *Коммуникативные технологии двадцатого века*, Москва 2001.
- Почепцов Г. Г., *Психологические войны*, Москва 2002.
- Речевая агрессия и гуманизация общения в средствах массовой информации*, Екатеринбург 1997.
- Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации*, Москва 1990.
- Сусов И. П., *Говорящая личность в лингвосоциальном и лингвопрагматическом пространствах*, (в:) *Социальная стратификация языка: матер. межвуз. конф. Пятигорск. гос. пед. ин-т иностр. яз.*, Пятигорск 1989.
- Третьякова В. С., *Речевой конфликт и гармонизация общения*, Екатеринбург 2002.
- Хекхаузен Х., *Агрессия*, (в:) *Мотивация и деятельность*, Москва 1986, т. 1.
- Шаронов И. А., *Многоликая агрессия*, (в:) *Агрессия в языке и речи*, Москва 2004.
- Шаронов И. А., *Приемы речевой агрессии: насмешка и ирония*, (в:) *Агрессия в языке и речи*, Москва 2004.
- Эрвин-Трипп С. М., *Язык. Тема. Слушатель. Анализ взаимодействия*, „Новое в лингвистике” 1975, вып. 7: Социоллингвистика.
- Якобсон Р., *Лингвистика и поэтика*, (в:) *Структурализм: «за» и «против»*, Москва 1975.
- Якобсон Р., *Выступление на первом международном симпозиуме «Знак и система языка»*, (в:) Звегинцев В. А., *История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях*, 3-е изд., доп., Москва 1965, ч. 2.
- Bandura A., *Psychological Mechanism of Aggression // Aggression: Theoretical and Empirical Reviews*, R. G. Geen (Eds.), New York 1983, vol. 1.
- Berkowitz L., *The Concept of Aggressive Drive: Some Additional Considerations, // Advances in Experimental Psychology*, New York 1965, vol. 2.
- Berkowitz L., *The Frustration-Aggression Hypothesis Revisited, // Roots of Aggression*, New York 1969.
- Buss A. H., *The Psychology of Aggression*, New York 1961.
- Dollard J. et al., *Frustration and Aggression*, Greenwood 1980.
- Infante D. A., Rancer A. S., *Argumentativeness and Verbal Aggression: A Review of Recent Theory and Research*, „Communication Yearbook” 1996, № 19.
- Infante D. A., *Teaching Students to Understand and Control Verbal Aggression*, „Communication Education” 1995, January, vol. 44, № 1.
- Jakobson R., *Linguistics and poetics, // Style and language*, USA, Massachusetts 1963.
- Lasswell H. D., *The Structure and Function of Communication in Society, // The Communication of Ideas*, Ed.: L. Bryson, New York 1948.
- Miller N. E., *The Frustration-Aggression Hypothesis*, „Psychological Review” 1941, № 48.

**Żanna Starowa,
Natalia Masalska**

Instytut Problemów Radykalizmów, Kijów
Szkoła średnia Nr 31, Grodno

РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ И КОММУНИКАТИВНАЯ НЕУДАЧА

Язык является одним из важнейших инструментов познания в науках о человеке. Ратуя за связь лингвистики с такими науками, как история культуры, антропология, социология, философия, психология и др., Э. Сепир¹ отмечал, что без исследований лингвистических ни социологические, ни психологические работы не могут претендовать на полное представление о способах человеческого общения, о речевом поведении. По мнению Э. Сепира, лингвисты могут внести гораздо более весомый вклад в изучение речевого поведения, нежели психологи.

Разумеется, понимание речевой агрессии не может быть полностью изолировано от психологического аспекта изучения. Однако, как видим, лингвопсихологический подход к анализу речевой агрессии не «срабатывает» в целом ряде коммуникативных ситуаций. Именно поэтому, на наш взгляд, речевая агрессия, являясь фактом речевой коммуникации, должна рассматриваться не столько в категориях и понятиях психологии, сколько в категориях и понятиях лингвистики.

1. Лингвоэтический подход к речевой агрессии

Подход, который мы обозначили как лингвоэтический, строго говоря, включает в себя социолингвистический, стилистический, лингвоэкологический, и связанный с последним юрислингвистический аспекты рассмотрения речевой агрессии.

¹ Э. Сепир, *Статус лингвистики как науки*, (в:) *Избранные труды по языкознанию и культурологии*, Москва 1993, с. 259-265.

Сфера интересов лингвистики, появилась там, где появилось понятие «вербальный» (речевой, языковой), и поэтому то, что проблема агрессии в последнее время стала объектом пристального внимания лингвистов, является вполне закономерным.

Социолингвистический аспект проявляется прежде всего в том, что российские лингвисты связывают речевую агрессию с современной кризисной ситуацией в обществе. Речевая агрессия рассматривается как широкое социолингвистическое явление². Исследователи масс-медиа пишут об «информационной агрессии», которая потрясает конвенциональные основы, и, как следствие, о конвенциональном кризисе³. Речевая агрессия рассматривается как «следствие негативных процессов, происходящих во внеязыковой действительности; они тесно связаны с общими деструктивными явлениями в области культуры и нравственности»⁴ и характеризуются «интенсивным ростом языковых маргиналий, вербальной агрессией, вульгаризацией и повышенной эмоциональностью общения»⁵.

В современных лингвистических исследованиях активно употребляются такие словосочетания, как «язык вражды», «дискурс ненависти», «словесный экстремизм»⁶ и т.п. Распространенность таких языковых явлений потребовала от современной лингвистики не только их этической, но и собственно правовой оценки. Юрислингвистика – сравнительно новая, но активно развивающаяся (во многом благодаря экстралингвистической ситуации)

² Н. А. Купина, О. А. Михайлова, *Лингвистические проблемы толерантности*, (в:) *Толерантность в современной цивилизации*, Екатеринбург 2001, с. 50-69; И. А. Стернин, *Социальные факторы и развитие современного русского языка*, „Теоретическая и прикладная лингвистика” Воронеж 2000, вып. 2: Язык и социальная среда, с. 4-16; И. Дзялошинский, *Кому выгодно тиражирование нетерпимости?* (электронный ресурс), (в:) *Язык мой... Проблема этнической и религиозной нетерпимости в российских СМИ*, сост. А. М. Верховский, электрон. дан., Москва 2002, режим доступа: http://www.hro.org/editions/h_speech/index.htm; И. Дзялошинский, *О некоторых причинах интолерантного поведения* (электронный ресурс), (в:) *Российская пресса в поликультурном обществе: толерантность и мультикультурализм как ориентиры профессионального поведения*, электрон. дан., Москва 2002, режим доступа: <http://www.tolerance.ru>; И. А. Шаронов, *Многоликая агрессия*, (в:) *Агрессия в языке и речи*, Москва 2004, с. 5-6; И. А. Шаронов, *Приемы речевой агрессии: насмешка и ирония*, (в:) *Агрессия в языке и речи*, Москва 2004, с. 38-52.

³ В. Д. Мансурова, *Инстанция истины: О соотношении норм языка и права в общественной коммуникации*, (в:) *Юрислингвистика-1: проблемы и перспективы: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 1999, с. 98-109.

⁴ Л. П. Крысин, *Эвфемизмы в современной русской речи*, (в:) *Русский язык конца XX столетия (1985–1995)*, Москва 2000, с. 384-409.

⁵ И. В. Шалина, *Коммуникативно-речевая дисгармония: ее причины и виды*, (в:) *Культурно-речевая ситуация в современной России*, Екатеринбург 2000, с. 272-287.

⁶ *Язык мой... Проблема этнической и религиозной нетерпимости в российских СМИ*, сост. А. М. Верховский, Москва 2002; С. А. Колосов, *Манипулятивные стратегии дискурса ненависти*, „Критика и семиотика” 2004, вып. 7, с. 248-256; Е. И. Галяшина, *Лингвистика vs экстремизма: В помощь судьям, следователям, экспертам*, Москва 2006.

отрасль языкознания, где ключевым понятием является *оскорбление* как проявление речевой агрессии⁷.

При таком подходе основным показателем речевой агрессии выступают стилистически маркированные языковые и речевые средства (экспрессивно-окрашенная лексика, инвектива, грубо-просторечные слова и словосочетания, избыточное употребление иноязычной лексики, использование жаргонных языковых единиц и т.д.) с точки зрения этичности или неэтичности их употребления в том или ином дискурсе⁸. Наличие в отдельном высказывании или в дискурсе в целом вышеупомянутых языковых средств рассматривается как показатель речевой агрессии.

Вместе с тем представляется очевидным и то, что «...дело не в словах, а в том, как, почему и зачем они употреблены. Может быть оскорбительным и обычное слово и не быть оскорбительным непристойное»⁹. В. И. Жельвис¹⁰, определяя понятие инвективы, отмечает, что инвектива в широком смысле может осуществляться и кодифицированными языковыми средствами. Следовательно, говорить об агрессивности не только отдельных языковых и речевых единиц, но речевых актов в целом можно только с позиций их роли и функции в конкретном коммуникативном акте или в конкретном дискурсе, т.к. «...значение дискурсивных единиц формируется не в вакууме, а в коммуникативном контексте и зависит от всех его составляющих»¹¹. Особенно это касается экспрессивно-окрашенных языковых средств, анализ которых, по

⁷ Г. В. Кусов, *Оскорбление как иллюкутивный лингвокультурный концепт: автореф. дис... канд. филол. наук*, Волгоград 2004; *Понятие чести и достоинства, оскорбления и ненормативности в текстах права и средств массовой информации*, авторы-сост.: А. А. Леонтьев, В. Н. Базылев, Ю. А. Бельчиков [и др.], Москва 1997; *Юрислингвистика: Проблемы и перспективы: межвуз. сб. науч. тр.*, под ред. Н. Д. Голева, Барнаул 1999; *Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, под ред. Н. Д. Голева, Барнаул 2000; *Юрислингвистика-3: Проблемы юрислингвистической экспертизы: межвуз. сб. науч. тр.*, под ред. Н. Д. Голева, Барнаул 2002; *Юрислингвистика-4: Юридико-лингвистические дисциплины на юридических, филологических и журналистских факультетах российских вузов: межвуз. сб. науч. тр.*, под ред. Н. Д. Голева, Барнаул 2003; *Юрислингвистика-5: Юридические аспекты языка и лингвистические аспекты права: межвуз. сб. науч. тр.*, под ред. Н. Д. Голева, Барнаул 2004; *Цена слова: Из практики лингвистических экспертиз текстов СМИ в судебных процессах по искам о защите чести, достоинства и деловой репутации*, под ред. проф. М. В. Горбаневского, Москва 2002.

⁸ З. М. Иванова, *Языковая агрессия в произведениях Э. Лимонова*, «Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: научно-метод. бюллетень» 1997, вып. 4, с. 34-35.

⁹ Б. И. Осипов, *Языковые проблемы права и правовые проблемы языка*, (в:) *Юрислингвистика-1: проблемы и перспективы: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 1999, с. 60-70.

¹⁰ В. И. Жельвис, *Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира*, Москва 1997, с. 10.

¹¹ О. С. Иссерс, *Свобода слова: две стороны медали (оскорбление в зеркале юриспруденции и лингвистики)*, (в:) *Юрислингвистика-1: проблемы и перспективы: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 1999, с. 110-126.

мнению В. Н. Телия¹², невозможен без учета коммуникативных целей. В свою очередь, выбор таких средств в соответствии с целью говорящего следует рассматривать как одну из форм речевого поведения.

Таким образом, понимание речевой агрессии с точки зрения этики и права не может быть сведено к некому лексико-стилистическому инвентарю и предполагает функциональный подход к выбору языковых и речевых средств. «Язык – единая плоть для реализации любого замысла коммуникантов, поэтому при анализе речевых актов необходимо соблюдать все это единство, чтобы оценить глобальную сущность языковых единиц в их коммуникативной функции»¹³.

2. Речевая агрессия и коммуникативная неудача

Критерий намерения в речевой агрессии определяет речевую агрессию как осознанный выбор адресанта. Это позволяет разграничить собственно речевую агрессию и те случаи, когда сбой в общении обусловлен коммуникативной некомпетентностью адресанта (нарушение коммуникативных норм, кодовый конфликт) и т.д.

За точку отсчета при исследовании коммуникативных неудач берется обычно позиция адресата. Б. Ю. Городецкий определяет коммуникативные неудачи как «сбой в общении, при котором определенные речевые произведения не выполняют своего предназначения. Иначе говоря, те или иные элементы речевых произведений не реализуются (в связи с их непониманием, игнорированием, ложным истолкованием и т.д.)»¹⁴. А. А. Романов¹⁵ рассматривает коммуникативные неудачи («коммуникативное рассогласование») как разновидность прагматического непонимания партнеров в процессе реализации типовой цели диалогического взаимодействия. И. В. Шалина¹⁶ считает, что напряженность в общении может создаваться коммуникантами «вследствие незнания этикетных, конвенциональных норм и принципов общения, культурных стереотипов. При контакте разных речевых культур напряженность выступает как следование групповым и индивидуальным нормам, не совпадающим между собой или с нормами общекультурными».

¹² В. Н. Телия, *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц*, Москва 1986.

¹³ Г. В. Колшанский, *Коммуникативная функция и структура языка*, Москва 1984, с. 144.

¹⁴ Б. Ю. Городецкий, *Компьютерная лингвистика: моделирование языкового общения*, „Новое в зарубежной лингвистике” 1989, вып. 14: Компьютерная лингвистика, с. 23.

¹⁵ А. А. Романов, *Коммуникативное рассогласование как разновидность прагматического непонимания в диалоге*, (в:) *Понимание и рефлексия*, Тверь 1992, ч. 1, с. 44-48.

¹⁶ И. В. Шалина, *Коммуникативно-речевая дисгармония: ее причины и виды*, (в:) *Культурно-речевая ситуация в современной России*, Екатеринбург 2000, с. 272-287.

При анализе коммуникативных неудач критерий коммуникативного намерения адресанта, как правило, во внимание не принимается. Это приводит к тому, что в перечень коммуникативных неудач включаются речевые действия, не соответствующие конвенциональному речевому поведению: нарушение паритетности общения, оскорбление, насмешка, нарушение этических норм общения и т.д.¹⁷. Очевидно, что такие речевые действия далеко не всегда являются результатом коммуникативной некомпетентности. Коммуникативные неудачи рассматриваются обычно как «недостижение инициатором общения коммуникативной цели и, шире, прагматических устремлений, а также отсутствие взаимодействия, взаимопонимания и согласия между участниками общения»¹⁸.

Вместе с тем необходимо отметить, что при определении речевой агрессии фактор намерения также не всегда принимается во внимание. Так, Н. В. Муравьева¹⁹ рассматривает речевую агрессию как явление контактного плана, как навязывание со стороны говорящего своего речевого (коммуникативного) поведения, как отказ от диалогичности, который объясняется нежеланием или неумением адресанта создавать общее коммуникативное пространство. При таком понимании речевая агрессия – это, например, необоснованное употребление незнакомых адресату иноязычных слов. Но, если иметь в виду только употребление конкретных языковых средств, весьма трудно говорить, идет ли речь о нежелании создавать такое пространство или о коммуникативной некомпетентности. «...Гармонический коммуникативный результат предполагает как соответствие иллокуции перлокуции, так и сохранение в процессе общения статусно-ролевых позиций коммуникантов, взаимную ориентацию на культурные ценности и регулятивы, принятые в данной среде, а дисгармонический коммуникативный результат предполагает несоответствие иллокуции перлокуции, статусно-ролевой дисбаланс, нарушение коммуникативных норм»²⁰. Однако при этом следует учитывать тот факт, что дисгармонизация дискурса может быть обусловлена как ком-

¹⁷ Н. С. Зубарева, *Коммуникативная неудача как проявление педагогического дискурса: автореф. дис... канд. филол. наук*, Челябинск 2001; *Культура русской речи*, под ред. Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяева, Москва 1998; А. А. Панова, *Коммуникативные неудачи и их причины в сфере транспортных услуг*, (в:) *Язык. Система. Личность*, Екатеринбург 2000, с. 591-595; И. В. Шалина, *Коммуникативно-речевая дисгармония: ее причины и виды*, (в:) *Культурно-речевая ситуация в современной России*, Екатеринбург 2000, с. 272-287; К. М. Шилихина, *Коммуникативное давление в русском общении*, «Теоретическая и прикладная лингвистика» 2000, вып. 2: Язык и социальная среда, с. 103-108.

¹⁸ *Культура русской речи*, под ред. Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяева, Москва 1998.

¹⁹ Н. В. Муравьева, *Язык конфликта* (электронный ресурс), электрон. дан., Москва 2004, 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

²⁰ И. В. Шалина, *Коммуникативно-речевая дисгармония: ее причины и виды*, (в:) *Культурно-речевая ситуация в современной России*, Екатеринбург 2000, с. 272-287.

муникативной некомпетентностью адресанта, так и установкой на конфликт, на речевую агрессию²¹. Парадоксальность речевой агрессии как разновидности речевого поведения заключается именно в том, что дисгармонический дискурс создается намеренно, поэтому при наличии основных показателей дисгармоничности (статусно-ролевой дисбаланс, нарушение коммуникативных норм и т.д.) иллокуция в данном случае соответствует перлокуции.

Таким образом, наличие или отсутствие речевой агрессии в высказывании (речевом акте) определяется не степенью эмоциональности высказывания и не характером используемых речевых и языковых средств, а функцией данного высказывания в коммуникативном акте в соответствии с коммуникативной целью говорящего. «Если понимать под прагматикой речевого общения достижение какой-либо цели – практической, теоретической, физической, интеллектуальной и т.д., то можно в какой-то степени говорить о характеристике использования человеком языкового знака, но только, видимо, в смысле «успешно» или «неуспешно» была осуществлена коммуникативная цель. Такой успех вербальной коммуникации может быть определен как для индивидуального речевого акта, так и в целом для некоторого социального коллектива»²².

Достижение перлокутивного эффекта в агрессивном речевом поведении возможно лишь в том случае, если объект речевой агрессии, во-первых, включен в апперцепционную базу адресата, во-вторых, находится в сфере его жизненных интересов. При индифферентном отношении адресата к объекту речевой агрессии коммуникативная цель, поставленная адресантом, достигнута не будет. Как остроумно заметил В. З. Демьянков²³, адресату «все равно, есть ли на Багамах красная икра, в существовании которой он сейчас пытаются убедить, – важно, есть ли она в соседнем универсаме». Именно в этом случае речевая агрессия как выбранный адресантом тип речевого поведения оборачивается коммуникативной неудачей. Это распространяется даже на самые «жесткие», эксплицитные формы агрессии²⁴.

Преднамеренность или непреднамеренность дисгармонизации общения «вычисляется» адресатом на основе дискурсных параметров и экстралингвистических факторов. О. П. Ермакова²⁵ и Е. А. Земская включают в коммуника-

²¹ В. С. Третьякова, *Конфликт глазами лингвиста*, (в:) *Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000, с. 127-140.

²² Г. В. Колшанский, *Коммуникативная функция и структура языка*, Москва 1984.

²³ В. З. Демьянков, *Эффективность аргументации как речевого воздействия*, (в:) *Проблемы эффективности речевой коммуникации*, Москва 1989, с. 13-40.

²⁴ В. И. Жельвис, *Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира*, Москва 1997.

²⁵ О. П. Ермакова, Е. А. Земская, *К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога)*, (в:) *Русский язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект*, Москва 1993, с. 30-64.

тивные неудачи нежелательный эмоциональный эффект, не предусмотренный говорящим: обиду, раздражение и т.п.. Однако если в намерения адресанта не входил коммуникативный сбой, то в случае неадекватной реакции адресата он стремится скорректировать процесс общения (известные прагматические клише: «вы меня не так поняли», «я не хотел вас обидеть», «я неудачно выразился» и т.д.). Речевая агрессия как сознательно выбранный тип речевого поведения всегда направлена на то, чтобы довести коммуникативный сбой до логического конца: прекращения коммуникации или превращения диалога в монолог. Следовательно, именно критерий намерения позволяет разграничить коммуникативную неудачу и речевую агрессию. Коммуникативная неудача – это нежелательное для адресанта нарушение процесса общения, тогда как речевая агрессия – это коммуникативный сбой, сознательно организованный адресантом.

ЛИТЕРАТУРА

- Агрессия в языке и речи: сб. науч. ст.*, под ред. И. А. Шаронова, Москва 2004.
- Арутюнова Н. Д., *Язык и мир человека*, 2-е изд., испр., Москва 1999.
- Бахтин М. М., *Проблема речевых жанров* (электронный ресурс), (в:) Бахтин М. М., *Собр. соч. в 7 т.*, электрон. дан., Москва 1996, т. 5: Работы 1940-1960 гг., с. 159-206, режим доступа: http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm.
- Борисова И. Н., *Русский разговорный диалог*, Екатеринбург 2001.
- Галяшина Е. И., *Лингвистика vs экстремизма: В помощь судьям, следователям, экспертам*, Москва 2006.
- Городецкий Б. Ю., *Компьютерная лингвистика: моделирование языкового общения*, „Новое в зарубежной лингвистике” 1989, вып. 14: Компьютерная лингвистика.
- Демьянков В. З., *Эффективность аргументации как речевого воздействия*, (в:) *Проблемы эффективности речевой коммуникации*, Москва 1989.
- Дзялошинский И., *Кому выгодно тиражирование нетерпимости?* (электронный ресурс), (в:) *Язык мой... Проблема этнической и религиозной нетерпимости в российских СМИ*, сост. А. М. Верховский, электрон. дан., Москва 2002, режим доступа: http://www.hro.org/editions/h_speech/index.htm
- Дзялошинский И., *О некоторых причинах интолерантного поведения* (электронный ресурс), (в:) *Российская пресса в поликультурном обществе: толерантность и мультикультурализм как ориентиры профессионального поведения*, электрон. дан., Москва 2002, режим доступа: <http://www.tolerance.ru>
- Ермакова О. П., Земская Е. А., *К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога)*, (в:) *Русский язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект*, Москва 1993.
- Жельвис В. И., *Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира*, Москва 1997.

- Зубарева Н. С., *Коммуникативная неудача как проявление педагогического дискурса: автореф. дис... канд. филол. наук*, Челябинск 2001.
- Иванова З. М., *Языковая агрессия в произведениях Э. Лимонова, „Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: научно-метод. бюллетень”* 1997, вып. 4.
- Иссерс О. С., *Свобода слова: две стороны медали (оскорбление в зеркале юриспруденции и лингвистики)*, (в:) *Юрислингвистика-1: проблемы и перспективы: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 1999.
- Колосов С. А., *Манипулятивные стратегии дискурса ненависти, „Критика и семиотика”* 2004, вып. 7.
- Колшанский Г. В., *Коммуникативная функция и структура языка*, Москва 1984.
- Культура русской речи*, под ред. Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяева, Москва 1998.
- Купина Н. А., Михайлова О. А., *Лингвистические проблемы толерантности*, (в:) *Толерантность в современной цивилизации*, Екатеринбург 2001.
- Кусов Г. В., *Оскорбление как иллокутивный лингвокультурный концепт: автореф. дис... канд. филол. наук*, Волгоград 2004.
- Мансурова В. Д., *Инстанция истины: О соотношении норм языка и права в общественной коммуникации*, (в:) *Юрислингвистика-1: проблемы и перспективы: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 1999.
- Мой язык конца XX столетия (1985-1995)*, Москва 2000.
- Муравьева Н. В., *Язык конфликта* (электронный ресурс), электрон. дан., Москва 2004, 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
- Осипов Б. И., *Языковые проблемы права и правовые проблемы языка*, (в:) *Юрислингвистика-1: проблемы и перспективы: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 1999.
- Панова А. А., *Коммуникативные неудачи и их причины в сфере транспортных услуг*, (в:) *Язык. Система. Личность*, Екатеринбург 2000.
- Понятие чести и достоинства, оскорбления и ненормативности в текстах права и средств массовой информации*, авторы-сост.: А. А. Леонтьев, В. Н. Базылев, Ю. А. Бельчиков [и др.], Москва 1997.
- Романов А. А., *Коммуникативное рассогласование как разновидность прагматического непонимания в диалоге*, (в:) *Понимание и рефлексия*, ч. 1, Тверь 1992.
- Сепир Э., *Статус лингвистики как науки*, (в:) *Избранные труды по языкознанию и культурологии*, Москва 1993.
- Стернин И. А., *Социальные факторы и развитие современного русского языка*, „Теоретическая и прикладная лингвистика” 2000, вып. 2: Язык и социальная среда.
- Телия В. Н., *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц*, Москва 1986.
- Третьякова В. С., *Конфликт глазами лингвиста*, (в:) *Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, Барнаул 2000.
- Цена слова: Из практики лингвистических экспертиз текстов СМИ в судебных процессах по искам о защите чести, достоинства и деловой репутации*, под ред. проф. М. В. Горбаневского, Москва 2002.
- Шаронов И. А., *Многоликая агрессия*, (в:) *Агрессия в языке и речи*, Москва 2004.
- Шалина И. В., *Коммуникативно-речевая дисгармония: ее причины и виды*, (в:) *Культурно-речевая ситуация в современной России*, Екатеринбург 2000, с. 272-287.

- Шаронов И. А., *Приемы речевой агрессии: насмешка и ирония*, (в: *Агрессия в языке и речи*, Москва 2004.
- Шилихина К. М., *Коммуникативное давление в русском общении*, „Теоретическая и прикладная лингвистика” 2000, вып. 2: Язык и социальная среда.
- Юрислингвистика: Проблемы и перспективы: межвуз. сб. науч. тр.*, под ред. Н. Д. Голева, Барнаул 1999.
- Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр.*, под ред. Н. Д. Голева, Барнаул 2000.
- Юрислингвистика-3: Проблемы юрислингвистической экспертизы: межвуз. сб. науч. тр.*, под ред. Н. Д. Голева, Барнаул 2002.
- Юрислингвистика-4: Юридино-лингвистические дисциплины на юридических, филологических и журналистских факультетах российских вузов: межвуз. сб. науч. тр.*, под ред. Н. Д. Голева, Барнаул 2003.
- Юрислингвистика-5: Юридические аспекты языка и лингвистические аспекты права: межвуз. сб. науч. тр.*, под ред. Н. Д. Голева, Барнаул 2004.
- Язык мой... Проблема этнической и религиозной нетерпимости в российских СМИ*, сост. А. М. Верховский, Москва 2002.

Anna Stelmaszuk

Uniwersytet Medyczny w Białymstoku

INTEGRACJONIZM I SEGREGACJONIZM WE WSPÓŁCZESNYCH BADANIACH LINGWISTYCZNYCH

Wychodzimy z założenia, że język jest zjawiskiem antropologiczno-społecznym i jako takie wymaga pogłębionego rozpatrzenia jego natury w kontekście kognitywnym, komunikatywnym i interakcyjnym, czyli ujęcia tego fenomenu z uwzględnieniem specyfiki aktywności mownej i tekstowej człowieka.

We współczesnych badaniach lingwistycznych wyraźnie zarysowały się dwie opcje, które w literaturze przedmiotu bywają określane mianem autonomistów (językoznawstwo autonomiczne, kopenhaska i amerykańska szkoła językoznawstwa strukturalnego, badacze gramatyki stratyfikacyjnej, transformacyjno-generatywnej, tagnemiki, gramatyki struktur frazowych oraz gramatyki leksykalno-funkcjonalnej) i funkcjonalistów (genewska szkoła językoznawstwa systemowego, szkoła praska, londyńska szkoła kontekstualna, niderlandzka szkoła językoznawstwa funkcjonalnego).

Metodologiczny imperatyw językoznawstwa autonomicznego brzmi: język należy badać niezależnie od szerokiego kontekstu (psychologicznego, społecznego czy też tekstowego). Struktury i poziomy języka powinny być badane niezależnie od siebie. Należy jednak zauważyć, że nurt ten nie jest jednorodny. Do najważniejszych szkół językoznawstwa autonomicznego – według R. Dirvena i V. Frieda¹ – należy zaliczyć strukturalizm i gramatykę generatywną. Nurt funkcjonalistyczny akcentuje zaś rolę kontekstu na strukturę języka.

Istotny wpływ kontekstu na kształtowanie się struktury języka akcentuje szkoła gramatyki funkcjonalnej. W definicji zaproponowanej przez Fife'a² funkcjonalizm (szkoła językoznawcza, odrzucająca autonomiczność struktury języka) łączy

¹ R. Dirven & V. Fried, *Functionalism in Linguistics*, Amsterdam, John Benjamins 1987.

² Por.: K. Korzyk, *Język i gramatyka w perspektywie „komunikatywizmu”*, (w:) *Gramatyka komunikacyjna*, (red.) A. Awdziejew, Warszawa – Kraków, 1999, s. 9-32.

cechy definicji idealnej z analiza sposobu użycia samego terminu. Jak wyjaśnia jej autor, jest to definicja idealna w tym sensie, że określa ona pojęcie funkcjonalizmu z punktu widzenia przeciwstawnych i blisko spokrewnionych ze sobą pojęć. W tym ujęciu funkcjonalizm opiera się z jednej strony na podziale binarnym, lecz także może służyć jako schemat „prototypowy”, względem którego poszczególne teorie mogą być klasyfikowane jako bardziej centralne lub bardziej peryferyjne przykłady³.

Zgodnie z przedstawionym ujęciem problemu propozycje przedstawicielei szkoły niderlandzkiej powinny by się znaleźć raczej w grupie ujęć autonomicznych, natomiast tagmemikę K/L/ Pike'a powinno by się umieścić wśród koncepcji funkcjonalistycznych. Tam również jest miejsce gramatyki kognitywnej w wersji R. Langackera⁴ i G. Lakoffa⁵ oraz ostatnich propozycji A. Wierzbickiej⁶.

Nurt funkcjonalistyczny podkreśla istotny wpływ kontekstu na strukturę języka. Należy zauważyć, że wyrazicielem (i animatorem) integrującego ujmowania zjawisk językowych jest w Polsce Franciszek Grucza. W jego koncepcji głównym obiektem badań nad językiem są ludzie działający w konkretnych aktach mowy. Ludzie są twórcami wypowiedzi i/lub jako odbierający i rozumiejący je słuchacze⁷.

Według F. Gruczy wypowiedzi wchodzą w zakres lingwistyki w drugiej kolejności (...). Znaczy to, że konkretne wypowiedzi są z punktu widzenia lingwistyki obiektami, którymi interesuje się ona ostatecznie ze względu na to, iż są one nośnikami informacji istotnych dla poznania właściwości jej obiektów centralnych⁸. Natomiast konsytuacje czy okoliczności konkretnych aktów komunikacyjnych interesują lingwistykę dopiero w trzeciej kolejności, a mianowicie tyle, o ile biorą je pod uwagę mówcy-słuchacze, gdy tworzą i interpretują znaczenie wypowiedzi⁹.

Zbieżne poglądy wypowiadają zwolennicy proceduralnego podejścia do badania aktywności językowej ludzi w sytuacjach komunikacyjnych. Jego istotę trafnie oddają stwierdzenia Dresslera i de Deaugrande'a: Rzeczywiste zachowanie w procesie komunikacji można wytłumaczyć tylko wtedy, jeżeli język jest traktowa-

³ J. Fife, *Funkcjonalizm jako szkoła językoznawcza*, (w:) *Noam Chomsky: inspiracje i perspektywy*, (red.) H. Kardela, Z. Muszyński, Biblioteka Myśli Semiotycznej 8, Warszawa 1991, s. 187-188.

⁴ R. W. Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1 Theoretical Prerequisites, Stanford, Stanford University Press, 1987.

⁵ G. Lakoff, *Cognitive Semantics*, „Versus” 44/45, Bompiani, 1986; Lakoff G., *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About The Mind*, Chicago and London, University of Chicago Press, 1987.

⁶ A. Wierzbicka, *The semantics of Grammar*, Amsterdam, John Benjamins, 1988; A. Wierzbicka, *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*, Berlin – New York, Mouton de Gruyter, 1991; Wierzbicka A., *Semantics, Culture and Cognition*, New York – Oxford University Press, 1992.

⁷ F. Grucza, *Zagadnienia metalingwistyki*, Warszawa 1983, s. 296.

⁸ Ibidem, s. 297.

⁹ Ibidem, s. 297.

ny jako system interakcyjny. Korelacja między poziomami musi być uwzględniona. Produkcja i odbiór tekstu dłuższego dokonuje się wraz z czynnikami kognitywnymi lub sytuacyjnymi.

Rozważania podobnego typu doprowadziły do wypracowania podejścia proceduralnego w badaniu roli tekstów w komunikacji. W takich badaniach uwzględnia się operacje, które manipulują jednostkami i wzorcami podczas posługiwania się danym systemem językowym. Rzeczywisty rezultat tych operacji stanowi tekst. Nie można go zatem wyjaśnić jako konfiguracji morfemów lub zdań. Morfemy i zdania funkcjonują jako jednostki i wzorce operacyjne do sygnalizowania znaczeń i intencji komunikatorów. Komunikacja zaś pojmowana jest jako „stałe usuwanie i przywracanie stabilności poprzez burzenie i odbudowywanie ciągłości tekstów”¹⁰.

Przedmiotem badań empirycznych w realnych warunkach komunikacyjnych powinna być precyzja z jaką użytkownicy tekstu w aspekcie dyskursywnym i komunikacyjnym w rzeczywistości budują i stosują materiały morfologiczne i syntaktyczne (...) Słuszność teorii i modeli musi być dowiedziona na naturalnych działaniach ludzkich¹¹.

BIBLIOGRAFIA

- Awdiejew A., *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*, Kraków 1987.
- Awdiejew A., *Semantyka a pragmatyka – spór metodologiczny a praktyka badawcza*, „Biuletyn PTJ” XLII, 1989.
- Barbour I. G., *Mity, modele, paradygmaty*, Kraków 1984.
- Bogusławski A., *O pojęciu wyjaśniania i o wyjaśnianiu w lingwistyce*, „Biuletyn PTJ” 1986, XL.
- Dijk T. A., *Studies In the Pragmatics of Discourse*, The Hague, Berlin, Mouton 1980.
- Dirven R. & Fried V., *Functionalism in Linguistics*, Amsterdam, John Benjamins 1987.
- Fife J., *Funkcjonalizm jako szkoła językoznawcza*, (w:) *Noam Chomsky: inspiracje i perspektywy*, (red.) H. Kardela, Z. Muszyński, Biblioteka Myśli Semiotycznej 8, Warszawa 1991.
- Grucza F., *Zagadnienia metalingwistyki*, Warszawa 1983.
- Korzyk K., *Język i gramatyka w perspektywie „komunikatywizmu”*, (w:) *Gramatyka komunikacyjna*, (red.) A. Awdiejew, Warszawa-Kraków, PWN, 1999, 9-32.
- Lakoff G., *Cognitive Semantics*, „Versus” 44/45, Bompiani, 1986.
- Lakoff G., *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About The Mind*, Chicago and London, University of Chicago Press, 1987.
- Lakoff G. & Jahnson M., *Metaphors We Live By*, Chicago, University of Chicago Press 1980.
- Langacker R.W., *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1 Theoretical Prerequisites, Stanford, Stanford University Press, 1987.

¹⁰ Ibidem, s. 60.

¹¹ Dressler i de Benuagrande, 1990, s. 54-55

- Langacker R.W., *An Overview of Cognitive Grammar*, (in) *Topics in Cognitive Linguistics*, (ed.) B. Rudzka-Ostyn, Amsterdam, John Benjamins, 1988.
- Langacker R.W., *A View of Linguistic Semantics*, (in:) *Topics in Cognitive Linguistics*, (ed.) B. Rudzka-Ostyn, Amsterdam, John Benjamins.
- Wierzbicka A., *The semantics of Grammar*, Amsterdam, John Benjamins, 1988.
- Wierzbicka A., *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*, Berlin – New York, Mouton de Gruyter, 1991.
- Wierzbicka A., *Semantics, Culture and Cognition*, New York – Oxford University Press, 1992.

Dorota Szuper-Jakubiuk

Politechnika Białostocka

NIEKTÓRE ASPEKTY TWORZENIA MODUŁOWEGO TEZAURUSA TERMINOLOGII SPECJALISTYCZNEJ NA PRZYKŁADZIE TERMINOLOGII HANDLU ZAGRANICZNEGO

Nieustannie zachodzące w otaczającym nas świecie procesy cywilizacyjne i wszechstronny rozwój przyczyniły się do wzrostu roli komunikacji specjalistycznej. Specjaliści w różnych krajach mogą swobodnie porozumiewać się ze sobą w określonej dziedzinie, w oparciu o leksykę branżową, co pozwala na precyzowanie wypowiedzi i dobrą komunikację. Obserwacje nad różnymi językami specjalistycznymi dały początek badaniom językoznawczym. Jednym z problemów związanym z tym tematem jest metoda budowania modułowych tezaurusów terminologii specjalistycznej. Znajduje to odzwierciedlenie w badaniach tezaurusów różnych dziedzin, np. terminologii giełdowej czy lądowego budownictwa transportowego. Przedmiotem zainteresowań autora niniejszego artykułu są obserwacje dotyczące tworzenia tezaurusu terminologii handlu zagranicznego, w dalszej części artykułu nazywanego jako THZ.

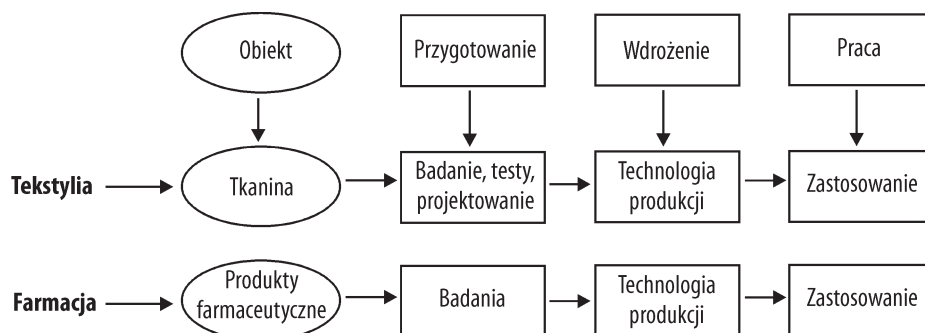
THZ należy do szerokiego zbioru terminologii ekonomicznej, którego przestrzeń pojęciowa jest bardzo pojemna. Dlatego też niezbędnym jest wyodrębnienie w niej poszczególnych podsystemów, szczegółowo traktujących pola pojęciowe badanej sfery¹. Umiejętność poruszania się w takich podsystemach przyczyniła się do opracowania wielu rodzajów słowników w zakresie terminów finansowych, bankowości, marketingu, handlu, prawa celnego, podatków, gospodarki czy reklamy. Tezaurus jednego z podsystemów może zawierać od kilku do kilkudziesięciu tysięcy terminów, w zależności od kryterium doboru. Oczywistym jest, że pewna część terminów takich podsystemów jest wspólna lub łączy się z innymi dziedzinami. Ustalenie granicy w tworzeniu poszczególnego tezaurusu może być

¹ R. Golonka, *Zasady ustalenia zakresu ekonomicznego leksykonu terminologicznego*, „Przegląd Ruscystyczny” 1999, z. 3-4 (87-88), s. 110.

kłopotliwe². Dlatego pomocną w tym przypadku stała się metoda budowania modułowych słowników, których istota polega na wyodrębnieniu zasadniczych działań procesu zgodnego z metodologią danej dziedziny oraz logicznym łączeniu terminów. Ponieważ w każdej dziedzinie nauki można określić jej przedmiot – główne zagadnienie, stymulujące całą dziedzinę do rozwoju, stąd elementem podziału, w którym znajdują się terminy określające ten przedmiot, nazwano *modułem obiektu*³. Zatem rolą modułu jest zgrupowanie wokół siebie terminów określających przedmiot badanej dziedziny. Należy zauważyć, że tak tworzone moduły pozwalają na zastosowanie precyzyjnego kryterium doboru terminów, a powiązania między nimi stanowią logiczną, wyselekcjonowaną i spójną całość.

Praktyczne użycie słownictwa handlu zagranicznego w powołanych do tego celu jednostkach handlowych (np. firmach eksportowo-importowych) powoduje koncentrację wokół trzech zasadniczych działań jakimi są: sporządzenie oferty danego towaru, jego kupno bądź sprzedaż i wreszcie dostarczenie towaru na miejsce przeznaczenia. Zastosowanie w praktyce szeregu pojęć z dziedziny handlu zagranicznego a następnie przeniesienie jej na grunt terminologii doprowadziło do zbudowania trzech podstawowych modułów. W ten sposób powstały zbiory terminów związanych kolejno z *ofertą*, *kupnem/sprzedażą* i *dostawą*. Rdzeniem (obiektem) klasyfikacji terminologicznej jest *towar*. W wyniku tego podstawowe moduły, które dzielą się na mniejsze części klasyfikacyjne, tworzą strukturę terminologiczną. Terminy wchodzące w skład tego systemu znajdują swoje dokładnie określone miejsce. W tym układzie ważna jest możliwość rozbudowy, która może polegać na wymianie, przyłączaniu, anulowaniu czy aktualizowaniu pojęć.

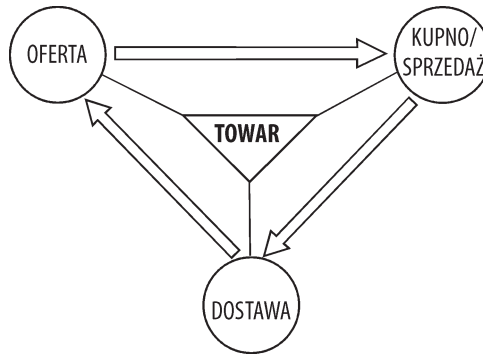
Rysunek 1 ilustruje zastosowanie modułowych rozwiązań w innych klasyfikacjach terminologicznych, gdzie przedmiotem badań jest terminologia dotycząca sfery tekstyliów oraz farmacji.



Rys. 1. Zastosowanie systemu modułów w innych klasyfikacjach terminologicznych.

² K. Leski, *Zasady budowy tezaurusa*, Warszawa 1978, s. 36-37.

³ Ł. Karpiński, *Model kompilacji modułowego tezaurusa terminologii specjalistycznej*, „Linguodactica” 2006, t. 10, s. 61.

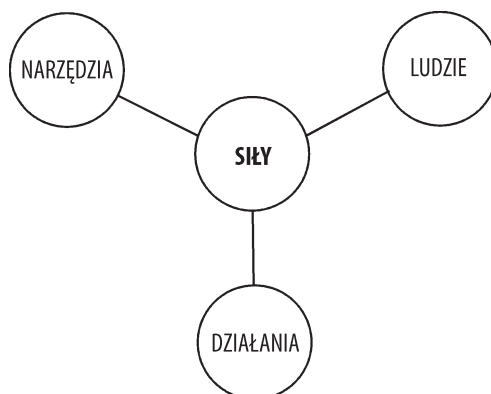


Rys. 2. Zastosowanie modelu w klasyfikacji terminologicznej handlu zagranicznego.

Rysunek 2 pokazuje zastosowanie modelu w klasyfikacji terminologii handlu zagranicznego, w którym posłużono się następującym kluczem: TOWAR (rdzeń), OFERTA (1), KUPNO/SPRZEDAŻ (2), DOSTAWA (3). *Towar* – jest obiektem znajdującym się w centrum THZ, gdyż wokół niego skupiają się wszystkie czynności od momentu zaoferowania do momentu dostarczenia do odbiorcy. Moduł *oferta* skupia w sobie wszystko to, co przygotowuje produkt do sprzedaży. *Kupno/sprzedaż* jest ogólnym hasłem i dotyczy eksportowania i importowania towaru. *Dostawa* zamyka cały, uporządkowany cykl, doprowadza *towar* do miejsca przeznaczenia, co w handlu zagranicznym ma szczególne znaczenie związane z szeregiem procedur celnych. Dlatego też z tego powodu ostatnim ogniwem modułu nie jest *zastosowanie*, jak w przypadku innych przykładów z rysunku 1, tylko *dostawa*, która w swoich elementach cząstkowych zawiera terminy powiązane z zastosowaniem i eksploatacją produktu.

We wszystkich trzech modułach (*oferta*, *kupno/sprzedaż*, *dostawa*) wprowadza się na następnym poziomie trzy zasadnicze podmoduły: *siły*, *środki* i *wymagania*. Jako *siły* rozumie się wszystkie zasoby wytwarzające i przetwarzające informacje. Mamy tu do czynienia z czynnikiem ludzkim powiązaniem z zastosowaniem odpowiednich narzędzi. *Siły* dzielą się na grupy tematyczne tj. *ludzie*, *narzędzia*, *działania* (patrz rysunek 3). Zatrzymując się na module *oferta*, pod hasłem *działania* należy rozumieć decyzje i czynności prowadzące do wykonania potrzebnych w danym procesie czynności. Przykładowo, do wyszczególnionych czynności w grupie *działania* należą: akceptowanie, sporządzanie, sprawdzanie, weryfikowanie, wyliczanie, wysyłanie. Za *narzędzia* uznaje się te elementy, które są niezbędne do optymalnego wykonania zadania i bez których zadanie nie może być wykonane np: fax, komputer, kserokopiarka, telefon. Grupa *ludzie* dotyczy uczestniczących w danym etapie osób, niezbędnych do wykonania powierzonych zadań, dlatego obejmuje oferenta, handlowca, specjalistę, przedstawiciela, kierownika, dyrektora,

prezesa, urzędnika. Przykładowo, rozwinięciem terminu specjalista będą w kolejnym rzędzie specjalista ds. handlu, specjalista ds. importu, specjalista ds. eksportu. Wymienione powyżej podmoduły – *ludzie, narzędzia, działania* – ściśle ze sobą współpracują. Przy braku jednego z nich, wyznaczone zadanie staje się niemożliwe do wykonania. W praktyce tylko właściwie dobrany personel przy odpowiednich narzędziach jest w stanie zrealizować konkretne działanie, np. kompleksowe przygotowanie oferty wybranego towaru czy usługi.



Rys. 3. Podmoduł *siły*.

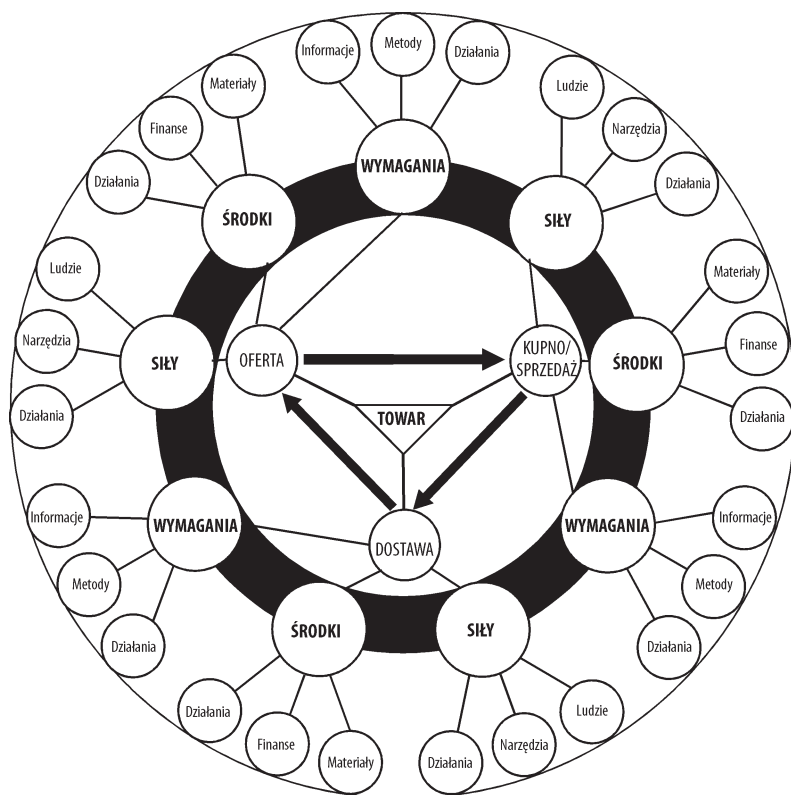
Podmoduł *wymagania* stymuluje do użycia odpowiednie siły i środki. Jest on bardzo istotny w przypadku przepływu informacji i składa się z trzech elementów: *informacje, metody, działania*. *Informacje* koncentrują się na właściwym wyborze sił przy przewidzianych środkach. W module *oferta* znajdują się m.in. informacje dotyczące rodzajów opakowań, np. opakowania szklane, tekturowe, papierowe, drewniane, plastikowe, styropianowe, blaszane, inne (patrz rysunek 5). W module *kupno/sprzedaż* znajdują się informacje na temat etapów procesu kupna/sprzedaży takie jak: dokonanie transakcji kupna/sprzedaży czy potwierdzenie zrealizowania transakcji. Moduł *dostawa* zawiera dane dotyczące etapów dostawy i eksploatacji towaru np.: odprawianie towaru, dojazd towaru do granicy, przekraczanie granicy, odprawa importowa w urzędzie celnym, dojazd towaru do miejsca przeznaczenia, dystrybucja towaru, itp. *Metody* mają za zadanie pokazać kierunki realizacji zadań. Wobec tego w module *oferta* pojawi się korespondencja handlowa oraz inne niezbędne dokumenty tj. zapytanie ofertowe czy zlecenie. W module *kupno/sprzedaż* będą to: kontrakt, umowa, certyfikat, dokumenty bankowe, zaś w module *dostawa* to odpowiednio: świadectwo weterynaryjne i fitosanitarne, dokument CMR i SAD, karnet TIR. *Działania* w poszczególnych modułach mają na celu pokazanie wszystkich czynności prowadzących do optymalizacji zadania.

W podmodule *środki* brane jest pod uwagę wszystko to, co jest związane ze środkami, za pomocą których istnieje możliwość przetworzenia danych. Podmoduł ten dzieli się na trzy części: *działania*, *finanse*, *materiały*. Poniżej przedstawiono tabelę z przykładowymi terminami podmodułu *środki*.

Tab. 1. Zestawienie przykładowych terminów podmodułu *środki*.

ŚRODKI			
	działania	finanse	materiały
OFERTA	opracowanie kalkulowanie projektowanie tworzenie	cena	kosztorys analiza dane
KUPNO/ SPRZEDAŻ	kupowanie sprzedawanie przekazanie	marża zysk prowizja wpływ	faktura specyfikacja
DOSTAWA	dostarczanie składowanie	taryfa celna	dokument SAD świadcstwo pochodzenia świadcstwo fitosanitarne protokół

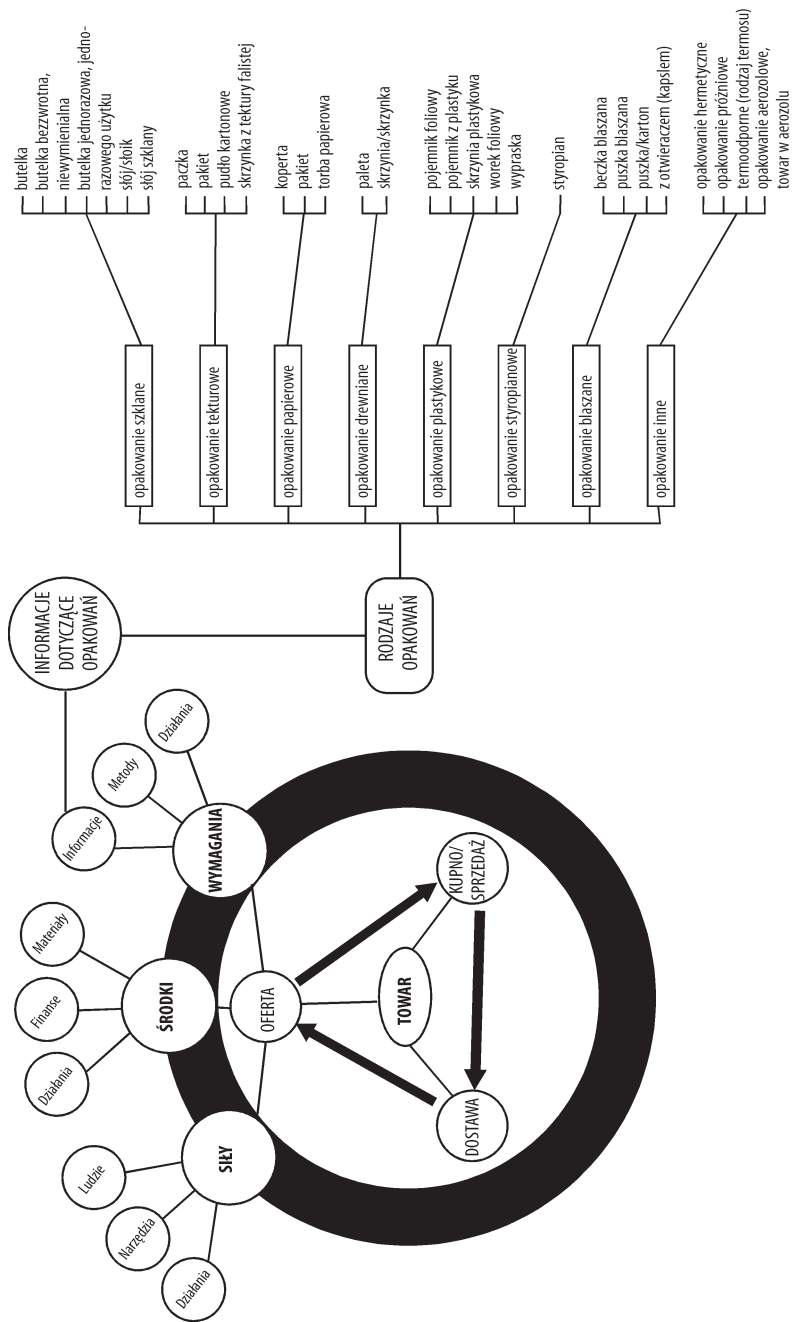
Rysunek 4 prezentuje układ modułów, podmodułów i ich części w modelu podziału terminologii handlu zagranicznego. Model ten opiera się przede wszystkim na logicznym przepływie informacji, zaczynając od zapytania ofertowego, a kończąc na dostawie produktu do miejsca przeznaczenia. Wszystko to stanowi podstawę do przeprowadzenia klasyfikacji terminologii handlu zagranicznego. Powyższy schemat ilustruje obieg informacji, dotyczącej realizacji zadania handlowego.



Rys. 4. Model podziału terminologii handlu zagranicznego.

Bardzo ważnym w tworzeniu poszczególnych ogniw modułów jest rozwijanie terminów. W ten sposób terminologia wzbogacana jest na poszczególnych etapach tworzenia tezausa. Jeden z przykładów stopniowego rozwijania terminów pokazany jest na rysunku 5 i dotyczy *wymagań*. Informacje na temat *wymagań* w module *oferta* zachowują kilkustopniowe rozwinięcie oraz pokazują klucz, według którego dokonano selekcji. Na rysunku widać, że informacje są skoncentrowane wokół *opakowania* i stanowią część niezbędnej wiedzy. Dopiero poszerzenie tej terminologii o wszystkie niezbędne informacje na temat wyrobu daje klientowi pełny obraz. To wystarczy, aby informacja o produkcie była dla klienta kompletna. Kilkustopniowe rozwinięcia są podstawą do tego, aby w sposób rzetelny, klarowny i wyczerpujący budować terminologię badanej dziedziny. W podobny sposób zostały zbudowane pozostałe moduły THZ.

System modułowego budowania tezausa terminologicznego posiada wiele zalet, z których kilka zasługuje na uwagę. Pierwsza z nich to elastyczność,



Rys. 5. Przykład stopniowania terminów w wymaganiach modułu oferta.

ponieważ stwarza możliwość przyłączania kolejnych grup terminów z innych pokrewnych dziedzin. Jest to możliwe, gdyż przyłączone moduły mają wspólny rdzeń, wokół którego krążą różnego rodzaju terminy. Drugą zaletą wynikającą bezpośrednio z wyżej wymienionej jest spójność⁴, gdyż terminy z ząbiebiających się dziedzin, a wchodzące w skład tezaury, powinny umożliwić jednolite rozumienie i interpretację. Trzecia zaleta to łatwość skonfrontowania zgromadzonego materiału z rzeczywistością, co łączy się jednocześnie z zasadnością dobierania terminów. Pozwala to znacznie zawęzić liczbę niepotrzebnych terminów w tworzonym teaurusie, co z kolei może okazać się pomocne wszystkim tym, którzy w niedługim czasie chcą opanować potrzebną do pracy terminologię.

LITERATURA

- Gajda S., *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole 1990.
- Golonka R., *Zasady ustalenia zakresu ekonomicznego leksykonu terminologicznego*, „Przegląd Rusycystyczny” 1999, z. 3-4, s. 87-88.
- Grucza F., *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa 2004.
- Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, (red.) J. Lukszyn, Warszawa 2002.
- Karpiński Ł., *Model kompilacji modułowego tezaury terminologii specjalistycznej*, „Linguodidactica” 2006, t. 10.
- Leski K., *Zasady budowy tezaury*, Warszawa 1978.
- Lukszyn J., Zmarzer W., *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001.

⁴ K. Leski, op. cit., s. 14.

Robert Szymula

Uniwersytet w Białymstoku

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ АББРЕВИАЦИЯ КАК ПРИЕМ ЭКОНОМИИ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ

Терминология любой отрасли человеческой деятельности представляет собой открытый класс языковых единиц. Развитие понятийного аппарата науки, непрерывность процесса познания способствуют тому, что практически любая терминология находится всегда в состоянии количественного и качественного изменения. Устаиваются и выходят из употребления одни термины, возникают и внедряются другие, обозначающие либо новые денотаты, либо адекватно выражающие содержание уже описанных понятий. Изменяется семантический объем ранее известных терминов, происходит перераспределение значений. Даже после того, как система коммуникативных средств какой-либо специальной области знания оказывается в основных чертах созданной, различные процессы, совершающиеся в лексике языков для специальных целей, не прекращаются.

Одним из проявлений языкового развития профессиональной лексики следует признать аббревиацию – вторичное сокращенное именование некоторых специальных реалий. Новая усеченная лексическая единица называется в форме одного знака исходное полное словосочетание, поэтому ученые считают возможным говорить о синтаксических отношениях, лежащих в основе аббревиации.

Основоположником подобных взглядов можно считать Е. Куриловича¹. По его мнению, отношения между производным и производящим могут быть рассмотрены как с формальной, так и с семантической точек зрения. При семантической классификации формальные расхождения между словами отходят на второй план, а в качестве ведущей критерия высту-

¹ Е. Курилович, *Деривация лексическая и деривация синтаксическая*, (в:) *Очерки по лингвистике*, Москва 1962.

пают те семантические свойства, которые отличают производное от производящего. В рамках такой типологии принято выделять два типа деривации: синтаксическую и лексическую. При синтаксической деривации никаких семантических различий между производящим и производным нет. Например, если сравнить семантические отношения между терминами *варьировать* и *варьирование*, то, тождественные по семантике, они различаются только функциональной принадлежностью к разным классам слов. Похожие отношения между производящим и производным устанавливаются и при аббревиатурном словообразовании. Поэтому аббревиатуры можно рассматривать как словообразовательные варианты терминов, в частности, синтаксические.

Терминологически аббревиатуры не имеют существенных отличий от общелитературных сокращений. Как в литературном, так и в специальных языках различаются следующие типы аббревиатур:

- 1) Инициального типа: а) буквенные – ЯСЦ – *языки для специальных целей*, ЭВИ – *электронно-вычислительная машина*, МГД – *магнитная гидродинамика*, АТС – *автоматическая телефонная станция* и др.; б) буквенно-звуковые – ЦСКА – *Центральный спортивный клуб армии*, ОРВИ – *острая респираторная вирусная инфекция* и др.; в) звуковые – ТЭК – *топливно-энергетический комплекс*, ГЭС – *гидроэлектростанция*, ЦУП – *центр управления полетами* и др.
- 2) Аббревиатуры-сложносокращенные слова: а) состоящие из сочетания начальных частей слов, т.н. слоговые – *зампред Совмина* – *заместитель председателя Совета министров*, *спецназ* – *[отряд] специального назначения*, *спецхран* – *специальное хранилище*, *избирком* – *избирательная комиссия*, *метизы* – *металлические изделия*, *леспромхоз* – *лесное промышленное хозяйство*; б) смешанного типа, состоящие как из начальных частей слов, так и из начальных звуков: *сельпо* – *сельское потребительское общество*, *собес* – *[орган] социального обеспечения*, *горфо* – *городской финансовый отдел*; в) состоящие из сочетания начальной части слова с целым словом: *запчасти* – *запасные части*, *оргработа* – *организационная работа*, *Сбербанк* – *сберегательный банк*, *спецподразделение* – *специальное подразделение* (целое слово может также иметь форму косвенного падежа имени существительного: *завкафедрой* – *заведующий кафедрой*, *комроты* – *командир роты*, *поммастера* – *помощник мастера*, *управделами* – *управляющий делами*); г) состоящие из сочетания начала первого слова с началом и концом второго или только концом второго: *мопед* – *мотоцикл-велосипед*, *эсминец* – *эскадронный миноносец*, *торгпредство* – *торговое представительство*.

С точки зрения механизмов функционирования языка, ученые говорят об аббревиации как о проявлении закона языковой экономии, суть которого заключается в стремлении говорящего означить некоторое содержание минимумом материальных форм выражения.

Особый вид аббревиатур представляют собой текстовые сокращения. Это индивидуально-авторские варианты общепринятых терминологических единиц, не имеющие лексикографической фиксации.

Например: „Несмотря на явную неконгруэнтность понятий „термин” (Т) и „терминоэлемент” (ТЭ), которую можно представить схематически как $T \leq TЭ$, но ни в коем случае как $T < TЭ$, до сих пор не наблюдается полного единства взглядов в плане идентификации и различия сущностей Т и ТЭ”².

Аббревиатурному сокращению Т подверглась единица *термин*, а вариант ТЭ представляет собой третий шаг речевой компрессии: терминологический элемент – терминоэлемент – ТЭ.

Очевидно, что если цель аббревиации - графическое сокращение многокомпонентного наименования до формы слова, создание более коротких по сравнению с исходными структурами вариантных их номинаций, то цель текстовых сокращений – удобство репрезентации письменной информации, возможность ее своеобразного кодифицирования и структурирования. Исходный термин не обязательно должен быть многокомпонентным, усечению в тексте может подвергнуться любая, со структурной точки зрения, языковая единица.

Текстовые сокращения по выполняемым функциям сходны с символам и цифрами – это короткие „этикетки” выражений, наиболее употребительных в тексте. Они могут достаточно часто повторяться на странице научного сообщения, не вызывая при этом стилистических проблем, особенно в составе классификаций, в которых базовый термин подвергается дальнейшей конкретизации

Например: “*Терминоэлементы* идентифицируются по многим критериям, в том числе: логическим (*определяющий ТЭ, определяемый ТЭ*); морфологическим (*морфемный ТЭ, корневой ТЭ, префиксальный ТЭ* и т.д.); этимологическим (*иноязычный ТЭ, греко-латинский ТЭ* и пр.)”³.

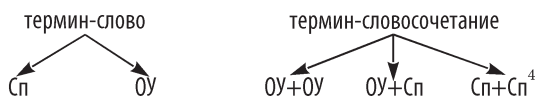
(Тюльнина, Хаютин 2004, 84).

Часто текстовые сокращения являются элементами структурных схем, таблиц, графиков. Такие приемы компрессии речевого выражения сочетают компактность и наглядность изложения информации:

² В. П. Тюльнина, А. Д. Хаютин, *Еще раз к вопросу о терминах и терминоэлементах*, „Научно-техническая терминология” 2004, вып. 1, с. 83.

³ Там же, с. 84.

Например: „(...) назовем *термины*, имеющие языковую мотивированность, *общеупотребительными* (ОУ), а не имеющие таковой – *специальными* (Сп) (...). Устанавливаем следующие их типы:



В научном тексте сокращению может подвергаться наименование предмета (объекта) исследования.

Например: „Способ „нового применения старых слов” особенно характерен для древних терминологий, какой является., в частности, *архитектурная терминология* (АТ). (...) Посредством тропических переносов в АТ образована наиболее многочисленная группа терминов - лексико-семантических дериватов (...). Метафоризация в АТ основана на сходстве денотатов (...). Метафорическое уподобление в АТ может происходить на основе нескольких параметров (...). Метонимический перенос затрагивает в АТ большое количество отглагольных существительных (...). Тропеические переносы в АТ могут сопровождаться лексикализацией”⁵.

Текстовое сокращение выполняет функцию субституции термина только в рамках определенного контекста. Исследователи других отраслевых терминологий также вправе воспользоваться окказиональной аббревиатурой АТ для наименования,

например, *авиационной, алгебраической, анатомической, археологической* и др. терминологий.

Инициальные текстовые сокращения могут замещать полное имя ученого, часто встречающееся, например, в обзоре его научного творчества, анализе авторской концепции и под.

Например: „Различие видов гипо-гиперонимии Гинзбург и Крейдлин (далее - Г-К) основывают на различии семантики. (...) Поскольку книга Вежбицкой читателю пока малодоступна, изложим основные положения автора (далее - В)”⁶.

(Фрумкина с соавт. 1991, 30, 36).

Развитию вариантности в ЯСЦ способствует тот факт, что в каждом термине отражается творческая индивидуальность ученого, предложившего

⁴ Н. П. Романова, *О мотивированности исходных и заимствованных терминов*, (в:) *Вопросы терминологии и лингвистической статистики*, Воронеж 1976, с. 23.

⁵ Е. Н. Вакулова, *Архитектурная терминология: старое и новое*, (в:) *Русское слово в мировой культуре. Русский язык и русская речь сегодня: старое – новое – заимствованное. X конгресс МАПРЯЛ*, Санкт-Петербург 2003, с. 366-372.

⁶ Р. М. Фрумкина, А. В. Михеев, А. Д. Мостовая, М. А. Рюмина, *Семантика и категоризация*, Москва 1991, с. 30, 36.

новое слово или уточнившего семантическое наполнение уже существующего, поскольку специальная лексема является результатом мыслительной и лингвокреативной деятельности исследователя. Актуальное значение термина отражает обогащение и уточнение научного понятия, так как любому специальному знаку свойственно эвристическое начало.

Таким образом, аббревиатуры полных терминов следует признать прагматически обусловленными вариантами, выполняющими в научной и технической речи функцию рационализации изложения, его компактной репрезентации. В то же время их использование является стилистическим приемом, устраняющим лексические повторы.

ЛИТЕРАТУРА

- Авербух К. Я., *Общая теория термина*, Иваново, 2004.
- Бабенко Н. С., Володарская Э. Ф., Кириленко Е. И., Крючкова Т. Б., Селиверстова О. Н., Семенюк Н.Н., *К теории вариантности: современное состояние и некоторые перспективы изучения*, „Вопросы филологии” 2000, № 2(5).
- Гринев С. В., *Введение в терминоведение*, Москва, 1993.
- Даниленко В. П., Скворцов Л. И., *Лингвистические проблемы упорядочения научно-технической терминологии*, „Вопросы языкознания” 1981, № 1.
- Жагалина Т. А., *Контекстуальная вариантность: значение и функции*, (в:) *Подвижность языковых подсистем*, Тверь, 1994.
- Иванова Г. А., *К проблеме синонимии и вариантности в терминологии*, „Вестник Нижегородского университета им. Н. Н. Лобачевского” 2005, Серия Филология, вып. 1 (6).
- Коралева Е. В., *Синонимы и варианты в терминологии*, „Научно-техническая терминология” 1986, вып. 8.
- Лемов А. В., *Система, структура и функционирование научного термина (на материале русской лингвистической терминологии)*, Саранск, 2000.
- Лингвистические проблемы функционирования и развития отраслевой терминологии*, Саратов 1999.
- Мельников Г. П., *Основы терминоведения*, Москва 1991.
- Прохорова В. Н., *Русская терминология. Лексико-семантическое образование*, Москва 1996.
- Сложеникина Ю. В., *Термин: семантическое, формальное, функциональное варьирование*, Москва 2005.
- Слюсарева Н. А., *О типах терминов (на примере грамматики)*, „Вопросы языкознания” 1983, № 3.
- Толикина Е. Н., *Синонимы или дублеты*, (в:) *Исследования по русской терминологии*, Москва 1971.
- Хампира Э. И., *Краткий вариант термина или синоним?*, „Научно-техническая терминология” 1988, вып. 5.

RECENZJE

Roman Hajczuk,
Łukasz Karpiński,
Stanisław Szadyko

Języki – kultura – teksty – wiedza

Dwaj wybitni językoznawcy Wydziału Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich Uniwersytetu Warszawskiego: Kierownik Katedry Języków Specjalistycznych prof. dr hab. Jerzy Lukszyn¹ oraz Kierownik Katedry Teorii i Akwizycji Języków prof. dr hab. Franciszek Grucza² zapoczątkowali w 2007 roku nową serię wydawniczą, nazwaną przez nich: „JĘZYKI – KULTURA – TEKSTY – WIEDZA”. Dotychczas zostało złożonych do druku dziesięć obszernych w treści tomów:

1 Prof. zw. dr hab. Jerzy Lukszyn jest pomysłodawcą, założycielem i wieloletnim Kierownikiem Katedry Języków Specjalistycznych. Jego dorobek naukowy jest imponujący: ponad 150 pozycji, w tym 6 monografii, 9 słowników i 5 podręczników. Z ważniejszych prac należy wymienić następujące: *Rosyjski wyraz*. PWN, Warszawa 1988; *Tezaurus terminologii translatorskiej*. PWN, Warszawa 1993; *Wielki słownik polsko-rosyjski i rosyjsko-polski*. Warszawa 1998; *Wielojęzyczny słownik modułowy: polsko-angielsko-niemiecko-francusko-hiszpańsko-rosyjski*. Warszawa 2000-2001, t. I-VI; *Rosyjsko-polski słownik paremiologiczny*. Wyd. UW, Warszawa 2001; *Teoretyczne podstawy terminologii* (współautor. W. Zmarzer). Warszawa 2001; *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, KJS, Warszawa 2002; *Podręczny polsko-rosyjski słownik biznesmena*, DIFIN, Warszawa 2004; *Учебная грамматика русского языка (пособие для студентов)*, KJS, Warszawa 2008 (współautor W. Zmarzer). Również pod jego redakcją naukową ukazało się dotychczas osiem tomów Zeszytów Naukowych KJS pt. „Języki Specjalistyczne”. Zob. również: F. Grucza. *Profesor Jurij Lukszyn – życie i twórczość*. „W kręgu teorii i praktyki lingwistycznej. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Jerzemu Lukszynowi z okazji 70. rocznicy urodzin”, pod red. nauk. S. Gruczy, Wyd. UW, Warszawa 2007.

2 Prof. zw. dr hab., członek PAN, Franciszek Grucza jest pomysłodawcą, założycielem i wieloletnim Dyrektorem Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW. Jego dorobek naukowy jest imponujący: ponad 300 pozycji. W omawianej serii pierwsze cztery opasłe tomy są jego autorstwa. Należy także wymienić unikalne „*Materiały z I-XX Sympozjum ILS UW*”, opracowane i wydane pod jego redakcją naukową,

- Tom 1: Franciszek Grucza. *Lingwistyka stosowana. Zarys jej historii, zadań i dokonań*. Ukazał się w 2007 roku.
- Tom 2: Franciszek Grucza. *Język – wiedza – nauka*. Ukaże się w 2008 roku.
- Tom 3: Franciszek Grucza. *Glottodydaktyka – jej przedmiot i zadania*. Ukaże się w 2008 roku.
- Tom 4: Franciszek Grucza. *Translatoryka – jej przedmiot i zadania*. Ukaże się w 2008 roku.
- Tom 5: Jerzy Lukszyn, ed., *Podstawy technolingwistyki I*. Ukazał się w 2008 roku.
- Tom 6: Jerzy Lukszyn, ed., *Podstawy technolingwistyki II*. Ukaże się w 2008 roku.
- Tom 7: Sambor Grucza. *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Ukaże się w 2008 roku.
- Tom 8: Hans-Jörg Schwenk³. *Präfigierung im Polnischen und ihre Entsprechung im Deutschen. Zu Theorie von und lexikographischem Umgang mit Aspekt und Aktionsart*. Ukazał się w 2007 roku.
- Tom 9: Magdalena Olpińska⁴. *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań glottodydaktycznych*. Ukazał się w 2008 roku.
- Tom 10: Sambor Grucza⁵, *Lingwistyka języków i tekstów specjalistycznych*. Ukazał się w 2008 roku.

a także „*Polską myśl glottodydaktyczną 1945–1975*”, Warszawa 1979. Profesor był prekursorem „polskiej szkoły glottodydaktyki”, a także założycielem i wydawcą niezrównanego „Przeglądu Glottodydaktycznego”.

³ Jest to praca habilitacyjna dr Hansa-Jörga Schwenka. Kolokwium habilitacyjne odbyło się w lipcu 2008 roku. Wśród innych opracowań naukowych można wyróżnić *Konstrukte und Realität in der Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft sowie in der Geschichtsforschung und Sozialwissenschaft [Konstrukty a rzeczywistość w badaniach lingwistycznych, literaturo- i kulturoznawczych oraz w naukach historycznych i społecznych]*, pod red.: F. Grucza, H.-J. Schwenk, M. Olpińska, Wyd. Euro-Edukacja, Warszawa 2004.

⁴ Jest to praca habilitacyjna dr Magdaleny Olpińskiej. Kolokwium habilitacyjne odbędzie się w 2009 roku. Dorobek naukowy dr M. Olpińskiej liczy ponad 40 publikacji. Do najważniejszych opracowań należy zaliczyć następujące publikacje: *Nowa Ortografia Niemiecka. Poradnik ze słowniczkiem*. Współautor A. Stępnikowska-Berns. Warszawa 2001; *Wychowanie dwujęzyczne*, KJS, Warszawa 2004; *Ramowy program edukacji dwujęzycznej I etap edukacyjny (klasy 1-3)*, Wyd. UW, Warszawa 2005; *Program języka niemieckiego w systemie dwujęzycznym w przedszkolu dla mniejszości narodowych lub grup etnicznych*, Wyd. Euro-Edukacja, Warszawa 2006; *Terminologia prawnicza i ekonomiczna. Wybór niemieckich i polskich tekstów specjalistycznych z dziedziny prawa i ekonomii dla tłumaczy*, Wyd. UW, Warszawa 2000-2003; *Wirtschaftsdeutsch. Spracharbeitsbuch*. Współautorski. U. Burda, A. Dickel, Wyd. C. H. Beck, Warszawa 2007. Por. współaut. prac Hans-Jörg Schwenk.

⁵ Prof. dr hab. Sambor Grucza jest Dziekanem Wydziału Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich. Ma on bogaty dorobek naukowy. Monografia pt. „Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego” stanowiła rozprawę habilitacyjną S. Gruczy. Kolokwium habilitacyjne odbyło się w 2005 roku na Wydziale Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich UW.

Redakcja:

Wydawnictwo Euro-Edukacja,
ul. Małej Łąki 74/20, 02-793 Warszawa
tel. (022) 55 00 977, tel./fax. (022) 55 00 976,
www.euro-edukacja.pl
e-mail: biuro@euro-edukacja.pl
sprzedaż wysyłkowa: księgarnia@euro-edukacja.pl

Zadaniem serii wydawniczej „JĘZYKI – KULTURY – TEKSTY – WIEDZA” jest przede wszystkim upowszechnianie dokonań środowiska naukowo-dydaktycznego Katedry Języków Specjalistycznych oraz Katedry Teorii Języka i Akwizycji Językowej działających na Wydziale Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich UW, a także naukowe i dydaktyczne wspomaganie studentów, doktorantów i młodych pracowników naukowo-dydaktycznych szeroko rozumianej lingwistyki i lingwistyki stosowanej, zainteresowanych w szczególności takimi dziedzinami, jak glottodydaktyka, translatoryka czy technolingwistyka.

Jak widzimy seria ta zawiera publikacje poświęcone problematyce dotyczącej tak ogólnych, jak i specjalistycznych odmian i wersji ludzkich języków i kultur, szczególnie zaś ich natury i struktury, a także roli w zakresie tworzenia tekstów specjalistycznych i wyrażania wiedzy, w szczególności wiedzy profesjonalnej. W ramach ww. serii będą publikowane przede wszystkim prace zmierzające do rozwoju naukowej twórczości terminologicznej, działalności glottodydaktycznej, translatorycznej, a także szeroko rozumianej działalności komunikacyjnej, oraz komunikacji zawodowej. Według pomysłodawców wspomnianej serii będą tu również prezentowane prace koncentrujące się na problemach dotyczących struktury wyrażeniowej „strony” ludzkich języków, w szczególności ich wersji specjalistycznych. Należy zaznaczyć iż przedstawiana seria ostatecznie ugruntowuje pozycję lingwistyki stosowanej jako nauki oraz przedstawia różne jej konteksty i powiązania z innymi dziedzinami i specjalnościami.

Zob. recenzję ww. pracy: R. Hajczuk, S. Szadyko: S. Grucza, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. KJS. Warszawa 2004, ss. 240. „Linguodidactica” 2005, t. 10, s. 263-272. S. Grucza znany jako autor licznych publikacji dot. Lingwistycznych, glottodydaktycznych i translatorycznych badań i rozważań nad językami specjalistycznymi: *Zur Konfrontativen Textlinguistik*, (in:) „Sprache – Kommunikation – Informatik”, Tübingen 1993; *Zum Gegenstand der Textlinguistik*, „Zeitschrift für Germanistik”, 1995, nr 1; *Badania nad językami specjalistycznymi w Niemczech*, „Języki Specjalistyczne” 2003, t. 3; *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, „Języki Specjalistyczne”, 2004, t. 4; „Teksty” a teksty – implikacje glottodydaktyczne ich stratyfikacji, „Przegląd Glottodydaktyczny” 2005, t. 21; *Komunikacja specjalistyczna a idiokontekst specjalistyczny i konsytuacja specjalistyczna*, „Glottodydaktyka i jej konteksty interkulturowe. Księga pamiątkowa ofiarowana profesorowi Władysławowi Figarskiemu w siedemdziesiątą rocznicę urodzin”, Warszawa 2006; *O konieczności tworzenia korpusów tekstów specjalistycznych*, „W kręgu teorii i praktyki lingwistycznej. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Jerzemu Lukszynowi z okazji 70. rocznicy urodzin”, Warszawa 2007; *Glottodydaktyka specjalistyczna. Część I. Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 2007, t. 23.

W związku z powyższym gorąco polecamy całą serię „JEZYKI – KULTURY – TEKSTY – WIEDZA” oraz poszczególne jej tomy uwadze nie tylko specjalistów, tj. lingwistów, glottodydaktyków, translatoryków, lecz także studentów wyższych lat studiów filologicznych, przede wszystkim neofilologicznych, a także doktorantów. Niektóre tomy szczególnie zainteresują osoby specjalizujące się w zakresie polonistyki, psychologii, socjologii, a także naukoznawstwa lub epistemologii. Wszyscy oni znajdą tu dużo nowych i interesujących treści naukowych, zaś lektura ww. tomów przyniesie niewątpliwe intelektualne korzyści zainteresowanym nie tylko głównie lingwistyką, technolingwistyką, glottodydaktyką, translatoryką, lecz również tym, którzy chcą specjalizować się w zakresie kulturo- i literaturoznawstwa.

Zasady publikowania w roczniku „Linguodidactica”

1. Rocznik „Linguodidactica” przyjmuje do druku materiały nigdzie dotąd nie publikowane w języku rosyjskim, białoruskim, ukraińskim, polskim, angielskim, niemieckim, francuskim.
2. Oprócz artykułów Redakcja zamieszcza także recenzje merytoryczne, oceniające i polemiczne o objętości do 5 stron maszynopisu.
3. Ostateczny termin składania materiałów – 15 wrzesień.
4. Wymogi techniczne:
 - objętość tekstów nie powinna przekraczać 20 stron maszynopisu;
 - prosimy o przekazywanie tekstu w formacie Word (.doc): czcionka: Times New Roman 12 pkt.; interlinia: 1,5 wiersza; format kartki: A4 (210x297); marginesy zewnętrzne, wewnętrzne, górne i dolne: 2,5 cm; wyrównanie tekstu: do lewego – **nie dzielić wyrazów**;
 - metryka w lewym górnym rogu: nazwisko autora (wielkość czcionki – 12 pkt.), nazwa instytucji (wielkość czcionki – 12 pkt.);
 - tytuł artykułu: wyrównany do środka, (wielkość czcionki – 16 pkt., pogrubiona); śródtytuły: wyrównany do lewego (wielkość czcionki – 12 pkt., pogrubiona, z arabską numeracją);
 - odniesienia do literatury należy zamieszczać w przypisach u dołu strony artykułu. Zapis przypisu książki powinien zawierać – inicjał imienia Autora, nazwisko Autora, tytuł pracy, miejsce i rok wydania, stronę; natomiast czasopism i wydawnictw ciągłych – inicjał imienia Autora, nazwisko Autora, tytuł, nazwę czasopisma (w cudzy-słowie), rok, numer kolejny, numer stron(y);
 - w tekstach w języku polskim cytaty i przypisy w języku rosyjskim, białoruskim i ukraińskim prosimy przytaczać w oryginale (nie w transliteracji);
 - bibliografia powinna być uporządkowana alfabetycznie według nazwisk;
 - teksty w języku polskim powinny zawierać streszczenia w dwóch językach obcych, teksty w języku obcym – streszczenia w języku polskim i innym obcym (do 0,5 strony, należy przetłumaczyć również tytuł);
 - zamieszczone w pracy **ilustracje, fotografie** proszę dostarczyć dodatkowo w oddzielnym pliku (zapisane w formacie .tiff w rozdzielczości 300–600 dpi);
 - teksty prosimy dostarczać w dwóch egzemplarzach w postaci wydruków komputerowych wraz z dyskietką lub płytą CDR (edytor tekstu: MS Word).

WZÓR (metryczka i tekst podstawowy):

Imię i Nazwisko [Autora]	(12 pkt)
Nazwa uczelni lub instytucji	(1 2 pkt)
Tytuł opracowania (małe litery) (14 pkt)	
1. Śródtytuł (małe litery)	(12 pkt)
(Tekst podstawowy, wyrównanie do lewego – 12 pkt. – bez przenoszenia)	
Lorpero duis doloreet, conullan ut lore facing etum vel ex ea facil ut aci blan utem num dolut velenit ad tet nim do euismod luptatum vulla Lore te min utet volorperos nim iusci bla at. Duip ercillum eu. Lorting eriusci blam verat aut nullute digna feu feugait lutat. Duis er sumsan eugiat praessequis nulputate et ip exer iriustie eu feugait	

WZÓR przypisu:

¹ Inicjał imienia. Nazwisko, *Tytuł pracy* (kursywą), miejsce wydania i rok wydania, s. 22–24.

² *Tytuł pracy* (kursywą), I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania, s. 22.

³ I. Nazwisko, *Tytuł artykułu* (kursywą), „Nazwa Czasopisma” rok, nr XX, s. 22.

⁴ I. Nazwisko, *Tytuł artykułu* (kursywą), (w:) *Tytuł pracy*, I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania.

I – inicjał imienia

WZÓR bibliografii (12 pkt):

Nazwisko I., <i>Tytuł pracy</i> (kursywą), miejsce wydania i rok wydania.
Nazwisko I., <i>Tytuł artykułu</i> (kursywą), [w:] <i>Tytuł pracy</i> , I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania.
Nazwisko I., <i>Tytuł artykułu</i> (kursywą), „Nazwa Czasopisma” rok, numer.
<i>Tytuł pracy</i> (kursywą), I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania.

