

UNIwersytet w Białymstoku
Wydział Filologiczny

Linguodidactica

Tom XXII



Białystok 2018

Rada Naukowa:

Lyudmila Araeva (Kiemierowski Uniwersytet Państwowy), Irina Evseeva (Uniwersytet Syberyjski w Krasnojarsku), Maryna Hets (Miński Państwowy Uniwersytet Lingwistyczny), Iwona Kaproń-Charzyńska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Krystyna Miłułka (Uniwersytet Rzeszowski), Tatyana Nikitina (Pskowski Uniwersytet Państwowy), Natallia Nizhneva (Białoruski Uniwersytet Państwowy w Mińsku), Yuriy Sitko (Moskiewski Uniwersytet Państwowy, filia w Sewastopolu), Tatyana Tameryan (Północno-Osetyjski Państwowy Uniwersytet im. K. Chetagurova we Władykaukazie), Vladislav Yanchenko (Moskiewski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny)

Komitet Redakcyjny:

Robert Szymbala (redaktor naczelny), Lilia Citko, Marzanna Karolczuk, Vladimir Zaika, Michał Mordań (sekretarz redakcji)

Zespół Recenzentów:

Cristiano Furiassi (Turyn, Włochy), Galina Girzheva (Nowogród Wielki, Rosja), Roman Hajczuk (Suwałki), Anatolij Khudoliy (Ostrog, Ukraina), Artur Kubacki (Kraków), Katarzyna Kwapisz-Osadnik (Sosnowiec), Magdalena Lisiecka-Czop (Szczecin), Magdalena Sowa (Lublin), Jan Zaniewski (Białystok), Aleksander Zubov (Mińsk, Białoruś)

Redakcja w języku polskim: Weronika Biegluk-Leś
Redakcja w języku angielskim: Kirk Palmer (native speaker)
Redakcja w języku rosyjskim: Olga Anchimiuk (native speaker)

Redakcja techniczna i skład: Katarzyna Sakowska
Korekta: Zespół

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2018

Wydanie publikacji sfinansowane ze środków Wydziału Filologicznego
Uniwersytetu w Białymstoku

ISSN 1731-6332

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
15-329 Białystok, ul. Świerkowa 20B
tel. (85) 745-70-59, e-mail: ac-dw@uwb.edu.pl
<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa: Volumina.pl Daniel Krzanowski

Spis treści

Olga Anchimiuk

Больные и болезни в житиях святых-отшельников 5

Izabela Bieńkowska, Krzysztof Polok

Centralne Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego a nabywanie kompetencji
językowych w zakresie języka obcego 23

Anna Czura, Ada Anklewicz

Pupils' and teachers' perceptions of CLIL in primary school: A case study 47

Ewelina Jasińska-Grabowska

Techniki tłumaczeniowe terminologii weterynaryjnej w rosyjsko-polskim
przekładzie specjalistycznym 65

Ewa Lewicka-Mroczek, Edyta Wajda, Daniel Karczewski

Ewaluacja seminarium dyplomowego opartego na metodologii
„pear story” 85

Maryna Michaluk

Język rosyjski w chmurach (wyrazowych) 101

Манана Микадзе

Реализация субъективно-оценочной модальности через автосемантию
отрезков текста 115

Michał Mordań

O niektórych mniej popularnych modelach nazwisk odimiennych na Podlasiu
(Bielsk Podlaski, Hajnówka, Siemiatycze) 125

Надежда Нижнева-Ксенофонтова, Наталья Нижнева,

Владислав Ксенофонов

Особенности коммуникации в педагогическом коллективе вуза 143

Julia Ostanina-Olszewska

Modern technology in language learning and teaching 153

Marcin SzwedModelowanie mikro- i makrostruktury terminologicznej bazy danych
w tłumaczeniu wspomaganym komputerowo 165**Edyta Wajda**Pre-service teachers' perceptions of the usefulness of the *European
Portfolio for Student Teachers of Languages* 181**RECENZJE****Katarzyna Sowa-Bacia**Agata Borek, Renata Czaplikowska, *Forum EU. Ein Text- und Übungsbuch
für Studierende* 199**Halina Zając-Knapik**Magdalena Woś, *Język ojczysty w procesie akwizycji języków obcych.
Teoria i praktyka* 203

dr Olga Anchimiuk

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej

tel. (85) 745 74 50

e-mail: anchimiuk.olga@o2.pl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2421-5148>**БОЛЬНЫЕ И БОЛЕЗНИ В ЖИТИЯХ СВЯТЫХ-ОТШЕЛЬНИКОВ****STRESZCZENIE****CHORZY I CHOROBY W ŻYWOTACH ŚWIĘTYCH-PUSTELNIKÓW**

Choroby człowieka, zarówno fizyczne, jak i duchowe, zgodnie z chrześcijańskimi zasadami wiary związane są z jego grzechami. Przedstawianie tych chorób, a także cudowne uzdrowienia stanowią największą objętościowo grupę spośród wszystkich typów cudów w wielotomowym dziele *«Житія святихъ на русском языке, изложенные по руководству Четихъ Минеі святителя Димитрія Ростовскаго»*. Badanie repertuaru *toposów* w literaturze hagiograficznej pozwoliło sklasyfikować cuda tego typu, a także opisać choroby, niepodlegające prawom tradycyjnej medycyny; ukazać teksty precedensowe, stanowiące punkt odniesienia dla cudownych uzdrowień.

Słowa kluczowe: żywoty świętych, cudowne uleczenia, teksty precedensowe

SUMMARY**THE SICK AND ILLNESSES IN THE LIVES OF THE HERMIT SAINTS**

According to Christian dogmas, both physical and spiritual human diseases are due to personal sins. Presenting illnesses as well as miraculous cures constitutes the biggest group among all types of miracles presented in multi-volume work *«Житія святихъ на русском языке, изложенные по руководству Четихъ Минеі святителя Димитрія Ростовскаго»*.

The analysis of a *repertoire* of *topoi* in hagiographic works has given an opportunity to categorize the miracles, describe illnesses which cannot be the subject to traditional medicine, show precedent texts that can be a reference for miraculous cures.

Key words: the lives of the saints, miraculous cures, precedent texts

Здоровье, как и счастье, благополучие, удача, является одной из важнейших бытийных категорий и ценностей в народном мировидении. Здоровье – естественное и искомое состояние человека, это категория, противостоящая болезни и смерти, основа благополучия, условие вступления в брак и продолжения рода¹. В Средние века медицина была развита слабо и для поддержания здоровья целительным магическим обрядам отводилась значительная роль. В XI-XII веках расцвел культ святых и к местам погребения стали стекаться тысячи паломников. Святым жертвовали дары, страждущие молили святого о помощи, стремились прикоснуться к какой-либо вещи, принадлежавшей святому. С XIII в. примерно половина всего пантеона святых считались патронами определённых болезней. В Католицизме «часть [тела] мученика, которая подвергалась глумлению, становилась знаком, атрибутом, который позволяет распознать святого среди равных той частью, которую он демонстрирует: глаза святой Луции или святой Отилии, внутренности святого Эразма, грудь святой Агаты или зубы святой Аполлины»², так святой Луции молятся при болезнях глаз, святому Эразму при внутренних болезнях или при родах, святой Агате при болезнях груди, святой Аполине при зубных болезнях. В благодарность за исцеление больные несут Иисусу Христу, Божьей Матери и святым **вотивный орган**³ (это широко распространено в Католицизме). В Православии широко известна серебряная рука, изображенная на иконе «Троеручица», принесенная святым Иоанном Дамаскиным в дар Божьей Матери в благодарность за чудесное исцеление.

В *«Житиях святыхъ на русском языке, изложенным по руководству Четиx Миней святителя Димитрия Ростовского»* чудеса-исцеления представляют собой самую объемную группу среди всех типов чудес⁴, рассматриваемых в житиях преподобных, являющихся отшельниками.

Напомним, что **чудо** определяется как «явление, противоречащее законам природы и не объяснимое ими, но возможное – по суеверным представлениям – вследствие вмешательства потусторонней силы» [НСРЯ], а также «по религиозным и мифологическим представлениям:

¹ В.В. Усачева, *Магия слова и действия в народной культуре славян*, Москва 2008, s. 249.

² *Historia ciała*, t. 1, *Od renesansu do oświecenia*, G. Vigarello (red.), przeł. T. Stróżyński, Gdańsk 2011, s. 65.

³ Вотивный – приносимый в дар божеству.

⁴ Встречаются чудеса – явления, чудеса – воскрешения, чудеса – пророчества.

сверхъестественное явление, вызванное вмешательством божьей силы» [БТС]. Как видим, в известных современных толковых словарях толкование практически одинаковое – «сверхъестественное явление, вызванное вмешательством божественной / потусторонней силы», с пометками – «по религиозным и мифологическим представлениям». В толковых словарях описываются значения слова, и, разумеется, такие толкования не отражают множества признаков **понятия чуда** – типично христианского понятия, которое опирается на чудеса Христа, являющиеся одновременно его прототипом и ключом, позволяющим его объяснить⁵. В толковом словаре наиболее приближенном по времени создания к «*Житіям святихъ...*», изданном Императорской Академией Наук в 1789-1794 годах, толкование слова чудо следующее: «Чудо, 1. Дѣйствиѣ Божіея всемогущества свыше естественнаго порядка» [САР], что значительно отличается от толкований современных словарях.

Описание чуда в агиографическом тексте не просто жанрообразующий элемент. Так называемые прижизненные чудеса – это обязательный элемент всякого жития, так как чудеса «служили в качестве письменного подтверждения дара чудотворения святого, что было необходимым условием его официальной канонизации»⁶.

Христианский чудотворец не совершает чуда сам, от своего имени, через него реализуется свободный дар Бога. Именно поэтому при описании чудес агиографическая традиция ориентирует автора жития на уподобление евангельской истории⁷.

В словарном толковании *чудотворец* – святой, прославившийся даром творить чудеса [БТС]. Согласно словарю, синонимом слова *чудотворец* является *святой*. То есть все святые могут быть чудотворцами, но не во всех «*Житіях святихъ...*» и выбранных из них житиях отшельников есть описание чудес.

В одном из житий упоминается становление чудотворца: «*Когда преподобному Макарію исполнилось сорок лѣтъ, онъ получилъ отъ Бога даръ чудотворенія, пророчества и власть надъ нечистыми духами*»⁸.

⁵ J. Boufflet, *Historia cudów: od średniowiecza do dziś*, przeł. K. Żaboklicki, Warszawa 2011, s. 62.

⁶ И.В. Стародумов, *Жанровая специфика повествований о посмертных чудесах подвижников и составе древнерусской агиографии*. Дис. на соискание уч. степени канд. фил. наук, Омск 2009, s. 171.

⁷ А.В. Растягаев, *Житийная топика в прозе писателей XVIII столетия (Кантемиров, Тредиаковский, Фонвизин)*, Самара 2009, s. 35.

⁸ *Житія святихъ на русскомъ языкѣ, изложенные по руководству Четихъ Миней святителя Димитрія Ростовскаго, Январь*, s. 603.

Следует напомнить, что основными болезнями Средневековья были туберкулёз, малярия, оспа, коклюш, чесотка, различные уродства, нервные болезни, абсцессы, гангрены, язвы, опухоли, шанкры, экзема, рожистое воспаление, дизентерия, тиф и холера. Но болезни, упоминаемые в «*Житіях святыхъ...*», отличаются от перечисленных. Такие недуги, как беснование, расслабление, а также различные тяжелые, но неопределенные недуги: «...*впала в жестокую болезнь*», «*тяжкий недуг*», «*тяжкая болезнь*». С этими и другими многочисленными недугами (*болезнь вследствие падения с лошади, потеря зрения, бельмо на глазах, лихорадка, смерть детей без причины, рождение мертвых детей, бесплодие, гангрена головы, водянка, выпадение кусочков костей из ног, припадки и судороги, язвы, вывих ноги, тяжелые роды, хромота, немота, оцепенение, проказа, сильные повреждения ноги* и др.) не лечит традиционная медицина. Поэтому больные шли к святым, чудотворцам.

Причинами болезней по религиозным представлениям являются грехи. Грех определяется как «нарушение в мыслях или действием воли Бога, воплощенной в нравственных предписаниях, требованиях религ. санкционированных норм поведения и образа жизни» [ХрЭС]. Семантические границы славянского слова грех значительно шире: «Грехом называется нарушение всякого закона, нормы, правила. Др.-рус. грѣшити: не попасть, ошибиться, пропустить» [МСДРЯ] Этимология праславянского слова (**grěxъ*) связана с *греть*, с первоначальным значением «жжение (совести)» [ЭтС] Святые помогают грешникам побороть их грех, и тем самым спасают их от болезней.

Следует заметить, что религиозные жанры производны от одного церковнославянского прототекста – Священного Писания, который представлен в них в виде **прецедентных** текстов и библеизмов. Именно он «оказывается тем смысловым ядром, силовое поле которого порождает новые смыслы и новые тексты»⁹.

Понятие **прецедентный текст** (ПТ) стало активно использоваться после выхода книги Ю.Н. Караулова. Основы же возникновения теории интертекстуальности были заложены еще в работах М.М. Бахтина, ему принадлежит термин «чужое слово», который определяет суть идеи интертекстуальности. Все слова человека делятся на «маленький мирок своих слов и огромный бесконечный мир чужих»¹⁰. Таким образом, «любой текст, любой дискурс представляет собой диалог – диалог со всей пред-

⁹ Н.Б. Мечковская, *Язык и религия. Лекции по филологии и истории религий*, Москва 1998, s. 148.

¹⁰ М.М. Бахтин, *Вопросы литературы и эстетики*, Москва 1975, s. 347-348.

шествующей и последующей культурой»¹¹. По мнению Р. Барта: «Новый текст состоит из старых цитат. Части кода, формул ритмических моделей, фрагментов культурных языков и т.д. проходят через текст и перераспределяются в нем, так как всегда есть язык до текста и внутри его»¹².

Также известны работы связанные с исследованием ПТ, В.В. Красных, Д.Б. Гудкова, В.Г. Костомарова, Г.Г. Слышкина и других.

По мнению Ю.Н. Караулова к ПТ можно отнести тексты, существующие до художественной литературы «в виде мифов, преданий, устно-поэтических произведений», а также «библейские тексты и виды устной народной словесности (притча, анекдот, сказка и т.п.) и публицистические произведения историко-философского и политического звучания»¹³.

Среди производных терминов, связанных с «прецедентным текстом», мы встречаем и «**прецедентную ситуацию**» (ПС), появляющаяся в трудах Красных (1998); Гудкова (2000); Прохорова (2004). «Прецедентной ситуацией (ПС) мы называем некоторую реальную единичную ситуацию, минимизированный инвариант восприятия которой, включающий представление о самом действии, о его участниках, основные коннотации и оценку, входит в когнитивную базу лингвокультурного сообщества и знаком практически всем социализированным представителям этого сообщества»¹⁴.

Чудо – это разновидность события, следовательно ему присущи основные характеристики события. Исследованию понятия *ситуации и события* посвящены работы Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, А.В. Бондарко, В.Г. Гака, В.Е. Гольдина, В.З. Демьянкова, Т.М. Николаевой.

А.В. Плешакова, Исследовавшая фреймы «происшествие» утверждает, что в мире, все, с нарушением нормы, отображается в языке наиболее полно и разнообразно, а также рассматривает его как *событие* или *ситуацию*, под которой понимает фрагмент объективной действительности, отраженный в сознании говорящего и представленный набором характерных для него составляющих¹⁵. Этот же подход применим и к чуду, которое является необычным *событием*, которое трудно объяснить, противоречащее естественному ходу вещей [Фил Энц].

11 Е.В. Бобырева, *Религиозный дискурс: ценности, жанры, языковые характеристики*, Волгоград 2007, s. 51.

12 Р. Барт, *Избранные работы. Семиотика. Поэтика*, 1994, s. 124.

13 Ю.Н. Караулов, *Русский язык и языковая личность*, Москва 2007, s. 216.

14 Д.Б. Гудков, *Прецедентная ситуация и способы ее актуализации*, [w:] *Язык, сознание, коммуникация*, В.В. Красных, А.И. Изотов (red.), Москва 2000, s. 41.

15 А.В. Плешакова, *Исследование фреймов «происшествие» на материале русских и английских текстов жанра «информационное сообщение»*, Дисс. На соиск. Звания к.ф.н., Саратов 1998.

Следовательно, чудо в житиях святых является ПС.

Напомним ситуации чудесного исцеления, совершенные Иисусом Христом: исцеление сына царедворца (Ин. 4:43-54); исцеление расслабленного у овечьей купальни (Ин. 5:1-16); исцеление сухорукого (Мф. 12:9-14; Мк. 3:1-6; Лк. 6:6-11); исцеление расслабленного в Капернауме (Мф. 9:1-8; Мк. 2:1-12; Лк. 5:17-26); воскрешение сына вдовы (Лк. 7:11-17); исцеление бесноватых в стране Гадаринской (Мф. 8:28-34; Мк. 5:1-20; Лк. 8:26-37); исцеление бесноватого в Капернауме (Мк. 1:21-28; Лк. 4:31-37); исцеление тещи Петра и многих больных (Мф. 8:14-15; Мк. 1:30-31; Лк. 4:38-39); исцеление прокаженного (Мф. 8:2-4; Мк. 1:40-45; Лк. 5:12-15); воскрешение дочери Иаира (Мф. 9:18-26; Мк. 5:21-43; Лк. 8:41-56); исцеление кровоточивой женщины (Мф. 9:20-22; Мк. 5:25-29; Лк. 8:43-48); исцеление слепого в Вифсаиде (Мк. 8:22-26); исцеление дочери хананеянки (Мф. 15:21-28; Мк. 7:24-30); исцеление бесноватого отрока (Мф. 17:14-23; Мк. 9:14-32; Лк. 9:37-45); исцеление иерихонского слепца (Мф. 20:30-34; Мк. 10:46-52; Лк. 18:35-43); исцеление слепорожденного (Ин. 9:1-38); исцеление десяти прокаженных (Лк. 17:11-19); исцеление глухонемого косноязычного (Мк. 7:31-37); воскрешение Лазаря (Ин. 11:1-57; Ин. 12:9-11).

Исследователь Г.Г. Слышкин выделяет «пять основных видов реминисценций, служащих средством апелляции к концептам прецедентных текстов: упоминание, прямая цитация, квазицитация, аллюзия и продолжение»¹⁶.

В.И. Карасик, с своей известной монографии «*Языковой круг. Личность, концепты, дискурс*», анализируя работу Г.Г. Слышкина, указывает, что под упоминанием автор понимает прямое воспроизведение языковой единицы, которая является именем текстового концепта или именем автора текста (напр., «Война и мир») Прямая цитация, в его понимании – это дословное воспроизведение текста или его части языковой личностью в своем дискурсе. Квазицитация – воспроизведение всего текста или его части в умышленно искаженном виде. Аллюзия – это соотнесение предмета общения с ситуацией или событием, описанном в определенном тексте, без упоминания этого текста и без воспроизведения значительной его части, т.е. на содержательном уровне. Продолжение – упоминания этого текста и без воспроизведения значительной его части, т.е. на содержательном уровне. Продолжение трактуется Г.Г. Слышкиным как текстовая

¹⁶ Г.Г. Слышкин, *Прецедентный текст: структура концепта и способы апелляции к нему*, [w:] *Проблемы речевой коммуникации. Межвузовский сборник научных трудов*, Саратов 2000, s. 64.

реминисценция, основой которой, как правило, служат художественные тексты, и используют которую профессиональные писатели¹⁷.

В исследованных житиях святых преподобных встречаются следующее речевое выражение ПС чуда-исцеления:

Это упоминание чуда

Она, подойдя и ставъ зади, подобно кровоточивой, коснувшейся края одежды Господней (Мф. 9:20-22) – тайно прикоснулась къ иноческому одѣянію, которое было на преподобномъ, и тотчасъ получила исцѣленіе...¹⁸.

И прямая цитация

«Входя въ дѣвери дома онъ сказалъ:

миръ дому сему и живущимъ въ немъ

(Мф. 10: 12). По слову Петра хозяинъ тотчасъ исцѣлился отъ тяжкаго недуга...»¹⁹.

Рассмотрев многочисленные фрагменты описания чудес-исцелений в преподобнических житиях святых-отшельников, мы установили, что их можно классифицировать по нескольким параметрам: способу излечения, результату чуда излечения, наличия прецедентного текста в пределах описания чуда. Способы излечения мы выделили следующие. **Отречение от греха, принятие Святых Христовых Таин, созерцание святого** (сам вид святого), **речь святого** (приветствие, при посещении больного). Самым распространенным методом излечения является **молитва святого**, которая присутствует во всех ситуациях, однако не может не упоминаться в описании чуда исцеления. Многие ситуации исцеления связаны с **непосредственным контактом святого с больным** (это, кроме крестного знамения, различные прикосновения к больным местам, дуновения и др.). Разнообразны ситуации исцеления **через материальные предметы** (к которым мы относим ситуации исцеления не только святой водой, крестом, просфорой, веригами, жезлом, елеем, но также различными прикосновениями к одеждам святых). К практически единичным мы отнесли как отдельные способы исцеления следующие: **святой берет на себя грехи больного, святой исцеляет пророчеством**, а так же исцеление посредством того, что ребенку дается **имя святого**.

Результатом в целом является исцеление недуга, недуги же в житиях описаны наиболее распространенные из тех, которые человек не способен победить самостоятельно или с помощью врачевания. Иногда болезнь

¹⁷ В.И. Карасик, *Языковой круг. Личность, концепты, дискурс*, Волгоград 2002, s. 35.

¹⁸ *Житія святыхъ...*, Январь, s. 327.

¹⁹ Там же, Июнь, s. 259.

неконкретно называется тяжким недугом или расслабленностью, но в большинстве своем как результат чуда указывается устранение конкретного недуга: слепоты, немоты, хромоты, язв, одержимости бесами, бесплодия и мертворождения.

Одним из параметров анализа фрагментов описания чудес является установление прецедентного текста.

Результат классификации представлен в таблице 1.

Как видно из описания существенным элементом чудесного исцеления является его временной параметр. Время осуществления чуда колеблется между мгновенным и отсроченным (как в случае исцеления по пророчеству).

Наиболее чудесным является мгновенное исцеление в результате применения то или иного способа. Однако иногда исцеление занимает определенное время. Вот как это передано в эпизоде чуда из жития святого Макария Александрийского: *«Въ другой разъ къ преподобному былъ приведенъ одержимый бѣсомъ отрокъ, который былъ весь опухшій отъ водянки. Возложивъ на голову его правую руку, а на сердце лѣвую, преподобный сталъ молиться Богу. Внезапно отрокъ вскричалъ громкимъ голосомъ, и немедленно изъ тѣла его вылилось огромное количество воды. Послѣ сего тѣло отрока пришло въ естественное состояніе, каким оно было раньше»*²⁰. И далее святой помазал больного святым елеем, окропил святой водой и запретил есть мясо и пить вино 14 дней.

О продолжительности лечения говорится в житии святого Макария Александрийского, лечение продолжалось двадцать дней: *«Палладій вспоминаетъ объ одной благородной дѣвицѣ, которая въ теченіе многихъ лѣтъ была расслабленною и которую принесли къ преподобному Макарію изъ Фессалоникъ. Преподобный исцѣлилъ ее, помазуя въ теченіе двадцати дней святымъ елеемъ и молясь Богу и совершенно здоровою отпустилъ дѣвицу въ ея отечественный городъ. Послѣ своего исцѣленія она раздала по монастырямъ обильныя милостыни»*²¹.

²⁰ Там же, Январь, с. 639.

²¹ Там же.

Таблица 1.

| Метод, способ излечения | Цитата из жития | Результат чуда | Из прецедентных текстов |
|---|---|---------------------------------|--|
| <p>I. Излечивает отречение от греха и принятие Святых Христовых Таин</p> | <p>«Святой повелел принести его къ столпу и спросилъ: – Отрицаешься ли злочестія отцовъ твоихъ? Он сказал: «Отрицаюсь». <i>И опять спросилъ святой: – Върнешь ли во Отца и Сына и Святаго Духа? Расслабленный исповѣдал, что верует без всяких сомнѣній. Тогда святой сказал: „востань”, – и тотчасъ юноша встало здоровый, как будто не имѣлъ никакой болѣзни»</i>²².</p> | <p>Излечение расслабленного</p> | <p>Из прецедентных текстов И вот, принесли к Нему расслабленного, положенного на постели. И, видя Иисус веру их, сказал расслабленному: дерзай, чадо! прощаются тебе грехи твои. [Мф. 9:1-8]; [Мк. 2:1-12]; [Лк. 5:17-26], [Мф. 9:1-8]; [Мк. 2:1-12]; [Лк. 5:17-26]</p> |
| | <p>«Но однажды ученикъ Кириака сварилъ, безъ повелѣнія блаженнаго старца, зелье и, когда вкусило его, почувствовала такую горечь, что не могъ произнести ни одного слова. Понявъ причину его нѣмотствованія, старецъ помолился надъ нимъ, причастилъ его Пречистыхъ Таинъ и тѣм исцѣлилъ его недугъ»²³.</p> | <p>Исцеление немого</p> | <p>Когда же те выходили, то привели к Нему человека немого бесноватаго. И когда бес был изгнан, немой стал говорить. [Мф.9:32]</p> |
| <p>II. Излечивает вид святого Излечивает вид святого (Евфимий Великий)</p> | <p>«...отецъ больного привелъ къ нему бьсноватаго сына. Какъ только послѣдній увидѣлъ святаго, бьсь тотчасъ повергъ его на землю и выишелъ изъ него»²⁴.</p> | <p>Изгнание беса</p> | <p>В синагоге их был человек, <i>одержимый</i> духом нечистым, и вскричал оставь! что Тебе до нас, Иисус Назарянин? Ты пришел погубить нас! знаю Тебя, кто Ты, Святый Божий. Но Иисус запретил ему, говоря: замолчи и выйди из него. Тогда дух нечистый, сотрясаши его и вскричав громким голосом, вышел из него. [Мк.1:23-26]</p> |

22 Там же, *Сентябрь*, s. 30-31.

23 Там же, *Сентябрь*, s. 638.

24 Там же, *Январь*, s. 656.

Таблица 1.

| Метод, способ излечения | Цитата из жития | Результат чуда | Из прецедентных текстов |
|--------------------------------|--|-----------------------------|--|
| III. Излечивает речь святого | «Входя въ двери дома онъ сказалъ: мнозѣ дому глахъ и жнезъцѣмъ бѣ немѣхъ (Мф. 10: 12). По слову Петра хозяйинъ тотчасъ исцѣлился отъ тяжкаго недуга... » ²⁵ . | Исцеление от тяжкого недуга | А входя в дом приветствуйте его, говоря «мир дому твоему». Мф. [10:12] |
| IV. Излечивает молитва святого | «Когда въсь молились, святыи прикоснулся очей ея и сказалъ: – Исцѣляет тебя Иисусъ Христосъ, Свѣтъ Истинный. Тотчасъ прозрѣла та женщина, и въсь стали прославлять Бога » ²⁶ . | Исцеление слепой женщины | ... приводят к Нему слепого и просят, чтобы прикоснулся к нему. Он, взяв слепого за руку, вывел его вон из селения и, плюнув ему на глаза, возложил на него руки и сказал: види ли что? Он, взглянув, сказал: вижу проходящих людей, как деревья. Потом опять возложил руки на глаза ему и велел ему взглянуть. И он исцелел и стал видеть все ясно. [Мк. 8:22-25] |
| | «Послѣ седмидневного поста и усердной молитвы къ Богу, преподобный изгналъ изъ юности беса – и, по молитвамъ преподобнаго, юноша сталъ насыщаться въ день тремя литрами» ²⁷ хлѣба» ²⁸ . | Изгнание беса | Но Иисус запретил ему, говоря: замолчи и выйди из него. Тогда дух нечистый, сотрясаши его и вскричав громким голосом, вышел из него. [Мк. 1:23-26]. |
| | «родители принесли сего юношу к святому Іакову и просили его помолиться о немъ Богу. Преподобный поспѣлся и молился три дня и исцѣлил расслабленнаго; потомъ, благословивъ его, повелѣлъ ему на своихъ ногахъ возвратиться въ свой домъ » ²⁹ . | Исцеление расслабленного | Но чтобы вы знали, что Сын Человеческий имеет власть на земле прощать грехи, – тогда говорит расслабленному: встань, возьми постель твою, и иди в дом твой. И он встал, взял постель свою и пошел в дом свой. Народ же, видев это, удивился и прославил Бога, давшего такую власть человекам. [Мф. 9:1-8]; [Мк. 2:1-12]; [Лк. 5:17-26] |

25 Там же, Июнь, s. 259.

26 Там же, Феераль, s. 278-279.

27 Литра – фунт, византийская мера веса, равная 72 золотникам.

28 *Жития святых...*, Январь, s. 609.

29 Там же, Мартъ, s. 107.

| | | | |
|---|--|---------------------------------------|--|
| | <p>«...онъ возвелъ очи свои къ Небу и помолился о ней. Затѣмъ онъ велѣлъ ей возвратиться домой и сказалъ: – Ступай съ непостоянной надеждой, и Господь исполнитъ твое прошеніе. ...въ скоромъ времени женщина, согласно пророчеству Иларіона, зачала и родила сына³⁰.</p> | Рождение ребенка у бесплодной женщины | - |
| <p>V. Излечение происходит через непосредственный контакт святого с больным Помазание больного</p> | <p>«...Геронтий, ... онъ уналь съ лошади, расшибся и разболылся еще больше, такъ что не надѣялся остаться въ живыхъ. Преподобный Савва помазалъ его святымъ елеемъ и исцѣлилъ»³¹.</p> | Исцеление упавшего с лошади | - |
| <p>Святой благословляет (перекрещивает) больного</p> | <p>«Она внала въ жестокою бользнь, такъ что врачи отчаялись излѣчить ея. Тогда Патріархъ просилъ святаго Савву прийти въ домъ больной и помолиться о ней. Онъ пришелъ и троекратно оствилъ большую крестнымъ знаменіем, и она тотчасъ встала, слава Бога»³².</p> | Исцеление от жестокой боли | <p>Придя в дом Петров, Иисус увидел тещу его, лежащую в горячке, и коснулся руки ее, и горячка оставила ее; и она встала и служила им. [Мф.8-14-15]</p> |

30 Там же, Октябрь, с. 473.

31 Там же, Декабрь, с. 153.

32 Там же, Декабрь, с. 164.

Таблица 1.

| | | | |
|-------------------------------------|--|---------------------------|--|
| Святой возлагает руки на больного | «... один человекъ по имени Иоаннъ, одержимый лихорадкою; стесная и трясаясь отъ болезни, онъ ствѣ близъ святаго Василія. Блаженный сжалился надъ нимъ, возложилъ на него руки и, помолвившись Господу, исцѣлить его » ³³ . | Исцеление от лихорадки | Отец Публия лежал, страдая горячкою и болью в животе; Павел вошел к нему, помолвися и, возложив на него руки свои, исцелил его [Деян. 28:8]. |
| Святая прикасается к больному месту | «Царица Евдокия...по дороге она вывихнула ногу и сильно страдала, такъ что не могла ступить. Когда же святая Меланія только коснулась ея ноги, – нога стала здоровою» ³⁴ . | Исцеление вывихнутой ноги | - |
| Святой плюет на больную | «Однажды къ преподобному привели женщину, потерявшую зрѣніе с десятилѣтнего возраста... Святый исцѣлил ея плюновѣніемъ » уподобившись въ семь Господу (Иоан. 9:6): онъ плюнулъ на лицо ея, – и она тотчас прозрѣла, и всѣ прославили Бога» ³⁵ . | Исцеление зрения | «Сказав это, Он плюнул на землю, сделал бренье из плюновения и помазал брением глаза слепому» [Ин. 9:6] |
| Святой дует на больную | «Святый, ставъ на молитву, столь усердно помолвился о ней Бозу, что даже самое мѣсто, гдѣ онъ стоялъ, потряслось. По окончаніи молитвы Іаков дунулъ на отроковицу и сказать нечистому духу: – Именемъ Господа нашего Іисуса Христа повелѣваю тебѣ: выйди изъ сей отроковицы. И тотчас диаволъ, как бы опалѣнный огнемъ, выишелъ изъ дѣвочки » ³⁶ . | | - |

33 Там же, Март, s. 507.

34 Там же, Декабрь, s. 864.

35 Там же, Октябрь, s. 474.

36 Там же, Март, s. 108-109.

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>VI. Исцеление через материальный предмет через цепи (верити), окропление святой водой, через просфору или крест</p> | <p>«Благословенно взяв их, съ пьнѣмъ Псалмовъ понесли въ городъ и, вспрѣтивъ на пути хромого, который ползалъ на ногахъ по земль, остынили его крестами, бывшими на веригахъ, постъ чего укрѣпились ступни ногъ и колѣни его, и онъ сталъ на ноги, совершенно здоровый»³⁷.</p> | <p>Исцеление хромого</p> | <p>-</p> |
| <p>Исцеление больные получают прикоснувшись к одежде святых</p> | <p>«Она, подойдя и ставъ сзади, подобно кровотоичвой, коснувшейся края одежды Господней (Мф. 9:20-22), тайно прикоснулась къ иноческому одьянню, которое было на преподобномъ, и тотчасъ получила исцеление. Это не утаилось отъ преподобнаго, который, обратившись къ женщициъ, сказалъ: – Дерзай, дочь, ибо Владыка мой сказалъ: вѣра твоа спасе тя» (Мф. 9:22). Блаженный Исидоръ постыцино подошелъ къ женщициъ, желая видѣть совершившееся чудо, и нашелъ, что не осталось и знака на томъ мѣстѣ, гдѣ была неизлѣчимая язва»³⁸.</p> | <p>Излечение болезни на груди «канкрумъ» (рак груди)</p> | <p>И вот, женщица, двенадцать летъ страдавшая кровотечениемъ, подойдя сзади, прикоснулась къ краю одежды Его, ибо она говорила сама в себе: если только прикоснусь къ одежде Его, выздоровею. Исусъ же, обратившись и увидевъ ее, сказалъ: дерзай, дочери! вера твоя спасла тебя. Женщица с того часа стала здорова. [Мф. 9:20-22]</p> |
| <p>Исцеление через святой елей</p> | <p>«... жена одного римскаго сенатора, потерявшая зрѣние и имѣвшая бѣльмы на глазахъ своихъ... святый Иоанн послалъ къ женщициъ той немного елѣя освященнаго, которымиъ три раза въ день она помазывала глаза свои. На третій день постъ этого женщица та прозрѣла и прославила Бога»³⁹.</p> | <p>Исцеление от слепоты (от бельма)</p> | <p>«они пошли и проповедовали покаяние; изгоняли многихъ бесовъ и многихъ больныхъ мазали масломъ и исцеляли» [Мк. 6, 12–13].</p> |

37 Там же, Май, s. 708-709.

38 Там же, Январь, s. 327.

39 Там же, Март, s. 556.

Таблица 1.

| | | | |
|----------------------------|--|---|--|
| | <p>«Но когда они окончательно убьдились въ его нѣмоте, то донесли объ этомъ преподобному: онъ велѣть помазать языкъ нѣмаго святымъ елеємъ, и когда въ воскресенье за святой Лигургеій... отрокъ отчепливо и громко произнесъ: „слава Тебѣ, Господи!“ И съ этого времени онъ сталъ хорошо говорить»⁴⁰</p> | Исцеление немото | «они пошли и проповедовали покаяние; изтонуяли многихъ бесов и многихъ больныхъ мазали масломъ и исцеляли» [Мк. 6, 12–13]. |
| | <p>«Личившись употребленія ногъ, больной сталъ просить епископа отнести себя къ преподобному Даниилу. Его положили неподвижнымъ, какъ бревно, въ повозку и повезли въ такомъ видѣ къ столпу сего безмезднаго врача. Даниил, отославъ хромага въ церковь преподобнаго Симеона, велѣлъ помазать его елеємъ, взятымъ отъ святыхъ мощей, и этимъ потчасъ же исцѣлить его: голени и ступни у него внезапно окрѣпли, онъ самъ поднялся на ноги и сталъ ходить, воссылая благодареніе Богу и Его святымъ угодушкамъ – Симеону и Даниилу»⁴¹.</p> | Исцеление больныхъ ног | «они пошли и проповедовали покаяние; изтонуяли многихъ бесов и многихъ больныхъ мазали масломъ и исцеляли» [Мк. 6, 12–13]. |
| Исцеление святой водой | <p>Затѣмъ преподобный освятить воду и съ молитвою вылить ее на приведенную женщину, и тотчасъ она приняла свой обычный человѣческой видъ»⁴².</p> | Исцеление от колдовства (лошадь превращается в женщину) | - |
| Исцеление от жезла святого | <p>«Бояринъ тогда пришелъ къ столпу святого Никиты и сообщилъ ему о прибытіи князя и о тяжкомъ недугѣ его, послѣ чего святой послалъ князю жезлъ свой. Благочестивый князь Михаилъ взялъ этотъ жезлъ въ руку свою и сталъ на ноги совершенно здоровымъ»⁴³.</p> | Исцеление ног | - |

40 Там же, Декабрь, с. 318.

41 Там же.

42 Там же, Январь, с. 604–605.

43 Там же, Май, с. 707.

| | | | |
|---|--|-------------------------|---|
| Исцеление омовением в море по повелению святого | «...преподобный помолился о немъ и велеть ему вымыться въ находящемся возить морь. Тотъ омылся и вышел совершенно чистымъ и здоровымъ » ⁴⁴ . | Исцеление прокаженного | - |
| VII. Исцеление взятием на себя грехов больного | «– Положи, чадо, руку твою на мою шею. Когда двѣица это сдѣлала, святой со слезами помолился Богу, чтобы двѣица избавилась отъ своей страсти и отъ дѣвольскаго искушенія и чтобы вся тяжесть ея страданій и плотскихъ страстей перешла на него » ⁴⁵ . | | - |
| VIII. Исцеление пророчеством | «Одна жена, именемъ Θεодотія, принесла къ преподобному своему большому четьрехлѣтнего сына и начала просить святаго помолиться о здравіи его. Встѣ дѣти ея, едва достигая четьрехлѣтняго возраста, умирали... Преподобный, взявъ ломоть хлѣба, далъ его отроку и, ласково улыбувшись, сказалъ: – Какъ тебя звать? Не Левъ ли? Потомъ, обернувшись къ матери, онъ произнес: – Ради твоего благочестія и особенно въ награду за любовь къ Пресвятой Богородицѣ, проявляющуюся въ частыхъ молитвахъ твоихъ предъ иконою Ея – Одигитріей, Господь сохранитъ сего сына твоего здоровымъ и невредимымъ» ⁴⁶ . | | - |
| IX. Исцеление именем святого | «Также и другая женщина изъ Виллема, скорбѣвшая о своихъ умирающихъ дѣтяхъ, когда назвала новорожденного именемъ преподобнаго, сохранила черезъ то ему жизнь » ⁴⁷ . | Рождение живого ребенка | - |

44 Там же, Декабрь, с. 315.

45 Там же, Ноябрь, с. 61.

46 Там же, Март, с. 522.

47 Там же, Январь, с. 329.

Как видим, в описании продолжительного лечения текст содержит более или менее значительное количество подробностей, хотя в целом. В житиях святых очень скупо описана болезнь и сам процесс исцеления. Следующее житие, как и более поздние жития характеризует большая описательность. Агиограф в описании чуда приводит больше подробностей. В житии святого Серафима Саровского, который жил в середине 18 в начале 19 века, описан эпизод чуда исцеления. Агиограф указывает дату – 1823 год и реально жившего человека – помещика Ардатовского уезда М.В. Манторова из имения Нуч. Агиограф приводит описание болезни: «...у болящаго выпадали даже кусочки кости изъ ногъ и всякая надежда на медицинскую помощь была потеряна»⁴⁸. Больного внесли в сени кельи старца и святой спросил, верует ли он в Бога. Больной троекратно заверил святого, что он верует. Тогда старец ласково сказал: «– Радость моя! если ты такъ вѣруешь, то вѣрь и въ то, что вѣрующему все возможно отъ Бога, а посему вѣруй, что и тебя исцѣлит Господь, а я, убогий Серафимъ помолюсь»⁴⁹. Далее агиограф пишет, что старец удалился в келью и немного времени спустя вернулся. Автор упоминает, что святой молился перед иконой Божьей Матери «Умиление» и вынес святой елей из лампадки, помазав ноги больного, и «тотчасъ же струпя, покрывавшіе тѣло, мгновенно отпали, и Манторовъ получилъ исцѣленіе»⁵⁰. В описанной ситуации человек болел долго, а излечен мгновенно. При этом сам процесс подготовки к исцелению описан подробно. Как видим, подробности описания чуда исцеления – это не только применение детализации, указание точных сведений о месте, времени, имени исцеляемого, это описание процесса исцеления. В любом случае подробности существенно усиливают эффект реальности, делают описание чуда более убедительным.

Святые, которые в житиях описываются как субъекты совершения чудес, совершают их по аналогии с теми чудесами, которые описаны в прецедентных ситуациях Священного Писания. Для описываемого святого, для автора Житий, для читателя Житий, Евангелие является наиболее значимым текстом, он имеет сверхличностный характер, обращение к нему возобновляется неоднократно, чему свидетельством сам текст житий. Поэтому некоторые описания чуда-исцеления в житиях является фактически отсылкой к Евангелию, своего рода цитатой или пересказом, упоминанием данной ПС в прецедентном тексте. Квазичитация отсутствует, что естественно для житий;

⁴⁸ Там же, *Январь*, s. 96.

⁴⁹ Там же.

⁵⁰ Там же.

т.к. святые, являюся последователями учения Иисуса Христа и не могут исказить ни его слов ни действий. Аллюзии также отсутствуют, в связи с тем, что текст житий должен быть простым для восприятия читателя или слушателя.

Действия святых из Житий чаще сопровождается глаголом *помолил-ся*, тем самым подразумевая их обращение к Иисусу Христу и Божьей Матери.

Также рассмотрение описания чудес-исцелений в житиях святых отшельников, показывает, что при сравнении с ПС, из прецедентного текста (Новом Завете) видно, что в некоторых случаях совпадает и болезнь и процесс излечения. Однако в большинстве случаев в житиях святых название болезней увеличивается и процесс их излечения также трансформируется, новая болезнь может быть излечена как старыми методами, описанными в ПТ, так и новыми методами, вероятнее всего частично связанные с народными верованиями и обрядами.

Библиография

- Bakhtin M.M., *Voprosy literatury i estetiki*, Moskva 1975.
- Bart R., *Izbrannyye raboty. Semiotika. Poetika*, 1994.
- Bibliya. Knigi svyashchennogo pisaniya Vetkhogo i Novogo Zaveta, Rossiyskoye bibleyskoye obshchestvo*, 2008, Moskva.
- Bobyreva Ye.V., *Religioznyy diskurs: tsennosti, zhanry, yazykovyye kharakteristiki*, Volgograd 2007.
- Boufflet J., *Historia cudów: od średniowiecza do dziś*, przeł. K. Żaboklicki, Warszawa 2011.
- Gudkov D.B., *Pretsedentnaya situatsiya i sposoby yeye aktualizatsii*, [w:] *Yazyk, soznaniye, kommunikatsiya*, V.V. Krasnykh, A.I. Izotov (red.), Moskva 2000, s. 40-46.
- Historia ciała, t. 1, Od renesansu do oświecenia*, G. Vigarello (red.), przeł. T. Stróżyński, Gdańsk 2011.
- Karasik V.I., *Yazykovoy krug. Lichnost', kontsepty, diskurs*, Volgograd 2002.
- Karaulov Yu.N., *Roľ' pretsedentnykh tekstov vstrukture i funktsionirovanii yazykovoy lichnosti. Nauchnyye traditsii i novyye napravleniya vprepodavanii russkogo yazyka i literatury*, Moskva 1986, s. 105-126.
- Karaulov Yu.N., *Russkiy yazyki yazykovaya lichnost'*, Moskva 2007.
- Kostomarov V.G., Burvikova N.D., *Kak tekstystanovyat-sya pretsedentnymi*, „RYAZR” 1994, nr 1, s. 73-76.
- Krasnykh V.V., *Virtual'naya real'nost' ili real'naya virtual'nost'? (Chelovek. Soznaniye. Kommunika Kommunikaatsiya)*, Moskva 1998.
- Mechkovskaya H.B., *Yazyk i religiya. Leksii po filologii i istoriiireligii*, Moskva 1998.
- Novyy zavet, Evangeliye ot Ioanna*, [online], <http://www.patriarchia.ru/bible/jn>.
- Novyy zavet, Evangeliye ot Luki*, [online], <http://www.patriarchia.ru/bible/lk>.
- Novyy zavet, Evangeliye ot Marka*, [online], <http://www.patriarchia.ru/bible/mk>.
- Novyy zavet, Evangeliye ot Matfeya*, [online], <http://www.patriarchia.ru/bible/mf>.

- Pleshakova A.V., *Issledovaniye freymov «proisshestiye» na materialerusskikh i angliyskikh tekstov zhanra «informatsionnoye soobshcheniye»*, Diss. Na soisk. Zvaniya k.f.n., Saratov 1998.
- Rastyagayev A.V., *Zhitiynayatopika v proze pisateley XVIII stoletiya (Kantemir, Trediakovskiy, Fonvizin)*, Samara 2009.
- Slyshkin G.G., *Prezidentnyyekt: struktura kontsepta i sposoby apellyatsii k nemu, Problemy rechevoy kommunikatsii, Mezhvuzovskiy svorniknauchnykh trudov*, Saratov 2000, s. 62-68.
- Starodumov I.V., *Zhanrovaya spetsifika povestvovaniy o posmertnykh chudesakh podvizhnikov i sostave drevnerusskoy agiografii*. Dis. na soiskaniye uch.stepeni kand.fil.nauk, Omsk 2009.
- Usacheva V.V., *Magiya slova i deystviya v narodnoy kul'ture slavyan*, Moskva 2008.
- Zhitiya svyatykh na russkom yazyke, izlozhennyye po rukovodstvu Chetiḡ Miney svyatitelya Dimitriya Rostovskogo*, v 12 t., izd. Imperatorskoy Akademiyey Nauk v 1789-1794 gg.

Slovari

- БТС – *Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka*, S.A. Kuznetsov (red.), Sankt-Peterburg 1998.
- НСРЯ – *Novyy slovar' russkogo yazyka*, T.F. Yefremova (red.), Moskva 2000.
- САР – *Slovar' Akademii Rossiyskoy*, Sankt-Peterburg 1789-1794, [online], <https://www.runivers.ru/lib/book3173>.
- ХрЭС – *Khristianstvo. Entsiklopedicheskiy slovar'*, t. 1., Moskva 1994.
- МСДРЯ – *Materialy dlya Slovarya drevne-russkogo yazyka Po drevnim pamyatnikam*, t. 1, I.I. Sreznevskyy (red.), Moskva 1893.
- ФЭС – *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar'*, Moskva 2000, [online], https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/3699.
- ЭТС – Maks Fasmer, *Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka*, t. 1, 1986, [online], http://www.slovorod.ru/etym-vasmer/_pdf/vasmer-etymologic-dict1.pdf.

dr hab. Izabela Bienkowska, prof. PŚ

Politechnika Śląska w Gliwicach
Kolegium Nauk Społecznych i Filologii Obcych
tel. (32) 400 39 52
e-mail: izabela.bienkowska@wp.pl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5885-6379>

dr hab. Krzysztof Polok, prof. ATH

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
Wydział Społeczno-Humanistyczny, Katedra Anglistyki
tel. (33) 827 92 65
e-mail: sworntran@interia.pl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0283-9665>

**CENTRALNE ZABURZENIA PRZETWARZANIA SŁUCHOWEGO
A NABYWANIE KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH W ZAKRESIE
JĘZYKA OBCEGO**

STRESZCZENIE

Centralne Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego (CZPS, ang. CAPD – Central Auditory Processing Disorder lub APD – Auditory Processing Disorder) zazwyczaj mylone jest z wadą słuchu fizycznego (z ubytkiem słuchu) lub problemami związanymi z zaburzeniami koncentracji uwagi, najczęściej współwystępujących z nadpobudliwością psychoruchową. Jednak u dzieci z CZPS zarówno słuch odbiorczy, jak i przewodzeniowy jest prawidłowy, a problem polega na niewłaściwym przetwarzaniu bodźców słuchowych. Szacuje się, że 30% dzieci z dysleksją oraz do 50% dzieci z trudnościami w nauce ma zaburzenia przetwarzania słuchu typu centralnego. Niniejszy artykuł podejmuje problematykę CZPS w wypadku 9-letniej uczennicy szkoły podstawowej. Jest również próbą odpowiedzi na pytanie: jak pracować z takimi uczniami, żeby podnieść efektywność ich pracy i nabywania wiedzy/umiejętności na lekcjach języka obcego.

Słowa kluczowe: CZPS, język obcy, plany nauczania, kreatywność, aktywność psychomotoryczna

SUMMARY

TEACHING ENGLISH AS A SECOND/FOREIGN LANGUAGE TO CAPD-IMPAIRED STUDENTS

Central Auditory Processing Disorder (CAPD) or APD (Auditory Processing Disorder) is usually confused with a physical hearing impairment (i.e. with hearing loss), or problems related to attention deficit disorders, usually comorbid with psychomotor hyperactivity. However, in children with APD both receiving and conductive hearing is normal, and the problem is the improper processing of auditory stimuli. It is estimated that 30% of children with dyslexia and up to 50% of children with learning disabilities have central hearing processing disorders. This article deals with the problem of CAPD discovered and followed scientifically in two students. It is also an attempt to answer the question how to work with such students; in particular, how to increase the efficiency of their work and acquisition of knowledge/skills in foreign language lessons. The paper will present a suggestion to be possibly applied by foreign/second language teachers meeting APD-impaired learners in their everyday educational activities.

Key words: CAPD, foreign language, teaching plans, creativity, psychomotor activity

Wprowadzenie

Słyszeć nie zawsze znaczy słuchać i prawidłowo odbierać docierające bodźce. Taka sytuacja niekoniecznie musi wynikać z naszego celowego działania (kiedy wyłączamy się, bo nie chcemy słyszeć), ale z różnego rodzaju występujących trudności słuchowych. Dobrze zbudowany narząd słuchowy nie daje nam gwarancji, że informacje słuchowe będą docierały do nas w sposób pełny i niezakłócony.

Narząd słuchu (inaczej zwanym ślimakowym) jest związany z narządem przedsionkowym (równowagi), tworząc narząd przedsionkowo-ślimakowy (powszechnie nazywany uchem). Ucho zbudowane jest z trzech części: zewnętrznej, środkowej i wewnętrznej. Ucho zewnętrzne i środkowe należy do narządu słuchu, wewnętrzne zawiera elementy należące do narządu słuchu i równowagi. Ucho wewnętrzne zwane błędnikiem, mieści się wewnątrz kości skroniowej i składa się z błędnika kostnego i z części błoniastej – błędnika błoniastego. Znajdują się tam części związane z równowagą: woreczek, łagiewka i kanały półkoliste oraz ślimak. Budową ślimak przypomina muszlę i składa się z trzech kanałów. Dwa spośród tych przewodów (kanałów): przewód przedsionkowy i bębenkowy połączone na szczycie, wypełnia ciecz – perylimfa. Na końcu kanału bębenkowego jest okienko ślimaka, zamknięte błoną bębenkową

wtórna, a na końcu przedsionkowego jest okienko przedsionka, które jest przykryte podstawą strzemiączka. Przewód ślimakowy to trzeci kanał, środkowy ślimaka wypełniony endolimfą, w której zatopiony jest narząd słuchu – narząd Cortiego. Zbudowany z komórek zmysłowych włoskowatych, rzędami leżącymi wzdłuż kanału ślimaka. Komórki leżą na błonie podstawnej, oddzielającej przewód ślimakowy od bębnekowego. Nad komórkami włoskowatymi (rzęsatymi) leży błona pokrywowa. Komórki te są zakończeniami włókien VIII nerwu czaszkowego. Dzięki temu impulsy słuchowe docierają do centralnego układu nerwowego¹.

Słuchanie jest procesem aktywnym, który może zostać zakłócony przez czynniki zewnętrzne. Jeśli informacje przy braku uszkodzenia słuchu są nieprawidłowo rozumiane, wówczas mówimy o zaburzeniach przetwarzania słuchowego. Jeśli tego typu deficyty ujawniają się na wyższych piętrach układu nerwowego, wówczas mówimy o centralnych zaburzeniach przetwarzania słuchowego.

Informacje tego typu wydają się być szczególnie istotne podczas nauki języka, w tym również języka drugiego (obcego). Ze względu na fakt, że posługiwanie się językiem wymaga również zaangażowania przez ucznia jego aparatu słuchowego, niepoprawny, bądź też niewłaściwy odbiór dźwięków mownych prowadzić będzie do nie zawsze poprawnego ich odtworzenia, co z kolei – szczególnie w odniesieniu do nauki języka obcego, a także jego późniejszego wykorzystywania w celach komunikacyjnych – skutkować będzie pojawieniem się nie zawsze poprawnych opisów rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej przez ucznia. Efektem w wielu wypadkach jest brak kontaktu komunikacyjnego.

Językowe odtworzenie dowolnych zjawisk rzeczywistości wewnętrznej i zewnętrznej opiera się na możliwości ich werbalnego nazwania. Sytuację taką rozwiązać można w dwojaki sposób: albo samodzielnie wymyślimy nazwę danego desygnatu bądź zjawiska, albo też ją odtworzymy. Ten drugi sposób wymaga jednak, aby ktoś inny wypowiedział wcześniej nazwę danego określenia, podczas gdy osoby pragnące ją odtworzyć winny zapamiętać kolejność dźwięków pojawiających się w danym słowie i je skutecznie odtworzyć (przez czym, takie skutecznie odtworzenie wymagać będzie również dostosowania się użytkownika do pojawiającej się wspólnie z nazwą zgodności kontekstowej). Jeśli więc, podczas pracy ucznia nad opanowaniem kolejności pojawiających się w danym określeniu dźwięków, pojawią się różnego typu zakłócenia, o których

¹ Za: E. Solomon, L. Berg, D. Martin, C.A. Ville, *Biologia*, Warszawa 1996; por. S. Iwankiewicz, *Otolaryngologia. Podręcznik dla studentów medycyny i stomatologii*, Warszawa 1991; I. Bieńkowska, *Zaburzenia procesów regulacji integracji sensorycznej*, Kraków 2018.

piszemy w niniejszym artykule, pojawić się także powinna u nauczyciela (w tym nauczyciela języka) potrzeba takiego dostosowania swoich działań, aby – chętnemu przecież do konkretnej pracy uczniowi – działania takie ułatwić, zamiast (co dosyć często się dzieje) odsyłania go do grupy uczniów językowo niewyuczalnych.

W niniejszym artykule najpierw w skrócie postaramy się przedstawić podstawowe zagadnienia zaburzeń zmysłu słuchu związane z poprawnym odbiorem informacji, a więc zjawiska określanego po angielsku jako CZSP (Central Auditory Processing Disorder), później zaś skupimy się głównie na kwestiach glottolingwalnych, proponując nieco sposobów pomocy uczniom, u których zaburzenia tego typu zostały poprawnie zdiagnozowane.

Definicja

Central Auditory Processing Disorder (CZSP) or APD (Auditory Processing Disorder) to zaburzenia (zespół objawów) pracy zmysłu słuchu (przy prawidłowej budowie narządu słuchu i pracy części obwodowej) wynikające z nieprawidłowości na poziomie Centralnego Układu Nerwowego (uszkodzenia centralnych, nerwowych ośrodków mózgowych części układu słuchowego). „Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego są to nieprawidłowości w przetwarzaniu słuchowym na poziomie neuronalnym. Nie wynikają one z zaburzeń funkcji poznawczych i językowych² choć często z nimi współwystępują”³.

„Zgodnie z Międzynarodową Klasyfikacją Chorób ICD-10, CZSP nie stanowią odrębnej jednostki chorobowej, ale są zespołem objawów, będących konsekwencją trudności w zakresie opracowania informacji akustycznej w ośrodkowej części układu słuchowego, pomimo prawidłowej czułości słuchu”⁴.

² A. Senderski, *Rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci*, „Otolaryngologia” 2014, vol. 13 (2), s. 78.

³ A. Senderski, za: P. Dawes, D. Bishop, *Psychometric profile of children with auditory processing disorder (APD) and children with dyslexia*, „Arch Dis Child” 2010, vol. 95 (6), s. 432-436; M. Sharma, S.C. Purdy, A.S. Kelly, *Comorbidity od Auditory Processing, Language, and Reading Disorders*, „J Speech Lang Hear Res” 2009, No. 52, s. 706-722; M.A. Ferguson, R.L. Hall, A. Riley, D.R. Moore, *Communication, listening, cognitive and speech perception skill in children with auditory processing disorder (APD) or specific language impairment (SLI)*, „J Speech Lang Hear Res” 2011, No. 54, s. 211-227; M. Zaborniak-Sobczak, K.I. Bieńkowska, A. Senderski, *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego: od teorii do praktyki edukacyjnej. Wybrane problemy*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2016, nr 23, s. 119.

⁴ M. Zaborniak-Sobczak, K.I. Bieńkowska, A. Senderski, op. cit.

Przyczyny CZPS

Przyczyny nie są do końca znane. Niemniej znane są czynniki ryzyka, które często pojawiały się u dzieci z CZPS. Należą do nich:

- wcześniactwo,
- trudny i długi poród, niedotlenienie w czasie porodu (niska skala Apgar),
- uszkodzenia CUN (np. nowotwory, choroby niedokrwienne, udary, urazy głowy),
- zatrucia ołowiem i inne toksemie,
- przewlekłe i częste choroby ucha środkowego,
- dyspozycje genetyczne, w szczególności związane z opóźnionym lub zaburzonym dojrzewaniem OUN.

Występowanie, objawy i diagnoza CZPS

Zespół objawów, jaki towarzyszy CZPS, występuje w różnych jednostkach klinicznych, o różnej etiologii. Przypuszcza się, że objawy dotyczą połowy dzieci z trudnościami w uczeniu się, m.in. z dysleksją (szczególnie o typie słuchowo-językowym), ADD (zaburzeniami koncentracji uwagi), ADHD (nadpobudliwością psychoruchową).

Objawy CZPS można podzielić na związane z:

- *nabywaniem kompetencji językowych*:
 - opóźniony rozwój mowy,
 - trudności z lokalizacją dźwięku,
 - problemy ze zrozumieniem dłuższych poleceń i pytań, w szczególności zniekształconych przez hałas czy złą akustykę,
 - zaburzone elementy prozodii mowy, np. intonacja. Mowa może być przesadnie głośna, szybka lub wolna i cicha; występuje często brak płynności wypowiedzi.
- *bezpośrednią percepcją słuchową*:
 - skarżenie się na nadmierny hałas lub inne zakłócenia, co może skutkować nieadekwatną nadwrażliwością słuchową (wywołującą niepokój, frustrację, lęk),
 - częste zmęczenie po przebywaniu w niekorzystnym akustycznie (dla dziecka) środowisku,
 - zwracanie uwagi na nieistotne bodźce słuchowe,
 - słaba pamięć słuchowa przejawiająca się trudnościami z prowadzeniem prawidłowej konwersacji, z uczeniem się „na pamięć”, zapamiętywaniem nowych informacji: ciągów wyrazowych

- i sekwencji dźwięków, np.: nazw dni tygodnia, miesięcy, pór roku, tabliczki mnożenia, wierszyków itd.,
- myleniem podobnie brzmiących słów, głosek,
 - trudności z czytaniem i pisaniem, co ma konsekwencje w licznych błędach typu słuchowego (błędny zapis).
- *z psychosomatyką i zachowaniem dziecka:*
- skarżenie się na częste zmęczenie i bóle głowy,
 - nadruchliwość lub agresywność lub też nadmierna wrażliwość, połączona z płaczliwością,
 - problemy z zapamiętaniem czynności do wykonania, słabą organizacją pracy,
 - częsty lęk towarzyszący czynnościom, zwłaszcza wykonywanym publicznie (np. przy tablicy, odpowiedź ustna przed klasą),
 - zaburzona umiejętność skupienia się i koncentracji na zadaniu, bądź wypowiedzi,
 - niska samoocena.
- *(ogólnie) z nauką:*
- częste rozpraszenie się i nieuwaga (zaburzona koncentracja),
 - trawienie wątku wypowiedzi, skupianie się częściej na głosie nauczyciela, niż na treści,
 - większe trudności ze zrozumieniem ustnych przekazów, niż pisemnych,
 - problemy z muzyką i jej percepcją, odtwarzaniem dźwięków,
 - trudności w nauce języków obcych,
 - pismo często o charakterze dysgraficznym.

Zespół specjalistów dokonuje pełnej, kompleksowej i wielospecjalistycznej diagnozy. Całość powinna być kierowana przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Diagnoza polega przede wszystkim na wykluczeniu uszkodzeń obwodowych słuchu typu przewodzeniowego lub nerwowo-czuciowego przez lekarza audiologa i otolaryngologa. Do pełnej diagnozy potrzebna jest również opinia logopedy, psychologa, pedagoga i pediatry.

W Polsce dzieci najczęściej diagnozowane są po rozpoczęciu nauki w szkole i wystąpieniu pierwszych problemów z nauką. Średni wiek dziecka to 8-9 lat. Zważywszy, że układ słuchowy rozwija się do 15 roku życia, większość dzieci ma jeszcze szanse na rozwinięcie dobrych umiejętności komunikacyjnych, jeśli obejmie się je specjalistyczną i holistyczną opieką, a nauczyciele będą znali naturę problemu dziecka⁵.

⁵ Niemniej rozwój językowy i nabywanie podstaw językowej komunikacji nabywa się zanim dziecko zacznie mówić, dlatego wczesna diagnoza jest bardzo ważna, a odpowiednia stymulacja może zmniejszyć problemy z przetwarzaniem słuchowym. Najbardziej optymalną sytuacją byłaby ta, w której wszystkie dzieci przedszkolne przechodzą badania słuchu i uwagi słuchowej.

Kategorie kliniczne

Jak wyżej zostało zaznaczone dzieci z CZPS nie stanowią jednolitej grupy. Wyróżnia się trzy typy zaburzeń, które zostały przedstawione na poniższej rycinie.



Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Dykacz, Centralne Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego (CAPD) oraz afazja jako przyczyny trudności w uczeniu się, http://1spoleczna.gliwice.pl/pdf/2016_17/czps.pdf, [dostęp: 17.07.2018].

Indywidualne przypadki

Dobrze zdiagnozowane dziecko wymaga współpracy kilku specjalistów i rzetelnie przeprowadzonych badań. Niestety, brak standardów postępowania z takim uczniem, jak również słaba znajomość tematu powoduje, że dzieci z CZPS otrzymują pomoc późno lub wcale. Niemniej sytuacja powoli się zmienia i mamy nadzieję, że poniższy przykład jest tego najlepszym dowodem.

Przypadek Pauliny: (9 lat, uczennica klasy trzeciej szkoły podstawowej)

Paulina urodziła się w ósmym miesiącu ciąży i przez kilka tygodni przebywała w inkubatorze. Prawdopodobnie⁶ matka paliła papierosy i okazyjnie brała narkotyki (z tego powodu straciła razem z ojcem prawa rodzicielskie w trzecim roku życia dziewczynki). W ocenie ogólnej Paulinka otrzymała 7 punktów w skali Apgar. W pierwszych miesiącach nie wykazywała większych problemów, choć z uwagi na brak kontaktu z matką trudno cokolwiek o tym okresie powiedzieć, ponieważ babcia Pauliny nie miała do niej dostępu. Dlatego dopiero po przejściu opieki nad dziewczynką przez babcię wiemy faktycznie, co działo się w życiu dziecka. Była bardzo nieśmiała, mało się ruszała (występowały problemy z prakcją dużą i małą) i miała duże problemy z mową, które skłoniły babcię do szukania pomocy u specjalistów. Dziewczynka została także skierowana przez nauczycielkę z przedszkola na badania do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Przyczyną były problemy z mową i mutyzm wybiórczy. Zostały wykonane badania pedagogiczne, psychologiczne i neurologiczne. Badania wykazały: normę intelektualną, choć w dolnych granicach normy. Percepcja wzrokowa i koordynacja wzrokowo-ruchowa obniżona, zaburzona lateralizacja (lateralizacja skrzyżowana, nieustalona⁷). Nie badano wówczas zmysłu słuchu, tylko skierowano do logopedy z powodu wady wymowy i mutyzmu. W pierwszych badaniach nie przywiązywano dużej wagi do problemów ze słuchem fonematycznym. Logopeda zajął się „widocznymi trudnościami” (mutyzmem wybiórczym⁸ i wadą wymowy). Paulinka prowadziła zeszyt spotkań z logopedą. Dlatego dokładnie można było odtworzyć kolejne etapy pracy. Z relacji babci wynikało, że dziewczynka na początku nie chciała rozmawiać z terapeutą, dopiero po kilku spotkaniach podjęła dialog. Kolejnym specjalistą był neurologopeda w „zerów-

⁶ Informacje otrzymane od babci Paulinki, która jest obecnie jedynym prawnym opiekunem dziecka.

⁷ Utrzymująca się również w dalszym okresie życia.

⁸ Dziewczynka nie chciała rozmawiać w przedszkolu przy dzieciach i z nauczycielką. Prośby szepotała na ucho nauczycielki. Badania neurologiczne nie wykazały zaburzeń. U Paulinki stwierdzono mutyzm funkcjonalny, selektywny (wybiórczy) z wykluczoną dysfunkcją mózgową o endogennym, patologicznym charakterze (deprywacja środowiskowa: narkomania rodziców i przemoc w pierwotnej rodzinie).

ce⁹. Ponieważ nie znał historii dziewczynki, po krótkich badaniach przesiewowych Paulina została skierowana na terapię grupową (3-osobową) w zakresie dyslalii (wady wymowy). Spotkania ujawniły szybko kolejne problemy m.in. z prawidłową komunikacją. Choć Paulina na początkowych terapiach (z neurologopedą) nie przejawiała problemów mutystycznych, to jednak bardzo silna wada wymowy, niezrozumienie komunikatów, podpatrywanie innych dzieci i brak chęci do pracy przy innych uczniach, skłoniły neurologopedę do zastosowania terapii indywidualnej i do cyklicznych spotkań z babcią oraz nauczycielką / wychowawczynią w celu koordynacji działań pomocowych¹⁰. Dodatkowo Paulinka została dokładnie przebadana m.in. w zakresie: słuchu fonematycznego (badania pogłębione), rozumienia mowy i mowy samodzielnej (badania pogłębione), ryzyka dysleksji i zaburzeń przetwarzania sensorycznego przez terapeutę integracji sensorycznej. W klasie pierwszej ponownie została skierowana do poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Badania ujawniły¹¹:

- problemy ze zrozumieniem zdań i poleceń o prostej budowie składających się więcej niż z 3 wyrazów (w przypadku dłuższych zdań lub ciągów wypowiedzi dziewczynka zaczynała nerwowo kręcić się na krześle lub zwieszała głowę i nie podejmowała rozmowy, na początku nie sygnalizowała, że czegoś nie rozumie i/lub prosi o powtórzenie),
- brak rozróżnień konstrukcji przyimkowych (*nad, pod, przed* itd.) – na zajęciach dziewczynka zapamiętywała przy ćwiczeniach maks. 2 przyimki, które trzeba było utrzymywać na kolejnych spotkaniach);
- fonacja była cicha, tempo mowy powolne, zaburzone;
- słownictwo ubogie, stosowała nieprawidłowe formy gramatyczne;
- odpowiadała (jeśli rozumiała treść komunikatu) jednym słowem, często przekręcając wyrazy;
- obrazki chętnie opisywała, ale wystąpiły kłopoty z wypowiedziami wynikającymi z trudności w rozumowaniu, wnioskowaniu i uogólnianiu;
- głoski były zniekształcone, opuszczane lub przestawiane, a sylaby upraszczane. Przy analizie (rozkładzie wyrazów) gubiła zwłaszcza samogłoski. Synteza prostych wyrazów (3-4-zgłoskowych) przebiegała bezproblemowo, problem ujawniał się przy dłuższych wyrazach, w szczególności przy powtórzeniach odroczonych;

⁹ Dzieci w Polsce są objęte obowiązkowym przygotowaniem do szkoły w wieku 6 lat w ramach tak zwanej zerówki, które często organizowane są przy szkołach podstawowych.

¹⁰ W międzyczasie neurologopeda skierował dziewczynkę do otolaryngologa, który stwierdził prawidłową budowę narządu słuchu i prawidłową pracę części obwodowej narządu słuchu. Zaburzenia zostały natomiast stwierdzone w części centralnej, zatem potwierdziły się przypuszczenia neurologopedy, że dziewczynka ma CZPS.

¹¹ Z uwagi na ramy pracy skupiamy się głównie na trudnościach słuchowych.

- bardzo słaba pamięć słuchowa (m.in. pojawiała się przy odtwarzaniu materiału sekwencyjnego, np. pory roku, dni tygodnia itd.).

W klasie pierwszej dodatkowo ujawniły się problemy przy pisaniu wynikające z trudności w analizie słuchowej wyrazów i zdań: zlepki wyrazowe, opuszczanie końcówek i części wyrazów, uporczywe gubienie liter (zwłaszcza samogłosek¹²), przestawianie szyku dyktowanych prostych wyrazów (pod koniec klasy pierwszej). Z tablicy dziewczynka przepisuje tekst po kawałku, ciągle się gubiąc i powtarzając przepisane już fragmenty¹³. Zeszyty są brzydkie, pełne skreśleń i poprawek (także nauczycielki) mylonych lub opuszczonych liter. Ma problemy z pisaniem wyrazów inaczej brzmiących (na zajęciach z języka angielskiego), co powoduje, że pisze wyrazy, których nie potrafi przeczytać lub zrozumieć (nawet z kontekstu)¹⁴. Liczne poprawki świadczą o tym, że podczas pisania ze słuchu dziewczynka stara się podpierać pamięcią wzrokową. Ponieważ u Pauliny stwierdzono zaburzenia słuchu fonematycznego i integracji wzrokowo-słuchowej, problem bez intensywnej terapii i własnej pracy ucznia będzie się nasilał i nawet pamięć wzrokowa w tym przypadku niewiele pomoże.

Do mocnych stron dziewczynki należały: budowa i ruchomość narządów mowy w normie, na terapii indywidualnej wysoka motywacja i chęć jest do pracy, prawidłowe rozumienie norm społecznych (w czym duża zasługa babci) i celów terapii.

Rokowania

Dziewczynka po pierwszych sukcesach w trakcie terapii jest bardzo zmotywowana do pracy, pomimo dużych problemów w nauce, w szczególności w języku ojczystym i języku angielskim. Wada wymowy powoli ustępuje, na co wpływa intensywna terapia logopedyczna i codzienna praca babci z wnuczką. Ponieważ babcia uczestniczy w terapii, neurologopeda¹⁵ instruuje babcię, jak pracować z Paulinką w zakresie zaburzeń CZPS. Postępy są bardzo duże i widoczne. Problemy zapewne nasilą się, kiedy dziewczynka pójdzie do klas starszych i przybędzie Jej przedmiotów, dlatego już teraz babcia uczestniczy dodatkowo

12 Bardzo długo Paulinka „nie słyszała”, ani nie wyodrębniła samogłosek (jakby dla niej ich nie było). Długotrwałe różnicowanie słuchowe samogłosek, następnie sylab 2-zgłoskowych pozwoliło jej zauważyć w pierw różnice, a następnie z powodzeniem je wyodrębnić. To był duży sukces i radość dziewczynki.

13 Przepisywanie z tablicy jest trudniejsze dla uczniów (w szczególności dla uczniów z CZPS czy zagrożonych dysleksją), ponieważ dochodzi element czytania.

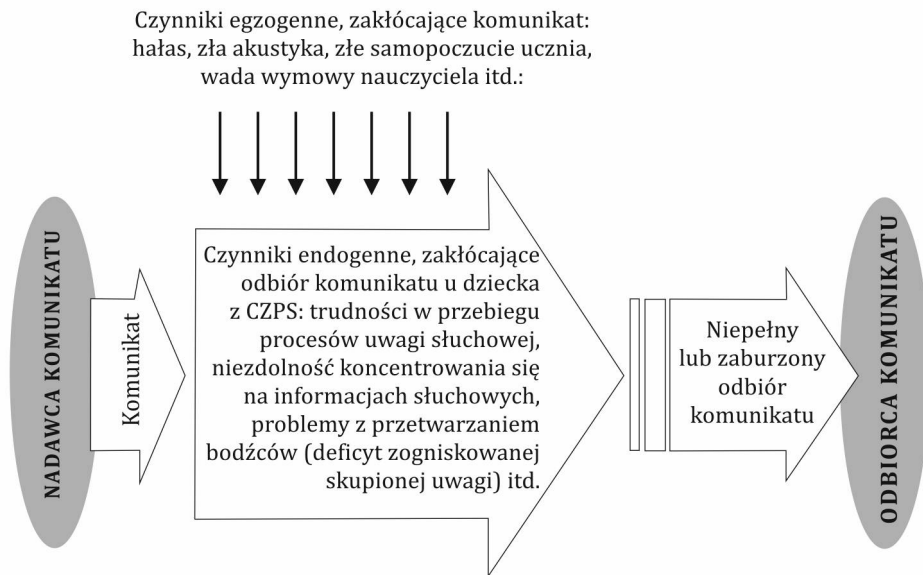
14 Nauczycielka języka angielskiego czuje się bardzo bezradna z powodu nieznamości zaburzenia i schematu postępowania z takim uczniem. Widzi zaangażowanie Pauliny, ale – jak stwierdziła – dziewczynka ciągle nie wie, o co chodzi, gubi się, płacze i nie chce uczestniczyć w zajęciach.

15 Neurologopeda prowadzi terapię z Pauliną już trzeci rok.

w zajęciach dla rodziców dzieci z SPE. Paulinka została także objęta dodatkową terapią słuchową na terenie poradni psychologiczno-pedagogicznej, terapią integracji sensorycznej i dodatkowymi zajęciami indywidualnymi z neurologopedą.

W pracy z uczniem z CZPS należy pamiętać, że mamy do czynienia z różnymi symptomami zaburzeń funkcji słuchowych, łącznie z pamięcią słuchową i przetwarzaniem usłyszanego komunikatu. Uproszczony schemat przetwarzania słuchowego u dziecka z CZPS przedstawia poniższa rycina.

Rycina 1. Uproszczony schemat zaburzeń przetwarzania słuchowego



Źródło: opracowanie własne na podstawie: R.W. Keith, *Zaburzenia procesów przetwarzania słuchowego – postępy w rozumieniu istoty choroby*, „Otolaryngologia” 2004, nr 3 (1), s. 7-14; *American Speech- Language – Hearing Association. Central Auditory Processing Disorders – The Role of the Audiologist*, 2005, [online], <http://asha.org/>; A. Senderski, (2002). *Diagnostyka centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego. Algorytm postępowania diagnostycznego, materiały Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu*, 2002, [online], <https://pbn.nauka.gov.pl/polindex.../article-ce9d6df5-05eb-46f4-9682-9b84e1da3e55>.

Należy pamiętać, że uczeń z zaburzeniami CZPS będzie przypuszczalnie szybciej zdiagnozowany przez pedagoga pod kątem dysleksji, czy przez logopedę pod kątem SLI, czyli specyficzne zaburzenia językowe lub po prostu wadę wymowy. Być może dziecko zostanie przebadane pod kątem zaburzeń słuchu fonematycznego. Zdecydowanie rzadziej możemy się spodziewać, że pediatra, rodzice bądź osoba pracująca z dzieckiem skieruje go do audiologa. Dlatego nauczyciele powinni zwrócić uwagę na problemy z nabywaniem kompetencji językowych i sposobami komunikacji z uczniem, w szczególności związane z: trudnościami z koncentracją i zapamiętaniem poleceń oraz pytań¹⁶, nieprawidłową realizacją zadań i gubieniem się w ćwiczeniach, przekręcaniem słów i problemem z ich powtórzeniem, zaburzoną prozodią mowy (niewłaściwym akcentem, melodią, intonacją, powolnym lub zbyt szybkim mówieniem), błędami słuchowymi w zapisie, trudnościami ze zrozumieniem zadań. Dziecko często może sprawiać wrażenie nieobecnego, załęknionego lub nadmiernie pobudzonego i rozproszonego¹⁷.

Nabywanie kompetencji językowych i nauka języka obcego

W nauce języków obcych (i nie tylko) zasadne jest zastosowanie kilku wytycznych do przebiegu procesu lekcyjnego, z których najważniejszymi wydają się być kwestie następujące:

- zwracanie większej uwagi na prawidłowe zrozumienie poleceń i pytań (np. po podaniu polecenia czekamy na jego wykonanie; zmniejszenie liczby pytań i poleceń do maksymalnie jednorazowo 1 lub 2);
- zwiększenie ćwiczeń na rozróżnianie wyrazów różniących się jedną głóską (ćwiczenia dyskryminacji słuchowej np. obrazki z podobnymi nazwami, domino obrazkowo-literowe itd.);
- zwiększenie ćwiczeń związanych z pamięcią słuchową (np. zgadywanki słuchowe, przypisywanie dźwięków do obrazków);
- zwrócenie uwagi na umiejętne robienie notatek, wykonywanie ćwiczeń (np. poprzez sprawdzenie, czy uczeń rozumie treść podanego ćwiczenia);
- wykorzystanie edukacyjnych programów komputerowych lub innych urządzeń zwiększających koncentrację u uczniów;

¹⁶ Często pojawiające się komunikaty w takiej sytuacji ze strony dziecka: „może Pan/Pani to powtórzyc”, „nie zrozumiałam/zrozumiałem dobrze, co Pan/Pani mów”, „nie słyszałam/słyszałem”, „nie rozumiem”, „za głośno tutaj jest” itd.).

¹⁷ Niewypełnianie obowiązków na lekcji z powodu trudności z zapamiętaniem, co i jak należy zrobić, rodzi u dziecka frustrację i niepokój, powoduje częste wiercenie się i szukanie pomocy u pozostałych uczniów. Takim zachowaniem zwraca z reguły negatywną uwagę nauczyciela.

- zwrócenie szerszej uwagi na system kreatywnego postępowania ucznia w procesie glottodydaktycznym;
- uwolnienie emocji ucznia podczas pracy nad językiem (w tym językiem obcym).

Istotną kwestią jest również rozwój samokontroli u ucznia z CZPS. Aktywne kontrolowanie swojej pracy sprzyja zwiększonej efektywności w rozumieniu komunikatów i rozwijaniu umiejętności słuchowych oraz koncentracji. Ten typ samokontroli można skutecznie wzmocnić, proponując uczniowi z CZPS, aby samodzielnie (aczkolwiek w ramach kontrolowanej zewnętrznie poprawności dźwiękowo-kontekstowej) decydował o sposobach i formach rozwiązywania konkretnych działań lekcyjnych dotyczących jego nauki. Uznanie wkładu ucznia w pracę nad językiem nie tylko wzmocni jego motywację wewnętrzną, lecz także przyczyni się do wzrostu zainteresowania językiem obcym.

W trakcie nauki języka obcego zasadne jest uświadomienie sobie kilku dydaktycznie istotnych kwestii, z których najważniejsze to:

- lekcja języka obcego oznacza ciąg w miarę harmonijnej współpracy pomiędzy nauczycielem a uczniem, w trakcie której obie strony mają do wykonania zasadniczo odmienne zadania; podczas gdy istotnym zadaniem nauczyciela pozostaje harmonijna organizacja dydaktycznie istotnych działań ucznia w przestrzeni wykorzystywania przez niego poznawanych fraz językowych do celów (efektywnej) komunikacji, priorytetowym celem ucznia staje się wykorzystywanie zaproponowanych określeń do swoich własnych celów komunikacyjnych w ramach wcześniej zakreślonej tematyki opisu rzeczywistości pozawerbalnej;
- lekcja języka obcego winna dostarczyć uczniowi na tyle pozytywnych bodźców różnego rodzaju, aby poziom zainteresowania ucznia proponowaną tematyką oznaczał dla niego dodatnio ukształtowaną chęć samodzielnego rozwiązania sugerowanych zadań; tego typu podejście dydaktyczne nie tylko całkowicie eliminuje z kanonu nauki języka działania frontalne, ale równocześnie – jak piszą we wstępie do swojej książki S. de Freitas i Ch. Yapp¹⁸ – ustala zasadniczo odmienny sposób postępowania glottodydaktycznego obu istotnych elementów procesu nauki języka. Sposób ten, odrzucając zdecydowanie jakiegokolwiek odcienie nauki frontalnej, proponuje w zamian szerokie wprowadzenie całego szeregu działań opartych o zasady kustomizacji (czyli dostosowania działań nauczyciela do tych form nauki, które są akceptowane przez ucznia), indywidualizacji oraz personalizacji. Nawiasem mówiąc, podejście to

¹⁸ S. de Freitas, Ch. Yapp (red.), *Personalizing Learning in the 21st Century*, Bodmin 2005.

- wyduje się być szczególnie istotne w odniesieniu do uczniów ze zdiagnozowanym CZPS, gdzie – jak się wydaje – jedynie ten sposób pracy dydaktycznej może przynieść wymierne wyniki;
- lekcja języka obcego jest z zasady działaniem optymalizacyjnie pożytecznym dla ucznia, w trakcie którego winien on dostrzec szereg możliwości ułatwiających mu samodzielne wykorzystanie wielu ciągów komunikacyjnych, w trakcie których stanie się on siłą sprawczą całego procesu interakcji; lekcja taka nie jest więc działaniem ograniczającym siłę edukacji do wytworzenia u ucznia jedynie sfery behawioralnej, prowadzącej do odtworzeniowego automatyzmu; lekcje takie powinny opierać się zasadniczo o uzyskane i wcześniej pozytywnie zweryfikowane sposoby kognitywnego uzyskania kontaktu komunikacyjnego;
 - lekcja języka obcego oznacza taki sposób postępowania, w trakcie którego uczeń uzyska pozytywne potwierdzenie swoich możliwości interakcyjnych; działania takie dzięki ich oparciu o bazę różnego typu technik dywergencyjnych, winny zachęcać ucznia do samodzielnego poszukiwania zastosowania poznanych możliwych rozwiązań komunikacyjnych, przy pomocy których będzie on w stanie ustalić zarówno formy, jak i sposoby przekazów informacji, które będą możliwe do zaakceptowania przez odbiorców procesu komunikacyjnego, w którym bierze on udział.

Wymienione powyżej cztery istotne – jak sądzimy – kwestie stanowiąc winny podstawę obu podmiotów dydaktycznych w trakcie organizacji zajęć językowych i to bez względu na poziom znajomości wspomnianego wcześniej segmentu języka drugiego. Nawet wtedy, gdy nauczyciel ma do czynienia z uczniem o nikłej znajomości języka drugiego (co w wielu wypadkach dotyczyć może głównie uczniów z CZPS), powinien on wziąć pod uwagę zarówno sposób uczestnictwa w procesie nauki języka preferowany przez konkretnego ucznia, jak i możliwe w danej sytuacji formy aktywizacji każdego z nich. Lekcja językowa nie jest przecież (i nigdy nie była) oparta o linearny przekaz zewnętrznej wiedzy językowej opartej na ogólnie dostępnym kompendium. Wprost przeciwnie, jak bardzo słusznie zauważa J. Harmer¹⁹. Ponieważ to uczeń ma pozostać ‘aktywnym produktem wyjściowym’²⁰ tego typu działań, lekcja taka winna zostać oparta o każdego z uczniów, obustronnie (tzn. zarówno przez nauczyciela, jak i przez każdego z uczniów) uznanych za pełnoprawnych uczestników tego typu procesu w zakresie zarówno praw, jak i wynikających z nich obowiązków.

¹⁹ J. Harmer, *How to Teach English*, London 2003.

²⁰ *Ibidem*, s. 127.

Filozofia postępowania dydaktycznego nauczyciela języka obcego

Tego typu założenia oznaczają przede wszystkim konieczność ustalenia przez nauczyciela języka konkretnej 'filozofii postępowania dydaktycznego' w odniesieniu do każdego z uczniów. Proces taki rozpocząć należy od w miarę precyzyjnego ustalenia celów kształcenia²¹ oraz poziomów znajomości języka w odniesieniu do każdego z uczniów. Jest to postępowanie niezwykle istotne zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia; w obu wypadkach, efektem wyjściowym jest werbalizacja celów nauki oraz sposobów postępowania każdego z nich. Ponieważ sposoby te tworzyć winny tkankę postępowania glottodydaktycznego w odniesieniu do każdej ze stron procesu kształcenia językowego, należy je dokładnie ocenić i omówić; należy również o nich później sobie przypominać.

Innym istotnym segmentem procesu kształcenia językowego, bezpośrednio związanym z całościowym ogarnięciem wspomnianej 'filozofii postępowania dydaktycznego', jest uzyskanie w miarę dokładnych informacji dotyczących psychologicznych portretów uczniów. Informacje tego typu pozwolą nauczycielowi skonstruować wachlarz działań dydaktycznych możliwych do wykorzystania w każdym z okresów nauki języka, przyczyniając się jednocześnie do kastomizacji postępowania dydaktycznego nauczyciela. Inaczej przecież wyglądać powinny sposoby pracy nad językiem z uczniami niewykazującymi żadnych oznak dysfunkcyjnych, inaczej zaś wtedy, gdy tego typu oznaki zostaną rozpoznane i określone. W żadnym wypadku nie oznacza to jednak rezygnację nauczyciela z uczniów uznanych za mniej sprawnych językowo, na rzecz skupienia się na grupie uczniów, z którymi nie potrzeba będzie wdrożenia tylu wymagających czasu oraz wysiłku technik nauczania. Przeciwnie, można (i należy) próbować wykorzystać konkretne formy działań dywergencyjnych, promujących naturalną kreatywność uczniów, a także inne ich zainteresowania do celów poprawy komunikacji językowej każdego z nich.

Niniejsze rozważania dotyczą głównie propozycji nauki języka obcego w odniesieniu do uczniów z rozpoznanym CZPS. Nie biorąc pod uwagę faktu, iż są to z reguły uczniowie wykazujący różnego typu trudności komunikacyjne, należy ustalić, że zasadniczym sposobem nauki języka obcego, również w odniesieniu do tego typu uczniów, powinna być rezygnacja ze wspomnianego powyżej sposobu nauki frontalnej, na rzecz wykonywanej przez ucznia pracy indywidualnej, dostosowanej do spersonalizowanego sposobu postępowania glottodydaktycznego. Z pewnością nie należy w tym wypadku oczekiwać efektów szybkich, spektakularnych, można jednak powiedzieć, iż samo wzbudzenie

²¹ D. Nunan, *Syllabus Design*, London 1996.

w takich uczniach poczucia samodzielnego tworzenia działań interakcyjnych, a także samego w nich uczestnictwa, prowadzi do dosyć wyraźnego odblokowania ich sfery emocjonalnej. Ważne jest jednak, aby – przystępując do tego typu pracy – posiadać bardzo dokładnie skomponowany portret psychologiczny konkretnego ucznia oraz szczegółowo rozpracowany, spersonalizowany sposób postępowania dydaktycznego z tego typu uczniem.

Plan pracy dla tego typu uczniów nie może ograniczać się do różnego typu fonologicznych wprawek (jakkolwiek ćwiczenia dotyczące rozróżniania na poziomie tzw. par minimalnych stanowić powinny ważny element całościowej pracy, szczególnie w odniesieniu do języka obcego, i to nie tylko w odniesieniu do uczniów z CZPS), ale powinien uwzględniać ich coraz bardziej aktywny udział w działaniach interakcyjnych. Działania tego typu nie powinny poza tym zbyt opóźniać pozostałych w klasie uczniów, szczególnie w sytuacji, gdy klasa ma charakter nauki języka od samego początku, a nauczyciel ustali sobie plan pracy sytuujący ćwiczenia fonologiczne oraz podstawowe interakcje na wysokim miejscu w hierarchii celów nauczania w tym okresie pracy nad językiem.

Często bowiem praca uczniów i nauczyciela nad językiem obcym, szczególnie wtedy, gdy fakt, iż język jest tworem mownym, a nie graficznym, nieco umknie uwadze nauczyciela, wielu z nich rezygnuje ze zbyt intensywnych ćwiczeń dźwiękonaśladowczych, co w późniejszym okresie nauki odbija się często w postaci trudności w różnego typu działaniach usadowionych w sferze audialno-kognitywnej. Uczniowie muszą przecież zrozumieć wiele skierowanych w ich stronę komunikatów, a ponieważ nie zawsze potrafią tego dokonać, nauczyciele często stosują pozorowaną w gruncie rzeczy działalność w zakresie kształcenia sprawności rozumienia ze słuch, pozwalając uczniom, aby podczas słuchania nagranych na taśmie magnetofonowej lub płycie dialogów, mieli przed sobą otwarte podręczniki, w których znajdują się wydrukowane wersje dialogów, których właśnie słuchają²².

Plan pracy nad językiem w klasie, w której znajdują się uczniowie ze zdiagnozowanym CZPS, powinien w miarę ściśle przestrzegać sekwencji kształcących sprawności oraz form językowych, a także ustalonych realistycznie limitów czasowych dla każdej z nich. Nie oznacza to wcale, iż należy uczniom wskazywać sekwencje graniczne pomiędzy ćwiczeniami poświęconymi na kształcenie każdej ze sprawności językowych, gdyż tego typu postępowanie wyglądałoby

²² Należy z całą mocą podkreślić, iż działania tego typu mogą być tolerowane jedynie wtedy, gdy stanowią zaledwie wstęp do właściwych zadań kształcących rozumienie ze słuchu, podczas których inicjowane są, oraz rozwijane, kreatywne rozmowy w zakresie kształconego języka obcego, zgodnie z sugestią, o której pisze m.in. J. Scrivener (zob. J. Scrivener, *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*, Oxford 2011, s. 249 i nast.).

nie tylko sztuczne, ale wręcz rozpraszająco; należy jednak, jak się wydaje, przechodząc bez zbytnich „zgrzytów” od jednej sprawności do drugiej, mieć pełną świadomość spełnionych przez każde z zastosowanych ćwiczeń celów lekcyjnych, szczególnie w odniesieniu do uczniów o dość skomplikowanym portrecie psychologicznym (takich, jak, przykładowo, uczniowie ze zdiagnozowanym CZPS). Należy również pamiętać, że nie można stosować tutaj tzw. skrótów pedagogicznych różnego typu, nawet wtedy, gdy – na pierwszy rzut oka – wydają się one zasadne (np. rezygnacji ze zbyt – jak się mogłoby wydawać – intensywnego ćwiczenia fonetyki języka obcego). Jak wskazaliśmy powyżej, różne formy ćwiczeń fonetycznych stanowią ważny element rozwoju językowego wszystkich uczniów (szczególnie zaś tych ze zdiagnozowaną wyraźnie dysleksją, syndromem Aspergera, bądź też właśnie CZPS); oznacza to właściwe rozplanowanie działań w zakresie fonetyki obcojęzycznej w odniesieniu do wszystkich uczniów znajdujących się w klasie językowej, a także znalezienie dla tego typu ćwiczeń wystarczającej ilości czasu, aby mogli oni nauczyć się nie tylko rozróżniania poszczególnych dźwięków obcojęzycznych, lecz także ich odtwarzania.

Istotność nauki dywergencyjnej (nie tylko) w wypadku uczniów z CZPS

Z uwagi na szczególne zasoby emocjonalne dzieci ze zdiagnozowanym CZPS, zasadnicze części planu pracy nad językiem obcym oparte być powinny²³ na działaniach dywergencyjnych różnego stopnia. Myślenie tego typu²⁴ jest myśleniem rozbieżnym, powodującym (a nawet wywołującym) działania o charakterze kreatywnym. Z uwagi na fakt, iż tego typu postępowanie dydaktyczne jest ściśle powiązane z wywoływaniem różnego typu pozytywnych emocji, a także z szeregiem działań wzmacniających rozwój samokontroli uczniów, włączenie tego typu działalności do kanonu postępowania glottodydaktycznego stanowić będzie istotne wzmocnienie pozycji ucznia w całym obrazie pracy nad poznawaniem językiem. Jak wskazuje wiele badań²⁵, uczniowie o większym stopniu autonomii w nauce języka obcego nie tylko szybciej uzyskują wyższy stopień kompetencji w nauce języka, lecz również wyższy poziom świadomości w stosunku do istoty znajomości języka.

²³ M. Ehrmann, *Personality and Good Language Learners*, [w:] *Lessons from Good Language Learners*, C. Griffiths (red.), Cambridge 2007.

²⁴ J.P. Guilford, *Creativity*, „American Psychologist” 1950, 5, s. 444-454.

²⁵ Zob. m.in. A. Wenden, *Learner Strategies for Learner Autonomy*, London 1991; S. Cotterall, *Autonomy and Good Language Learners*, [w:] *Lessons from Good Language Learners*, C. Griffiths (red.), Cambridge 2008; W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w nauce języka obcego*, Poznań 1999.

Działania dywergencyjne w zdecydowany sposób podnoszą jakość uczenia się języka obcego, wyzwalaając u uczestników tego typu postępowania nie tylko szereg funkcji poznawczych i metapoznawczych²⁶, lecz także wiele działań o charakterze typowo edukacyjnym. C. Reed²⁷ wskazuje, na przykład, iż oparta na kreatywności nauka języka wspomaga u uczniów rozwój osobowości, pozwalając im nie tylko lepiej zrozumieć siebie, lecz także określić granice swojej asertywności w stosunku do innych uczniów uczestniczących wspólnie z nimi w nauce języka obcego. Dostarczając uczniom sens posiadania czegoś jedynie dla siebie, a także poczucie samodzielnego zdobycia konkretnej (niefizycznej) rzeczy, nauka oparta na działaniach kreatywnych pomaga dostrzec u uczniów (oraz samym uczniom) mocne i słabsze strony. Działania te wskazują także, jak twórczo wykorzystać zauważone u siebie zdolności, konfrontując swoje osiągnięcia z osiągnięciami innych osób. Dając uczniowi wiele pozytywnej motywacji do pracy, nauka taka stawia go jednocześnie w sytuacji pozwalającej mu na uzyskanie dużego ładunku samozadowolenia, respektu dla samego siebie oraz szacunku dla osiągnięć innych osób. Jak podkreśla R. Jones²⁸, uczeń uzyskuje nie tylko możliwość indywidualnej interpretacji uzyskiwanych informacji, odkrywania znaczeń ukrytych „pomiędzy liniami”, adaptowania konkretnych określeń do kontekstowo zaznaczonych zdarzeń, ale także nauki różnych form dialogizacji języka, zarówno natywnego, jak i każdego następnego. Jak podkreśla M. Csikszentmihalyi²⁹, zorganizowana w ten sposób komunikacja staje się starannie zaplanowanym działaniem, w którym – co najważniejsze – uczeń sam pragnie uczestniczyć.

Aby taka sytuacja mogła mieć miejsce należy jednak ucznia do niej „dopasować” od samego początku nauki. Jak z naciskiem wskazuje C. Reed³⁰, po dokładnym rozpoznaniu słabszych i mocnych stron każdego z uczniów, należy – od samego początku nauki – zaproponować wszystkim uczniom, tzn. również tym uznawanym ogólnie za „językowo wolniejszych”, kontakt dywergencyjny z całą budową / nadbudową tego, co określane jest mianem języka obcego. Bazując zarówno na tym, co uczeń był w stanie samodzielnie zdobyć w trakcie nauki swojego pierwszego języka, jak i na wiadomościach dostarczonych mu podczas pierwszych – w miarę luźnych – spotkań z językiem obcym, które uczeń był w stanie utrwalić, należy uczniowi zaproponować w miarę samo-

²⁶ R. Jones, *Creativity and language*, [w:] *Creativity in Language Teaching. Perspectives from Research and Practice*, R. Jones, J. Richards (red.), London 2015.

²⁷ C. Reed, *Seven Pillars of Creativity in Primary ELT*, [w:] *Creativity in the English Language Classroom*, A. Maley, N. Peachey (red.), London 2012.

²⁸ R. Jones, op. cit.

²⁹ M. Csikszentmihalyi, *Flow. The Psychology of Optimal Experience*, New York 1990.

³⁰ C. Reed, op. cit.

dzielne rozpoznawanie rejestrów „nowego” języka. Takie kreatywne kontakty z językiem obcym, starannie wyważone i wymierzone, powinny uwrażliwiać ucznia na fakt, że każdy język posiada swój własny repertuar kognitywny, który jednakże – gdy odpowiednio zmierzony – jest w stanie dopasować się do pojęć istniejących w języku ojczystym ucznia. Praca ucznia nad dopasowywaniem pojęć wymagać będzie czasem od niego spojrzenia niestandardowego, na pierwszy rzut oka niemierzalnego; nauczy go jednakże, iż opisy rzeczywistości – tej samej rzeczywistości – mogą być interpretowane w różny sposób i w różny sposób do niej pasować.

Oczywiście, wykształcenie u ucznia takiego spojrzenia na język i ukrytą pod nim sugerowaną interpretację rzeczywistości niewerbalnej wymaga – zgodnie ze spojrzeniem proponowanym przez C. Reed³¹ – całej serii konkretnych działań (‘filarów’, jak nazywa je autorka artykułu). Rozpoczynając od zbudowania u ucznia pozytywnej samooceny, poprzez działania mające na celu stworzenie możliwości udanych kontaktów z kreatywnie nastawionym nauczycielem, zaproponowanie uczniowi w działalności opartej na wyborze, skutecznym wykorzystaniu funkcji tworzenia przez ucznia pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi, nauce tworzenia połączeń pomiędzy pojawiającymi się pojęciami, samodzielnego badania pojawiających się pomysłów, także – co równie ważne – tworzenia wewnątrz siebie platformy samo-refleksji, krytycznego oceniania całego spektrum działalności edukacyjnej ucznia – wszystkie te działania winny zostać u ucznia – szczególnie tego rozpoczynającego naukę języka – wywołane i utrwalone, zarówno przy pomocy działań behawioralnych jak i – co szczególnie podkreśla C. Reed³² – kognitywnych. W efekcie pojawić się powinien inny uczeń, uczeń poszukujący, a nie akceptujący; uczeń oceniający rzeczywistość, a nie będący jej biernym obserwatorem; uczeń mający swoje własne zdanie, a nie pasywnie aprobujący opinie innych. Uczeń taki zrozumie i doceni fakt, że wiedza, informacje, wiadomości różnego typu są po to, aby je wartościować, oraz z nich korzystać, jeśli tylko w jakiś sposób okażą się przydatne.

Jakkolwiek to do ucznia należy końcowa decyzja dotycząca rodzaju wiedzy, którą pragnie uzyskać, podstawowym – jak wskazują w swoim artykule J. Richards i S. Cotterall³³ – działaniem nauczyciela, jest wybór takiego sposobu postępowania, które okaże się w końcu najwłaściwsze i najbardziej pomocne. Podobnie jak C. Reed³⁴, wychodząc z założenia, iż cały pełny ciąg kształcenia

31 Ibidem.

32 Ibidem.

33 J. Richards, S. Cotterall, *Exploring Creativity in Language Teaching*, [w:] *Creativity in Language Teaching. Perspectives from Research and Practice*, R. Jones, J. Richards (red.), London 2015.

34 C. Reed, op. cit.

językowego winien zaczynać się i kończyć wśród, oraz wokół, form postępowania uznanych za kreatywne J. Richards i S. Cotterall³⁵ ustalają kreatywnie nacechowany trójpodział działalności dydaktycznej nauczyciela języka. Jeśli bowiem, jak twierdzi Fisher³⁶, działania ludzkie oparte są głównie o kognitywne (nie zaś behawioralne) formy oceny sytuacji zewnętrznej, muszą być one *de facto* kreatywne, ponieważ ocena taka oparta jest na indywidualnym, niepowtarzalnym wniosku wytworzonym przez człowieka. Z uwagi, iż funkcja uczenia (się) opiera się głównie na pomocy (wszystkim) uczniom w tworzeniu takich wniosków, oraz (następnie) samodzielnej ich produkcji, działalność edukacyjna nauczyciela (w tym szczególnie nauczyciela języka) ogniskuje się wokół kognitywnej działalności ucznia, oraz pomocy w zakresie coraz bardziej samodzielnego tworzenia opinii dotyczących szeregu sytuacji/wniosków bezpośrednio związanych z rzeczywistością pozajęzykową i jej opisem przez ucznia.

W ten sposób J. Richards i S. Cotterall³⁷ wskazują na szereg form postępowania nauczyciela języka ułatwiających wszystkim uczniom, w tym również uczniom ze diagnozowanym CZPS, uzyskanie zdolności bardziej kreatywnego spojrzenia na otaczającą ich rzeczywistość. Opierając się na tym właśnie sposobie organizowania nauki języka można pokusić się o wytworzenie całej serii wniosków, bezpośrednio związanych z tematyką niniejszego artykułu. Wychodząc z założenia, iż uczeń ze zdiagnozowanym CZPS jest przede wszystkim uczniem pragnącym poznać oraz opisać otaczającą go rzeczywistość niewerbalną przy pomocy słów oraz gestów, należałoby przede wszystkim pozwolić mu na pełne uczestnictwo w organizowanych (również i dla niego) zajęciach językowych. Uczestnictwo takie polegać powinno nie tylko na akceptacji faktu, iż posiada on emocje i uczucia, oraz pragnie skorzystać z możliwości ich uzewnętrznienia, lecz także na świadomym i realistycznym rozplanowaniu działań pomagających mu w tego typu działalności językowej.

Z uwagi na fakt, iż artykuł posiada swoje ilościowe rozmiary, ograniczymy się jedynie do punktowego wymienienia niektórych z nich:

- nauczyciel nie powinien ograniczać się do jednego jedynie sposobu nauki języka;
- nauczyciel winien wykorzystać swoją wiedzę teoretyczną/praktyczną dotyczącą przyjaznych uczniowi sposobów kreowania lekcji językowej;
- nauczyciel winien efektywnie wspomagać kreatywną działalność swoich uczniów;

³⁵ J. Richards, S. Cotterall, op. cit.

³⁶ R. Fisher, *What is creativity?*, [w:] *Unlocking creativity. Teaching across the curriculum*, R. Fisher, M. Williams (red.), London 2004.

³⁷ Ibidem.

- nauczyciel winien także poszukiwać takich stylów swojej działalności kreatywnej, które dopasowywać się będą do sposobów kreatywnego postępowania jego uczniów;
- nauczyciel winien uznać ryzyko dotyczące podejmowania konkretnych kroków edukacyjnych za istotny element swojego całościowego działania.

Uwagi końcowe

Wszystkie wymienione powyżej kwestie dydaktyczne wydają się być istotne nie bez względu na typ, oraz rodzaj, (kreatywnie prowadzonych) prowadzonych zajęć językowych. Zgodnie z wielokrotnie wskazywaną w swoim artykule sugestią J. Richardsa i S. Cotterall³⁸, żaden nauczyciel nie ma prawa uznać, iż z danym uczniem nie można (lub też nie da się) pracować dydaktycznie. Wiedząc, jakie problemy psychologiczne zostały dostrzeżone u danego ucznia, należy ustalić realistyczny program działania, uwzględniający głównie system motywujący ucznia do konkretnego rodzaju nauki. Tu właśnie, oprócz zastosowania odpowiednich form/technik dydaktycznych, kształtujących poziom oraz rodzaj kompetencji językowej uczniów, wprowadzając u (wszystkich) uczniów świadomość krytycznej refleksji nad swoim działaniem, winien nauczyciel dążyć do autonomicznego zaangażowania się uczniów w całość kształtu tworzonych wspólnie lekcji językowych, równocześnie rozbudowując aparat samo-decyzyjny u uczniów. Jak wskazuje cały szereg badaczy³⁹, uczeń meta-kognitywny jest uczniem o wyższym stopniu zaangażowania się w pracę nad językiem, a przez to łatwiejszym do współpracy. Uczeń taki jest uczniem wewnątrznie świadomym celów swojego działania nawet wtedy, gdy posiada szereg zdiagnozowanych ubytków psychologicznych⁴⁰, co z reguły oznacza, iż jego średni poziom osiągnięcia sukcesu wzrasta, a chęć rezygnacji z zajęć językowych o wyraźnie sprecyzowanym charakterze dywergencyjnym wyraźnie maleje.

³⁸ Ibidem.

³⁹ Zob. m.in. R. Oxford, *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, London 1990; P. Ur, *A Course in Language Teaching, Practice and Theory*, Cambridge 1991; R.P. Feuerstein, S. Klein, A.J. Tannenbaum, *Mediated Learning Experience: theoretical, practical and learning implications*, London 1991; J. Rubin, I. Thompson, *How to Be a More Successful Language Learner*, London 1994; J. Scrivener, *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*, Oxford 2011.

⁴⁰ Zob. K. Karpińska-Szaj, *Uczniowie z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych: nauczanie języków obcych*, „Neofilolog” 2011, 36, s. 59-72.

Bibliografia

- Bieńkowska I., *Zaburzenia procesów regulacji integracji sensorycznej*, Kraków 2018.
- Central Auditory Processing Disorders- The Role of the Audiologist*, American Speech- Language-Hearing Association, 2005, [online], <http://asha.org/>.
- Cotterall S., *Autonomy and Good Language Learners*, [w:] *Lessons form Good Language Learners*, C. Griffiths (red.), Cambridge 2008.
- Csikszentmihalyi M., *Flow. The Psychology of Optimal Experience*, New York 1990.
- Dawes P., Bishop D., *Psychometric profile of children with auditory processing disorder (APD) and children with dyslexia*, „Arch Dis Child” 2010, vol. 95 (6), s. 432- 436.
- Dykaç M., *Centralne Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego (CZSP) oraz afazja jako przyczyny trudności w uczeniu się*, 2018, [online], http://1spoleczna.gliwice.pl/pdf/2016_17/czps.pdf, [dostęp: 17.07.2018].
- Ehrmann M., *Personality and Good Language Learners*, [w:] *Lessons form Good Language Learners*, C. Griffiths (red.), Cambridge 2007.
- Ferguson M.A., Hall R.L., Riley A., Moore D.R., *Communication, listening, cognitive and speech perception skill in children with auditory processing disorder (APD) or specific language impairment (SLI)*, „J Speech Lang Hear Res” 2011, No. 54, s. 211-227.
- Feuerstein R.P., Klein S., Tannenbaum A.J., *Mediated Learning Experience: theoretical, practical and learning implications*, London 1991.
- Fisher R., *What is creativity?*, [w:] *Unlocking creativity. Teaching across the curriculum*, R. Fisher, M. Williams (red.), London 2004.
- Guilford J.P., *Creativity*, „American Psychologist” 1950, 5, s. 444-454.
- Harmer J., *How to Teach English*, London 2003.
- Iwankiewicz S., *Otolaryngologia. Podręcznik dla studentów medycyny i stomatologii*, Warszawa 1991.
- Johansen K., *Sluch a uczenie się*, Warszawa 2011.
- Jones R., *Creativity and language*, [w:] *Creativity in Language Teaching. Perspectives from Research and Practice*, R. Jones, J. Richards (red.), London 2015.
- Keith R.W., *Zaburzenia procesów przetwarzania słuchowego – postępy w rozumieniu istoty choroby*, „Otolaryngologia” 2004, nr 3 (1), s. 7-14.
- Kozołub A., *Anatomia i fizjologia narządów mowy, głosu i słuchu*, [w:] *Logopedia*, T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), Opole 1996.
- Krarpieńska-Szaj K., *Uczniowie z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych: nauczanie języków obcych*, „Neofilolog” 2011, nr 36, s. 59-72.
- Little D., *Learner Autonomy1: Definitions, Issues and Problems*, Dublin 1991.
- Nunan D., *Syllabus Design*, London 1996.
- Oxford R., *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, London 1990.
- Personalizing Learning in the 21st Century*, Freitas de S., Yapp Ch. (red.), (2005), Bodmin 2005.
- Reed C., *Seven Pillars of Creativity n Primary ELT*, [w:] *Creativity in the English Language Classroom*, A. Maley, N. Peachey (red.), London 2012.
- Richards J., Cotterall S., *Exploring Creativity n Language Teaching*, [w:] *Creativity in Language Teaching. Perspectives from Research and Practice*, R. Jones, J. Richards (red.), London 2015.
- Rubin J., Thompson I., *How to Be a More Successful Language Learner*, London 1994.

- Scrivener J., *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*, Oxford 2011.
- Senderski A., *Diagnostyka centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego. Algorytm postępowania diagnostycznego. Materiały Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu*, 2002, [online], <https://pbn.nauka.gov.pl/polindex.../article-ce9d6df5-05eb-46f4-96829b84eda3e55>.
- Senderski A., *Rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci*, „Otolaryngologia” 2014, vol. 13 (2), s. 77-81.
- Sharma M., Purdy S.C., Kelly A.S., *Comorbidity od Auditory Processing, Language and Reading Disorders*, „J Speech Lang Hear Res” 2009, No. 52, s. 706-722.
- Skoczylas A., Cieśla K., Kurkowski Z.M., Czajka N., Skarżyński H., *Diagnoza i terapia osób z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego w Polsce*, „Nowa Audiofonologia” 2014, nr 1 (3), s. 51-55.
- Solomon E., Berg L., Martin D., Ville C.A., *Biologia*, Warszawa 1996.
- Ur P., *A Course in Language Teaching, Practice and Theory*, Cambridge 1991.
- Wenden A., *Learner Strategies for Learner Autonomy*, London 1991.
- Wilczyńska W., *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w nauce języka obcego*, Poznań 1999.
- Zaborniak-Sobczak M., Bieńkowska K.I., Senderski A., *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego: od teorii do praktyki edukacyjnej. Wybrane problemy*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2016, nr 23, s. 116-133.

dr Anna Czura

Uniwersytet Wrocławski
Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Angielskiej
tel. (71) 375 24 39
anna.czura@uwr.edu.pl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5234-6618>

mgr Ada Anklewicz

IV Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego we Wrocławiu
tel. (71) 798 67 33
kolodynska.ada@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5986-7694>

**PUPILS' AND TEACHERS' PERCEPTIONS OF CLIL
IN PRIMARY SCHOOL: A CASE STUDY**

STRESZCZENIE

**POSTRZEGANIE CLIL PRZEZ UCZNIÓW I NAUCZYCIELI W SZKOLE PODSTAWOWEJ:
STADIUM PRZYPADKU**

Jednym ze sposobów upowszechniania wielojęzyczności w Europie jest prowadzenie w szkołach zajęć łączących nauczanie treści i języka obcego w klasie przedmiotowej. CLIL w Polsce ma charakter eliterany, gdyż adresowany jest głównie do najzdolniejszych uczniów szkół ponadpodstawowych. Celem niniejszego studium przypadku jest analiza sposobu postrzegania przez uczniów i nauczycieli prowadzonych w języku angielskim lekcji matematyki. Na podstawie przeprowadzonych z uczniami wywiadów częściowo ustrukturyzowanych można stwierdzić, że pomimo ogólnej niechęci do matematyki, ich stosunek do nauczania tego przedmiotu w języku angielskim był pozytywny. W zawierającej pytania otwarte ankiecie pisemnej nauczyciele wskazali, że nowe podejście to było dla uczniów interesujące i pozytywnie wpłynęło na poziom niektórych aspektów ich kompetencji językowych. Jednocześnie nauczyciele nie zauważyli wpływu CLIL na wzrost efektywności przyswajania treści z zakresu matematyki. Nauczyciele borykali się także z dużym obciążeniem pracą i brakiem odpowiednich materiałów dydaktycznych łączących nauczanie treści przedmiotowych z językiem angielskim.

Słowa kluczowe: CLIL, szkoła podstawowa, postrzeganie, język obcy, matematyka

SUMMARY

With the intention of promoting plurilingualism, many European systems of education have adopted approaches that aim at integrating content and a foreign language in the subject classroom. In Poland, CLIL-type instruction is rather elitist since it is addressed mainly to the most gifted students of secondary schools. The objective of the pilot study presented in this article was to implement CLIL mathematics lessons in a state primary school in Poland and analyse the pupils' and the teachers' perceptions of implementing this new form of instruction. On the basis of semi-structured interviews conducted with the pupils it can be stated that despite the general dislike of mathematics, they held a positive view of this subject when taught in English. In the open-ended surveys, the teachers indicated that although CLIL appeared to be motivating for the pupils and contributed to the increase in certain aspects of their language competence, it failed to facilitate any progress in the content subject. Moreover, the teachers struggled with heavy workload and the lack of proper teaching and learning resources that could be readily applied in CLIL-based classes in primary school.

Key words: CLIL, primary school, attitudes, foreign language, mathematics

1. Introduction

In an attempt to provide greater opportunities for exposure to foreign languages within the school curriculum, many European countries have introduced content and language integrated learning (CLIL), a dual-focused approach that consists in teaching a content subject through a non-native language. Whereas CLIL-type provision is present in most European countries at the secondary and tertiary levels, its implementation in primary education is rather incidental. The present study is positioned in Poland, where CLIL is introduced mainly in secondary education¹. In the case of primary education, the integration of content and a foreign language (FL) is occasionally introduced in private schools², which are often regarded as elitist and are affordable only to the most socioeconomically advantaged families. To our best knowledge, to date, no empirical investigation on CLIL provision in state-run primary education has been carried out in Poland.

The present research set out to explore pupils' and teachers' perceptions of a five-month pilot study during which selected mathematics lessons were taught

¹ A. Czura, K. Papaja, *Curricular models of CLIL education in Poland*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 2013, 16/3, s. 322.

² A. Otwinowska, M. Foryś, *They learn the CLIL way, but do they like it? Affectivity and cognition in upper-primary CLIL classes*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 2017, 40/5.

through the medium of English in the sixth grade of public primary school. The study is motivated by the importance of learners' beliefs about themselves, their achievements, the whole learning process and the learning context in which they are situated³. Learners' success in CLIL is mirrored not only in their results in standardised test, but also in their subjective opinions concerning the learning process, the progress they made and its ultimate outcome⁴.

Taking the above into account, the article aims to report on a quasi-experimental study after which two groups of primary school pupils were asked about their attitudes to English and mathematics. The pupils in the experimental group were additionally asked a set of questions related to the CLIL lessons. The data were enriched with the observations about CLIL instruction provided by the teachers' involved in the quasi-experiment.

2. Teaching mathematics through English

Since a uniform methodology of integrating content and language has not been fully developed yet, the practical implementation of CLIL varies from country to country and depends on either administrative decisions taken on a national level or CLIL teachers' individual beliefs, teaching qualifications and professional experience⁵. Within this variety, Coyle's⁶ 4 Cs Conceptual Framework, consisting of four parameters for CLIL instruction: content (subject matter), communication (language), cognition (learning and thinking) and culture (global citizenship with intercultural understanding), can be treated as a signpost for instructional planning of a CLIL course.

The first "C" refers to the *content* of learning. In a traditional classroom some learners learn a new concept by heart, which results in developing a rather superficial knowledge of the subject matter. Tejkalova⁷ highlights the significance of this finding in teaching mathematics and believes that additional instruction in a FL allows learners to gain a new perspective and, as a result, better understand the discussed material. Since CLIL learners need to struggle

³ Por. Z. Dörnyei, E. Ushioda, *Teaching and Researching Motivation (2nd ed.)*, Harlow 2011; R.C. Gardner, W. E. Lambert, *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley 1972.

⁴ D. Coyle, *Listening to learners: An investigation into 'successful learning' across CLIL contexts*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 2013, 16/3, s. 246.

⁵ Por. D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, *CLIL Content and Language Integrated Learning*, Cambridge; P. Mehisto, D. Marsh, M. Frigols, *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*, Oxford 2008.

⁶ D. Coyle, *Developing CLIL: Towards a theory of practice*, „Monograph” 2006, 6, s. 10-11.

⁷ L. Tejkalova, *Mathematics for language, language for Mathematics*, „European Journal of Science and Mathematics Education” 2013, 1/10, s. 24.

with both the subject matter and the FL, the presentation of new content is often supported by a variety of techniques and interactive strategies. To clarify the meaning of a new concept, CLIL teachers often use both verbal and non-verbal means of presentation: they search for analogies, try to present the content in a more visual form, rephrase or paraphrase their utterances, use body language and gestures, provide numerous examples, or resort to their mother tongue⁸.

The next “C”, *communication*, pertains to the processes of learning and using a FL. What differentiates CLIL from other bilingual approaches is the fact that content and language teaching are closely interlinked and depend on each other. Due to an extensive FL input in the CLIL classroom, learners are offered multiple opportunities to practise their language skills in different interaction patterns and communicative contexts. The FL used to present and practise the new material as well as to negotiate the meaning in collaborative tasks is more authentic and, hence, more likely to imitate real-life communication⁹. There is an intricate link between mathematics and a FL in CLIL-type instruction: “Mathematics facilitates CLIL by a wide range of its own symbolic notation and visual input: in a mathematics lesson, the language of mathematics creates a natural bridge between the mother tongue... and the language of instruction”¹⁰. Consequently, the learners can resort to using the language of mathematics before they actually start using the FL. This particular feature of mathematics may help learners to overcome their anxiety to use a FL and thus may serve as a form of a communicative strategy in the CLIL classroom.

The next element of the Framework is concerned with *cognition* and the impact of CLIL on the changes in the thinking and learning processes. Coyle, Hood and Marsh underline that “CLIL not only promotes linguistic competence, it also serves to stimulate cognitive flexibility. Different thinking horizons and pathways which result from CLIL... can also have an impact on conceptualization”¹¹. The use of a FL in the content classroom should activate both lower-order and higher-order thinking processes¹². To overcome their limited FL skills, CLIL learners need to be engaged in numerous mental activities, which include problem solving, hypothesising, drawing conclusions,

⁸ J. Novotná, M. Hoffmannová, *CLIL and Mathematics education*, [w:] *Mathematics for living. The mathematics education into the 21st century project*, A. Rogerson (red.), Jordan 2000, s. 229.

⁹ C. Dalton-Puffer, U. Smit, *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*, Frankfurt – Vienna 2007, s. 18.

¹⁰ L. Tejkalova, *Mathematics for language, language for Mathematics*, „European Journal of Science and Mathematics Education” 2013, 1/10, s. 25.

¹¹ D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, op. cit., s. 10-11.

¹² *Ibidem*, s. 54.

etc. Involvement in such cognitively demanding tasks may help learners develop higher procedural competence, become more determined to complete a task and tolerate potential ambiguities.

Finally, the last “C” refers to the effect of *culture* on learning and teaching in CLIL. The ability to adjust the subject matter and teaching resources to learners’ immediate cultural context depends on CLIL teachers’ awareness of even subtle cultural differences between the native and the target language cultures. Although it might not be directly observable, cultural differences play an important role in CLIL mathematics lessons, and CLIL teachers need to be aware of certain conceptual, culture-specific differences that may affect teaching the content by means of a FL in different cultural settings. Cultural aspects should be considered in the process of selecting teaching resources for the use in the CLIL classroom as the materials designed for German- or English-speaking contexts may appear too difficult for CLIL students both at the cognitive or linguistic levels.

The underpinnings of the 4Cs Framework seem to suggest that CLIL is predestined to be successful and this trend is not uncommon in some publications from the turn of the 20th and 21st centuries¹³. As promising as this early assertion may have seemed, such overly optimistic impact of CLIL on learners has not always been reflected in research findings. Admittedly, there are numerous studies in which the implementation of CLIL has been assessed as a positive experience by learners in primary, secondary and tertiary education¹⁴. However, a number of studies indicate that CLIL may also evoke negative feelings in the learners¹⁵.

3. Method

During a five-month quasi-experimental study undertaken in a state primary schools in a large city in Poland, one out of five 45-minute mathematics lessons each week was taught through English in the experimental group. To investigate how the integration of mathematics and English was perceived by the involved pupils and teachers, the following research questions were posed:

¹³ D. Marsh, D. *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, Jyväskylä 2000, s. 2.

¹⁴ C. Dalton-Puffer, *Content-and-language integrated learning: From practice to principles?*, „Annual Review of Applied Linguistics” 2011; A. Llinares, E. Dafouz, *Content and language integrated programs in the Madrid region: Overview and research findings*, [w:] *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, D. Lasagabaster, Y. R. de Zarobe (red.), Newcastle 2010.

¹⁵ C. Apsel, *Coping with CLIL: Dropouts from CLIL streams in Germany*, „International CLIL Research Journal” 2012, 1/4, s. 54; A. Bruton, *CLIL: Some of the reasons why... and why not*, „System” 2013, 41/3; A. Otwinowska, M. Foryś, op cit., s. 467.

- What was the pupils' perception of mathematics?
- Was there any difference in the perception of mathematics between the experimental and the control groups?
- What was the pupils' perception of English?
- Was there any difference in the perception of English between the experimental and the control groups?
- How did the learners perceive the introduction of CLIL-type instruction?
- How did the teachers involved in the treatment evaluate the introduction of CLIL-type instruction in primary school?

3.1. Participants and setting

The research was conducted in a classroom environment in the presence of the pupils' regular mathematics teacher and, in the case of the experimental group, a language assistant responsible for introducing subject-specific content in English. The research involved two groups of six-graders (aged 12) of Polish origin, who at the time of the experiment did not attend any extracurricular English classes. Both groups were taught by the same English and mathematics teachers and used the same subject textbooks. With three 45-minute lessons of English per week, they represented, according to their regular English teacher, an elementary level of proficiency in English. The groups' competence in mathematics was described by the subject teacher as average and fairly comparable. It might be interesting to note that many learners came from quite dysfunctional families and from underprivileged social backgrounds.

The experimental group, subjected to the CLIL-type instruction, initially consisted of 20 students, 12 girls and 8 boys; however, a boy and a girl were excluded from the study due to prolonged absence. The control group comprised 18 learners, 10 boys and 8 girls. None of the pupils had ever experienced any CLIL-based instruction before. The participants were informed about the nature of the treatment, and relevant parental permissions were obtained.

The mathematics teacher was qualified to teach mathematics and German, and despite having an extensive experience of teaching these two subjects in primary school, she had never taught mathematics through German. Qualified to teach English in public schools of all types, one of the researchers acted as a language assistant. The decision to implement CLIL in that particular school as a pedagogical innovation was initiated by the mathematics teacher and the language assistant, with enthusiastic support from the school headmaster and the pupils' parents. As it was a bottom-up initiative, the teachers involved in

the treatment were responsible for the instructional planning, programme evaluation and material design.

3.2. The treatment

During the quasi-experiment, mathematical content was presented and practised by two teachers: one mathematics and one language assistant. The former was responsible for presenting and practising the subject matter in Polish as well as monitoring mathematical accuracy in English-medium lessons. The language assistant was present only once a week during the CLIL lesson and her task was to introduce the mathematical terminology in English, conduct activities in a FL and enhance the pupils' communicative skills. Although the language assistant tried to use as much English as possible, to ascertain comprehension of the subject matter and ongoing classroom instructions, some code-switching occurred, which seems to be relatively natural in a low-proficiency primary classroom. The approach to CLIL instruction applied in the treatment is consistent with model D (Specific FL Medium Instruction), type A, in which one lesson in a FL follows a sequence of lessons taught in Polish. The aim of such instruction is to introduce and practise basic content-related terminology in a FL¹⁶.

The overall content material included in total around 20 lessons in English and was divided into five topical units: general numbers, ordinal numbers, negative numbers, algebraic equations, geometry and percentages. The presentation and practice of each topic took up from 4 to 5 lessons. The practice of mathematical concepts was based on numerous drills, choral repetitions and productive activities. Conventional mathematical tasks were supplemented with a large number of activities typically used in a FL classroom (e.g. matching words with their definitions, picture dictation, gap filling and picture description). What is more, authentic materials and realia (e.g. flashcards, posters, figures, sketches, supermarket leaflets to talk about the sales prices or real clocks to practise telling the time) were employed to facilitate comprehension of the subject matter in English. In many cases, the activities involved physical movement and encouraged active cooperation with peers in group or pair-work. Apart from a regular ongoing teachers' feedback and frequent instances of peer-correction, during which the pupils commented on each other's work against sets of clearly defined criteria, no formal assessment was administered.

¹⁶ A. Czura, K. Papaja, *Curricular models of CLIL education in Poland*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 2013, 16/3, s. 329.

3.3. Procedure and data collection

To analyse the pupils' and the teachers' perceptions of CLIL, a semi-structured interview and an open-ended written survey were designed and administered at the end of the treatment. The oral semi-structured interviews addressed to the pupils comprised questions about the learners' general attitudes to English and mathematics. In particular, they were asked about the most and least favourite aspects of both subjects and the problems they experienced. The experimental group was additionally asked some questions about the CLIL-based treatment which focused on the pupils' attitudes towards the new form of instructions as well as the lessons perceived as particularly favourable or difficult. Additionally, the pupils were invited to suggest any potential changes they would introduce, were they given the opportunity. The written survey was addressed to the teachers, who were requested to list the advantages and disadvantages of the treatment, to analyse the main problems they faced, to assess the impact of the CLIL experience on their everyday work and the development of professional skills and to comment on their cooperation with each other during the quasi-experiment. Finally, some references were made about parental reactions to the new mode of instruction.

4. Results

4.1. Results of interviews with pupils

The first set of questions dealt with the learners' approaches to learning mathematics. Regardless of the group, most pupils did not enjoy learning mathematics and believed it to be a very difficult, confusing and boring subject. Only the high achievers, that is the pupils who would receive the highest grades and constituted approximately 5% of both groups, claimed to like mathematics and perceived this subject as very absorbing and of great use in the future. The learners from the experimental group complained about the exercises focused on algebra, whereas the pupils from the control group reported on having problems with fractions and percentages. In contrast, geometry, percentages (for some respondents only) and statistics appeared to be the pupils' favourite topics as they involved drawing figures, coordinate systems and bar charts. Finally, geometry and statistics appeared appealing to the children in both groups as they included less counting and fewer equations.

The set of questions devoted to English lessons revealed that the pupils in both groups unanimously expressed positive attitudes to this school subject.

Unlike German, English was seen as a fairly attractive subject to study. In both groups the pupils perceived English as approachable, relatively easy to learn, schematic and useful in the future. As they stated, learning this language was far less stressful than learning German. Apart from four pupils who experienced difficulties in the correct use of verb tenses, the participants did not find studying English problematic. They particularly enjoyed learning new vocabulary, developing reading skills and practising selected grammar structures. Among the most problematic topics the pupils in both groups pointed out were grammar, especially the verb tense use or irregular verbs, difficult vocabulary and writing activities. Around 70% of the pupils underlined that they disliked learning by heart (e.g. irregular verbs and other word lists).

The final part of the interview was addressed to the experimental group and intended to elicit the pupils' opinions about the CLIL-based approach. All participants expressed positive attitudes and general contentment with the new mode of instruction, evaluating it as a very practical and useful experience. In particular, they appreciated the opportunity to attend a different lesson format, which, in the case of some pupils, raised their interest in English and mathematics and thus enhanced the level of involvement in classroom activities.

The learners were also asked about their most and least favourite lessons during the treatment. The most-liked topic appeared to be geometry as it involved "catchy" terminology and, by affording the pupils the possibility of drawing and presenting figures in English, added "an element of fun". Nearly a half of the participants also mentioned the activities involving physical movement and the lessons devoted to doing equations in English. The least favourite lesson was the first encounter with CLIL, which appeared very intimidating to many pupils, and the lessons devoted to algebraic equations.

The participants enjoyed being taught the content subject through English and working in groups; however, according to the majority of pupils in the experimental group, the integration of content and language did not improve their mathematical abilities and failed to affect their progress in this subject. In essence, the lessons in English were treated by the pupils as a great opportunity to review the discussed material. On the other hand, 80% of the participants claimed that their level of English definitely improved, especially in terms of vocabulary and communication skills. They observed that as time progressed they were less afraid of using the new vocabulary and speaking English in general. Asked whether they would like to attend such classes in the future, all pupils expressed readiness to continue the treatment as it was more absorbing and "more fun" to learn in such an unconventional way. However, should that be the case, the pupils underlined the need for more tasks involving group work,

picture dictation and physical movement. It is worth mentioning that one pupil from the control group, without being prompted, hinted that he would also like to experience CLIL-based approach.

4.2. Results collected by means of a written survey with the teachers

In the survey, the mathematics teacher and the language assistant shared their insights on the process and the outcomes of introducing CLIL in the primary school classroom. As regards the pupils' initial reaction to the new mode of instruction, both teachers agreed that at the beginning of the treatment, which by definition consisted in decidedly more intensive exposure to English than in a traditional classroom, the pupils seemed quite intimidated and deeply reluctant to engage in the lessons. The teachers noticed that as the treatment continued, the pupils started to exhibit increased confidence and motivation to participate more actively in classroom activities.

As regards the positive aspects, both teachers appreciated the new teaching experience and the possibility of learning from each other. The mathematics teacher observed that the pupils seemed to be more motivated to take part in classroom activities. It was clear for both teachers that the increased exposure to English during mathematics classes contributed to improvement in the pupils' command of English. Finally, revision sessions in English were considered a good opportunity to practise mathematical skills in a different lesson format. The teachers underlined that due to its popularity among the pupils and upon parental request, CLIL-based instruction, planned initially as a three-month pedagogical innovation, was continued throughout the entire semester, until the end of the academic year.

Naturally, the implementation of CLIL was not void of difficulties. The teachers complained about the lack of proper teaching and learning resources that could be readily applied in CLIL-based classes. As a result, they had to design and prepare all the teaching materials from scratch, which, as the teachers observed, appeared to be a difficult and extremely time-consuming activity. The teachers admitted that such a strenuous task would not have been possible but for close collaboration in designing a set of routine procedures that guided the processes of instructional planning, material design and corrective feedback throughout the treatment. It was also essential for the teachers to agree on clearly defined roles both of them played at different stages of the lesson.

As regards professional gains, both teachers admitted that their participation in the experiment contributed to the development of their teaching skills. The mathematics teacher emphasised that she improved her ability to prepare more lively and attractive classes, whereas the language assistant became skilful in

designing CLIL resources on the basis of Polish mathematics coursebooks. The latter also stated that she became fond of introducing some elements of different school subjects, for instance science, during regular English lessons as “it contributed to creating more real, authentic and versatile lessons which helped the learners use their knowledge outside the classroom”. What is more, both teachers started to recognise the value of using collaborative tasks in the classroom.

One of the last questions dealt with the impact of CLIL on pupils' mathematical competence and was predominantly addressed to the mathematics teacher, who admitted that the answer was neither easy nor straight-forward. First of all, the treatment was seen as too short to determine whether it exerted any long-lasting effect on pupils' mathematical skills. Secondly, as the teacher continued, the pupils' level of proficiency in English made it impossible to facilitate any marked progress in mathematics and on this account the treatment served as an opportunity for additional practice rather than a tool aiming at expanding the pupils' mathematical competences. All in all, the teacher was more inclined to state that a significant progress in mathematics had not been observed at the end of the treatment.

Then, the teachers were asked to voice their opinions as to the modifications they would introduce in case the CLIL-based approach was to be implemented in Polish primary schools. According to the teachers, the treatment led to many positive outcomes both for the pupils and the teachers, and as the mathematics teacher noted, “I feel strongly for introducing CLIL in our school. I think it could do a lot of good to the pupils”. However, as the teachers noted, CLIL in primary school would be far more effective and would result in more substantial learning gains, provided the pupils were exposed to CLIL for a longer period of time and, preferably, for at least three hours per week. What is more, before CLIL is implemented as a regular classroom procedure, some organisational measures need to be taken, for instance potential CLIL teachers should be granted easier access to teacher training courses and purpose-designed teaching materials. The mathematics teacher additionally highlighted the need for appropriate and well-structured teaching programmes that would regulate the process of teaching content subjects through a FL. Such programmes and the whole instructional process would need to undergo a systematic evaluation at least at the school level. Finally, the teachers were asked to report on the parental reactions to the treatment. The mathematics teacher, who had more regular contact with the pupils' parents, observed that “at first, the parents seemed to be rather distrustful as they thought their children would not manage during CLIL classes. However, as time went by, they grew more and more content and at the end of the project they were fully convinced of its success and effectiveness”.

5. Discussion

The interviews in both research groups indicated that the pupils were virtually unanimous in expressing their positive attitudes to the English language, whereas mathematics was clearly disliked by the majority of pupils. Although the members of the experimental group claimed that mathematics taught in English gained in attractiveness and prompted them to be more involved in classroom activities, the overall perception of this subject was quite similar in both groups.

Both the teachers and the pupils observed that the exposure to CLIL instruction accelerated the development of students' language skills, in particular the vocabulary range and communicative skills. This assertion was verified empirically in another study conducted on the same group of learners that aimed to examine the impact of CLIL on the development of oral competence. It turned out that the exposure to CLIL exerted a positive impact on pupils' speaking skills, especially in terms of vocabulary, fluency and pronunciation¹⁷. These findings are in line with a number of earlier studies that aimed to verify the effectiveness of CLIL in primary school. The attempts to implement CLIL in Greece¹⁸, Switzerland¹⁹ and Japan²⁰ proved beneficial not only in developing pupils' lexical repertoire, fluency and comprehension skills, but also in reducing their anxiety and encouraging their active participation in the classroom.

On the other hand, neither the teachers nor the pupils observed any discernible impact of CLIL on the development of mathematical skills. It is clear that mathematics lessons taught in English were considered as a great opportunity to revise the previously introduced concepts, and not as a means of enhancing pupils' competence in mathematics. Again, the results are congruent with earlier research findings which indicated that in terms of content subjects learning gains of both CLIL and non-CLIL pupils are to a large extent comparable. It must be emphasised here, however, that the overall level of mathematics skills had not been measured before and after the treatment and the assertions in the present study are based on the subjective opinions of the pupils and teachers only.

¹⁷ A. Czura, A. Kołodyńska, *CLIL instruction and oral communicative competence in a primary school setting*, [w:] *Cross-cultural perspectives on bilingualism and bilingual education*, K. Ożańska-Ponikwia, B. Loranc-Paszylk (red.), Bielsko-Biała 2015.

¹⁸ M. Xanthou, *The impact of CLIL on L2 vocabulary development and content knowledge*, „English Teaching: Practice and Critique” 2011, 10/4, s. 122.

¹⁹ C. Serra, *Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 2007, 10/5, s. 582.

²⁰ Y. Yamano, *CLIL in a Japanese primary school: Exploring the potential of CLIL in a Japanese EFL context*, „The International CLIL Research Journal” 2013, 2/1, s. 25.

As regards the pupils' positive attitudes to the new mode of instruction and their eager involvement in classroom procedures, in particular they seemed to enjoy the new lesson format and expressed fondness for teaching techniques that entailed cooperation with their peers and physical movement. Similar opinions about CLIL were voiced by pupils in other studies, for instance Massler discovered that despite some difficulties German pupils experienced during CLIL modules, their overall perception of being taught in a FL was positive²¹. In addition, except for low achievers, Catalan pupils enjoyed being able to understand the content matter in a FL and found the new approach generally useful²². Nevertheless, some studies indicate that in some context CLIL was met with negative reactions on the part of learners. CLIL was criticised on the grounds of cognitive overload²³, pupils' lack of interest in the subject matter and the perceived difficulty of this mode of instruction²⁴, which in most cases stemmed from learners' insufficient command of the FL²⁵.

It seems necessary to single out the conditions that contributed to the success of CLIL provision in the context of the study. First of all, the application of Model D, Type A of CLIL proved effective and age-appropriate in the case of primary pupils. Mathematics lessons in English were taught once a week and aimed to revise the content material that had been thoroughly presented and practised in the preceding four lessons. This way, during CLIL lessons the pupils were exposed to English terminology of concepts they were already familiar with. This form of CLIL instruction offered the pupils an additional opportunity to practise mathematics in an innovative, yet non-threatening way. Although the same material was introduced and practised twice, it was not perceived as trivial – being instructed in a FL posed a manageable challenge to the pupils. It suggests that the adoption of model D in this particular context was consonant with Vygotskian theory of child's cognitive growth, and that the content material the pupils were exposed to in English lay within their Zone of Proximal Development.

21 U. Massler, *Primary CLIL and its stakeholders: What children, parents and teachers think of the potential merits and pitfalls of CLIL modules in primary teaching*, „International CLIL Research Journal” 2012, s. 40.

22 E. Pladevall-Ballester, *Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 2015, 18/1, s. 56.

23 A. Otwinowska, *CLIL lessons in the upper-primary: The interplay of affective factors and CALP*, [w:] *Affectivity in second language acquisition*, 2013.

24 A. Doiz, D. Lasagabaster, J.M. Sierra, *Giving voice to the students: What (de)motivates them in CLIL classes?*, [w:] *Motivation and foreign language learning: From theory to practice*, D. Lasagabaster, A. Doiz, J.M. Sierra (red.), Amsterdam 2014, s. 124; C. Apsel, op. cit., s. 54.

25 A. Bruton, op cit.

This could not have been achieved but for the careful selection of teaching techniques and resources that guided the learners through their CLIL experience. The meaning of mathematical terminology in English was presented through a wide range of teaching resources, realia, authentic materials and other visual aids. Moreover, during CLIL lessons the pupils were engaged in numerous collaborative and game-like activities addressed to the needs of learners with different learning styles and preferences. Other studies also showed that the learners who experienced more collaborative and interactive teaching approaches tended to hold more positive opinions about CLIL²⁶. In contrast, in another study conducted in the Polish context, the pupils complained about a shortage of interactive and enjoyable activities in CLIL modules²⁷.

The presence of two teachers in CLIL lessons was not mentioned as an advantage by the pupils; however, it seems to be one of the factors that might have contributed to the positive perception of CLIL in the present study. First of all, the mathematical content was introduced by a qualified language assistant, who, being fully aware of the process of FL acquisition, was able to adjust the teaching resources and techniques as well as the level of English used in the classroom to the pupils' cognitive, emotional and linguistic needs. Moreover, the pupils were actively involved in the discovery process and the construction of meaning. Due to the adoption of an interactive and collaborative teaching methodology that engaged the pupils on cognitive and linguistic levels, English was treated both as the content and the medium of instruction, which is in line with one of the fundamental premises of CLIL, according to which "both language and the subject have a joint role" in the CLIL classroom²⁸. It can be hypothesised that in the study conducted by Otwinowska and Foryś²⁹ the pupils' negative perception of CLIL stemmed from the application of too conventional teaching approaches by the content teachers, who, having no formal training in FL or/and CLIL methodology, were unable to fine-tune language use to fit the pupils' level of proficiency and placed too much emphasis on the subject matter. Secondly, in the earlier case the content taught in a FL had been subjected to some forms of assessment³⁰, which might have posed additional stress on children, whereas in the present study the mathematical content in English was not assessed.

The teachers involved in the treatment also expressed their contentment with the presence of two teachers in CLIL lessons and seemed to be satisfied

26 D. Coyle, op. cit.; A. Doiz, D. Lasagabaster, J.M. Sierra, op. cit., s. 127.

27 A. Otwinowska, op. cit, s. 218.

28 D. Marsh, *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*, Brussels 2002, s. 58.

29 A. Otwinowska, M. Foryś, op. cit.

30 M. Foryś, *Personal communication*, April 2013.

with the outcomes of the study and the pupils' enthusiasm for the new mode of instruction. Similar positive attitudes towards the CLIL experience and the need for support from other colleagues were also articulated by teachers involved in other studies³¹. In schools in which only one CLIL teacher was employed, bilingual modules were cancelled more often³², which indicates that collaboration with other professionals is not only useful, but also motivating and stimulating for CLIL teachers.

These positive outcomes of the CLIL experience do not change the fact that the involved teachers faced multiple problems of pedagogical and administrative nature. Similar to other contexts where CLIL was introduced³³, some of the major obstacles the teachers recalled were the lack of clear and coherent CLIL methodology and teaching resources. The need to design the entire CLIL course and produce all teaching aids in English entailed additional burden and workload on the part of the teaching staff. The mathematics teacher also emphasised that if CLIL is to be implemented as a regular form of instruction in public education, some administrative measures need to be adopted by school authorities.

6. Conclusions

The predominantly positive opinions about CLIL expressed by the pupils and teachers suggest that this form of instruction may be perceived as useful and enjoyable in a primary school setting, provided it is implemented in keeping with age-appropriate, learner-oriented and collaborative teaching methodology. The success of the treatment is to a large extent attributable to the skilful handling of content material by the language assistant, who, being aware of the principles of FL acquisition and FL teaching methodology, was able to adjust the level of linguistic input to the learners' needs and capabilities. Additionally, since the CLIL sessions were devoted to mathematical content introduced and practised during earlier lessons, they did not pose excessive cognitive burden for the pupils.

We understand that this is a small-scale research and therefore cannot be generalised to other settings; however, due to administrative and financial restrictions as well as heavy time- and workload for the teachers, involving a larger number of participants was not possible at the time. Nevertheless, this

³¹ Np. E. Pladevall-Ballester, op. cit.

³² U. Massler, op. cit., s. 43.

³³ S. Lucietto, *Writing materials for CLIL: A lost cause?*, „Folio” 2009, 13/1; O. Meyer, *Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for CLIL Planning and Teaching*, [w:] *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*, M. Eisenmann, T. Summer (red.), Heidelberg 2011.

study constitutes an important voice in research on implementing CLIL in primary education. It suggests that it is administratively and pedagogically feasible to implement CLIL-type instruction in a group of pupils with limited level of FL competence in a state-run, non-elitist primary school. Although it is too early to claim that the model of CLIL instruction successfully implemented in the present study will be optimal and applicable in other contexts, the adopted teaching approach and organisational setup may be treated as an option to be exploited in the future.

Bibliography

- Apsel C., *Coping with CLIL: Dropouts from CLIL streams in Germany*, „International CLIL Research Journal” 2012, 1/4, s. 47-56.
- Bruton A., *CLIL: Some of the reasons why... and why not*, „System” 2013, 41/3, s. 587-597.
- Coyle D., *Developing CLIL: Towards a theory of practice*, „Monograph” 2006, 6, s. 5-29.
- Coyle D., *Listening to learners: An investigation into 'successful learning' across CLIL contexts*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 2013, 16/3, s. 244-266.
- Coyle D., Hood P., Marsh D., *CLIL Content and Language Integrated Learning*, Cambridge 2010.
- Czura A., Kołodzyńska A., *CLIL instruction and oral communicative competence in a primary school setting*, [w:] *Cross-cultural perspectives on bilingualism and bilingual education*, K. Ożańska-Ponikwia, B. Loranc-Paszylk (red.), Bielsko-Biała 2015, s. 123-153.
- Czura A., Papaja K., *Curricular models of CLIL education in Poland*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 2013, 16/3, s. 321-333.
- Dalton-Puffer C., *Content-and-language integrated learning: From practice to principles?*, „Annual Review of Applied Linguistics” 2011, 31, s. 182-204.
- Dalton-Puffer C., Smit U., *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*, Frankfurt – Vienna 2007.
- Doiz A., Lasagabaster D., Sierra J.M., *Giving voice to the students: What (de)motivates them in CLIL classes?*, [w:] *Motivation and foreign language learning: From theory to practice*, D. Lasagabaster, A. Doiz, J.M. Sierra (red.), Amsterdam 2014, s. 117-138.
- Dörnyei Z., Ushioda E., *Teaching and Researching Motivation (2nd ed.)*, Harlow 2011.
- Gardner R.C., Lambert W.E., *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley 1972.
- Llinares A., Dafouz E., *Content and language integrated programs in the Madrid region: Overview and research findings*, [w:] *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, D. Lasagabaster, Y.R. de Zarobe (red.), Newcastle 2010, s. 95-113.
- Lucietto S., *Writing materials for CLIL: A lost cause?* „Folio” 2009, 13/1, s. 12-14.
- Marsh D., *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, Jyväskylä 2000.
- Marsh D., *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*, Brussels 2002.
- Massler U., *Primary CLIL and its stakeholders: What children, parents and teachers think of the potential merits and pitfalls of CLIL modules in primary teaching*, „International CLIL Research Journal” 2012, s. 36-46, [online], <http://www.icrj.eu/14/article4.html>.

- Mehisto P., Marsh D., Frigols M., *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*, Oxford 2008.
- Meyer O., *Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for CLIL Planning and Teaching*, [w:] *Basic Issues in EFL Teaching*, M. Eisenmann, T. Summer (red.), Heidelberg 2011, s. 295-313.
- Novotná J., Hoffmannová M., *CLIL and Mathematics education*, [w:] *Mathematics for living. The mathematics education into the 21st century project*, A. Rogerson (red.), Jordan 2000, s. 226-230.
- Otwinowska A., *CLIL lessons in the upper-primary: The interplay of affective factors and CALP*, [w:] *Affectivity in second language acquisition*, D. Gabryś-Barker, J. Bielska (red.), Bristol 2013, s. 211-225.
- Otwinowska A., Foryś M., *They learn the CLIL way, but do they like it? Affectivity and cognition in upper-primary CLIL classes*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 2017, 40/5, s. 457-480.
- Pladevall-Ballester E., *Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 2015, 18/1, s. 45-59.
- Serra C., *Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 2007, 10/5, s. 582-602.
- Tejkalova L., *Mathematics for language, language for Mathematics*, „European Journal of Science and Mathematics Education” 2013, 1/10, s. 23-29.
- Xanthou M., *The impact of CLIL on L2 vocabulary development and content knowledge*, „English Teaching: Practice and Critique” 2011, 10/4, s. 116-126.
- Yamano Y., *CLIL in a Japanese primary school: Exploring the potential of CLIL in a Japanese EFL context*, „The International CLIL Research Journal” 2013, 2/1, s. 19-30.

mgr Ewelina Jasińska-Grabowska

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Wydział Nauk Humanistycznych, Instytut Filologii Słowiańskiej
tel. 518 978 594
e-mail: ewel.jgrabowska@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4881-4826>

TECHNIKI TŁUMACZENIOWE TERMINOLOGII WETERYNARYJNEJ W ROSYJSKO-POLSKIM PRZEKŁADZIE SPECJALISTYCZNYM

STRESZCZENIE

Przedmiotem analizy w niniejszym artykule są rosyjskie terminy z dziedziny weterynarii dotyczące nominacji chorób zwierzęcych. Celem niniejszego artykułu jest charakterystyka semantyczna rosyjskiej terminologii weterynaryjnej, opis technik tłumaczeniowych zastosowanych przez tłumacza w przekładzie nazw chorób zwierząt oraz próba oceny trafności doboru tych technik. Uwagę skupiono na analizie dwutekstów – oryginalnego i przekładu na język polski, co pozwoliło wyekscerpować interesujący materiał badawczy oraz ocenić trafność zaproponowanych ekwiwalentów. Wyniki badań pokazały, że w danym typie tekstu najpopularniejszym sposobem przekładu okazała się technika uznanego odpowiednika. Stosowanie innych technik tłumaczeniowych okazało się zgubne i prowadziło do zatarcia znaczenia danej nazwy choroby bądź do jej zdeformowania.

Słowa kluczowe: terminologia, techniki tłumaczeniowe, przekład specjalistyczny, weterynaria

SUMMARY

TRANSLATION TECHNIQUES OF THE VETERINARY TERMINOLOGY IN THE RUSSIAN-POLISH SPECIALIST TRANSLATION

This article focuses on the analysis Russian terms in the veterinary field regarding the name of animal diseases. The intention of the article is attempt to characterize Russian veterinary terminology in the context of customs law of semantics, present translations techniques used in the translation of animal disease names and to evaluate the techniques. The attention was focused on the analysis of the original texts and the translation into Polish.

Key words: terminology, specialist translation, veterinary, translation techniques

Zwierzęta żywe oraz produkty pochodzenia zwierzęcego obejmowane zarówno procedurą eksportu jak i importu podlegają kontroli weterynaryjnej, która ma na celu ochronę bezpieczeństwa państwa przed rozprzestrzenieniem się patogenów infekcyjnych chorób zwierzęcych na terytorium kraju oraz ochronę zdrowotności zwierząt.

W Euroazjatyckiej Unii Gospodarczej kontrolę weterynaryjną sprawuje odpowiedni terenowy Zarząd Federalnej Służby ds. Nadzoru Weterynaryjnego i Fitosanitarne. Wyżej wspomniany Zarząd w ramach kontroli weterynaryjnej kieruje się przepisami międzynarodowymi oraz ustawodawstwem Euroazjatyckiej Unii Gospodarczej. Decyzją Komisji Unii Celnej (obecnie Euroazjatyckiej Unii Gospodarczej) z dnia 16 czerwca 2010 roku nr 317 „O stosowaniu środków weterynaryjno-sanitarnych w Unii Celnej” (*О применени ветеринарно- санитарных мер в таможенном союзе*) zatwierdzono następujące dokumenty:

- Jednolity wykaz towarów podlegających kontroli weterynaryjnej (*Единый перечень товаров, подлежащих ветеринарному контролю (надзору)*);
- Jednolite wymogi weterynaryjne (weterynaryjno-sanitarne) odnoszące się do towarów podlegających kontroli weterynaryjnej (nadzorowi weterynaryjnemu) (*Единые ветеринарные (ветеринарно-санитарные) требования, предъявляемые к товарам, подлежащим ветеринарному контролю (надзору)*);
- Reguły dotyczące jednolitego trybu przeprowadzania wspólnego sprawdzania obiektów i wyboru próbek towarów (produkcji) podlegających kontroli weterynaryjnej (nadzorowi weterynaryjnemu) (*Положение о едином порядке проведения совместных проверок объектов и отбора проб товаров (произукции), подлежащих ветеринарному контролю (надзору)*);
- Reguły dotyczące jednolitego trybu dokonywania kontroli weterynaryjnej na granicy celnej Unii Celnej i na terytorium celnym Unii Celnej (*Положение о едином порядке осуществления ветеринарного контроля на таможенной границе таможенного союза и на таможенной территории таможенного союза*).

Zgodnie z punktem 6.1. Reguł dotyczących jednolitego trybu wspólnego sprawdzania obiektów i wyboru próbek towarów (produkcji) podlegających kontroli weterynaryjnej (nadzorowi weterynaryjnemu), przywóz towarów

podlegających kontroli weterynaryjnej na terytorium unii celnej dokonywany jest po uzyskaniu pozwolenia na wwóz towarów wydanego przez państwo na terytorium którego jest wprowadzany towar (*Ввоз подконтрольных товаров на таможенную территорию таможенного союза осуществляется при наличии разрешения на ввоз, выданного Стороной, на территорию которой ввозится подконтрольный товар*). Koniecznym jest także posiadanie świadectwa weterynaryjnego wydanego przez kompetentne organa, tj. powiatowego lekarza weterynarii w kraju pochodzenia towaru.

W przypadku wywozu towaru z terytorium Euroazjatyckiej Unii Gospodarczej eksporter jest zobowiązany do przestrzegania wymagań weterynaryjnych kraju importera (*Экспортер обязан соблюдать требования ветеринарного законодательства страны-импортера*).

W Polsce nad bezpieczeństwem zdrowia zwierząt i produktów pochodzenia zwierzęcego czuwa Inspekcja Weterynaryjna. Jest to wyspecjalizowana instytucja rządowa działająca na mocy Ustawy z dnia 29 stycznia 2004 roku (Dz. U. 2004 nr 33 poz. 287). Zadania Inspekcji Weterynaryjnej sprowadzają się do trzech obszarów działania: zwalczania, przeprowadzania i sprawowania nadzoru.

W ramach zwalczania wyróżnia się następujące zadania: zwalczanie chorób zakaźnych zwierząt oraz zapobieganie ich wystąpieniu, wykrycie i likwidowanie ognisk zapalnych, zwalczanie chorób zwierzęcych przenoszonych na człowieka, monitorowanie zakażeń zwierząt rzeźnych i produktów pochodzenia zwierzęcego.

W ramach przeprowadzania wydziela się kontrolę graniczną i kontrolę weterynaryjną w handlu, wywozie zwierząt i produktów pochodzenia zwierzęcego.

W ramach nadzoru wyodrębnia się nadzór nad bezpieczeństwem produktów pochodzenia zwierzęcego, wprowadzeniem na rynek zwierząt, wytworzeniem, obrotem i stosowaniem środków żywienia zwierząt, zdrowiem zwierząt przeznaczonych do rozrodu, jakością materiału biologicznego, obrotem wyrobami medycznymi przeznaczonymi dla zwierząt, produkcją pasz itp.

W Polsce, a zatem w Unii Europejskiej przywóz zwierząt na terytorium Unii Europejskiej reguluje Ustawa z dnia 11 marca 2004 roku „O ochronie zdrowia zwierząt oraz zwalczaniu chorób zakaźnych zwierząt”. Transport zwierząt musi odbywać się zgodnie z warunkami zawartymi w Rozporządzeniu Rady (WE) nr 1/2005 z dnia 22 grudnia 2004 roku w sprawie ochrony zwierząt podczas transportu i związanych z tym działań oraz zawierające dyrektywy 64/432/EWG i 93/119/WE oraz rozporządzenia (WE) nr 1255/97. Weterynaryjna kontrola graniczna zwierząt i produktów wprowadzanych z państw trzecich jest dokonywana zgodnie z Ustawą z dnia 27 sierpnia 2003 roku

o weterynaryjnej kontroli granicznej przez urzędowego lekarza weterynarii w granicznym posterunku kontroli.

Po omówieniu postaw prawnych dotyczących przestrzegania prawa w zakresie weterynarii w obu systemach prawnych należy przedstawić różnice wynikające ze struktury organizacyjnej instytucji czuwających nad przestrzeganiem przepisów.

Głównym organem federalnym sprawującym pieczę nad całokształtem kontroli weterynaryjnej jest Federalna Służba ds. Nadzoru Weterynaryjnego i Fitosanitarneho (Федеральная служба по ветеринарному и фитосанитарному надзору – Россельхознадзор). Jednostkami terytorialnymi są Zarządy Federalnej Służby ds. Nadzoru Weterynaryjnego i Fitosanitarneho (Управления федеральной службы по ветеринарному и фитосанитарному надзору). Te z kolei dzielą się na następujące wydziały:

- Wydział nadzoru weterynaryjnego i granicznej kontroli weterynaryjnej na granicy państwowej (Отдел ветеринарного надзора и пограничного контроля на государственной границе);
- Wydział kwarantannowej kontroli fitosanitarnej na granicy państwowej (Отдел карантинного фитосанитарного контроля на государственной границе);
- Wydział nadzoru fitosanitarneho (Отдел фитосанитарного надзора);
- Wydział nadzoru weterynaryjnego (Отдел ветеринарного надзора);
- Wydział nadzoru ziemskiego (Отдел земельного надзора).

W Polsce z kolei nad prawidłowościami w przepisach weterynaryjnych i fitosanitarnych czuwają dwie instytucje, z czego jedna jest państwową osobą prawną (Państwowa Inspekcja Ochrony Roślin i Nasiennictwa), a druga instytucją rządową (Inspekcja Weterynaryjna).

Jednostkami terytorialnymi Państwowej Inspekcji Ochrony Roślin i Nasiennictwa jest 16 wojewódzkich Inspekcji Ochrony Roślin i Nasiennictwa, których wewnętrzna organizacja wygląda następująco:

- Biuro Ochrony Upraw i Techniki;
- Biuro Nadzoru Fitosanitarneho;
- Biuro Nasiennictwa;
- Centralne Laboratorium w Toruniu;
- Biuro Dyrektora Generalnego.

Inspekcja Weterynaryjna strukturalnie prezentuje się następująco: Główny Inspektorat Weterynarii na czele z Głównym Lekarzem Weterynarii sprawuje kontrolę nad Wojewódzkim Inspektoratem Weterynarii na czele z Wojewódzkim Lekarzem Weterynarii oraz Granicznym Inspektoratem Weterynarii z Granicznym Lekarzem Weterynarii na czele. Wojewódzki Inspektorat Weterynarii

kontroluje z kolei Powiatowy Inspektorat Weterynarii na czele z Powiatowym Lekarzem Weterynarii.

Z przedstawionej powyżej charakterystyki struktur obu systemów prawnych wynika, iż w polskim systemie prawnym w zakresie przepisów weterynaryjnych nie ma analogicznej instytucji, jaka funkcjonuje w rosyjskim systemie prawnym. Nad kontrolą weterynaryjną i fitosanitarną czuwa jedna instytucja. Natomiast w systemie polskim mamy pewnego rodzaju dualizm, tzn. za kontrolę fitosanitarną odpowiada odrębna instytucja, a za nadzór weterynaryjny inna.

Celem niniejszego artykułu jest charakterystyka semantyczna rosyjskiej terminologii weterynaryjnej, opis technik tłumaczeniowych zastosowanych przez tłumacza w przekładzie nazw chorób zwierząt oraz próba oceny trafności doboru tychże technik. Materiał badawczy do niniejszego artykułu został wyekscerpowany ze „*Wspólnych wymogów weterynaryjnych (weterynaryjno-sanitarnych), odnoszących się do towarów podlegających kontroli weterynaryjnej (nadzorowi weterynaryjnemu)*” stanowiących załącznik do wspomnianej Decyzji Komisji Unii Celnej z dnia 18 czerwca 2010 roku nr 317. Powyższe wymogi mają zapewnić ochronę przestrzeni celnej Euroazjatyckiej Unii Gospodarczej przed wwozem i rozprzestrzenianiem patogenów infekcyjnych chorób zwierząt, w tym chorób wspólnych dla zwierząt i człowieka, jak również towarów. Z racji tego, iż wyekscerpowany materiał jest obszerny, w danym artykule zostaną omówione najbardziej reprezentatywne przykłady. W badaniach została zastosowana metoda porównawcza, tj. analiza dwutekstów – oryginalnego i przekładu na język polski – w celu określenia sposobów przekładu terminologii z zakresu weterynarii.

W przekładzie tekstów prawnych istotną rolę odgrywają: leksyka specjalistyczna, warstwa stylistyczna i składniowa oraz makrostruktura tekstu. W celu osiągnięcia zamierzonego celu komunikacyjnego tłumacz jest zobligowany do zastosowania właściwych technik.

W przypadku przekładu prawnego pojawia się problem wynikający z różnic w systemach prawnych, z którymi dane dwuteksty są powiązane. Tłumacze stosują różne metody, mające na celu optymalizację procesy takiego przekładu. Teoretycy przekładu z kolei od pewnego czasu dążą do klasyfikacji metod stosowanych przez tłumaczy. Jednakże do tej pory nie ma jednolitej klasyfikacji technik tłumaczeniowych odnoszących się *stricte* do tłumaczenia prawnego i prawniczego. Najbardziej znanymi klasyfikacjami metod tłumaczeniowych są propozycje J.P. Vinaya i J. Darbelneta (1958/2000), P. Newmarka (1988) i A. Chestermana (1997). Zanim jednak zostaną zaprezentowane powyższe klasyfikacje należy uściślić definicję techniki tłumaczeniowej.

J.P. Vinay i J. Darbelnet przedstawiają klasyfikację *translation methods* (metody tłumaczeniowe) i *procedures* (procedur), P. Newmark proponuje

klasyfikację *translation strategies* (strategii tłumaczeniowych), a A. Chestermann *translation strategies* (strategii tłumaczeniowych). W niniejszej pracy przyjęto definicję *techniki tłumaczeniowej* za K. Hejwowskim: „wybór pewnego rozwiązania konkretnego problemu napotkanego w trakcie procesu tłumaczenia, wreszcie samo rozwiązanie tłumaczeniowe, które można bezpośrednio ocenić w trakcie przekładu”¹. W związku z powyższym metody, procedury czy strategie zaproponowane przez wspomnianych wyżej badaczy będą w niniejszym artykule określane mianem *technik tłumaczeniowych*. Podejście takie wynika z tego, iż określenie *strategia* jest metodą stosowaną konsekwentnie na przestrzeni całego tekstu. W przypadku tekstów normatywnych tłumacz jest zmuszony w różnych fragmentach tekstu stosować zróżnicowane techniki przekładowe w celu osiągnięcia określonego celu komunikacyjnego.

J.P. Vinay i J. Darbelnet wyróżniają trzy bezpośrednie metody tłumaczenia: **zapożyczenia**, **kalki**, **tłumaczenie dosłowne** oraz cztery metody okrężne: **transpozycję**, **modulację**, **ekwiwalencję** i **adaptację**. **Zapożyczenia** mają zastosowanie wówczas, kiedy w języku docelowym nie można odnaleźć ekwiwalentu dla danej jednostki tekstu oryginału, ale również w celu osiągnięcia określonego efektu komunikacyjnego. Z kolei **kalki** polegają na dosłownym przekładzie elementów zapożyczonego wyrażenia. Dzieli się je na kalki leksykalne i kalki strukturalne. Definicja **tłumaczenia dosłownego** nie została precyzyjnie przedstawiona przez wspomnianych badaczy. Według nich jest to bezpośrednie przekształcenie tekstu oryginału w tekst przekładu przy zachowaniu reguł języka docelowego (zwłaszcza gramatyki i idiomatyki). Badacze zauważają, że zastosowanie owej techniki jest uzasadnione w przypadku języków pokrewnych. **Transpozycja** to zastąpienie wyrazu jednej klasy wyrazem z innej klasy przy zachowaniu znaczenia wypowiedzi. Z kolei **modulacja** to przekształcenie formy wypowiedzi polegające na zmianie punktu widzenia. **Ekwiwalencja** to zastąpienie terminu tekstu oryginału jego funkcjonalnym ekwiwalentem, który nie musi być podobny ani stylistycznie ani strukturalnie do terminu tekstu oryginału. **Adaptacja** jest stosowana, kiedy sytuacja opisywana w tekście oryginału nie jest znana w kulturze docelowej. Tłumacz wówczas tworzy sytuację, która może być uznana za ekwiwalentną. K. Hejwowski słusznie zauważa, iż dwie ostatnie techniki nie są zbyt trafne, ponieważ owe terminy są obecnie używane w innym znaczeniu².

P. Newmark wyróżnia *translations methods* odnoszące się do całych tekstów oraz *translations procedures* dotyczące zdań i mniejszych jednostek języka. Wśród technik P. Newmark wyróżnia: **tłumaczenie dosłowne**, **transferencję**,

¹ K. Hejwowski, *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa 2012, s. 76.

² Ibidem, s. 75.

naturalizację, ekwiwalent kulturowy, ekwiwalent funkcjonalny, ekwiwalent opisowy, synonimie, kalkę / zapożyczenie, transpozycję, modulację, uznane tłumaczenie, kompensację, analizę składnikową, redukcję i rozszerzenie, parafrazę, dublety tłumaczeniowe, przypisy, dodatki i objaśnienia³.

Tłumaczenie dosłowne jest podstawową techniką tłumaczeniową, „jest właściwe i konieczne, jeśli zapewnia referencyjną i pragmatyczną ekwiwalencję w stosunku do oryginału”⁴. Badacz uważa, „że tłumaczenie dosłowne obejmuje tłumaczenie słowa za pomocą słowa, grupę słów za pomocą grupy słów, kolokacji za pomocą kolokacji oraz zdania za pomocą zdania. Dłuższe jednostki rzadko można przetłumaczyć z zastosowaniem owej techniki jeden do jednego”⁵. **Transferencja** to przeniesienie wyrazu z języka oryginału do tekstu języka przekładu. K. Hejwowski uważa, że jest to zapożyczenie⁶. **Naturalizacja** to technika, w wyniku której wyraz z tekstu źródłowego zostaje dostosowany do wymowy i pisowni języka przekładu. **Ekwiwalent kulturowy** to tłumaczenie przybliżone, gdzie słowo z języka oryginału nacechowane kulturowo zostaje przetłumaczone przy użyciu słowa z języka przekładu również nacechowanego kulturowo. **Ekwiwalent funkcjonalny** jest techniką stosowaną w przypadku słów specyficznych dla kultury docelowej, gdzie w przekładzie stosuje się wyraz neutralny kulturowo. **Ekwiwalent opisowy** ma na celu wyjaśnienie elementu charakterystycznego dla danej kultury. **Przesunięcie** to technika tłumaczeniowa dotycząca zmiany gramatycznej z języka oryginału na język przekładu. Pierwszy typ tego rodzaju zmiany dotyczy zmiany liczby (z pojedynczą na mnogą), drugi typ zmiany dotyczy struktury gramatycznej, natomiast trzeci typ zmiany występuje, gdy tłumaczenie dosłowne jest możliwe, ale nie współgra z naturalnym użyciem w języku docelowym, czwarty typ zmiany to zastąpienie luki leksykalnej strukturą gramatyczną. **Technika uznanego tłumaczenia** polega na używaniu oficjalnego i ogólnie uznanego terminu. **Technika kompensacji** występuje wówczas, kiedy znaczenie, metafora zostały pominięte w pewnej części zdania w języku przekładu, ale pojawiły się w innym miejscu. **Technika analizy składnikowej** to porównanie wyrazu o podobnym znaczeniu języka oryginału z wyrazem języka przekładu poprzez przedstawienie ich wspólnych i różniących cech pojęciowych. Zazwyczaj wyraz z języka oryginału ma węższe znaczenie niż wyraz z języka przekładu. Wówczas tłumacz dodaje elementy znaczeniowe aby zbliżyć znaczenie obu wyrazów⁷.

³ A. Kizińska, *Ekwiwalencja w tłumaczeniu tekstów prawnych i prawniczych. Polskie i brytyjskie prawo spadkowe*, Warszawa 2015, s. 34.

⁴ Ibidem, s. 34.

⁵ Ibidem.

⁶ K. Hejwowski, *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu...*, op. cit., s. 75.

⁷ A. Kizińska, *Ekwiwalencja w tłumaczeniu tekstów prawnych...*, op. cit., s. 34-36.

A. Chestermann wyodrębnił trzy główne rodzaje technik tłumaczeniowych: **syntaktyczne/gramatyczne, semantyczne i pragmatyczne.**

Wśród technik syntaktycznych badacz wydzielił: **tłumaczenie dosłowne, zapożyczenie/kalka, transpozycja, przesunięcie jednostki, zmiana struktury formy, zmiana struktury zdania składowego, zmiana struktury zdania, zmiana spójności, przesunięcie poziomu, zmiana schematu**⁸.

Tłumaczenie dosłowne badacz definiuje jako „znaczenie maksymalnie bliskie formie języka źródłowego, ale poprawne gramatycznie”⁹. **Kalka** z kolei „obejmuje zapożyczenie oddzielnej jednostki jak i syntagmy”¹⁰. **Transpozycja** to każda zmiana klasy wyrazu obejmująca zmianę struktury. **Technika przesunięcia jednostki** dotyczy zmiany jednostki tekstu oryginału na inną jednostkę, gdzie jednostkami są morfem, słowo, fraza, zdanie składowe, akapit. **Zmiana struktury formy** sprowadza się do wielu zmian na poziomie frazy np. zmiana liczby we frazie rzeczownikowej czy osoby lub czasu we frazie czasownikowej. **Zmiana struktury zdania składowego** dotyczy wprowadzenia zmian w strukturę zdania składowego i wpływa na jednostki zdania np. zdanie nadrzędne staje się zdaniem podrzędnym. **Technika zmiany spójności** polega na tym, że „coś wpływa na referencję wewnątrz tekstu, elipsę, podstawienie, wprowadzenie zaimków oraz powtórzenia lub użycie rodzaju łączników”¹¹. **W technice przesunięcia poziomu**, sposób wyrażenia danej jednostki zostaje przesunięty na inny poziom: fonologiczny, morfologiczny, składniowy bądź leksykalny. **Technika zmiany schematu** odnosi się do zmian wprowadzanych w schematy retoryczne, np. powtórzeń¹².

Badacz wśród technik semantycznych wyróżnił: **synonimię, antonimię, hiponimię, konwersję, przesunięcie poziomu abstrakcji, zmianę rozmieszczenia, zmianę emfazy, parafrazę, zmianę tropu.**

Synonimia to wybór synonimu lub bliskiego synonimu zamiast ekwiwalentu. **Antonimia** dotyczy wyboru antonimu i użycia go z przeczeniem. **Technika hiponimii** obejmuje następujące przypadki: zastąpienie hiperonimu obecnego w tekście oryginału hiponimem w tekście przekładu; zastąpienie hiponimu w tekście oryginału hiperonimem w tekście przekładu; zastąpienie hiponimu X w tekście oryginału hiponimem Y (hiperonimu, który mógłby być użyty w tekście przekładu). **Konwersja** jest definiowana przeważnie jako pary struktur

⁸ Ibidem, s. 36-37.

⁹ Ibidem, s. 36.

¹⁰ Ibidem, s. 37.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

czasownikowych dotyczących tego samego stanu rzeczy ale z przeciwstawnych punktów widzenia np. *kupić – sprzedać*. **Technika zmiany poziomu abstrakcji** polega na zastąpieniu jednostki tekstu oryginału jednostką o znaczeniu mniej lub bardziej abstrakcyjnym. **Technika zmiany rozmieszczenia** polega na zmianie rozmieszczenia tych samych komponentów syntaktycznych za pomocą większej liczby jednostek leksykalnych (ekspansja) lub mniejszej (kompresja). Za pomocą **techniki emfazy** dodaje się, redukuje lub przenosi nacisk tematyczny. **Technika parafrazy** sprawia, że przekład może być luźny lub „niedotłumaczony”. **Technikę zmiany tropu** stosuje się w przypadku tropów retorycznych¹³.

Wśród technik pragmatycznych A. Chestermann wyróżnił: **filtrowanie kulturowe, zmianę jednoznaczności, zmianę informacji, zmianę interpersonalną, zmianę illokucyjną, zmianę spójności, tłumaczenie częściowe, zmianę widoczności, przeredagowane, inne zmiany pragmatyczne.**

Technika filtrowania kulturowego jest znana także pod pojęciem *naturalizacja* bądź *adaptacja* i polega na tłumaczeniu tekstu nacechowanego kulturowo za pomocą ekwiwalentów obecnych w języku przekładu, które także są nacechowane kulturowo. **Technika zmiany jednoznaczności** polega na przetłumaczeniu elementów niejednoznacznych zawartych w tekście oryginału za pomocą elementów jednoznacznych bądź odwrotnie. **Technika zmiany informacji** dotyczy dodania nowej istotnej informacji w tekście przekładu mającej znaczenie dla odbiorcy w języku przekładu a nieobecnej w tekście oryginału lub odwrotnie. **Zmiana interpersonalna** zachodzi na poziomie stylu, zmianie poziomu formalności, emocjonalności. **Zmiana illokucyjna** dotyczy zmiany aktu mowy np. trybu czasownika. **Zmiana spójności** dotyczy z kolei zmiany logicznego przedstawiania informacji w tekście (pojęć). **Zmiana widoczności** odnosi się do jawnej obecności tłumacza w tekście np. w postaci przypisów czy komentarzy w nawiasach¹⁴.

Wartą przytoczenia jest także klasyfikacja technik tłumaczeniowych niemieckiego badacza M. Schreibera według czterech konkretnych kryteriów tj. płaszczyzny leksykalnej, gramatycznej i semantycznej oraz procedury pomocnicze np. przypisy, komentarze czy posłowania tłumacza.

Na płaszczyźnie leksykalnej badacz wyodrębnił następujące techniki.

Zapożyczenie leksykalne rozumiane jako przejście jednostki leksykalnej z języka oryginału do języka przekładu jako obcej bez odpowiedniego dostosowania lub z dostosowaniem formy do reguł ortograficznych, fonologicznych

¹³ A. Kizińska, *Ekwiwalencja w tłumaczeniu tekstów prawnych...*, op. cit., s. 37-38.

¹⁴ *Ibidem*, s. 38-39.

lub morfologicznych języka przekładu. **Drugi rodzaj zapożyczenia leksykalnego** dotyczy przejścia leksemu przez język oryginału i język przekładu z języka trzeciego. **Substytucja leksykalna** polega na zastąpieniu jednostki leksykalnej z języka oryginału jednostką leksykalną języka przekładu w odniesieniu do pojedynczego wyrazu lub grupy wyrazowej. **Modyfikacja struktury leksykalnej** zawiera się w zmianie słowotwórczej¹⁵.

Na płaszczyźnie gramatycznej badacz wyodrębnił następujące techniki.

Tłumaczenie słowo w słowo polega na zachowaniu w języku przekładu szyku, liczby, części mowy, konstrukcji syntaktycznej typowej dla języka oryginału. **Permutacja** to technika polegająca na zmianie szyku wyrazów lub szyku w obrębie grupy wyrazowej. **Ekspansja** to zwiększenie ilości słów w translacie. Przeciwstawną techniką jest **redukcja** czyli zmniejszenie ilości słów w translacie. **Zmiana intrakategorialna** polega na zmianie charakterystyki gramatycznej w obrębie tej samej części mowy np. zmiana liczby. **Transpozycja** to zmiana kategorii gramatycznej w translacie¹⁶.

Na płaszczyźnie semantycznej badacz wyróżnił cztery techniki.

Zapożyczenie semantyczne polegają na werbalizacji tych samych cech treści zawartych w jednostce z języka oryginału. **Modulacja** to zmiana perspektywy dzięki werbalizacji innych cech treści. **Eksplikacja** to zwiększenie stopnia wyeksponowania dzięki bardziej precyzyjnemu wyrażeniu treści w translacie. Przeciwstawną techniką jest **implikacja** polegająca na zmniejszeniu stopnia wyeksponowania za pomocą mniej precyzyjnego wyrażenia treści w translacie¹⁷.

Ostatnią klasyfikacją istotną w polskiej teorii przekładu jest podział wspomnianego już K. Hejwowskiego, który wyodrębnił dziewięć technik tłumaczeniowych. Pierwszą z nich jest **reprodukcja bez objaśnień** polegająca na użyciu w tekście przekładu niezasymlowanego słowa lub wyrażenia użytego w tekście oryginału. Badacz celowo wprowadza taką technikę nie używając terminu *transfer* lub *zapożyczenie*. Według badacza *zapożyczenie* nie może być techniką tłumaczeniową, gdyż opisuje zjawisko słowotwórcze. Reprodukacja niekiedy może obejmować pewne zmiany ortograficzne (naturalizacja P. Newmarka) lub transliterację jeśli tłumacz ma do czynienia z różnymi alfabetami. Przeciwstawną techniką jest **reprodukcja z objaśnieniami**, która pozwala odbiorcy zrekonstruować odpowiednie schematy, scenariusze czy sceny¹⁸. **Tłumaczenie**

15 A.D. Kubacki, *Jak tłumaczyć oficjalne nazwy zawodów i specjalności z języka niemieckiego i na język niemiecki?*, [w:] *Język a komunikacja 26. Tłumacz wobec problemów kulturowych*, M. Piotrowska (red.), Kraków 2010, s. 73-74.

16 Ibidem, s. 74-75.

17 Ibidem, s. 75-76.

18 K. Hejwowski, *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu...*, op. cit., s. 77-78.

syntagmatyczne bez objaśnień jest z kolei na tyle niebezpieczne, że ukrywa czasem głębszy sens danego sformułowania lub jego znaczenie w kulturze wyjściowej. **Tłumaczenie syntagmatyczne z objaśnieniami** (w postaci przypisu lub krótkiego komentarza) jest dobrym rozwiązaniem, jeśli objaśnienie jest jasne i zgodne z prawdą¹⁹. **Uznany ekwiwalent**, rozumiany przez K. Hejwowskiego jako element kultury wyjściowej funkcjonującej w języku docelowym, jest podstawową techniką w przypadku tłumaczenia „nazw instytucji, organizacji itp., niektórych nazw geograficznych i nielicznych nazwisk”²⁰. **Ekwiwalent funkcjonalny** polega na „zastąpieniu nazwy zjawiska lepiej znanego w kulturze wyjściowej nazwą zjawiska lepiej znanego w kulturze docelowej”²¹. Technika ta jest godna polecenia w sytuacji, kiedy rzeczywiście nie można znaleźć bliskiego ekwiwalentu, a rola danej jednostki jest istotna w tekście²². **Technika hiperonimu**, według badacza, jest techniką ryzykowną, gdyż zazwyczaj gubi jakiś element kultury wyjściowej. Jednakże użycie tej techniki jest uzasadnione w przypadku gdy w języku przekładu nie istnieje utrwalony ekwiwalent danej jednostki języka oryginału, a jednostka ta nie odgrywa istotnej roli w tekście oraz gdyby inne techniki tłumaczeniowe okazały się zgubne²³. W przypadku techniki **ekwiwalentu opisowego** „podstawia się opis czy też definicję za termin i w związku z tym może być zastosowana tylko wtedy, gdy dany element pojawia się w tekście raz i nie odgrywa w nim bardzo znaczącej roli”²⁴. **Opuszczenie** według badacza jest techniką ostateczną²⁵.

Żadna z przedstawionych klasyfikacji technik tłumaczeniowych nie pretenduje do bycia idealną. Wydawać się by mogło, że klasyfikacja zaprezentowana przez niemieckiego badacza M. Schreibera jest najbardziej przejrzysta, gdyż grupuje techniki z uwzględnieniem określonych poziomów języka i mogłaby być wykorzystana przy analizie tekstów prawnych. Należy jednak zauważyć, iż wybór techniki tłumaczeniowej jest uzależniony od typu tekstu. W tekstach użytkowych i specjalistycznych, tym samym prawnych i prawniczych dominować będzie np. technika uznanego ekwiwalentu, ekwiwalentu funkcjonalnego, ekwiwalentu opisowego czy hiperonimu. Z kolei w tekstach literackich, gdzie cel komunikacyjny jest całkiem inny, z pewnością mogą być stosowane techniki pragmatyczne lub syntagmatyczne.

19 Ibidem, s. 78-79.

20 Ibidem, s. 79.

21 Ibidem, s. 80-81.

22 Ibidem, s. 81.

23 Ibidem, s. 82.

24 Ibidem.

25 Ibidem, s. 82-83.

Zanim zostaną przedstawione przykłady wybranych technik zastosowanych przez tłumacza warto przyjrzeć się krótkiej charakterystyce semantycznej danej terminologii w analizowanym akcie prawnym. Jak już było wspomniane, terminologia weterynaryjna w danym artykule jest analizowana w odniesieniu do prawa celnego. Przepisy prawa celnego także regulują zasady przywozu i wywozu zwierząt żywych, ich części, produktów pochodzenia zwierzęcego, a także roślin i produktów pochodzenia roślinnego. W przypadku wwozu na teren Unii Europejskiej zwierzęta powinny znajdować się na listach ogłaszanych przez Komisję Europejską. Powinny także spełniać określone wymagania zdrowotne określone przez przepisy adekwatne do danego gatunku zwierząt i powinny dotyczyć np. stanu zdrowia, gospodarstw lub innych miejsc przetrzymywania zwierząt oraz stad i obszarów, z których takie zwierzęta pochodzą, przeprowadzenia kwarantanny, środków transportu i warunków transportowania zwierząt. Zwierzę może zostać niedopuszczone do wwozu przez granicznego lekarza weterynarii, jeśli nie spełnia określonych przepisami wymagań. W przypadku roślin, ich wprowadzenie na terytorium Unii Europejskiej zachodzi po przeprowadzeniu granicznej kontroli fitosanitarnej, która obejmuje czynności sprawdzające dotyczące wymaganych dokumentów, tożsamości i zdrowotności roślin. Do momentu zakończenia takiej kontroli produkty tego typu znajdują się pod nadzorem organu celnego.

Terminy związane z weterynarią można zatem rozdzielić na następujące grupy:

- A. Rodzaje zwierząt ze względu na przeznaczenie, np.: *Экспериментальные животные, продуктивные животные, карантинированные животные, племенной крупный рогатый скот, пользовательный крупный рогатый скот, быки-производители, коровы-доноры эмбрионов.*
- B. Gatunki zwierząt:
 - Ptaki np.: *индюшата, утята, гусята, страусята;*
 - Ssaki np.: *крупные парнокопытные, крупный рогатый скот, зубры, буйвол, зебра, як, антилопа, жираф;*
 - Owady np.: *медоносные пчелы, шмели, люцерновые пчелы-листорезы, пчелы-кукушки, шмелиные/пчелиные семьи.*
- C. Substancje biologiczne np.: *сперма быков-производителей, сперма баранов, сперма козлов-производителей, сперма хряков, сперма племенных жеребцов, фитотоксины, яичный порошок, меланж, альбумина, антитела.*
- D. Inne substancje chemiczne np.: *натуральные/синтетические эстрогенные/гормональные вещества, тиреостатические препараты,*

- красящие вещества, тяжёлые металлы, пестициды, алдрин, ГЦХГ, DDT, метаболит, гептохлор, свинец, кадмий.*
- E. Lekі nr.: *хлорамфеникол, хлорфармазин, колхицин, дапсон, диметридазол, нитрофураны, ронидазол, кумафос, амитраз.*
- F. Choroby:
1. Bakteryjne nr.: *бруцеллез, лептоспироз, сибирская язва, трихомоноз, кампилобактериоз, хламидиоз (экзотический аборт), паратуберкулезный энтерит, кампилобактериоз, контагиозная плевропневмония крупного рогатого скота и мелкого рогатого скота, инфекционный мастит, инфекционный эпидидимит.*
 2. Wirusowe nr.: *ящур, губкообразная энцефалопатия крупного рогатого скота, контагиозная плевропневмония, везикулярный стоматит, блутанг, чума крупного рогатого скота, заказный узелковый дерматит, туберкулёз, паратуберкулез, инфекционный ринотрахеит, вирусная диарея крупного рогатого скота, меди-висна, нодулярный дерматит.*
 3. Pasożytnicze nr.: *заказный узелковый дерматит, трихинеллез, случайная болезнь, сура, нутталиоза (бабезия Экви), пироплазмоза (бабезия Кабани), чеснока, инфекционный гидроперикардит, цистицеркоз, трипоносомоза (болезнь Чагаса), дерматофетоз.*
 4. Nowotworowe nr.: *лейкоз, аденомотоза.*
 5. Zapalne nr.: *артрит-энцефалит.*
- G. Organizmy biologiczne:
1. Patogeny nr.: *карантинные объекты в жизнеспособном состоянии, возбудители бактериальных болезней, возбудители вирусных болезней, возбудители нематодных болезней, патогенный/токсикогенный микроорганизм, эмбрион крупного рогатого скота, возбудители группы энтеробактерий, патогенная флора, энтеропатогенные эшерихии, карантинные вредные организмы.*
 2. Pasożyty nr.: *эктопаразит, эндопаразит, личинки отводков, паразиты.*
- H. Badania medyczne nr.: *диагностические исследования, положительные реакции, серологические/аллергические реакции, термометрия, клинические исследования, микробиологические параметры, физико-химические показатели, химикотоксикологические показатели, радиологические показатели, органолептические показатели,*

полевые обследование, лабораторные обследование, следствие образцов подкарантинной продукции.

Na podstawie wyżej przedstawionych grup semantycznych można zauważyć, iż rosyjska terminologia weterynaryjna należy do leksyki wysokospecjalistycznej. W związku z tym można by założyć, że w przypadku tłumaczenia tekstów z zakresu weterynarii, jak i medycyny tłumacz powinien stosować utrwalone odpowiedniki terminów mając na uwadze fakt, że zarówno weterynaria, jak i medycyna są dziedzinami nauki, które współcześnie rozwijają się niezwykle dynamicznie. Przedstawiona poniżej analiza nazw chorób zwierząt pozwoli zweryfikować powyższą hipotezę.

Jak już stwierdzono, w przypadku tłumaczenia nazw chorób zwierząt dominować powinna technika tzw. uznanego odpowiednika, aby zapobiec jakimkolwiek nieporozumieniom przy regulacji przepływu zwierząt przez granicę celną. Tymczasem w odniesieniu do całego badanego tekstu można zauważyć pewne błędy na płaszczyźnie tłumaczeniowej.

Ze 129 badanych jednostek terminologicznych napotkano jedną, dodajmy, nieudaną próbę zastosowania techniki ekwiwalentu funkcjonalnego. Przy przekładzie nazwy choroby bydła *контагиозная плеввропневмония* zastosowano odpowiednik *zaraza piersiowa koni*. Zaproponowany ekwiwalent nie jest trafnym wyborem, ponieważ na wspomnianą zarazę piersiową koni mogą zachorować tylko konie, choroba nie jest przenoszona na inne gatunki zwierząt. W rozdziale 1., w którym zastosowano ten ekwiwalent, są wymieniane wyłącznie choroby dotyczące bydła rogatego. Powodem wprowadzenia w błąd mógł być także fakt, że prawodawca w oryginalnym tekście rosyjskim nie podał pełnego brzmienia choroby, tak jak to robi w innych fragmentach aktu np. *контагиозная плеввропневмония крупного и мелкого рогатого скота*, gdzie wówczas stosowano technikę odpowiednika uznanego *zaraza płucna bydła rogatego i małych przeżuwaczy*. Zaraza piersiowa koni, zwana potocznie piersiówką, atakuje tylko konie w wieku od 3 do 9 lat i objawia się początkowo kilkudniową gorączką ok. 40,5° C, ogólnym osłabieniem, dreszczami, brakiem apetytu i dużym pragnieniem. Zwykle po 2-3 dniach pojawiają się objawy zapalenia płuc i opłucnej typu kaszel, duszności, wypływy śluzowo-ropne z nosa. Z kolei zaraza płucna bydła w Polsce obecnie nie występuje. Po okresie początkowym choroby tj. 2-4 tygodnie pojawia się kaszel, przyśpieszone oddechy, wzrost temperatury ciała, zmniejszony apetyt, spadek mleczości oraz spadek wagi.

Z powyższych charakterystyk wynika, że powyższe choroby mają całkiem inne podłoże i dotyczą innych gatunków zwierząt, dlatego też zastosowany

ekwiwalent funkcjonalny nie jest w danym fragmencie akceptowalny, a termin powinien zostać przetłumaczony jako „zaraza płucna (bydła rogatego)”. Pytaniem bez odpowiedzi pozostaje fakt, czy ten przypadek wynika z braku wiedzy specjalistycznej tłumacza czy też był umyślnym zabiegiem zastosowania ekwiwalentu funkcjonalnego jednakże nieudanym i wprowadzającym w błąd.

Innym przykładem użycia techniki ekwiwalentu funkcjonalnego przy jednoczesnym funkcjonowaniu odpowiednika uznanego jest nazwa choroby *Паратуберкулез* przetłumaczona jako *przerostowe zakaźne zapalenie jelit*. W polskiej terminologii funkcjonuje odpowiednik wspomnianej choroby w formie *Paratuberkuloza* zwana inaczej jako *choroba Johnego* lub *Paragruźlica*. W wyniku analizy wykazano, iż zastosowany odpowiednik *przerostowe zakaźne zapalenie jelit* może być ekwiwalentem funkcjonalnym, gdyż *Paratuberkuloza* powoduje przewlekłe i wyniszczające przerostowe zapalenie jelit, ale nie jest to choroba *stricte* dotycząca wspomnianego objawu. Zapalenie jelit jest tylko wynikiem tejże choroby, podobnie jak anemia lub odwodnienie organizmu. U chorych zwierząt obserwuje się znaczny spadek mleczności, trudności z zacieleniem, ronienia upośledzonych płodów oraz zwiększoną podatność na zapalenie macicy. Częstym skutkiem choroby bywa także anemia. Można zatem stwierdzić, że zaproponowane tłumaczenie za pomocą ekwiwalentu funkcjonalnego nie jest rażącym błędem, jednakże można było wykorzystać naukowe odpowiedniki funkcjonujące w terminologii weterynaryjnej. Takie rozwiązanie w pełni oddałoby znaczenie terminu rosyjskiego, a nie tylko pewną jego część.

W obrębie badanego tekstu w przypadku tłumaczenia nazw chorób zwierząt stosowanie w miarę konsekwentnie techniki uznanego ekwiwalentu, jest zabiegiem w pełni zrozumiałym. Wykorzystane uznane odpowiedniki nie budzą w danych przypadkach zastrzeżeń, tym bardziej, że zarówno nazwy chorób w języku rosyjskim jak ich odpowiedniki w języku polskim są w większości przypadków pożyczyczeniami z języka łacińskiego tego samego terminu:

| | |
|--|-------------------------------------|
| Лептоспироз | – leptospiroza |
| Губкообразная энцефалопатия крупного рогатого скота | – gąbczasta encefalopatia bydła |
| Инфекционный ринотрахеит | – zakaźne zapalenie nosa i tchawicy |
| Меди-висна | – choroba Maedi-Visna |
| Нодклярный дерматит | – choroba guzowata skóry |
| Лейкоз | – białaczka |
| Инфекционная агалактия | – zakaźna bezmleczność |

| | |
|-----------------------------|-------------------------------------|
| Инфекционный мастит | – zakaźne zapalenie wymienia |
| Инфекционный эпидидимит | – zakaźne zapalenie najądrza |
| Африканская чума свиней | – afrykański pomór świń |
| Везикулярная болезнь свиней | – choroba pęcherzykowa świń |
| Классическая чума свиней | – klasyczny pomór świń |
| Трхинелез | – włośnica |
| Энцефаломиелит | – zakaźne zapalenie mózgu i rdzenia |
| Чума лошадей | – pomór koni |

W wyniku analizy ekwiwalentów chorób zwierzęcych odnotowano także występowanie kilku odpowiedników odnoszących się do jednej choroby, spośród których tłumacz wybiera jeden i stosuje go systematycznie na przestrzeni całego tekstu:

Скрейпи овец. Nazwa owej choroby jest typowym zapożyczeniem z języka angielskiego od słowa *scrapie* co oznacza *ocierać się*. W przekładzie użyto jednego z dwóch odpowiedników funkcjonujących w nauce z czego użyty *trzęsawka* jest określeniem potocznym, a typowa naukowa nazwa to *choroba kłusowa* lub *kołowaczna*.

Чума мелкого рогатого скота w polskiej literaturze przedmiotu oprócz wybranego przez tłumacza wariantu *pomór małych przeżuwaczy* funkcjonują następujące określenia powyższej choroby: *księgosusz rzekomy*, *zespół zapalenia jamy ustnej, płuc i jelit*.

Бруцеллез. W danym przypadku tłumacz używa podstawowej nazwy zapożyczonej z języka łacińskiego *brucelozą*. W polskiej literaturze przedmiotu funkcjonuje także nazwa *ronienie zakaźne*.

Ящур. W obrębie badanego tekstu jest używany odpowiednik *pryszczycza*. Jednakże w literaturze fachowej można spotkać nazwę tej choroby świń. Jest nią *zaraza pyska i racic*, która została zapożyczona z języka angielskiego od *foot and mouth disease (FMD)*.

Трихомоноз. W danym przypadku tłumacz stosuje wariant *zaraza rzęsistkowa bydła*. W literaturze równie często można spotkać nazwę *rzęsistkowica*.

Болезнь Ауески. W tekście jest używany wariant *choroba Aujeszkiego*. Można także spotkać nazwę *wścieklizna rzekoma*.

Кампылобактериоза jest tłumaczona jako *kampylobakterioza*. W polskiej literaturze fachowej równie często w odniesieniu do tej choroby jest spotykany termin *choroba mętlikowa bydła*.

Блутанг. Rosyjska nazwa tej choroby jest zapożyczeniem z języka angielskiego od *blue tongue*. Dla danego terminu wybrano wariant

choroba niebieskiego języka. W polskiej literaturze funkcjonuje także *pryszczycza rzekoma*.

Odnotowano także przypadki, że tłumacz stosuje istniejące odpowiedniki naprzemiennie w badanym tekście:

Хламидиоз w obrębie badanego tekstu jest tłumaczona zarówno jako *chlamydioza*, jak i *epizootyczne ronienie bydła*.

Analizując tekst, zaobserwowano także stosowanie w przekładzie niepełnych nazw chorób zwierzęcych. *Вирусная диарея крупного рогатого скота* została przetłumaczona jako *wirusowa biegunka bydła*, gdzie w obiegu funkcjonują następujące pełne nazwy choroby: *wirusowa biegunka bydła* i *choroba błon śluzowych* lub *BVD/MD* z języka angielskiego *Bovine Viral Diarrhea-Mucosal Disease*. Innym przypadkiem jest *везикулярный стоматит* tłumaczony jako *zapalenie pęcherzykowe*, gdzie pełna nazwa owej choroby brzmi *pęcherzykowe zapalenie jamy ustnej*. Jednakże w tym przypadku w dalszej części badanego tekstu tłumacz używa pełnej nazwy. Należy mieć na uwadze, iż skracanie niektórych terminów zwłaszcza medycznych może prowadzić do pewnych niedomówień w tekście dokumentu.

Odnotowano także przypadki tłumaczenia dosłownego mimo, iż w obiegu funkcjonuje uznany, odmienny od zaproponowanego, odpowiednik nazwy choroby. Dotyczy to terminu *заразный узелковый дерматит* przetłumaczonego jako *zakaźne węzłkowe zapalenie skóry*. W tym przypadku uznany odpowiednik zastosowano tylko do jednego członu terminu tj. *дерматит*, natomiast pozostałe elementy terminu zostały przetłumaczone dosłownie. Prawidłowym odpowiednikiem polskim jest *choroba guzowata skóry*. Tłumacz tymczasem stosował prawidłowy odpowiednik w odniesieniu do synonimicznych rosyjskich nazw choroby, tj. *нодулярный дерматит*.

Wśród badanych jednostek jednokrotnie zastosowano technikę hiperonimu podczas tłumaczenia nazwy choroby *сыппа* jako *trypanosomoza*. Zastosowana tutaj technika hiperonimu polega w tym przypadku na tym, iż nazwę w języku rosyjskim oznaczającą konkretny typ choroby zastąpiono nazwą znaczeniowo szerszą obejmującą kilka chorób pasożytniczych, w skład których wchodzi m.in. właśnie ta przetłumaczona. W celu prawidłowego zrozumienia poniżej zostaną przytoczone definicje. Otóż, *trypanosomoza* to nazwa dla kilku chorób pasożytniczych wywoływanych przez świdrowce. W analizowanej dziedzinie weterynarii pod daną nazwą należy rozumieć między innymi następujące typy *trypanosomozy*: nagana, surra, dourine, baleri i inne. Tłumaczona w danym przypadku *сыппа* posiada w języku polskim swój odpowiednik w postaci „surra” i odnosi się do typu *trypanosomozy* występującej u koni, bydła, wielbłądów. W związku z powyższym można było zastosować odpowiednik *surra* w celu

uniknięcia szerszego kontekstu znaczeniowego a sprecyzowania wspomnianej w tekście oryginału zwierzęcej choroby śmiertelnej.

Z powyższej analizy rosyjskich nazw chorób zwierzęcych można zaobserwować, iż zarówno terminy rosyjskie, jak i ich uznane odpowiedniki polskie zostały zapożyczone przede wszystkim z języka łacińskiego, w mniejszym stopniu z języka angielskiego, co ułatwia zastosowanie techniki odpowiednika uznanego, która okazała się w badanym tekście dominującą. Dzięki owej technice otrzymuje się tekst jednoznaczny i precyzyjny. Język rosyjski dysponuje większą ilością nazw chorób zapożyczonych, aniżeli język polski. Zaobserwowano przypadki, gdzie dla terminu rosyjskiego, który jest wyraźnym zapożyczeniem z języka łacińskiego, zaproponowano odpowiednik polski, powstały wyłącznie na bazie własnych środków językowych. Mała różnorodność stosowanych przez tłumacza technik tłumaczeniowych wydaje się uzasadniona w odniesieniu do typu danego tekstu. Dominująca technika odpowiednika uznanego pozwoliła stworzyć tekst w pełni jednoznaczny i zrozumiały dla specjalistów pracujących na podstawie przepisów w nim zawartych. Wszelkie próby stosowania innych technik tłumaczeniowych okazywały się zawodne i prowadziły do zatarcia znaczenia danej nazwy choroby bądź do jej zdeformowania. Trudno jednoznacznie stwierdzić czy użycie innych technik tłumaczeniowych było świadomym zabiegiem tłumacza, czy też wynikało z jego niewiedzy lub błędów.

Bibliografia

- Dyrektywa Rady 93/119/WE z dnia 22 grudnia 1993 r. w sprawie ochrony zwierząt podczas uboju lub zabijania, [online], <https://publications.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/3282c5bf-3613-486c-a875-2647c52614ce/language-pl>, [dostęp: 26.08.2018].
- Dyrektywa Rady z dnia 26 czerwca 1964 r. w sprawie problemów zdrowotnych zwierząt wpływających na handel wewnątrzspółnotowy bydłem i trzodą chlewną. (64/432/EWG), [online], <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LuFyUANyzLsJ:orka.sejm.gov.pl/Drektywy.nsf/all/31964L0432/%24File/31964L0432.pdf+%cd=5&hl=pl&ct=clnk&gl=pl>, [dostęp: 26.08.2018].
- Kizińska A., *Ekwiwalencja w tłumaczeniu tekstów prawnych i prawniczych. Polskie i brytyjskie prawo spadkowe*, Warszawa 2015.
- Kubacki A.D., *Jak tłumaczyć oficjalne nazwy zawodów i specjalności z języka niemieckiego i na język niemiecki?*, [w:] *Język a komunikacja 26. Tłumacz wobec problemów kulturowych*, M. Piotrowska (red.), Kraków 2010, s. 71-81.
- Rozporządzenie Rady (WE) nr 1/2005 z dnia 22 grudnia 2004 r. w sprawie ochrony zwierząt podczas transportu i związanych z tym działań oraz zmieniające dyrektywy 64/432/EWG i 93/119/WE oraz rozporządzenie (WE) nr 1255/97,

[online], <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX%3A32005R0001>, [dostęp: 26.08.2018].

Rozporządzenie Rady (WE) nr 1255/97 z dnia 25 czerwca 1997 r. dotyczące kryteriów wspólnotowych dla miejsc postojów, [online], [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VeFFcVzi98\]:https://publications.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/c9ac2f76-604b-45c8-91f8-14a08ab8d71b/language-pl+&cd=1&hl=pl&ct=clnk&gl=pl](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VeFFcVzi98]:https://publications.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/c9ac2f76-604b-45c8-91f8-14a08ab8d71b/language-pl+&cd=1&hl=pl&ct=clnk&gl=pl), [dostęp: 26.08.2018].

Ustawa z dnia 11 marca 2004 r. o ochronie zdrowia zwierząt oraz zwalczaniu chorób zakaźnych zwierząt (Dz. U. 2004 nr 69 poz. 625).

Ustawa z dnia 29 stycznia 2004 roku o Inspekcji Weterynaryjnej (Dz. U. 2004 nr 33 poz. 287).

Załącznik nr 2 WYKAZ CHOROÓB ZAKAŹNYCH ZWIERZĄT PODLEGAJĄCYCH OBOWIĄZKOWI ZWALCZANIA (Dz.U.2008.213.1342), [online], [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8G9id5WTDUc\]:https://piwstar.bip.gov.pl/fobjects/download/29061/wykaz_chorob-pdf.html+&cd=3&hl=pl&ct=clnk&gl=pl](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8G9id5WTDUc]:https://piwstar.bip.gov.pl/fobjects/download/29061/wykaz_chorob-pdf.html+&cd=3&hl=pl&ct=clnk&gl=pl), [dostęp: 26.08.2018].

Zaniewski J., Hajczuk R., *Podręczny słownik medyczny polsko-rosyjski i rosyjsko-polski*, Warszawa 2006.

Решение Комиссии таможенного союза ЕврАзЭС от 18 июня 2010 г. № 317 «О применении ветеринарно-санитарных мер в таможенном союзе», [online], http://www.tsouz.ru/KTS/KTS17/Pages/R_317.aspx, [dostęp: 26.08.2018].

dr Ewa Lewicka-Mroczek

Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Filologiczny, Instytut Neofilologii
tel. (85) 745 75 16
e-mail: e.lewicka-mroczek@uwb.edu.pl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9148-2425>

dr Edyta Wajda

Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Filologiczny, Instytut Neofilologii
tel. (85) 745 75 16
e-mail: e.wajda@uwb.edu.pl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0042-0414>

dr Daniel Karczewski

Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Filologiczny, Instytut Neofilologii
tel. (85) 745 75 16
e-mail: dakar@uwb.edu.pl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8255-6018>

**EWALUACJA SEMINARIUM DYPLOMOWEGO OPARTEGO
NA METODOLOGII „PEAR STORY”**

STRESZCZENIE

Badania oparte na „pear story” dotyczą analizy dyskursu na podstawie ustnych streszczeń tak zwanego „pear film”. Analiza dyskursu ma długą historię w językoznawstwie. Metodologię „pear story” charakteryzuje jednak unikalny charakter, ponieważ stwarza ona liczne możliwości zarówno w obszarze eksperymentalnym jak i teoretycznym. Artykuł przedstawia wyniki badania sondażowego dotyczącego efektywności seminarium dyplomowego opartego na metodologii „pear story” przeprowadzonego wśród uczestników tego kursu. Rezultaty wskazują, że badani seminarzyści oceniają kurs jako bardzo skuteczny. Ustalono następujące obszary problemowe: ograniczenia metodologii, niedostateczny nacisk na kolaboracyjny

charakter kursu, specyficzne trudności, takie jak poszukiwanie źródeł, przenoszenie problemów teoretycznych na grunt empiryczny, trudności związane z pisaniem i edycją tekstu.

Słowa kluczowe: „pear story”, program seminarium licencjackiego, badania eksperymentalne

SUMMARY

THE EVALUATION OF A BA SEMINAR BASED ON THE METHODOLOGY OF THE 'PEAR STORY'

The 'pear story' research involves a discourse analysis of oral retellings of the so-called 'pear film'. The analysis of narratives has a long history in the field of linguistics. The 'pear story' methodology, however, is unique as it provides diverse opportunities both in experimental and theoretical areas. This article presents the results of a survey study on the effectiveness of the BA seminar course based on the 'pear story' methodology conducted among the participants of this seminar at the University of Białystok. The results of the research indicate that the seminar students under investigation perceive the programme of the course as very effective. The following problem areas were identified: the limitation of the methodology, an inadequate emphasis on the collaborative aspect of the programme, specific difficulties, such as finding relevant sources, transferring theoretical problems into empirical analysis and writing and editing problems.

Key words: 'pear story', BA seminar course, experimental research

1. Wstęp

Analiza relacji pomiędzy wiedzą a sposobem formułowania myśli stała się naczelnym celem badań podjętych w połowie lat siedemdziesiątych XX wieku przez zespół językoznawców pod kierunkiem prof. Wallace Chafe'a¹ z Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley. Zainspirowani badaniem Bartletta² postanowili prześledzić, jak osoby uczestniczące w zdarzeniach relacjonują ich przebieg osobom postronnym. W odróżnieniu od materiału użytego w eksperymencie Bartletta (pisemny opis wydarzeń po wcześniejszym przeczytaniu tekstu), zespół pod kierunkiem Chafe'a chciał przeanalizować wypowiedzi ustne będące relacjami osób uczestniczących w wydarzeniach niewerbalnych. Tak sformułowane oczekiwania narzuciły badaczom ograniczenia co do materiału audiowizualnego, który miał stać się źródłem ustnych wypowiedzi. Założono, że taki film powinien być pozbawiony wyraźnie określonego miejsca i czasu zdarzenia oraz

¹ *The Pear Stories. Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production*, W. Chafe (red.), Norwood 1980.

² F.C. Bartlett, *Remembering. A Study in Experimental and Social Sociology*, Cambridge 1967.

warstwy werbalnej, tak by ograniczyć kontekst kulturowy i zapewnić pewną swobodę interpretacyjną narratorom historii. Z powodu braku dostępności nagrań spełniających oczekiwania badaczy zaistniała konieczność opracowania materiału specjalnie na potrzeby projektu. Nagrano zatem materiał filmowy ukazujący zdarzenia główne i poboczne, których interpretacja nie zawsze jest jednoznaczna. Film ma ścieżkę dźwiękową, jednak aktorzy nie wypowiadają żadnych słów. Sekwencję zdarzeń przedstawionych w filmie podajemy za Chmiel i Mazur³:

Mężczyzna na drabinie zbiera gruszki. Schodzi z drabiny, klęka i przekłada gruszki z kieszeni fartucha do jednego z trzech koszy stojących pod gruszą. Zdejmuje z szyi chustkę i wyciera jedną z gruszek. Następnie wraca na drabinę i wchodzi z powrotem na drzewo. Pod koniec tej sceny słyszymy beczenie kozy, a kiedy zbieracz stoi znowu na drabinie, zbliża się mężczyzna z kozą na postronku. Kiedy mijają kosze z gruszkami, koza wyrwa się do nich, ale mężczyzna ją odciąga i oboje znikają w oddali. Kolejne zbliżenie zbieracza przy pracy. Nadeżdża chłopiec na rowerze, zatrzymuje się przy koszach, zsiada z roweru, kładzie rower, spogląda na zbieracza i podnosi kosz pełen gruszek. Stawia kosz obok roweru, podnosi rower i wsiada na niego, podnosi kosz, umieszcza go na bagażniku przed kierownicą i odjeżdża. Znowu widzimy mężczyznę, który nadal zbiera gruszki. Chłopiec jedzie teraz drogą i z kosza na rowerze wypada gruszka. Następnie widzimy dziewczynkę na rowerze nadeżdżającą z naprzeciwka. Gdy się mijają, chłopiec odwraca się, by spojrzeć na dziewczynkę, gubi kapelusz, a przednie koło jego roweru najeżdża na kamień. Rower przewraca się, kosz spada, gruszki wysypują się na ziemię. Chłopiec uwalnia się spod roweru i otrzępuje się. Tymczasem słyszymy dźwięk piłeczki odbijanej od rakiетки tenisowej, do której piłeczka jest przymocowana sznurkiem, a następnie widzimy trzech chłopców przyglądających się chłopcu leżącemu na ziemi. Cała trójka zbiera rozsypane gruszki i wkłada je z powrotem do kosza. Chłopiec podnosi rower, a dwóch z trzech chłopców umieszcza na bagażniku kosz z gruszkami. Rowerzysta prowadzi rower w kierunku, w którym jechał wcześniej, podczas gdy trzej chłopcy odchodzą w przeciwną stronę. Kiedy mijają leżący na drodze kapelusz, chłopiec z rakiетką tenisową zauważa go, podnosi, odwraca się w stronę rowerzysty i słyszymy głośny gwizd. Rowerzysta zatrzymuje się, wyjmując trzy gruszki z kosza i trzymając je na wyciągniętej dłoni, podczas gdy drugi chłopiec zbliża się z kapeluszem. Chłopcy wymieniają się gruszkami i kapeluszem, chłopiec z rowerem idzie dalej, a chłopiec z rakiетką tenisową biegnie do swoich kolegów, którym wręcza po gruszcze. Chłopcy jedzą gruszki. Znowu widzimy drzewo i zbieracza, który po raz kolejny schodzi z drabiny. Spogląda na dwa kosze w miejscu, gdzie wcześniej stały trzy kosze, wskazuje na nie, opiera się o drabinę, kręci głowę i przechyla kapelusz. Teraz widzimy zbliżających się trzech chłopców, którzy jedzą gruszki. Zbieracz patrzy na nich, kiedy go mijają, a chłopcy odchodzą w dal.

Wyniki projektu Chafe’a pokazały, że metodologia oparta na „pear story” jest na tyle uniwersalna, iż z powodzeniem można ją zastosować do badania wielu zjawisk językowych w obrębie różnych języków. Wykorzystano ją później

³ A. Chmiel, I. Mazur, *Percepcja filmu a ogólnoeuropejskie standardy audiodeskrypcji – polski wkład w projekt Pear Tree*, „Przekładaniec” 2009, nr 2, s. 138-158.

między innymi do badania audiodeskrypcji⁴, języka migowego⁵, mowy osób z afazją⁶, czasowników ruchu⁷, słownictwa służącego do wyrażania emocji⁸ czy badań porównawczych⁹.

Ze względu na szerokie spektrum badawcze i nieustającą popularność badań narracyjnych, a także wzrastające zainteresowanie badaniami eksperymentalnymi wśród językoznawców, autorzy niniejszego artykułu postanowili wykorzystać eksperyment „pear story” na potrzeby studentów III roku filologii angielskiej Uniwersytetu w Białymstoku, którzy wybrali specjalizację językoznawczą. Stworzono program seminarium dyplomowego, którego uczestnicy prowadzili badania na korpusie tekstów zgromadzonych na bazie tego eksperymentu. Poniższy artykuł ma na celu prezentację doświadczeń i opinii seminarzystów, którzy stali się zarówno bezpośrednimi uczestnikami eksperymentu, jak i badaczami – autorami prac licencjackich napisanych z wykorzystaniem własnych narracji po obejrzeniu filmu „pear story”. Jest próbą refleksji nad programem seminaryjnym oraz ewaluacją efektywności metodologii seminarium w odniesieniu do potrzeb studentów i oczekiwań stawianych pracom licencjackim z zakresu językoznawstwa. Omówimy procedurę użytą w trakcie prowadzenia kursu oraz przedstawimy wyniki badania sondażowego przeprowadzonego na seminarzystach, którzy wzięli udział w projekcie.

2. Seminarium licencjackie oparte na metodologii „pear story”

Założenia pedagogiczne seminarium licencjackiego zostały oparte na koncepcjach autonomii uczącego się¹⁰ i uczenia się przez współpracę¹¹. Jego

4 P. Orero, *Three Different Receptions of the Same Film. The Pear Stories Project Applied to Audio Description*, „European Journal of English Studies” 2008, 12 (2), s. 179-193; A. Chmiel, I. Mazur, *Percepcja filmu...*, op. cit.

5 J. Stewart, *A quantitative analysis of sign lengthening in American Sign Language*, „Sign Language and Linguistics” 2014, 17(1), s. 82-101.

6 S. Toldova i in., *Coreference in Russian Oral Movie Retellings (the Experience of Coreference Relations Annotation in “Russian CliPS” corpus)*. *Computational Linguistics and Intellectual Technologies: Proceedings of the International Conference “Dialogue 2016”*, 2016 Moscow, June 1-4, 2016.

7 P. Feiz, *Traveling through space in Persian and English: a comparative analysis of motion events in elicited narratives*, „Language Sciences” 2011, 33, s. 401-416.

8 A. Pavlenko, *Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics*, „Applied Linguistics” 2007, 28/2, s. 163-188.

9 M.S. Erbaugh, *Mandarin oral narratives compared with English: The Pear/Guava stories*, „Journal of the Chinese Language Teachers Association” 1990, 25, s. 21-42; D. Tannen, *A Comparative Analysis of Oral Narrative Strategies: Athenian Greek and American English*, [w:] *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production*, W. Chafe (red.), Norwood 1980, s. 51-87.

10 H. Holec, *Autonomy and foreign language learning*, Oxford 1981; *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, B. Sinclair i in. (red.), Harlow 2000; W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa 1999.

11 D. Nunan, *The Learner-centred curriculum*, Cambridge 1988; *Collaborative language learning and teaching*, D. Nunan (red.), Cambridge 1992.

głównym celem było zebranie materiału językowego (streszczeń ustnych „pear story”) i jego dalsza analiza i interpretacja zgodnie z możliwościami narzuconymi przez materiał językowy oraz umiejętnościami studenta-badacza, autora pracy licencjackiej. Wzorując się na wcześniej opisanych wynikach badań przeprowadzonych w oparciu o film „pear story”, studenci mogli analizować streszczenia w języku polskim lub angielskim, a także porównywać je pod kątem wybranego zagadnienia. W niektórych przypadkach istniała możliwość porównania własnych wyników z wynikami badań opisanymi w literaturze.

W nagrywaniu streszczeń oprócz seminarzystów wzięli udział także inni studenci filologii angielskiej. Wszystkie nagrania odbywały się na początku roku akademickiego w laboratorium językowym. W ciągu dwóch lat zgromadzono ogółem 61 nagrań streszczeń ustnych filmu „pear story”: w roku akademickim 2016/17 czterdzieści nagrań w języku polskim (20 kobiet i 20 mężczyzn), a w roku akademickim 2017/18 dwadzieścia jeden nagrań w języku angielskim (18 kobiet i 3 mężczyzn). Na początku roku akademickiego 2018/19, wzorem lat wcześniejszych, nagrano kolejne streszczenia filmu w języku polskim na grupie 37 osób (24 kobiety i 13 mężczyzn).

Podkreślić należy, iż we wcześniej opublikowanych badaniach streszczenia ustne filmu „pear story” przeprowadzono wyłącznie w języku ojczystym, a narratorami były zazwyczaj kobiety. Większe spektrum badanych i wprowadzenie języka obcego umożliwiła poszerzenie zakresu badawczego o badania nad różnicami indywidualnymi czy błędami językowymi.

Projekt seminarium licencjackiego w oparciu o „pear story” został rozpoczęty w roku akademickim 2016/17 i nadal jest kontynuowany. Dotychczas powstało 28 prac dyplomowych, a w bieżącym roku akademickim (2018/19) w projekcie uczestniczy dziewięciu studentów. Tematyka dotychczasowych prac jest różnorodna i dotyczy następujących zagadnień:

1. z zakresu językoznawstwa tradycyjnego:
 - struktury narracyjnej, np. „Strategie narracyjne w ustnych streszczeniach filmu *Pear Stories*”, „Wydarzenia w streszczeniach ustnych filmu *Pear Stories*”, „Analiza porównawcza sceny upadku w streszczeniach ustnych filmu *Pear Stories*”;
 - leksykalnych środków stylistycznych, np. „Kolokwializmy w streszczeniach filmu *Pear Stories*”, „Czasowniki ruchu w ustnych streszczeniach filmu *Pear Stories*”, „Wyrażenia ewaluacyjne w ustnych streszczeniach filmu *Pear Stories*”;
 - błędów językowych, np. „Błędy w streszczeniach ustnych filmu *Pear Stories*”;

2. z zakresu językoznawstwa kognitywnego:

- perspektywy, np. „Perspektywizacja w streszczeniach ustnych filmu *Pear Stories*”; „Dobór słownictwa i zachowanie perspektywy filmowej w streszczeniach filmu *Pear Stories*”;
- okna uwagi, np. „Selektywność uwagi w streszczeniach filmu *Pear Stories*”;
- obiektywnej konstrukcji sceny, np. „Sposoby wyrażania subiektywności i obiektywności w ustnych streszczeniach filmu *Pear Stories*”;
- ram kognitywnych, np. „Ramy kognitywne w ustnych streszczeniach filmu *Pear Stories*”.

3. Procedura projektu seminaryjnego opartego na metodologii „pear story”

Od trzech lat udział studentów w projekcie przebiega analogicznie i zgodnie z poniżej opisaną procedurą. Podkreślić należy fakt, iż studenci na początku roku akademickiego otrzymują precyzyjnie zdefiniowany harmonogram pracy na dwa semestry (tyle trwa cały kurs seminaryjny), który wskazuje obowiązujące ich terminy wykonania konkretnych zadań. Znaczna część seminarium oparta jest na współpracy całej grupy seminaryjnej, zarówno w trakcie zajęć, jak i poza nimi. Indywidualne konsultacje studenta z promotorem mają miejsce w fazach finalnych redakcji poszczególnych rozdziałów pracy, szczególnie w trakcie pracy nad rozdziałem badawczym. Oprócz cotygodniowych spotkań całej grupy duże wsparcie w kontaktach między seminarzystami i promotorem stanowi korespondencja mailowa i wspólny dropbox (obsługiwany przez studentów we współpracy z promotorem), gdzie zamieszczane są transkrypcje nagrań oraz materiały do czytania i analizy badawczej. Nacisk prowadzącego seminarium kładziony jest na ciągłość i systematyczność pracy studenta oraz przestrzegania terminowości działań zarówno na potrzeby własne jak i na użytek innych uczestników seminarium. W trakcie trwania kursu wyodrębnić można następujące główne fazy:

Etap I – faza eksperymentalna

Na początku kursu seminaryjnego studenci zostają poproszeni o obejrzenie oryginalnego filmu „pear story”. Następnie po około pięciominutowej przerwie i przejściu do laboratorium językowego postępują zgodnie z instrukcją: „proszę opowiedzieć co Państwo przed chwilą obejrzeli, tak jak by opowiadali to Państwo osobie, która tego nagrania nie widziała”. Uczestnicy nagrywają swoje wypowiedzi. Po zakodowaniu nagrania są zgrane w jeden plik, który zostaje umieszczony na dropboxie.

Etap II – praca nad transkrypcją tekstów

Kolejne spotkanie promotora z seminarzystami jest poświęcone wspólnej transkrypcji kilku narracji. Zajęcia te mają na celu przygotowanie studentów do samodzielnej pracy nad transkrybowaniem pozostałych nagrań. Ewentualne wątpliwości i błędy są analizowane wspólnie z innymi seminarzystami i promotorem. Następnie studenci pracują samodzielnie nad transkrypcją kolejnych streszczeń. Po zakończeniu procesu transkrypcji studenci umieszczają streszczenia na grupowym dropboxie. Wybrany seminarzysta porządkuje załączone nagrania (zakłada wspólny plik i sprawdza czy transkrypcje zostały prawidłowo opisane). Transkrypcje zostają sprawdzone ponownie w celu ewentualnego poprawienia nieścisłości lub błędów. Pod koniec pierwszego miesiąca wspólnej pracy na dropbox trafiają finalne wersje transkrypcji streszczeń filmu, które stanowić będą materiał badawczy do analizy dla wszystkich uczestników seminarium.

Etap III – przygotowanie do wyboru tematu pracy, wspólna analiza artykułów

W ramach kilku kolejnych wspólnych spotkań na seminarium omawiane są najpierw oryginalne badania przeprowadzone i opisane w ramach projektu Chafe’a¹², a następnie inne znaczące badania nimi zainspirowane. Pierwsze artykuły do wspólnej analizy w ramach seminarium wybiera promotor. Wszyscy seminarzyści są zobowiązani do zapoznania się z literaturą. Osoby nieobecne na zajęciach mają obowiązek przesłania mailem raportu – streszczenia z przeczytanego artykułu, w omawianiu którego nie uczestniczyli.

W czasie pomiędzy cotygodniowymi spotkaniami z promotorem studenci samodzielnie zapoznają się z innymi artykułami opisującymi oryginalne badania oparte na metodologii „pear story” oraz dokonują kwerendy bibliotecznej (zakładają konto w bibliotece uniwersyteckiej, prowadzą poszukiwania w repozytoriach i dostępnych zasobach elektronicznych w celu zbierania publikacji na temat badań opartych o projekt „pear story” i innych dotyczących narracji i streszczeń ustnych). Wybrane publikacje są prezentowane na zajęciach seminaryjnych. Ponadto, wszystkie materiały, które studenci sami wyszukali w zasobach bibliotecznych zostają udostępnione pozostałym uczestnikom seminarium na dropboxie. W ten sposób powstaje wspólny zbiór publikacji dotyczących tematyki seminarium, mający charakter SAC-u (Self-access Center)¹³.

¹² *The Pear Stories...*, op. cit.

¹³ L. Dickinson, *Self-instruction in language learning*, Cambridge 1987.

Etap IV – wybór tematu i opracowanie konspektu pracy dyplomowej

Wzbogaceni o wiedzę dotyczącą oryginalnego projektu „pear story” i badań nim inspirowanych oraz o umiejętność analizy artykułów naukowych, studenci formułują temat, układają konspekt i wybierają pierwsze pozycje bibliograficzne do swojej pracy dyplomowej. Po serii spotkań uczestników projektu oraz po konsultacjach z promotorem wszyscy seminarzyści mają ten etap pracy sfinalizowany około połowy grudnia.

Etap V – redakcja pierwszego rozdziału pracy dyplomowej

W trakcie redakcji pierwszego rozdziału pracy seminarzyści prezentują jego fragmenty na seminarium. Problemy są omawiane wspólnie z promotorem i innymi studentami. Ten etap trwa około miesiąca. Warunkiem zaliczenia przez studenta semestru zimowego jest ukończenie redakcji pierwszego rozdziału pracy dyplomowej.

Etap VI – redakcja drugiego rozdziału pracy dyplomowej

Przebieg i zasady pracy są analogiczne do tych z poprzedzającego go etapu. Wykorzystywane są różne formy dydaktyczne: prezentacje w ramach spotkań grupowych, wspólne dyskusje i spotkania indywidualne. Na tym etapie jednak główny nacisk położony jest na indywidualną pracę badawczą, w ramach której seminarzyści podejmują decyzję o doborze pozycji bibliograficznych, formułują problemy teoretyczne i analizują ich składowe. Ta faza, podobnie jak poprzedni etap, trwa około miesiąca i kończy się zatwierdzeniem przez promotora drugiego rozdziału teoretycznego pracy dyplomowej.

Etap VII – analiza i interpretacja materiału badawczego

Jest to pierwszy etap, w którym spotkania studentów z promotorem ograniczają się głównie do indywidualnych konsultacji, na których omawiana jest praca seminarzysty nad zgromadzonym materiałem badawczym. Seminarzysta samodzielnie dokonuje analizy nagrań w kontekście wybranej przez siebie tematyki. Rolą promotora jest wspieranie studenta w prowadzonej przez niego analizie i interpretacji zebranego materiału badawczego. Faza ta trwa około miesiąca i owocuje napisaniem przez studenta trzeciego (empirycznego) rozdziału pracy dyplomowej.

Etap VIII – redakcja całej pracy dyplomowej

Na początku drugiej połowy semestru letniego praca nad trzema rozdziałami zostaje zakończona. Przed ostatecznym sprawdzeniem i zatwierdzeniem pracy przez promotora, seminarzyści potrzebują około dwóch tygodni na ujednoczenie i korektę wcześniej zaakceptowanych fragmentów pracy dyplomowej, napisanie wstępu i wniosków końcowych, streszczenia w języku angielskim i polskim oraz uporządkowanie wykresów, tabel, bibliografii i załączników.

4. Ewaluacja programu seminarium licencjackiego opartego na metodologii „pear story”

Przeprowadzenie dwóch cykli seminarium dyplomowego opartego na eksperymencie językoznawczym pozwoliło prowadzącym sformułować ogólne wnioski dotyczące jego efektywności oraz zidentyfikować obszary, które należałoby poddać głębszej refleksji. W sposób oczywisty uznano, że niezbędnym elementem ewaluacji programu jest jego ocena przez seminarzystów uczestniczących w projekcie. Przeprowadzone badanie sondażowe miało na celu uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak seminarzyści postrzegają program seminarium oparty na metodologii „pear story”?
2. Jakie zmiany należy wprowadzić w następnym cyklu tego projektu?

Badanie miało formę ankiety zawierającej 8 pytań zamkniętych opartych na skali Likerta i 6 pytań otwartych, które pozwoliły uzyskać dane ilościowe i jakościowe¹⁴. Należy podkreślić, że ewaluacja nie dotyczyła sposobu prowadzenia zajęć przez poszczególnych promotorów. Ankieta została rozesłana drogą mailową, 13 byłych seminarzystów (9 osób uczestniczących w cyklu 2017/2018 i 4 osoby w cyklu 2016/2017) podzieliło się swoją opinią na temat programu seminarium. 7 osób pracowało na nagraniach w języku angielskim, 3 na nagraniach w języku polskim i 3 zrobiły badania porównawcze. Poniżej omówimy kolejno uzyskane wyniki.

Ogólna ocena efektywności i atrakcyjności programu

10 osób (77%) oceniło przydatność projektu „pear story” na potrzeby pisania pracy dyplomowej zdecydowanie pozytywnie, a 3 osoby (23%) pozytywnie. 100% respondentów poleciłoby udział w takim seminarium młodszemu kolegom. Wszyscy badani uważają również, że projekt ten może mieć zastosowanie na II stopniu studiów. Można zatem stwierdzić, że ocena takiego typu seminarium licencjackiego jest bardzo wysoka.

Na pytanie, czy respondenci zdecydowaliby się pisać pracę magisterską w oparciu o ten projekt uzyskano 8 odpowiedzi pozytywnych i 5 negatywnych. Pięciu seminarzystów podało powody potencjalnej decyzji o zastosowaniu metodologii „pear story” w pracy magisterskiej. Wśród tych komentarzy można wyróżnić następujące wątki:

¹⁴ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2010; T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001; Z. Dörnyei, *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*, Oxford 2007.

- chęć dalszej pracy nad zagadnieniem opisanym w pracy licencjackiej (2 osoby),
- atrakcyjność pracy nad projektem eksperymentalnym (2 osoby),
- możliwość wykorzystania umiejętności i wiedzy uzyskanej w trakcie seminarium licencjackiego (1 osoba).

Pięciu z respondentów, którzy nie zdecydowałoby się na uczestnictwo w tym projekcie na II stopniu studiów umotywiowało swoją potencjalną decyzję w następujący sposób:

- wyczerpanie tematu (1 osoba),
- chęć skupienia się na innym zagadnieniu językoznawczym (4 osoby),
- ograniczenia projektu w odniesieniu do tematyki i wielkości korpusu (1 osoba).

Pomimo większości odpowiedzi pozytywnych, pytanie spowodowało ambiwalentne odpowiedzi. Wynika to głównie z faktu, że część ankietowanych uważała, że projekt magisterski miałby być kontynuacją zagadnień poruszanych w pracy licencjackiej. Interesujące wydaje się jednak, że 2 osoby widzą możliwość pogłębienia swojego tematu i rozbudowania badań, co świadczy o refleksji na temat procesu i produktu własnej pracy. Na szczególną uwagę zasługuje komentarz dotyczący pewnych ograniczeń metodologii opartej na „pear story”. Korpus językowy nie jest duży – streszczenia są krótkie, a ilość transkrypcji ograniczona. Ponadto narracyjny charakter wypowiedzi nie pozwala na wykorzystanie dużego spektrum tematycznego.

Na pytanie otwarte dotyczące zalet kursu opartego na metodologii „pear story” udzieliło odpowiedzi 13 respondentów. Ich uwagi można podzielić na następujące kategorie ogólne (w każdej z nich podajemy przykładowy komentarz):

- zalety eksperymentalnej metodologii (8 komentarzy):

Główną zaletą była możliwość uczestniczenia w seminarium, które jest praktyczne, a nie tylko teoretyczne. Mieliśmy możliwość wzięcia udziału w eksperymencie i przeprowadzenia go samodzielnie. W ten sposób łatwiej jest przyswoić nowe informacje i dużo prościej jest napisać pracę licencjacką (oparta jest na własnym doświadczeniu).

- atrakcyjność i potencjał badawczy projektu (5 komentarzy):

Przystępność badania oraz szeroki zakres tematyczny do wyboru.

- możliwość współpracy z innymi seminarzystami (3 komentarze):

Podobała mi się atmosfera pracy zespołowej – wszyscy jechali na przysłowiowym tym samym „wózku”, pomagaliśmy sobie nawzajem i podsuwaliśmy sobie pomysły.

- ściśle określony i egzekwowany harmonogram pracy (2 komentarze)

(...) jedną z lepszych rzeczy był konkretny plan przedstawiony na początku seminarium oraz daty, których musieliśmy się trzymać. Motywowano nas również do pracy poprzez dawanie nam krótkich prac domowych do wykonania na prawie wszystkie zajęcia.

- konkretne elementy: (2 komentarze).

baza zgromadzonych artykułów na dropboxie, gotowy materiał badawczy.

Uzyskane wyniki wyraźnie wskazują, że podstawową zaletą tego typu kursu jest oparcie go na metodologii eksperymentalnej i osobiste uczestnictwo seminarzysty w badaniach. Pozwała to na poszerzenie zestawu umiejętności badawczych, a także uatrakcyjnienie elementu poznawczego. Częściowe potwierdzenie tych wniosków można znaleźć w odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe dotyczące wiedzy i umiejętności uzyskanych przez seminarzystów w trakcie kursu. Wśród 12 odpowiedzi można wyróżnić 6, które w sposób bezpośredni lub pośredni odnoszą się do umiejętności badawczych istotnych przy przeprowadzaniu eksperymentu językoznawczego i analizie danych uzyskanych drogą eksperymentalną.

Założeniem kursu tego rodzaju jest współpraca między uczestnikami seminarium. Ten aspekt został również ujęty w komentarzach (2 uwagi dotyczące zalet seminarium i 2 uwagi podkreślające zdobyte umiejętności pracy zespołowej). Wydaje się jednak, że dla większości respondentów ta cecha programu nie miała zasadniczego znaczenia.

Istotnym elementem badania było uzyskanie opinii studentów na temat przydatności zastosowanych w trakcie kursu form, metod i technik pracy dydaktycznej. Poniższa tabela ilustruje średnie wartości odpowiedzi respondentów, gdzie 4 oznacza *kluczowe*, 3 – *ważne*, 2 – *dosyć ważne* i 1 – *niezbyt ważne*.

Zgromadzone dane (tabela 1) wskazują wyraźnie, że oprócz indywidualnej pracy badawczej, kluczową rolę odgrywa wsparcie promotora, zarówno eksperckie, jak i motywacyjne. Współpraca z innymi seminarzystami: wymiana poglądów, dzielenie się wiedzą, wspólna praca plasuje się na drugim miejscu. Wbrew panującemu przekonaniu, wykorzystanie technologii informatycznej nie jest postrzegane przez studentów jako niezbędny element kształcenia.

Tabela 1. Ocena przydatności form, metod i technik pracy

| Formy/metody/techniki pracy | Średnia | Mediana | Dominanta | Odchylenie standardowe |
|--|---------|---------|-----------|------------------------|
| Indywidualna praca badawcza | 3,69 | 4,00 | 4 | 0,630 |
| Indywidualne konsultacje z promotorem | 3,69 | 4,00 | 4 | 0,630 |
| Omawianie kluczowych zagadnień i problemów dotyczących tematyki seminarium przez prowadzącego wykładowcę | 3,54 | 4,00 | 4 | 0,660 |
| Ścisłe określony harmonogram pracy (terminy oddawania poszczególnych, zadań, rozdziałów, itp.) | 3,08 | 3,00 | 3 | 0,760 |
| Udział w fazie eksperymentalnej badania | 3,08 | 3,00 | 3 | 0,954 |
| Współpraca z innymi seminarzystami (dzielenie się wiedzą, wspólne wykonywanie zadań, itp.) | 2,83 | 3,00 | 3 | 0,835 |
| Prezentacje własnych postępów (dotyczących zagadnień teoretycznych i empirycznych) na seminarium | 2,38 | 2,00 | 2 | 0,870 |
| Wykorzystanie technologii informacyjnej (np. typu dropbox) na potrzeby seminarium | 2,62 | 2,00 | 2 | 0,768 |

Obszary programowe wymagające korekty

Jednym ze sposobów usprawnienia procesu dydaktycznego jest próba diagnozy obszarów sprawiających trudność, która może w efekcie prowadzić do redefinicji założeń programowych oraz zmiany elementów i form kształcenia. Danych do analizy problemu pod tym kątem dostarczyła zbiorcza ocena trudności poszczególnych elementów kursu. Poniżej przedstawimy średnie wartości oceny trudności poszczególnych faz projektów. Skala punktowa oznacza: 0 – brak udziału w etapie, 1 – bardzo łatwy, 2 – łatwy, 3 – średnio trudny, 4 – trudny i 5 – bardzo trudny.

Tabela 2. Ocena trudności etapów kursu

| Etap | Średnia | Mediana | Dominanta | Odchylenie standardowe |
|---|---------|---------|-----------|------------------------|
| Pisanie i korekta rozdziału teoretycznego dotyczącego wybranej przez siebie tematyki badawczej (przedmiotu badania, np. czasowniki ruchu, obiektywność, itp.) | 3,92 | 4,00 | 4 | 0,760 |
| Pisanie i korekta rozdziału teoretycznego dotyczącego oryginalnego projektu „pear story” (Chafé’a) | 3,38 | 3,00 | 3 | 0,870 |
| Analizowanie i interpretacja danych pod kątem wybranego przez siebie zakresu badawczego | 3,31 | 3,00 | 3 | 0,855 |
| Redakcja finalna całości pracy licencjackiej. | 3,15 | 3,00 | 3 | 0,555 |
| Pisanie i korekta rozdziału badawczego | 3,15 | 3,00 | 3 | 0,801 |
| Sformułowanie wniosków badawczych | 3,00 | 3,00 | 3 | 0,577 |
| Samodzielne zbieranie materiałów dotyczących innych badań prowadzonych w oparciu o projekt „pear story” | 3,00 | 3,00 | 3 | 1,225 |
| Wybór i sformułowanie tematu badawczego na potrzeby swojej pracy licencjackiej | 2,85 | 3,00 | 3 | 0,801 |
| Przygotowanie konspektu (planu) pracy | 2,77 | 3,00 | 3 | 0,599 |
| Wspólna analiza artykułów dotyczących badań prowadzonych w oparciu o pierwotny projekt Chafé’a | 2,31 | 2,00 | 3 | 0,947 |
| Przedstawianie (opracowanych samodzielnie lub w małych grupach) artykułów na seminarium | 2,23 | 2,00 | 3 | 0,832 |
| Weryfikacja (korekta) transkrypcji nagrania kolegi/koleżanki | 2,08 | 2,00 | 2 | 1,038 |
| Transkrypcja streszczeń ustnych innych uczestników | 1,77 | 2,00 | 3 | 1,166 |
| Samodzielne robienie transkrypcji swojego nagrania. | 1,54 | 2,00 | 2 | 0,877 |
| Udział w eksperymencie: oglądanie filmu i nagrywanie własnego streszczenia filmu w laboratorium | 1,46 | 1,00 | 1 | 1,050 |
| Umieszczanie materiałów (transkrypcji, artykułów, itd.) na dropboxie | 1,15 | 1,00 | 1 | 0,376 |
| Nagrywanie streszczeń ustnych innych uczestników eksperymentu | 0,77 | 0,00 | 0 | 1,013 |

Za najtrudniejszą część badania respondenci uznali badanie teoretyczne wybranego zagadnienia. Wydaje się to dosyć naturalne, ponieważ ten etap pracy wymaga samodzielnego poszukiwania źródeł i ich systemowej analizy. Należy również zauważyć, że seminarzyści 2016/2017 w większości posługiwali się narzędziami używanymi w językoznawstwie kognitywnym. Dawało to większe możliwości pracy zespołowej pod kierunkiem promotora. Prace seminarzyści 2017/2018 natomiast były bardziej zróżnicowane. Ze względu na niedużą liczbę respondentów, którzy pisali pracę dyplomową w roku akademickim 2016/2017 (4 osoby), trudno jednak stwierdzić, czy ten aspekt zaważył na ocenie trudności tego etapu.

Należało oczekiwać dosyć wysokiej oceny trudności czterech empirycznych etapów pracy: analizowania i interpretacji danych pod kątem wybranego przez siebie zakresu badawczego, pisania i korekty rozdziału badawczego oraz formułowania wniosków badawczych. Podobnie jak faza omówiona wcześniej, etapy te wymagają dużej samodzielności badawczej. Zaskoczeniem natomiast jest wysoka średnia wartość trudności fazy, w której studenci piszą rozdział teoretyczny dotyczący oryginalnego projektu „pear story” (Chafé’a). Na tym etapie programu, który jest wspólny dla wszystkich, uczestnicy seminarium otrzymują najwięcej wsparcia. Fakt, że jest to pierwsza próba stworzenia tekstu o charakterze naukowych jest jednym z prawdopodobnych powodów takiej oceny. Podobnie można tłumaczyć wysoką lokatę redakcji finalnej całości pracy licencjackiej. Wydaje się jednak, że w tym aspekcie program powinien być wzmocniony.

Na bezpośrednie pytanie dotyczące konkretnych usprawnień programowych nie otrzymaliśmy propozycji zasadniczych korekt programu. Wskazuje to, z jednej strony, na wysoką ocenę efektywności tego programu, z drugiej zaś, na oczywistą trudność takiego działania ewaluacyjnego. 6 z 11 respondentów, którzy odpowiedzieli na to pytanie stwierdziło, że kurs nie wymaga żadnych zmian. Dwa komentarze dotyczyły potrzeby większego wsparcia w poszukiwaniu źródeł: lepszego zaopatrzenia biblioteki i większej pomocy przy korzystaniu z baz elektronicznych. 1 osoba stwierdziła, że bardzo przydatne było prezentowanie własnych materiałów i analizowanie ich w grupie. 1 osoba zaproponowała rozwinięcie eksperymentu poprzez ponownie przebadanie uczestników po jakimś czasie. 1 respondent zasugerował zmianę techniczną w procedurze transkrybowania – wydaje się jednak, że poruszony problem był jednostkowy. Jeśli chodzi o ocenę etapu nagrywania streszczeń ustnych innych uczestników eksperymentu, nie jest ona wiarygodna, gdyż niewielu seminarzystów, którzy uczestniczyli w tej fazie wypełniło ankietę ewaluacyjną.

3. Wnioski i rekomendacje

Analiza danych zgromadzonych w wyniku badania sondażowego wskazuje wyraźnie, że program seminarium dyplomowego opartego na metodologii eksperymentalnej „pear story” jest postrzegany pozytywnie. Respondenci podkreślali dużą wartość poznawczą badania, w którym mogą odgrywać rolę badanych i badaczy jednocześnie. Wydaje się zatem, że program ten powinien być kontynuowany na I stopniu studiów filologicznych. Korpus zgromadzonych tekstów powiększa się z każdym rokiem, w przyszłości może jednak pojawić się problem zawężenia pola problematyki badawczej. Zastosowanie podobnego programu na poziomie magisterskim wymaga jednak poważnego rozważenia. Przede wszystkim, jak zauważył jeden z respondentów, metodologia „pear story” ma pewne ograniczenia. Ponadto, studenci studiów magisterskich są bardziej autonomiczni w swoich działaniach naukowych i potrzebują mniej wsparcia ze strony grupy seminaryjnej. Kolaboracyjny charakter programu zatem nie ma tak istotnego znaczenia.

Wyniki badania wskazują, że respondenci doceniają wsparcie w rozwijaniu strategii metakognitywnych (organizacja działań, ustalanie priorytetów, itp.). Ten aspekt kursu powinien być zachowany i wzmacniany, ponieważ trening strategii prowadzi do zwiększania samodzielności studenta. Wydaje się również, że należy zwrócić większą uwagę na znaczenie współpracy między seminarzystami poprzez, między innymi, wprowadzenie działań zwiększających świadomość wagi tej formy pracy i zaproponowanie większej ilości zadań zespołowych. Umiejętność współpracy z innymi ludźmi nie tylko zwiększa autonomię, ale również stanowi tzw. „umiejętność miękką”, pożądana na runku pracy. Wzmocnieniu wymaga również ten komponent kursu, który przygotowuje studenta do kwerendy bibliotecznej. Na przykład, szkolenia prowadzone przez pracowników Biblioteki UwB, w których seminarzyści biorą udział, powinny być bardziej ukierunkowane. Zarówno dane uzyskane z ankiety, jak i obserwacje prowadzących potwierdzają, że seminarzyści mają problem z tworzeniem i redakcją tekstu o charakterze naukowym. Oznacza to konieczność dogłębnej analizy stylu naukowego i popularno-naukowego oraz doskonalenia umiejętności posługiwania się takimi stylami. Ograniczenia czasowe nie pozwalają na intensywne ćwiczenia takich umiejętności w trakcie seminarium. Rozwiązaniem może być w takim przypadku ściślejsza współpraca w wykładowcami prowadzącymi zajęcia z pisania akademickiego. Pewnej korekty wymaga również faza przejścia między badaniem teoretycznym i empirycznym. Wprowadzenie warsztatów skupionych wyłącznie na tym aspekcie mogłoby usprawnić proces badawczy studentów.

Podziękowania

Dziękujemy wszystkim seminarzystom, którzy zechcieli podzielić się z nami swoimi opiniami.

Bibliografia

- Bartlett F.C., *Remembering. A Study in Experimental and Social Sociology*, Cambridge 1967.
- Chmiel A., Mazur I., *Percepcja filmu a ogólnoeuropejskie standardy audiodeskrypcji – polski wkład w projekt Pear Tree*, „Przekładaniec” 2009, 2, s. 138-158.
- Collaborative language learning and teaching*, D. Nunan (red.), Cambridge 1992.
- Dickinson L., *Self-instruction in language learning*, Cambridge 1987.
- Dörnyei Z., *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*, Oxford 2007.
- Erbaugh M.S., *Mandarin oral narratives compared with English: The Pear/Guava stories*, „Journal of the Chinese Language Teachers Association” 1990, 25, s. 21-42.
- Feiz P., *Traveling through space in Persian and English: a comparative analysis of motion events in elicited narratives*, „Language Sciences” 2011, 33, s. 401-416.
- Holec H., *Autonomy and foreign language learning*, Oxford 1981.
- Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb (red.), Harlow 2000.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2010.
- Nunan D., *The Learner-centred curriculum*, Cambridge 1988.
- Orero P., *Three Different Receptions of the Same Film. The Pear Stories Project Applied to Audio Description*, „European Journal of English Studies” 2008, 12 (2), s. 179-193.
- Pavlenko A., *Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics*, „Applied Linguistics” 2007, 28/2, s. 163-188.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Stewart J., *A quantitative analysis of sign lengthening in American Sign Language*, „Sign Language and Linguistics” 2014, 17(1), s. 82-101.
- Tannen D., *A Comparative Analysis of Oral Narrative Strategies: Athenian Greek and American English*, [w:] *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production*, W. Chafe (red.), Norwood 1980, s. 51-87.
- The Pear Stories. Cognitive and Linguistic Aspects of Narrative Production*, W. Chafe (red.), Norwood 1980.
- Toldova S., Bergelson M.B., Khudyakova M.V., *Coreference in Russian Oral Movie Retellings (the Experience of Coreference Relations Annotation in “Russian CliPS” corpus)*. *Computational Linguistics and Intellectual Technologies: Proceedings of the International Conference*, „Dialogue 2016” Moscow, 2016, June 1-4.
- Wilczyńska W., *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa 1999.

dr Maryna Michaluk

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej

tel. (85) 745 74 50

e-mail: msiemieniuk@wp.pl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3135-9975>

JĘZYK ROSYJSKI W CHMURACH (WYRAZOWYCH)

STRESZCZENIE

Artykuł prezentuje praktyczne wykorzystanie chmur wyrazowych w dydaktyce języka rosyjskiego na różnych zajęciach w szkole wyższej. Na początku krótko omówiono rolę i znaczenie nowoczesnych technologii w nauczaniu języków obcych, a następnie zdefiniowano czym są chmury wyrazowe i do czego służą. W tekście wskazano także programy i aplikacje do ich tworzenia, a najbardziej popularne opisano bardziej szczegółowo (WordItOut, Wordle, Tagxedo, WordArt). Ponadto, na przykładzie aplikacji WordArt.com, został zobrazowany sposób tworzenia chmury wyrazowej.

Integralną częścią artykułu jest pokazanie praktycznego zastosowania omawianego narzędzia w dydaktyce. W tekście zostały zawarte: gramatyczne chmury wyrazowe, leksykalne chmury wyrazowe, chmury wyrazowe motywujące do mówienia oraz chmury wyrazowe rozbudzające kreatywność, a każdy z zaproponowanych typów opatrzono przykładami i wskazano konkretne zajęcia, na jakich mogą być zastosowane.

W podsumowaniu przytoczono listę potencjalnych zastosowań chmur wyrazowych.

Słowa kluczowe: język rosyjski, chmura wyrazowa, wizualizacja materiału, twórcze podejście, wzrost motywacji

SUMMARY

RUSSIAN IN CLOUDS (WORD CLOUDS)

The article presents practical use of word clouds in teaching Russian language in various academic classes. At the beginning the role and the importance of modern technologies in foreign language teaching were discussed. After that, some words about what word clouds are and what they are used for. The text also indicates programs and applications to create

word clouds. The most popular ones were described in details (WordItOut, Wordle, Tagxedo, WordArt). What is more, based on an application WordArt.com, the way of creating a word cloud has been presented.

An integral part of the article is to show the practical usage of the tools that are described in this work. The text includes grammar word clouds, lexical word clouds, word clouds that motivate to speak, and word clouds that awake creativity. Each of the types described in the article has examples and specific activities on which they can be applied.

The summary provides a list of potential use of word clouds.

Key words: Russian language, Word Cloud, visualization, a creative approach, increasing motivation

Znajomość języków obcych we współczesnym świecie jest niezbędną umiejętnością nie tylko dla rozwoju kontaktów handlowych czy międzynarodowych, ale także w życiu codziennym. Posługujemy się nimi oglądając filmy obcojęzyczne, podróżując, pracując w innym kraju, a także korzystając z sieci i portali społecznościowych. Ponadto, języki obce pozwalają rozszerzać horyzonty myślowe, wpływają na wzrost poczucia własnej wartości i pewności siebie, otwierając tym samym szerszy zakres nowych możliwości i szans rozwoju na różnych płaszczyznach (praca, życie osobiste, podróże i in.).

Współcześni uczniowie, jak określił to M. Prensky, należą do cyfrowych tubylców¹. W praktyce oznacza to, że Internet jest dla nich naturalnym środowiskiem, w którym poruszają się swobodnie w szkole, na uczelni czy w pracy. Ponadto, jest on dla nich ważnym narzędziem, służącym do komunikacji międzyludzkiej czy źródłem pozyskiwania wiedzy o świecie. Ten fakt stawia przed nauczycielami (nie tylko języków obcych) nowe wyzwania. Muszą oni tak przeorganizować swój warsztat, aby sprostać i wyjść naprzeciw oczekiwaniom uczniów. Nauka język obcego tylko w oparciu o podręcznik i zeszyt ćwiczeń to dziś zdecydowanie za mało. Uczący się oczekują od nauczyciela urozmaiconych lekcji z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, komputera, smartfonów czy Internetu. Urządzenia te, a dokładniej zainstalowane w nich oprogramowanie, dają szerokie możliwości wzbogacenia prezentowanych i omawianych na zajęciach treści. Internet obfituje w specjalne strony, portale i aplikacje, które służą do urozmaicenia lekcji języka obcego, w tym także rosyjskiego. Można tam znaleźć również narzędzia pomagające kreować i generować różne rodzaje ćwiczeń.

¹ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” 2001, t. 9, nr 5.

Modernizacja współczesnego kształcenia językowego (zarówno w szkołach na różnych poziomach edukacji, jak i na poziomie akademickim) zmusza do poszukiwania efektywnych metod aktywizacji procesu nauczania języków obcych². Nie tylko kilkulatek, jeśli jest zainteresowany tematem zajęć i temat ten jest realizowany w interesujący sposób, będzie pracował dłużej, skupi się na przekazywanych treściach i nie będzie odczuwał przy tym zmęczenia. Ponadto, uczeń będzie odczuwał satysfakcję z przyswojonej wiedzy. W odwrotnej sytuacji, jeśli w odczuciu ucznia czy studenta lekcja jest nudna i nieciekawa, bez względu na ilość sił włożonych przez nauczyciela w przygotowanie zajęć, uczeń nie przyswaja przedłożonego materiału, czuje się znużony i zniechęcony.

Jak zauważa E. Gajek: „Do odbierania wrażeń pochodzących ze świata zewnętrznego człowiek używa zmysłów wzroku, słuchu, dotyku. (...) Wraz z wynalazkiem technicznym, jakim jest pismo, znacząco wzrosła rola wzroku podczas odbierania komunikatów językowych”³. Pociąga to za sobą określone konsekwencje dla sposobu nauczania języków obcych (i nie tylko) oraz sposobu przygotowywania materiałów do zajęć i ich rodzaju. Konieczne jest uwzględnienie określonych form przekazu (w tym wypadku przekazu wizualnego) oraz połączenie ich z osiągnięciami współczesnej technologii, w wykorzystaniem Internetu i jego zasobów. „Komunikacja językowa nabiera szczególnego znaczenia w uczeniu się języków obcych. Informacje o zjawiskach kultury – w szerokim tego pojęcia rozumieniu, dotyczącym zarówno kultury wysokiej, jak i kultury dnia codziennego – mogą być z sukcesem przekazywane wizualnie, a interpretowane werbalnie”⁴. Takie podejście wymusza wręcz potrzebę zweryfikowania i zmodyfikowania stosowanych tradycyjnie metod dydaktycznych. O ile w kształceniu w szkołach różnego typu w nauczaniu języków obcych materiały wizualne są stosowane z powodzeniem, co można zauważyć biorąc do ręki dowolny podręcznik językowy, to w kształceniu językowym na uczelniach wyższych wykorzystanie tego typu materiałów jest mocno ograniczone. W niniejszym artykule chcielibyśmy zaprezentować możliwość wzbogacenia zajęć na studiach filologicznych (na przykładzie języka rosyjskiego) w oparciu o narzędzie, jakim jest chmura wyrazów (chmura wyrazowa).

Wykorzystanie technologii informacyjnych i serwisów internetowych na zajęciach z języka obcego ma wiele zalet. Dzięki realizacji zasady pogłębowości w nauczaniu, możliwe jest szybkie zapamiętywanie słów kluczowych i trening

² E.A. Павлова, *Облако слов как один из приемов совершенствования лексических навыков на уроках английского языка*, „Иностранные языки в школе” 2016, nr 3, s. 36-43.

³ E. Gajek, *Obraz jako narzędzie komunikacji na lekcji języka obcego*, „Języki obce w szkole” 2010, nr 5, s. 8-14.

⁴ Ibidem.

pamięci. Można również przeprowadzić „burzę mózgów”, analizować treść przeczytanego lub wysłuchanego tekstu⁵.

W niniejszym artykule nie będą omówione wszystkie możliwe i dostępne programy i aplikacje, które mogą posłużyć do kreowania ciekawych materiałów dydaktycznych urozmaicających zajęcia. W szczególowy sposób zostaną zaprezentowane programy do tworzenia chmur wyrazowych, a następnie pokazane będzie ich praktyczne zastosowanie w dydaktyce języka rosyjskiego w szkole wyższej.

Generatory chmur wyrazowych są stosunkowo nowym narzędziem. Ich genezę w kilku słowach opisuje I. Moczydłowska: „(...) geneza związana jest z tagami, czyli znacznikami służącymi do poszukiwań określonych kategorii zdjęć w serwisie fotograficznym Flickr. Dzisiaj chmury tagów obecne są na wielu stronach internetowych, głównie na blogach. Bazując na tym pomysły, Jonathan Feinberg z IBM opracował w 2008 roku aplikację do graficznej prezentacji tekstów. Słowa z tekstu tworzą obraz, w którym wielkość poszczególnych wyrazów jest proporcjonalna do częstotliwości występowania w tekście. Program funkcjonuje w oparciu o Internet i nosi nazwę Wordle, a jego produkt to *word cloud* lub *wordle*, czyli chmura wyrazowa”⁶.

Chmura wyrazowa (chmura wyrazów) „to zbiór słów, które poprzez umieszczenie w bliskich odległościach od siebie tworzą pewnego rodzaju chmurę”⁷ czy też „jest to ciekawa, graficzna wizualizacja wyrazów”⁸. Można postawić pytanie – Dlaczego chmury wyrazowe? Bo są efektowne, często też bywają zabawne. Ponadto, nie są zwykłą listą słów do zapamiętania, która nierzadko zniechęca uczących się. Niosą one wiele informacji, stymulują i wyzwalają kreatywność, ekspresję oraz wyobraźnię u odbiorców w każdym wieku. Taka forma prezentacji leksyki jest nie tylko ciekawa, ale podnosi także atrakcyjność wielu zajęć, wprowadzając element zaskoczenia. Przy tworzeniu chmur ograniczeniem jest jedynie wyobraźnia i kreatywność, a dzięki temu, że mogą one przyjmować różne kształty, połączenie ich z konkretną treścią

⁵ И.В. Дашкевич, *Word Cloud как прием активизации речи на уроке английского языка (из опыта работы)*, [online], <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2014/11/01/word-cloud-kak-priem-aktivizatsii>, [dostęp: 30.09.2018].

⁶ I. Moczydłowska, *Słowa w chmurach*, [w:] *Technologie informacyjne i komunikacyjne w edukacji dorosłych. Przewodnik dobrych praktyk*, I. Moczydłowska (red.), Siedlce 2012, s. 29-39.

⁷ M. Madej, *Sposób na słówka, czyli ćwiczenia leksykalne na chmurach wyrazów*, „Języki obce w szkole” 2016, nr 2, s. 72-76.

⁸ *Jak tworzyć chmurę wyrazów?*, [online], <http://nowoczesnenuczenie.edu.pl/jak-stworzyc-chmure-wyrazow>, [dostęp: 15.10.2018].

wyrazów może prowadzić do bardzo ciekawych rezultatów. Warto także zauważyć, że „generatory, które służą do tworzenia chmur są przyjazne, proste i łatwe w użyciu, nie mówiąc o tym, że są też bezpłatne”⁹. W związku z tym z powodzeniem mogą być stosowane w edukacji zarówno dzieci i młodzieży, jak też studentów na studiach filologicznych.

Można nazwać wiele cech chmur wyrazowych. Najbardziej rozpoznawalne są: kształt, rozmiar, kolory oraz położenie słów¹⁰. Podstawową właściwość chmur stanowi zróżnicowanie wielkości wyrazów – im częściej słowa występują w tekście umieszczonym w aplikacji, tym większą czcionką są pisane, a te pojawiające się rzadziej przedstawiane są mniejszą czcionką lub nie widać ich w ogóle. Kształt chmury zależy od możliwości aplikacji, jakimi się posługujemy. Zróżnicowanie jest bardzo duże – od form owalnych o mniej lub bardziej regularnym konturze (np. chmury tworzone w aplikacji Wordle czy WordItOut) do rozbudowanych kształtów, obrazujących konkretne przedmioty, elementy świata przyrody, postacie itp. (takie możliwości daje np. aplikacja TagCrowd). W kwestii koloru programy dają użytkownikom bardzo wiele możliwości. Odnosi się to do tła, jak i wszystkich wyrazów układanych w chmurze. Istnieje możliwość modyfikacji koloru tła oraz, w bardziej urozmaiconych chmurach, słowa mogą być prezentowane jednocześnie w kilku barwach lub odcieniach. Istotną cechą chmur wyrazów jest położenie słów względem siebie, i tak jak w odniesieniu do koloru i kształtu, można kreować mniej lub bardziej złożone formy. Najprostsze rozmieszczenie to poziome ułożenie słów, ale możliwe jest także rozmieszczenie pionowe czy ukośne (np. w aplikacjach Wordle, Tagxedo).

W zasobach Internetu można znaleźć wiele programów i aplikacji do tworzenia chmur wyrazowych, np.: WordItOut, Wordle, Tagxedo, ABCya, TagCrowd, WordSift2, WordArt, ImageChef. Warto w tym miejscu zaprezentować niektóre z nich nieco dokładniej.

W poniższej tabeli przedstawione są krótkie charakterystyki kilku wybranych programów:

⁹ I. Moczydłowska, op. cit., s. 29-39.

¹⁰ M. Madej, op. cit., s. 72-76.

| | |
|--|---|
| <p>WordItOut</p>  <p>https://worditout.com</p> | <p>Ten serwis posiada wszystkie standardowe funkcje (wybór koloru tła, rodzaju i wielkości czcionki, orientacji chmury), nie można wybrać kształtu. Istnieje możliwość zamieszczenia obrazu w sieciach społecznościowych (Facebook, Twitter)</p> |
| <p>Wordle</p>  <p>http://www.wordle.net</p> | <p>Pierwszy serwis, który umożliwił tworzenie chmur wyrazów. Program posiada standardowe funkcje (wybór koloru tła, rodzaju i wielkości czcionki, orientacji chmury) oraz daje możliwość zdefiniowania ułożenia słów w porządku alfabetycznym. Rezultat pracy można zachować w ogólnodostępnej bibliotece bądź wydrukować. Wymaga środowiska Java.</p> |
| <p>Tagxedo</p>  <p>http://www.tagxedo.com</p> | <p>Serwis posiada standardowe funkcje (wybór koloru tła, rodzaju i wielkości czcionki, orientacji chmury), a jest atrakcyjny, ponieważ można w nim tworzyć chmury o różnorodnych kształtach (np. autobus, pies i wiele innych). Utworzona figura w sposób asocjacyjny może nawiązywać do prezentowanego tematu źródłowego.</p> |
| <p>WordArt</p>  <p>https://wordart.com</p> | <p>Serwis posiada standardowe funkcje (wybór koloru tła, rodzaju i wielkości czcionki, orientacji chmury), a ponadto pozwala stworzyć chmurę z tekstu, zaczerpniętego ze wskazanej strony internetowej lub wprowadzonego przez użytkownika. Chmurą można nadać różnorodne kształty i formy, modyfikować kolory, rozmiary słów i częstotliwość ich występowania.</p> |

Sposób pracy z każdym z ww. programów jest podobny, tj. należy w odpowiednio pole wprowadzić tekst lub adres URL i program generuje chmurę wyrazową na podstawie zadanego tekstu. Warto pamiętać o możliwościach modyfikacji chmur w zakresie koloru czcionki i tła, kształtu, częstotliwości powtarzania wyrazów. Zakres zmian zależy od wybranego przez nas programu.

Na przykładzie WordArt.com zaprezentowany zostanie sposób tworzenia chmury wyrazowej. Z tego serwisu można korzystać bez rejestracji, ale zarejestrowanie się umożliwia przechowywanie utworzonych materiałów i ich wielokrotne wykorzystywanie oraz modyfikację. W celu zarejestrowania się należy nacisnąć przycisk *Sign up* i na ekranie, który się pojawi, uzupełnić swoje dane: login (*User name*), adres poczty elektronicznej (*e-mail*) i hasło (*password*). Na wskazany adres e-mail otrzymujemy list z linkiem do strony WordArt.com i możemy rozpocząć tworzenie własnych chmur wyrazowych. W tym celu należy:

1. wybrać i kliknąć – *Create a new cloud*;
2. wprowadzić nazwę chmury – *Cloud 1*;
3. dołączyć / wpisać słowa lub tekst (*Import words*). Warto wiedzieć, że jeśli chcemy zachować wyrażenia w całości, to każde słowo/ wyrażenie

trzeba wprowadzić oddzielnie w kolumnie (każdy wyraz / wyrażenie w oddzielnym wersie). Ponadto, każdy wyraz / zwrot można definiować oddzielnie, przypisując mu czcionkę, kolor, wielkość;

4. wybrać formę chmury z zaproponowanych przez serwis lub można stworzyć swój własny kształt (*Shape*);
5. zmienić czcionkę dla wszystkich słów (*Fonts*) – można napisać wszystkie słowa dużymi, małymi literami lub każde słowo z wielkiej litery (*UPPER, Lower, Capitalize*);
6. zmienić ułożenie słów i gamę kolorystyczną (*Layout*);
7. zapisać gotową chmurę (*Save changes*) i wykorzystać na zajęciach.

Warto pamiętać, że w czasie tworzenia chmury, wszystkie zmiany można sprawdzić po naciśnięciu przycisku *Visualize!*, co jest niezwykle przydatne i wygodne, bo pozwala na bieżąco weryfikować własne pomysły. Stworzony obraz można zamieścić w sieciach społecznościowych, wydrukować, posługiwać się wersją elektroniczną – zakres możliwości jest tu bardzo szeroki i zależy jedynie od inwencji autora. W dydaktyce języków obcych chmury wyrazowe tworzone są jako pomoc w opanowaniu różnych umiejętności językowych. Poniżej proponujemy wykorzystanie chmur jako pomoc w nauce i prezentacji gramatyki, leksyki, doskonalenia umiejętności mówienia.

Gramatyczne chmury wyrazowe

Można zastosować ten pomysł, aby wprowadzić lub utrwalić dowolną strukturę gramatyczną.

Ćwiczenie 1.

Z podanych wyrazów ułóż 3 zdania pytające. Zadaj je 4 osobom z grupy, a następnie powiedz, czego się dowiedziałeś.



Materiał przykładowy został stworzony w programie wordart.com

W zaproponowanym ćwiczeniu student musi ułożyć 3 pytania: Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Где ты живёшь?, a następnie zadać je kilku kolegom z grupy. W ten sposób utrwała poznane wcześniej struktury gramatyczne, ćwiczy umiejętność zadawania pytań, a w podsumowaniu ćwiczenia („Opowiedz, czego się dowiedziałeś”) musi wykazać się znajomością odmiany poszczególnych części mowy, aby przekazać usłyszane informacje. Ćwiczenie z powodzeniem może być wykorzystane na I roku studiów I stopnia filologii rosyjskiej.

Ćwiczenie 2.

Podziel przymiotniki na twardotematowe, miękkotematowe, z tematem zakończonym na к, з, х, ж, ш, ч, щ. Następnie odmień każdy przymiotnik przez przypadki i ułóż 6 zdań z wybranymi przymiotnikami.



Materiał przykładowy został stworzony w programie wordart.com

To ćwiczenie ma na celu utrwalenie odmiany przymiotników oraz ich praktyczne zastosowanie w zdaniach.

Leksykalne chmury wyrazowe

Zastosowanie chmury w pracy z leksyką może pomóc w ciekawej i atrakcyjnej prezentacji nowych słów, przypomnieniu lub utrwaleniu poznanych wcześniej leksemów.

Ćwiczenie 3.

W poniższych chmurach wyrazowych znajdują się idiomy (z lewej strony) i ich objaśnienia (z prawej strony). Połącz w pary idiom (jest ich 9) ze znaczeniem,

a następnie ułóż opowiadanie/ historyjkę, w której wykorzystasz jak najwięcej frazeologizmów.



Są to przykłady idiomatycznych chmur wyrazowych. Wymagają one od studentów bardzo dobrej znajomości języka rosyjskiego. Materiał do ćwiczenia został zaczerpnięty z zajęć *Komunikacji w biznesie* na III roku studiów I stopnia filologii rosyjskiej o specjalności *Komunikacja językowa w sferze biznesu*.

Ćwiczenie 4.

Wypisz z poniższej chmury wyrazowej pojęcia związane z architekturą (jest ich 10). Następnie dopisz do każdego z nich jak najwięcej określeń, a po wykonaniu zadania porównaj listę swoich określeń z 2 osobami z grupy.



Materiał przykładowy został stworzony w programie wordart.com

Zaproponowane ćwiczenie może być wykorzystane w celu powtórzenia poznanej leksyki z tematu „Архитектура – основные понятия” na zajęciach z Praktycznej nauki języka rosyjskiego na I roku studiów II stopnia filologii rosyjskiej. Prowadzący może również wprowadzić element rywalizacji poprzez określenie czasu na wykonanie zadania, a kontynuacją może być stworzenie (pisemnie lub ustnie) krótkiej opowieści z wykorzystaniem jak największej liczby słów wraz z określeniami.

Chmury wyrazowe motywujące do mówienia

Niejednokrotnie studenci są mało rozmowni na zajęciach i niechętnie zabierają głos z własnej inicjatywy, często nie lubią pracować w grupach/parach. Sposobem na zmotywowanie do komunikowania się z innymi członkami grupy może być właśnie chmura wyrazowa.

Ćwiczenie 5.

Rozszyfruj pytanie ukryte na obrazku. Odpowiedz na nie, a potem zadaj je kilku osobom z grupy i zanotuj odpowiedzi. Następnie przeanalizuj odpowiedzi i podsumuj jakich odpowiedzi udzielono najwięcej, jakich najmniej itp.



Materiał przykładowy został stworzony w programie wordart.com

Ćwiczenie zmusza studentów do wstąpienia w interakcję z innymi członkami grupy, daje możliwość poznania się oraz mobilizuje do zadawania pytań. Może być zastosowane praktycznie na każdym roku studiów (np. jako rozgrzewka), a otrzymane odpowiedzi będą odzwierciedlać znajomość języka rosyjskiego – im wyższy rok studiów, tym wypowiedzi powinny być bardziej rozbudowane.

Ćwiczenie 6.

Wykorzystując leksykę z poniższego obrazka, opisz wygląd zewnętrzny przyjaciela/ przyjaciółki/ ulubionego nauczyciela/ sąsiada itp.



Materiał przykładowy został stworzony w programie wordart.com
 W zaproponowanej chmurze wyrazowej umieszczona została leksyka, którą student musi wykorzystać do charakterystyki zewnętrznej postaci (wybór postaci zależy od preferencji studenta). Jako wariant tego ćwiczenia można zadać stworzenie opisu-zagadki, tj. studenci opisują osoby z grupy ćwiczeniowej lub innej znanej wszystkim bez wskazania kogo mają na myśli. Zadanie polega na odgadnięciu o kim mowa. Ćwiczenie adresowane jest do studentów III roku studiów I stopnia filologii rosyjskiej na zajęciach z Praktycznej nauki języka rosyjskiego.

Chmury wyrazowe rozbudzające kreatywność

W procesie edukacji na studiach filologicznych nacisk kładziony jest, przede wszystkim, na opanowanie znajomości języka, literatury czy kultury. Jednakże, wśród reguł, zasad, kierunków literackich itp. powinno znaleźć się miejsce na rozwój kreatywności studentów – przyszłych nauczycieli.

opowiadania na podstawie słów z obrazka. Następnie omawiają, opowiadania, wskazują, które elementy odgadli poprawnie, a które nie. Tego typu ćwiczenie może być „rozgrzewką” w ramach tematu „Как мы проводим свободное время?” lub powakacyjnym treningiem językowym.

Jak widać z zaproponowanych przykładów, chmury wyrazowe są ciekawym narzędziem dydaktycznym. Odkrywają one wiele możliwości zarówno przed prowadzącym zajęcia, jaki i przed studentami, a jedyne ograniczenie stanowi ludzka wyobraźnia i kreatywność.

M. Kurvits proponuje 18 sposobów wykorzystania chmur wyrazowych w pracy dydaktycznej, a są to¹¹:

1. Analiza tekstu (częstotliwość występowania słów w tekście, wyodrębnienie słów kluczowych, porównywanie tekstów za pośrednictwem chmur);
2. Wizualizacja tekstu (jako alternatywa dla diagramu);
3. Wykorzystanie chmury wyrazowej przy tworzeniu infografiki;
4. Prezentacja kluczowych słów zajęć, projektu, kierunku;
5. „Burza mózgów”;
6. Prezentacja informacji o sobie;
7. Odgadywanie treści opowiadania na podstawie słów z chmury;
8. Prezentacja sprawozdań i rezultatów badań;
9. Określenie i przedstawienie oczekiwań;
10. Przeprowadzenie prostej ankiety;
11. Praca z tekstem (po przeczytaniu tekstu każdy uczeń wskazuje główną myśl opowiadania, a następnie wszystkie pomysły ujmowane są w formie chmury);
12. Ozdobienie chmurą wpisu na blogu, plakacie, prezentacji itd.;
13. Uogólnienie i refleksja;
14. Stworzeniem unikalnego prezentu (prezentacja historyjki, życzeń w formie chmury, która może być nadrukowana na kubku, koszulce itp.);
15. Wskazanie priorytetów programu nauczania lub planu (warto spróbować przeanalizować program nauczania i wskazać jego priorytety w oparciu o użyte słowa);
16. Cotygodniowa prezentacja obcych słów, które uczący się poznał w danym okresie czasu (jako wariant powtórki nowopoznanej leksyki);
17. Wstawianie fraz tekstowych do wskazanych tekstów;
18. Prezentacja różnych zasad w formie chmury (słowa kluczowe będą wyróżnione i bardziej zauważalne, niż wyliczenie zasad).

¹¹ M. Kurvits, 18 способов использования облака слов в учебной работе, [online], <http://marinaku-rvits.com/облака-слов-в-учебной-работе>, [dostęp: 25.10.2018].

Poszukując inspiracji do tworzenia i wykorzystania chmur wyrazowych, warto sięgać do zasobów Internetu. Znajduje się tam bardzo wiele informacji na temat takiego sposobu prezentacji obrazu. Ich wartość i użyteczność jest bardzo zróżnicowana, ale wśród wielości propozycji są miejsca godne uwagi. Można do nich zaliczyć blogi: *Kreatywne nauczanie języków obcych* (<http://neuroteaching.blogspot.com>), *Nowoczesne nauczanie* (<http://nowoczesnenauczanie.edu.pl>), *Мастерская Марины Курвитс* (<http://marinakurvits.com>).

W podsumowaniu można stwierdzić za E. Gajek, że „materiały wizualne i interakcje za pośrednictwem obrazu tworzą obszar, w którym ciągle można odkrywać nowe możliwości i nowe techniki pracy nad językiem (...) Materiały wizualne są źródłem informacji – precyzyjnej i konkretnej – a słowa w nich użyte uzupełniają treści przekazane obrazem. Słowa i obraz stają się narzędziem kształtowania sprawności językowych (...)”¹².

Ćwiczenia zaproponowane w części praktycznej mają jedynie charakter przykładowy, ale z powodzeniem mogą być wypróbowane w pracy ze studentami. Warto niekiedy odejść od sprawdzonych i utartych schematów, otworzyć się na nowe rozwiązania dydaktyczne, a powinno to przynieść korzyści obu stronom procesu dydaktycznego.

Bibliografia

- Daškevič I.V., *Word Cloud kak priem aktivizacii rečina uroke anglijskogo ōzyka (iz opyta raboty)*, [online], <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2014/11/01/word-cloud-kak-priem-aktivizatsii>, [dostęp: 30.09.2018].
- Gajek E., *Obraz jako narzędzie komunikacji na lekcji języka obcego*, „Języki obce w szkole” 2010, nr 5, s. 8-14.
- Kurvits M., *18 sposobov ispol'zovaniâ oblaka slov v učebnoj rabote*, [online], <http://marinakurvits.com/oblaka-slov-v-učebnoj-rabote>, [dostęp: 25.10.2018].
- Madej M., *Sposób na słówka, czyli ćwiczenia leksykalne na chmurach wyrazów*, „Języki obce w szkole” 2016, nr 2, s. 72-76.
- Moczydłowska I., *Słowa w chmurach*, [w:] *Technologie informacyjne i komunikacyjne w edukacji dorosłych. Przewodnik dobrych praktyk*, I. Moczydłowska (red.), Siedlce 2012, s. 29-39.
- Pavlova A., *Oblako slov kak odin iz priemov soveršenstvovaniâ leksičeskikh navykov na urokach anglijskogo ōzyka*, „Inostrannye ōzyki v škole” 2016, nr 3, s. 36-43.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” 2001, t. 9, nr 5.
- Jak stworzyć chmurę wyrazów?*, [online], <http://nowoczesnenauczanie.edu.pl/jak-stworzyc-chmure-wyrazow>, [dostęp: 15.10.2018].

Serwisy do tworzenia chmur wyrazowych:

- <https://worditout.com>
<http://www.wordle.net>
<http://www.tagxedo.com>
<https://wordart.com>

¹² E. Gajek, op. cit., s. 29-39.

проф. д-р пед. н. Манана Микадзе

Кутаисский государственный университет им. Акакия Церетели
Факультет образования, Департамент методики обучения
тел. 0431 24 21 73
e-mail: manana-mikadze@rambler.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8490-4813>

РЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТИВНО-ОЦЕНОЧНОЙ МОДАЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ АВТОСЕМАНТИЮ ОТРЕЗКОВ ТЕКСТА

STRESZCZENIE

REALIZACJA MODALNOŚCI SUBIEKTYWNO-OCENIAJĄCEJ POPRZEZ AUTOSEMANTYKĘ FRAGMENTÓW TEKSTU

Autosemantyczne części opowiadania są fragmentami stosunkowo niezależnymi od całości tekstu lub jego wycinka. W przebiegu historii opisanej w tekście niezależne autosemantyczne części pełnią funkcję pauzy, dają wytchnienie. Odwracają uwagę czytelnika od linii narracji, sprowadzając każde wydarzenie do filozoficznych uogólnień.

Opowiadanie W. Saroyana pt. „Chłopiec na lotnym trapezie” zawiera co najmniej kilka autosemantycznych fragmentów, które wyrażają różne osądy i opinie autora, tytuły dzieł literackich jak i nazwiska autorów czy nazwy własne.

W opowiadaniu pt. „Śmiech” modalność subiektywno-oceniająca jest również wyrażona poprzez różne rodzaje autosemantycznych fragmentów tekstu. Służą one jako wzmacniacze modalnego charakteru opowiadania, oddając bezpośrednio stan emocjonalny autora. Tytuł opowiadania „Sztruksowe spodnie” jest także odniesieniem do autosemantycznego elementu: hiszpańskie spodnie ze względu na swoje kolory, zastosowane w modzie, utożsamiane są z dobrym, podniosłym nastrojem.

Reasumując, autosemantyczne fragmenty tekstu definiują szczegółowo jego synsemantyczne elementy i są wyjątkową formą przedstawienia punktu widzenia autora wyrażonego w opowiadaniu.

Słowa kluczowe: fragmenty autosemantyczne, opowiadania, menologium, dialog, modalność

SUMMARY

REALIZATION OF SUBJECTIVELY-ESTIMATED MODALITY THROUGH AUTO SEMANTIC PIECES OF THE TEXT

Auto semantic pieces are fragments, rather free in auto semantic are relation to the maintenance of the text or its part. In progress of the text auto semantic separate pieces serves as though as a pause, a respite. It disconnects attention of the reader from a line of a narration, lifting any event on a level philosophical generalizations.

In W. Saroyan's story „The Daring Young Man on the Flying Trapeze” there is a set of the auto semantic fragments expressing various author's estimations: It is m author's deviations, both names of literary works, and names of writers, and fragments of other products.

The subjective-modal evaluations of the author in the story “Of laughter” are expressed also through different types of auto-semantic fragments.

This auto-semantic fragment serves as the modal amplifier, transmitting the emotional state of the author and first hands. The name of work “Corduroy Of pants” also in relation is the auto-semantic element: Spanish trousers are noted for by the special feature of fashion, colors, applications, they are associated with a good, elevated mood.

Generalizing author's thought, auto-semantic fragments define concretely the sin-semantic fragments of text and serve as the unique form of the fastening of author's position.

Key words: auto semantic pieces, short stories, menology, dialogue, modality

Короткий рассказ рассчитан на непрерывность и единство эффекта. Автор короткого рассказа не имеет возможности пространно излагать свои мысли и подробно описывать своих героев: он должен за короткий промежуток времени заставить читателя волноваться, держать его в напряжении, пробудить в его сознании целый комплекс чувств, переживаний, настроений и ассоциаций. Рамки данного жанра не позволяют автору использовать большое количество автосемантических отрезков.

«Автосемантические отрезки – это отрывки, относительно независимые по отношению к содержанию всего текста или его части. В поступательном движении текста автосемантия отдельных отрезков служит как бы паузой, передышкой. Она отключает внимание читателя от линии повествования, поднимая какое-либо событие на уровень философского обобщения»¹.

¹ И.Р. Гальперин, *Текст как объект лингвистического исследования*, Москва 1981, s. 99.

В тексте короткого рассказа авторсемантическими могут считаться авторские отступления, представленные имена конкретных исторических лиц, названия исторических событий, отрывки из других произведений.

В авторских отступлениях цель событий, их связь нарушается введением какого-то одного, а иногда и двух-трех или более предложений, отдельной фразы, целого абзаца, не имеющих непосредственного отношения к излагаемому. Такие нарушения, вызывая «торможения» фабульного развития темы, дают возможность автору в открытой форме излагать свои мысли, личные суждения по различным вопросам.

Семантико-функциональной особенностью авторских отступлений можно считать усиление в них диалогической ориентации повествовательного монолога (аутодиалога) за счет компрессии определенного содержания и выражающих его языковых средств. Диалогическая ориентация предполагает при этом экспликацию как позиции автора – создателя художественного произведения, так и позиции читателя.

Позиция автора в виде субъективных оценок в авторсемантических отрывках представлена наиболее отчетливо, и коэффициент авторской модальности в авторских отступлениях является самым высоким. Здесь выражается одобрение / неодобрение, удовлетворенность / неудовлетворенность, гипотетичность / достоверность тех или иных явлений и фактов через его личные суждения, которые одновременно и уточняют модальную ориентацию автора относительно синсемантических отрывков.

Что касается введения авторсемантических имен конкретных исторических лиц, названий событий, фактов, они также часто выполняют роль авторской модальности. С их помощью автор пытается придать описываемым событиям и фактам достоверность и объективность для того, чтобы убедить читателя в правдоподобности повествования. Иногда конкретные исторические события вносят определенный подтекст, и оценочность проявляется в имплицитной форме и имеет прямую зависимость от тезауруса автора и его позиции по отношению к авторсемантическому лицу или факту.

Авторсемантическими в тексте короткого рассказа являются отрывки из других произведений, чаще всего из фольклора. Они тоже способствуют возникновению у читателя определенных ассоциаций и помогают автору в раскрытии образов персонажей, эксплицитно передавая оценку как положительных, так и отрицательных черт персонажа. Они несут оценку автора не через оценочные квалификаторы или усилители, а косвенно, через адгерентную коннотацию. Введение в ткань повествования отрывков из других произведений может иметь и другие цели, которые будут описаны в ходе анализа рассказов.

В рассказах Уильяма Сарояна используется вся гамма разновидностей автосемантических отрывков, при помощи которых его рассказы получаются более емкими, что соответствует требованиям данного жанра. Авторская оценка формируется через автосемантию при помощи полифункциональности лингвостилистических категорий, когда такие категории, как СКИ и подтекст, также придают автосемантической модальной оценке более расширенную форму. Субъективно-модальная оценка автора через данную категорию реализуется на различных текстовых уровнях: на уровне слова, словосочетания, предложения, СФЕ, абзаца и целой главы текста.

В рассказе У. Сарояна *The Daring Young Man on the Flying Trapeze* есть множество автосемантических отрывков, выражающих различные авторские оценки: это и авторские отступления, и названия литературных произведений, и имена писателей, и фрагменты других произведений.

Само название произведения – строка из народной английской баллады. В произведении эта строка использована в расширенной форме: *He flies through the air with the greatest of ease the daring young man on the flying trapeze*².

Название аллюзивно: смельчак из баллады – победитель, герой рассказа – побежденный. Используя строку баллады в названии, автор предполагает **оценку восхищения** героем другого произведения и использует его для последующего сравнения, противопоставления с героем своего произведения, для создания большего контраста. Кроме того, автор одновременно использует такой стилистический прием, как парадокс: человек, который находится на грани жизни и смерти, вспоминает отважного смельчака, *helplessly his mind sang* выражает явную **оценку веры** писателя в то, что еще не все потеряно и, если герою удастся найти работу, он превратится в отважного смельчака.

В качестве автосемантических можно рассматривать две отдельные главы рассказа, которые можно представить как два самостоятельных произведения.

Автосемантичность подчеркивается и отдельными подзаголовками *Sleep, Wakefulness*, которые придают завершенность каждой из частей. Независимость этих частей обусловлена и безымянностью героя произведения: как в первой, так и во второй части герой – безликий человек. Данный прием использован для большей экспрессии в большом городе: голодный человек безлик и никому не интересен, и поэтому нет

² У. Сароян, *Рассказы*, Москва 1978, s. 17.

нужды называть его имя. Одновременно автосемантичность *he* ведет к типизации образа: подобных писателей в период Великой Депрессии в Америке было тысячи, и, называя кого-то одного, автор сузил бы рамки своего образа, а в такой форме *he* каждый читатель будет подразумевать известного ему голодного и брошенного талантливого писателя. В рассказе очень много предложений и парадоксов, которые реализуют различные авторские оценки.

It was good to be poor, and the Communists – but it was dreadful to be hungry. Эта строка раскрывает сущность того времени, когда коммунистическими идеями были овеяны многие талантливые люди, и выражает отрицательную субъективно-оценочную модальность автора: не может бедность сочетаться с оценочным прилагательным *good*. Автор раскрывает метаморфозу идей эпохи, в которой он жил: нельзя быть бедным, так как быть бедным значит быть голодным. Одним предложением автор критикует коммунизм, который, по его мнению, ведет к бедствиям и несчастьям, и ни в коем случае к радости и обеспеченности в жизни. Продолжением того же абзаца является иная предложение: *What appetites they had, how fond they were of food! Empty stomachs... Every meal was bread and coffee and cigarettes... Coffee without bread could never honestly serve as supper*³.

Здесь выражается **оценка восторга, восхищения пищей**. Так как в восклицательном предложении здесь на первом плане коммуникативная ценность модуса, *they were fond of food* в сочетании с восклицательной интонацией выражает субъективное отношение автора к явлению, а метонимичное употребление-персонификация *stomachs they were fond of* усиливает модальную оценку автора. Примечательно, что, следуя за предложением *It was good to be poor*, второе предложение выражает реакцию на этот факт. Эмоциональный накал достигается выделением подлежащего в отдельное номинативное предложение – *Empty stomachs*, которое является иносказанием: автор наверняка подразумевает *hungry people*, так как пустые желудки сами по себе не могут любить пищу. Данное предложение выражает еще и авторскую точку зрения о том, что, кроме человека, ничто больше неспособно любить. В данном автосемантическом предложении автор использует и такой стилистический прием, как оттягивание; психологически важный элемент ставится автором в конце предложения, чем создается некоторое напряженное ожидание, поскольку вначале читатель не получает привычного для него указания на предмет сообщения.

³ Ibidem, s. 21.

Другим автосемантическим отрывком является надпись на монете: *E Pluribus Unum One Cent United States of America. In God we trust liberty 1923*⁴.

Модальная оценка данного предложения выражена в последующем предложении: *How beautiful it is*. Через автосемантию автор реализует модальную оценку необходимости денег. У Сароян чувствует, что человеку, кроме духовных благ, нужна и материальная независимость. Только в этом случае человек чувствует себя уверенным и отважным. Модальность отрывка усиливается введением автосемантического названия американского города *San-Francisco*. Сан-Франциско – один из крупнейших городов Америки, где герой появляется с одним пенни в кармане. Модальная оценка реализуется через контраст *San-Francisco – living-being – one cent*: чтобы жить в большом городе, **нужно иметь большие деньги**, а **человек с одним пенни – лишний** в этом городе.

Авторская обобщенная оценка «ненужности» талантливых людей выражается в другой сентенции: *there was no respect for men who wrote*. Здесь выражается обида автора, его горечь и разочарование обществом, в котором живут бездарные люди, безразличные к таланту молодого писателя. Отрицательная частица **но** делает авторскую **отрицательную оценку** более убедительной и резкой, и одновременно экспресивной. В данной сентенции имеется общефилософский смысл: в определенные времена люди не ценят талант, так как общественной ценностью становятся деньги. Одновременно формируется общий субъективно-модальный **смысл разочарования и сожаления** за талантливых людей в трудные эпохи депрессий и потрясений.

Автосемантическими в рассказе являются имена различных писателей: *Dostoevsky, Flaubert, Guy de Maupassant, Mr. Eliot, Proust*, а также названия произведений: *Hamlet, Huckleberry Finn*. Они содержат имплицитную модальную интенцию продемонстрировать начитанность героя.

Но самым емким автосемантическим отрывком в данном рассказе является описание различных продуктов питания:

*We would buy food, all sorts of it: untasted delicacies from Norway, Italy and France: all manner of beef, lamb, fish, cheese, grapes, figs, pears, apples, melons, which he would worship when he had satisfied his hunger. He would place a bunch of red grapes on a dish beside two black figs, a large yellow pear, and a green apple. He would hold a cut melon to his nostrils for hours. He would buy great brown loaves of French bread, vegetables of all sorts, meat, life*⁵.

⁴ Ibidem, s. 24.

⁵ Ibidem, s. 14.

Автор использует прием нарастания и все эти продукты обобщает словом *life*. Ирония заключается в том, что человек, у которого нет шанса достать кусок хлеба, мечтает о нереальных для него вещах, которые становятся олицетворением жизни. Автор выражает оценку сочувствия своему герою, у которого все это осталось только в мечтах. Особую стилистическую нагрузку здесь получает глагол *worship*, который непосредственно стыкуется с существительным *life*, ибо именно в данном союзе *worship* → *life* осуществляется переход **оценки сочувствия** в **оценку сожаления**, когда понятие жизни перерастет в *культ бытности*, когда перечисленные продукты питания становятся основой полноценной жизни, которую можно купить так же, как и все остальное.

Субъективно-модальные оценки автора в рассказе *Laughter* выражаются и через различные типы автосемантических отрывков.

Автосемантическая модальная **оценка безысходности** выражена в следующих высказываниях:

... It was strange, the turn of things, the what they came about.

... The whole world in a mess.

Why? Everything tied up, everything graceless and ugly, the caught mind, something in a trap, no sense, no meaning.

... What a stupid world, the strange feelings of people, the secretiveness, each person hidden within himself, wanting something and always getting something else, wanting to give something else and always giving something else.

Подтверждением этой оценки является возвращение позднее, в 1951 году, к той же самой философской мысли в рассказе “Rock Wagram”.

Every man is a good man in a bad world. No man changes the world. Every man himself changes from good to bad, or from bad to good, back and forth, all his life, and then dies. But no matter how or why or when a man changes, he remains a good man in a bad world, as he himself knows. All his life a man fights death, and then at last loses the fight, always having known he would. ...The man who seeks to escape from a loneliness is a lunatic. The man who does not know that all is failure is a fool. The man who does not laugh at these things is a bore, as each of them knows. Every man is innocent, and in the end a lonely lunatic, a lonely fool, or lonely a bore.

But there is meaning to a man. There is meaning to the life every man lives. It is a secret meaning, and pathetic, if it weren't for the lies of art⁶.

Субъективно-оценочная модальность этих автосемантических отрезков усиливается неоднократным повтором мысли о том, что мир неизменен, который создает дополнительное модальное напряжение всего рассказа.

⁶ Ibidem, s. 34.

Автосемантической рассказе является и разговорная фразеология речи персонажа и рассказчика.

I can stand a whipping, **golly Moses**...
 ... he couldn't laugh about it, **golly Moses**
 ... **God**, it was hard.
 ... he was laughing and looking at Miss Wissig, and then bang: jiminy Christmas tears in her eyes. **For God's sake**, he hadn't been laughing at her.
 And then he was running **lickety split** across the school grounds...⁷.

Данные фразеологические единицы играют важную роль в формировании модальности всего текста, так как частью их семантической структуры являются коннотации. Будучи автосемантическими *готовыми* выражениями, они вступают в интересные взаимоотношения, которые называются *иррадиацией*. Актуализируя свой семантический потенциал, они влияют на два основных параметра модальности контекста: на его напряженность и объем.

Ошеломленный Бэн не может смириться с видом наказания и не может не произнести **golly Moses, God, For God's sake**. В этих восклицаниях проявляются **и изумление, и раздражение, и предчувствие неизбежности наказания, и выражение чисто физической боли**. Данные междометия придают конкретное модальное содержание, а контексты получают более интенсивную модальность.

Фразеологическая единица *running lickety split* передает поведение героя в критической ситуации: он не просто бежал, а мчался на полную скорость. Автор старается **окрасить** свою речь, дать **оценку ситуации** а увеличить объем модальности.

В рассказе "Corduroy Pants", в отличие от предыдущего, есть большое количество автосемантических отрывков, несущих различные модальные оценки.

Авторская модальная оценка сожаления, сочувствия звучит в следующих отступлениях:

Most people hardly ever, if ever at all, stop to consider how important pants are, and the average man, getting in and out of pants every morning and night, never pauses while doing so, or at any other time, even for the amusement in the speculation, to wonder how unfortunate it would be if he didn't have pants, how miserable he would be if he had to appear in the world without them, and how awkward his manners would become, how foolish his conversation, how utterly joyless his attitude towards life.
 ... On the one hand, a man in the world without pants should be a miserable creature, and probably would be, and then again, on the other hand, if this same man, in pants, and in

⁷ Ibidem, s. 39.

the world, was usually a gay and easy-going sort of fellow, and might even find the situation an opportunity for all manner of delightful banter. Such a person in the world is not altogether incredible, and I used to believe that, in moving pictures at least, he would not be embarrassed, and on the contrary would know just what to do and how do it in order to impress everyone with this simple truth: namely, that after all what is a pair of pants? And being without them is certainly not the end of the world, or the distruction of civilization. ... Suppose a man appeared in the world without pants? Not that he wanted to. Not just for the fun of it. Not as a gesture of individuality and as a criticism of Western civilization, but simply because he had no pants, simply because he had no money with which to buy pants? His underwear, his stockings, his shoes, his shirt, and walked into the world and liked everybody straight in the eye? Suppose he did it?⁴

Кроме **оценки сожаления**, автор дает и **оценку важности и необходимости иметь брюки**. Данный автосемантический отрывок служит в качестве модального усилителя синсемантических отрывков, передавая эмоциональное состояние автора из первых рук.

Само название произведения “Corduroy Pants” тоже в некотором отношении является автосемантическим элементом: испанские вельветовые брюки известны особенностью фасона, веселыми цветами, аппликациями, они ассоциируются с хорошим, приподнятым настроением. Соединяясь с остальным синсемантическим отрывком в единый контекст, *Corduroy pants* превращаются в **символ грусти, неудачи**, усиливают дискомфорт в душе мальчика и одновременно трагизм и безвыходность его положения.

Авторская **пессимистическая оценка** звучит также в следующих его рассуждениях:

... Do they know there is no God? No. Do they so much as suspect that love is the most boring experience in the world?... They do not know that all a hollow mockery and that they are the victims of a horrible jest⁹.

Автор в этом автосемантическом отрывке дает оценку разочарования: *boring experience, hollow mockery, victims of a horrible jest*. Эпитеты *boring, hollow, horrible* наиболее точно передают **пессимистическое настроение** автора.

Таким образом, автосемантические отрывки являются самым прямым источником выражения субъективно-оценочной модальности автора. Представленные преимущественно в форме размышлений и сентенций, они вносят в повествование большую долю философской обобщенности и делают некоторые авторские оценки более мотивированными.

⁸ Ibidem, s. 67-68.

⁹ Ibidem, s. 78.

Автосемантические отрывки являются самым сильным средством непосредственного выражения авторской оценки.

Как показал анализ рассказов, все автосемантические оценки можно условно разделить на положительные и отрицательные. Положительные авторские оценки выражают авторские оценки восхищения (*He flies through the air with the greatest of ease the daring young man on the flying trapeze* в *The Daring Young man on the Flying Trapeze*), оценку незаурядности своего героя (Harry got T.B. в "Harry").

Отрицательные оценки выражают обобщенно авторскую позицию относительно тех или иных вопросов, которые затрагиваются им в рассказах: оценка ненужности талантливых людей (*there was no respect for men who wrote* в *The Daring Young Man on the Flying Trapeze*), оценка безысходности (*The whole world in a mess – Laughter*), оценка разочарования (*Do they so much as suspect that love is the most boring experience in the world? – Corduroy Pants*).

Обобщая авторскую мысль, автосемантические отрывки конкретизируют синсемантические отрывки текста и служат своеобразной формой закрепления авторской позиции.

Библиография

- Gal'perin I.R., *Tekst kak ob'ekt lingvističeskogo issledovaniâ*, Moskva 1981.
Saroân U., *Rassказы*, Moskva 1978.

mgr Michał Mordań

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej

tel. (85) 745 74 50

e-mail: michal1437@gmail.comORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5709-3469>**O NIEKTÓRYCH MNIEJ POPULARNYCH MODELACH NAZWISK
ODIMIENNYCH NA PODLASIU
(BIELSK PODLASKI, HAJNÓWKA, SIEMIATYCZE)****STRESZCZENIE**

Celem artykułu jest omówienie najmniej popularnych modeli nazwisk odimiennych współcześnie występujących w Bielsku Podlaskim, Hajnówce i Siemiatyczach. W oparciu o dane statystyczne ustalono, że wśród nazwisk posiadających formalne wykładniki nazwiskotwórcze najniższą frekwencją odznaczają się antroponimy derywowane przyrostkami *-ow/-ew* (np. *Charitonow, Wasiljew*), *-enko* (np. *Antonienko, Roszczenko*), *-in/-yn* (np. *Danilin, Guryń*), *-ejko* (np. *Miczejko*), *-owiak* (np. *Waszkowiak*), *-enia* (np. *Mojsienia*). Zaledwie jednokrotnie odnotowano w badanym źródle nazwiska na *-ajło* (*Kiczkaјło*), *-anis* (*Walendukanis*), *-atus* (*Polikatus*), *-eńko* (*Stasieńko*), *-l)er* (*Feszler*), *-ów* (*Sobków*), *-son* (*Patterson*). W podstawach motywacyjnych wystąpiły przede wszystkim imiona pochodzenia chrześcijańskiego (w wariantach wschodniosłowiańskim /cerkiewnym lub polskim), rzadziej pojawiły się imiona słowiańskie nieposiadające motywacji religijnej (np. w nazwiskach *Dobrenko, Jaganow, Myślejko, Radzymin*).

Słowa kluczowe: językoznawstwo, onomastyka, antroponimia, nazwiska, nazwiska odimienne

SUMMARY**ON SOME LESS POPULAR PATTERNS OF SURNAMENES ORIGINATING FROM FORENAMES
USED IN THE PODLASIE REGION (BIELSK PODLASKI, HAJNÓWKA, SIEMIATYCZE)**

The article discusses the least popular formative patterns of surnames originating from forenames used today in Bielsk Podlaski, Hajnówka and Siemiatycze. Analysis of statistical data revealed that among surnames with formative elements the least frequent were derivative

anthroponyms with the suffixes *-ow/-ew* (e.g. *Charitonow, Wasiljew*), *-enko* (e.g. *Antonienko, Roszczenko*), *-in/-yn* (e.g. *Danilin, Guryn*), *-ejko* (e.g. *Miczejko*), *-owiak* (e.g. *Waszkowiak*), *-enia* (e.g. *Mojsienia*), as well as single cases of surnames ending with *-ajło* (*Kiczajło*), *-anis* (*Walendukanis*), *-atus* (*Polikatus*), *-eńko* (*Stasieńko*), *-(l)er* (*Feszler*), *-ów* (*Sobków*), *-son* (*Patterson*). Considering motivational aspects, most surnames were derived from forenames associated with Christian culture (in the Eastern Slavic/Orthodox Church or Polish variants), and less frequently from forenames not associated with religion (in surnames such as *Dobrenko, Jaganow, Myślejko, Radzymin*).

Key words: linguistics, onomastics, anthroponymy, surnames, surnames originating from forenames

Podlasie jest jednym z najbardziej zróżnicowanych kulturowo obszarów współczesnej Polski¹. Przyczyn tej różnorodności należy upatrywać w bogatych, ale jednocześnie skomplikowanych dziejach pogranicza polsko-ruskiego². Od samego początku osadnictwa ziemie te były zamieszkiwane przez ludność niejednorodną pod względem etnicznym i wyznaniowym³. System antroponimiczny na Podlasiu ukształtował się w oparciu o koegzystencję i wzajemne przenikanie nazw polskich, wschodniosłowiańskich, bałtyckich, niemieckich, żydowskich i tatarskich.

Celem niniejszego opracowania jest zwrócenie uwagi na wybrane typy słotwórcze nazwisk odmiennych, występujących współcześnie wśród mieszkańców Bielska Podlaskiego, Hajnówki i Siemiatycz. Omówione niżej nazwiska reprezentują modele o najniższej frekwencji spośród wszystkich (w obrębie tych trzech miast) antroponimów odmiennych posiadających formalne wykładniki nazwiskotwórcze.

Materiał zaczerpnięto z *Białostockiej książki telefonicznej* na 2006 rok⁴.

¹ Por. A. Awramiuk, *Niematerialne aspekty krajobrazu kulturowego pogranicza na przykładzie wybranych tradycji mieszkańców Podlasia*, „Niematerialne wartości krajobrazów kulturowych. Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego” 2011, nr 15, s. 330; [online]; <http://krajobraz.kulturowy.us.edu.pl/publikacjeartykuly/niematerialne/awramiuk.pdf>, [dostęp: 15.10.2018].

² Historia omawianego terenu była obiektem zainteresowań wielu badaczy. Zob. m.in. publikacje J. Wiśniewskiego (J. Wiśniewski, *Rozwój osadnictwa na pograniczu polsko-rusko-litewskim od końca XIV do połowy XVII w.*, „Acta Baltico-Slavica” 1964, t. I, s. 115-135; tegoż, *Osadnictwo wschodniej Białostoczczyzny – geneza, rozwój oraz zróżnicowanie i przemiany etyczne*, „Acta Baltico-Slavica” 1977, t. XI, s. 7-80).

³ Zob. np. E. Bogdanowicz, *Proces kształtowania się nazewnictwa osobowego południowej Białostoczczyzny*, [w:] *Studia Slawistyczne 2. Nazwy własne na pograniczach kulturowych*, Z. Abramowicz, L. Dacewicz (red.), Białystok 2000, s. 21.

⁴ Jest to wydanie obejmujące największą liczbę abonentów. W latach kolejnych liczba użytkowników telefonów stacjonarnych malała wskutek rosnącej popularności telefonii komórkowej.

1. Nazwiska z sufiksami *-ow/-ew*

Antroponimy z przyrostkami dzierżawczymi *-ow/-ew* reprezentują w historycznym nazewnictwie osobowym przymiotnikowy typ patronimów syntetycznych. Na pograniczu polsko-ruskim w XVI wieku odznaczały się znaczną popularnością, szczególnie w zakresie form odimiennych⁵. Współczesne nazwiska z tymi sufiksami poświadczone w analizowanych miastach były tworzone od imion podstawowych i derywowanych.

1.1. Nazwiska utworzone od imion podstawowych

a) oficjalnych

Angelowa (B)⁶ < im. cerk. *Ангел*⁷; por. też ap. ros. *ангел* ‘anioł – istota bezcielesna, posłaniec Boga’ BTS 39

Antipow (H) < im. cerk. *Антипа* SIP 60

Charitonow (H) < im. cerk. *Харитон* SIP 95

Jaganow (S) < im. strus. *Яган* SłGan 592⁸

Karpow (H) < im. cerk. *Карп*⁹ SIP 76

Markow (H) < im. cerk. *Марк*, pol. *Marek*¹⁰ MaII 280

Wasiljew (B) < im. cerk. *Василий* Kal 139

Władziemirow (B) < im. wschł. *Владзимир* (cerk. *Владимир*) BirBA 44

Włodziemirow (B) < im. wschł. *Влодзимир* (cerk. *Владимир*) por. BirBA 44

⁵ Produktynność tego modelu potwierdzają m.in. badania B. Tichoniuka (B. Tichoniuk, *Antroponimia południowej Białostoczczyzny w XVI wieku*, Opole 1988, s. 82) i L. Citko (L. Citko, *Nazewnictwo osobowe północnego Podlasia w XVI w.*, Białystok 2001, s. 72-75).

⁶ Skrót literowy w nawiasie oznacza miejsce występowania nazwiska: B – Bielsk Podlaski, H – Hajnówka, S – Siemiatycze.

⁷ „Ангел, битольский, муч. из села Флорина, пострадавший от турок в 1750 году. Паисия история славеноболгарская”, zob. Архиепископ Сергей (Спасский), *Полный месяцеслов Востока. Том II. Святой Восток*, [online], http://azbyka.ru/otechnik/Sergij_Spasskij/polnyj-mesjatseslov-vostoka-tom-ii-svjatoj-vostok/4, хвщыезж, [dostęp: 01.01.2016].

⁸ Imię staroruskie *Яган* < od ap. dialekt. *ягать* ‘krzyczeć, szumieć, buшеwać, rугаться’, „mogły otrzymane krzykliwe, niespokojne dzieci” (I.M. Ганжина, *Современный словарь русских фамилий*, Москва 2001, s. 592). Autorka cytowanego słownika zaznacza, że, zdaniem innych badaczy, imię *Яган* to uproszczony wariant im. niem. *Johann* (w języku ros. zapisywane jako *Иоганн*; tamże, s. 592-593).

⁹ Na badanym terenie pochodzenie odapelatywne tego nazwiska (od ap. *karp* ‘zool. cyprinus carpio – gat. ryby’ SW II 277; ros. ap. *карп* ‘ts.’ BTS 419) jest raczej mało prawdopodobne. Podobne stanowisko reprezentuje M. Sajewicz (M. Sajewicz, *Nazwiska patronimiczne z formantem -uk w powiecie hajnowskim na Białostoczczyźnie na tle ogólnopolskim*, Lublin 2013, s. 68).

¹⁰ Być może też od formy *Marko*.

b) oficjalnych lub potocznych

Filipow (H) < im. pol. *Filip*, wschśł. *Filip*¹¹ < cerk. *Филипп* Mall 216

Iwanow (B, S) < im. wschśł. *Iwan* < cerk. *Иоанн* TichI 98, ros. *Иван* SupSł 196, TiSł 180

c) potocznych

Akułow (B) < im. wschśł. *Akuła* < cerk. *Акула* BirBA 23; por. też ap. ros. *акула* 'rekin' BTS 33

Daniłow (S) < im. wschśł. *Danił*, *Daniła*, *Daniło* < cerk. *Даниил* TiSł 131-132, SHNOB I 71, Mall 206, Ker 109

Frołow (H) < im. wschśł. *Froł* < cerk. *Флор* TichI 90 H

Kuprianow (B) < im. wschśł. *Kuprian* < cerk. *Куприан* TichI 78

Michajłow (H) < im. wschśł. *Michajło* < cerk. *Михаил* SupSł 241

Nikonorow (B) < im. wschśł. *Nikonor* < cerk. *Никанор* BirBA 129

Uljanow (B) < im. wschśł. *Uljan* < cerk. *Иулиан* TichI 102

Za pomocą sufiksu *-ow* utworzono od imion w formach podstawowych 17 nazwisk, w jednym przypadku wykorzystano przyrostek *-ew*. Zdecydowana większość form imiennych stanowiących podstawy słowotwórcze omawianych nazwisk nawiązuje do kanonu cerkiewno-ruskiego.

Nazwiska *Filipow*, *Markow* mogły zostać utworzone od wariantów polskich lub wschodniosłowiańskich. Występowanie formantów *-ow/-ew*, popularnych we współczesnej antroponimii rosyjskiej¹², podkreśla – z jednej strony – wschodniosłowiańskie pochodzenie tych nazwisk. Z drugiej strony, być może mamy tu do czynienia z formacjami hybrydalnymi, powstałymi na bazie języka polskiego (podstawa słowotwórcza) i rosyjskiego (formant).

Postaci imion motywujące nazwiska *Władzimirow*, *Włodzimirow* odbiegają w niewielkim stopniu od kanonicznych form cerkiewnych. Różnice fonetyczne (palatalizację *d* : *dź* oraz, w jednym przypadku, alternację *a* : *o*) można tłumaczyć wpływem imienia w polskiej odmianie *Włodzimierz*. W niniejszym opracowaniu nazwiska te włączono do podzbioru nazwisk utworzonych od imion oficjalnych, ponieważ jako oficjalne imiona te funkcjonują w powszechnym odczuciu.

Na potoczny charakter imion, od których zostały utworzone nazwiska trzeciej podgrupy (zob. podpunkt c) wpłynęły głównie oboczności fonetyczne (*Akuła* < cerk. *Akiła* (*i* : *u*), *Kuprian* < cerk. *Kiprian* (*i* : *u*), *Iwan* < cerk.

¹¹ Obie formy (polską i wschodniosłowiańską) różnicuje miejsce akcentu.

¹² Por. M.A. Słaby, *Nazwiska suwalskich filiponów (na podstawie akt chrztów, ślubów i zgonów USC w Suwałkach)*, [w:] *Studia Sławistyczne 1. Nazewnictwo na pograniczach etniczno-językowych*, Z. Abramowicz, L. Dacewicz (red.), Białystok 1999, s. 289.

*Ioann*¹³ (o : w), *Nikonor* < cerk. *Nikanor* (a : o), *Uljan* < cerk. *Iulian* (iu : u, i : j), *Michajło* < cerk. *Michaił* (i : j), *Froł* < cerk. *Fłor* (metateza). Forma imienia *Nikonor* przypuszczalnie mogła powstać pod wpływem adideacji z innym imieniem cerkiewnym o podobnym brzmieniu *Nikon*.

1.2. Nazwiska utworzone od imion derywowanych

Gaponow (S) < im. wschł. *Gapon* < cerk. *Агафон* SajH 464

Gawriuczenkow (B) < im. ros. *Gawriuk*, *Gawriuczenko* < cerk. *Гавриил* por. TiSł 113-114

Jegorow (H) < im. ros. *Jegor* < cerk. *Георгий* TiSł 120

Kaponow (B) < im. wschł. *Kapon* < cerk. *Капитон* por. TiSł 201

Kostierow (B) < im. wschł. *Kostiera* < cerk. *Константин* por. TiSł 210-211

Kutikow (H) < może im. wschł. *Kutik* < cerk. *Кутоний* por. TichI 108

Oleszow (H) < im. *Olesz* < pol. *Aleksander*, pol. *Aleksy*, cerk. *Александр*, cerk. *Алексиѳ* Mali 180-181, TichI 66-67, BirBA 24-25

Petkov (B) < im. *Pietka*, *Pietko* < pol. *Piotr*, cerk. *Петр* Mali 308, por. SHNOB II 28

Sieńkow (B) < im. wschł. *Sieńko* < cerk. *Симеон* SHNOB II 94, Ker 126

Tomaszkowa (H) < im. *Tomaszek*, *Tomaszko*, *Tomaszka* < pol. *Tomasz*, cerk. *Фома* Mali 332, UscSł 200

Dziesięć nazwisk zanotowanych wśród mieszkańców Bielska Podlaskiego, Hajnówki i Siemiatycz utworzono na drodze dodania sufiksu *-ow* do imion w postaci derywowanej. Przyrostek ten komponował nazwiska od form imiennych powstałych wskutek derywacji alternacyjnej (*Gapon*, *Kapon*) lub alternacyjno-sufiksальной. Siedem imion pojawiło się w odmiankach typowych dla tradycji wschodniosłowiańskiej (*Gapon*, *Gawriuk* / *Gawriuczenko*, *Jegor*, *Kapon*, *Kostiera*, **Kutik* i *Sieńko*), trzy – w wersji wspólnej dla imiennictwa polskiego i ruskiego (*Olesz*, *Pietka* / *Pietko*, *Tomaszko* / *Tomaszka*).

Nazwisko *Gawriuczenkow* można rozpatrywać jako utworzone przez dodanie do imienia *Gawriuk* formantu złożonego (*enk(o)+ow*). W takim przypadku przyrostek *-enko* należy traktować jako patronimiczny¹⁴. Jeśli przyjąć, że w derywacji nazwiska brał udział sufiks prosty *-ow*, to komponent *-enko*

¹³ Forma *Iwan* jest wariantem oficjalnym w rosyjskim obiegu prawno-administracyjnym, natomiast na analizowanym terenie można rozpatrywać ją także w charakterze formy potocznej względem cerk. *Иоанн*.

¹⁴ Za funkcją patronimiczną tego morfemu opowiada się m.in. A. Dąbrowska-Kamińska (zob. A. Dąbrowska-Kamińska, *Nazwiska Polaków typu: Dilny, Woronienko, Tetera*, [w:] *Onimizacja i apelatywizacja*, Z. Abramowicz, E. Bogdanowicz (red.), Białystok 2006, s. 364-367; też, *Nazwiska Polaków z sufiksem -enko w polskiej antroponomii*, [w:] *Nazwy własne a społeczeństwo*, R. Łobodzińska (red.), Łask 2010, s. 364-371).

w formie imiennej *Gawriuczenko* trzeba uznać za morfem służący do tworzenia postaci hipokorystyczno-deminutywnych imion.

2. Nazwiska z sufiksami *-in/-yn*

Drugim przyrostkiem genetycznie dzierżawczym i używanym w komponowaniu formacji patronimicznych jest sufiks *-in/-yn*. Obok morfemów *-ow/-ew*, ten formant również jest powszechnie notowany we współczesnych nazwiskach rosyjskich.

2.1. Nazwiska utworzone od imion podstawowych

Danilin (B) < im. wschł. *Danił*, *Daniło* < cerk. *Даниил* TichI 79, Ker 109

Kuźmin (B) < im. wschł. *Kuźma* < cerk. *Косма* TichI 107, Ker 117

Safaryn (B, H) < im. tat. *Safar* TichI 128

Przyrostek *-in/-yn* utworzył trzy nazwiska od imion w wariantach podstawowym. W dwóch sytuacjach motywującymi były imiona chrześcijańskie w odmianie potocznej w wersji wschodniosłowiańskiej. Nazwisko *Kuźmin* powstało od imienia *Kuźma* zachowującego żeński paradygmat fleksyjny (por. też imiona w formach oficjalno-cerkiewnych typu *Foma*, *Łuka*). Nazwisko *Safaryn* pochodzi od imienia o proveniencji tatarskiej.

2.2. Nazwiska utworzone od imion derywowanych

Góryn (H) < im. wschł. *Gur* < cerk. *Гуриў* TiSł 130; por. też ap. *góra*¹⁵

Gurin (H) < im. wschł. *Gur* < cerk. *Гуриў* TiSł 130

Guryń (H) < im. wschł. *Gur* < cerk. *Гуриў* TiSł 130¹⁶

Kuczkin (H) < im. *Kuczka*, *Kuczek*, *Kuczko*, *Kuczka* < pol. *Konrad*, cerk. *Акцмион*, cerk. *Кутоний*, cerk. *Николай* MaI 263, TichI 66, 108, 117

¹⁵ Forma graficzna nazwiska sugeruje, że powstało ono na bazie leksyki apelatywnej. Można jednak przypuszczać, że nazwisko to zostało utworzone od imienia, a jego zapis – niewykluczone, że w oparciu o przekaz ustny – mógł być w przeszłości zniekształcony pod wpływem adideacji z ap. *góra*. Omawiane nazwisko występuje wraz z innymi antroponimami w wspólnej etymologii (por. *Gurin*, *Guryń*) w jednej miejscowości, co może być dodatkowym argumentem potwierdzającym słuszność powyższego stwierdzenia.

¹⁶ M. Sajewicz notuje formę im. *Guryń* (zob. M. Sajewicz, *Nazwiska patronimiczne...*, s. 394), ponadto wariant im. *Huryń* pojawia się u A. Uścińowicz (zob. A.K. Усціновіч, *Слоўнік асабовых уласных імён*, Minsk 2011, s. 75) i B. Tichoniuka (zob. B. Tichoniuk, *Imiona i ich formy na pograniczu polsko-białoruskim od XVI wieku do roku 1839*, Zielona Góra 2000, s. 94). Należy zatem rozpatrywać omawiane nazwisko nie tylko jako derywowane od im. *Gur*, ale także jako równe imieniu chrzestnemu w wersji nieoficjalnej (na badanym obszarze występuje nazwisko *Guryńniuk* (im. *Guryń* + sufiks *-uk*)).

Majczyzna (H) < im. *Majka* < pol. *Maria* BubK 210

Mojżyn (S) < im. *Mojża* < *Mojżesz* por. SHNOB I 248¹⁷

Radzymin (H) < im. *Radzim* < słow. typu *Radomir* MałS 73, też od strus. *Paдum* WójtSł 114; por. też n.m. *Radzymin* SG IX 478

Rodzin (H) < im. *Rod*, *Rodzia* < cerk. *Родуон*, słow. typu *Radosław*, *Radomir*, *Rodomił*, *Rodślaw* BirBA 141, TichI 127, por. MałS 73

Kilka nazwisk reprezentuje model nazewniczy utworzony za pomocą formantu przymiotnikowego *-in/-yn* dodanego do tematów imion utworzonych wskutek derywacji alternacyjnej (*Gur*, *Mojża*, *Radzim*, *Rodź*) lub alternacyjno-sufiksальной (*Kuczka* / *Kuczek* / *Kuczko* / *Kuczk*, *Majka*).

3. Nazwiska z sufiksem *-enko*

Małą popularność nazwisk z przyrostkiem *-enko* występujących wśród współczesnych mieszkańców badanych miast należy tłumaczyć faktem, że ten typ nazewniczy jest charakterystyczny głównie dla nazwisk ukraińskich¹⁸, geograficznie odległych od interesującego nas obszaru.

3.1. Nazwiska utworzone od imion podstawowych

Antonienko (B) < im. pol. *Antoni*, cerk. *Антоний* MałI 186, BirBA 30

Jakowienko (H) < im. ros. *Яков* (cerk. *Иаков*) TiSł 373, SupSł 191

Karpienko (B) < im. cerk. *Карп*¹⁹ BirBA 94, Kal 156

Osipienko (S) < im. wschśł. *Osip* < cerk. *Иосиф* SHNOB I 277, SajH 124, TichI 102

Pawlenko (H) < im. pol. *Paweł*, cerk. *Павел* BubK 251

Simonienko (B) < im. cerk. *Симон* BirBA 151, Kal 174

Sufiks *-enko* komponował 6 nazwisk od imion w wariacie podstawowym. W cytowanym zbiorze w 4 formach wystąpił on po spółgłosce miękkiej (*-enko*: *Antonienko*, *Jakowienko*, *Karpienko*, *Simonienko*), jeden raz po spółgłosce twardej (*Osipienko*) i jednokrotnie po spółgłosce *l* (*Pawlenko*). Nazwiska te zostały utworzone od imion pochodzenia chrześcijańskiego. Podstawy słowotwórcze antropimów *Jakowienko*, *Karpienko*, *Osipienko* i *Simonienko* wykazują zbieżność z imionami kalendarza wschodniego. Nazwisko *Antonienko* mogło

¹⁷ Por. n.os. *Mojzyn* w: Z. Abramowicz, L. Citko, L. Dacewicz, *Słownik historycznych nazw osobowych Białostoczczyzny (XV-XVII w.)*, t. I, Białystok 1997, s. 248.

¹⁸ Z. Kurzowa, *Nieodmienność i odmiana nazwisk na -o w języku polskim*, „Język Polski” 1966, XLVI/5, s. 343.

¹⁹ Zob. nazwisko *Karpow*.

powstać od formy oficjalnej im. polskiego *Antoni* lub od postaci nieoficjalnej im. wschodniosłowiańskiego *Anton*.

Powyższe nazwiska zakwalifikowano do zbioru nazwisk derywowanych, reprezentujących jeden z modeli patronimicznych, bowiem taką funkcję przypisuje się sufiksowi *-enko*²⁰. Jednocześnie istnieją przesłanki, które pozwalają traktować omawiany formant jako tworzący formy deminutywne imion. Formę z przyrostkiem *-enko* (*Paszenko*) poświadcza m.in. B. Tichoniuk²¹. W antroponomii białoruskiej nazwiska te występują w odmiankach imiennych zakończone na *-енка* (np. *Антаненка, Карпенка, Сіманенка*²²).

3.2. Nazwiska utworzone od imion derywowanych

Dobrenko (S) < im. typu *Dobra, Dobro* < słow. *Dobrosław, Dobromir, Dobrogost, Dobrociech*, słoweń. *Dobrogoj*, czes. *Dobrostoj* MałS 67-68, strus. *Доброй, Добровит, Доброгост, Доброжир, Добромысл, Доброслав*²³ TorEn 264, WójtSł 43

Doroszenko (B) < im. wschsł. *Dorosz* < cerk. *Дорофеѣ* TichI 81, Ker 110

Gryszczenko (S) < im. wschsł. *Gryszka, Gryszko* < cerk. *Григорій* SHNOB I 104, MaI 229

Parszenko (H) < im. wschsł. *Parch, Parcha, Par(a)sza* < cerk. *Парфеній* por. SHNOB II 16, por. UscSł 159

Roszczenko (B, H, S) < im. *Roszko* < pol. *Roch, pol. Robert*, cerk. *Ераст*, cerk. *Ростислав*, słow. *Rościsław*²⁴ SHNOB II 72, TichI 84, 127, MałS 25

Sajenko (H) < im. wschsł. *Saj* < cerk. *Исаія* TichI 97

Woszczenko (H) < im. wschsł. *Waszko*²⁵ < cerk. *Василий* TichI 75

²⁰ Zob. P.Й. Керста, *Українська антропонімія XVI ст. Чоловічі іменування*, Київ 1984, s. 23, [online], http://shron1.chtyvo.org.ua/Kersta_Rozaliia/Ukrainska_antropnimia_XVI_st_Cholovichi_imenuvannia.pdf, [dostęp: 14.06.2018]; A. Dąbrowska-Kamińska, *Nazwiska Polaków typu...*, s. 364-367; też, *Nazwiska Polaków z sufiksem...*, s. 364-371.

²¹ B. Tichoniuk, *Imiona i ich formy...*, s. 122.

²² M.В. Бірыла, *Беларуская антрапанімія. Уласныя імёны, імёны-мянушкі, імёны на бацьку, прозвішчы*, Мінск 1966, s. 31, 94, 152.

²³ Por. także im. strus. *Добрыня, Доброшка* (Е.А. Грушко, Ю.М. Медведев, *Фамилии...*, Москва 1998, s. 141; M. Wójtowicz, *Словарь древнерусских личных именований XI-XIV веков*, Poznań 2012, s. 44), *Добрило* (Ф. Тороп, *Популярная энциклопедия русских православных имен*, Москва 1999, s. 264).

²⁴ Rościsław, książę wielkomorawski, uznany jest za świętego w Kościele wschodnim (zob. np. *Kalendarz prawosławny* 2009, s. 172). W tradycji polskiej imię to występuje jako słowiańskie nieposiadające motywacji religijnej.

²⁵ Prawdopodobnie mamy tu do czynienia ze zniekształceniem pierwotnej formy nazwiska *Waszczenko*. Forma im. *Waszko* raczej nie jest znana w antroponomii wschodniosłowiańskiej.

Sufiks *-enko* utworzył 7 nazwisk od derywowanych form imion związanych z nurtem chrześcijańskim lub z rodzimym imiennictwem słowiańskim. W podstawach słowotwórczych wystąpiły imiona derywowane sufiksalnie (np. *Dorosz*, *Gryszka*) lub alternacyjnie (np. *Dobro*, *Saj*).

4. Nazwiska z sufiksem *-ejko*

Kacejko (B) < im. *Kac* < cerk. *Акакий*, cerk. *Каллист*, cerk. *Каллиник*, pol. *Karol* TichI 65, SIP 75, SHNOB I 143

Miczejko (H) < im. *Micz* < pol. *Mikołaj*, cerk. *Димитрій* MaI 288, SHNOB I 237

Myszejko (B) < im. *Myslich*, *Myslik*, *Myslim*, *Myslisz*; także *Myslej* < słow. *Myšlibor*, *Myšlimir*, *Siemomysł* MaS 71; por. też ap. *myśleć*

Przyrostek *-ejko* prawdopodobnie nawiązuje do formantu bałtyckiego *-eika*, tworzącego w języku litewskim nazwy osób o zabarwieniu pejoratywnym. Na Podlasiu sufiks ten komponował w antroponimii historycznej derywaty odapellatywne o charakterze przezwiskowym²⁶.

W nazwisku *Kacejko* przyrostek *-ejko* mógł być dodany w postaci niepodzielnej do derywatów alternacyjno-sufiksalnych z elementem spółgłoskowym *-c* (*Ka-c* < *Kallist*, *Kallinik*, *Karol*). Można też przyjąć inną etymologię, według której do formy odimiennej powstałej po uszczupieniu o element nagłosowy z jednoczesną obocznością *k : c* i resufiksacją *ij > ej* (cerk. *Akakij* > **Kacej*) przyłączony został sufiks *-ko* (*Kacej+ko*). Formacje typu *Malej* (< słow. *Małomir*, *Małostryj*), *Manej* (< cerk. *Manuił*, słow. *Manomir*), *Mokiej* (< cerk. *Mokij*), *Olfiej* (< cerk. *Jelewfierij*) itp. zostały odnotowane w SHNOB²⁷. Nazwisko *Miczejko* powstało natomiast wskutek dodania omawianego przyrostka do podstawy imiennej powstałej na drodze sufiksacji (*Mi-cz*). W wyniku derywacji alternacyjnej (być może w połączeniu z resufiksacją) imienia słowiańskiego z komponentem leksykalnym *myśl-* zostało utworzone nazwisko *Myszejko*. Poświadczona przez M. Malec forma *Myslej*²⁸ pozwala dopuszczać etymologię alternatywną, według której nazwisko to urobiono poprzez dodanie sufiksu *-ko* (podobnie jak w przypadku nazwiska *Kacejko*).

²⁶ Por. L. Citko, *Nazewnictwo osobowe...*, s. 119.

²⁷ Z. Abramowicz, L. Citko, L. Dacewicz, *Słownik historycznych nazw...*, t. 1, s. 224, 226, 248, 271.

²⁸ M. Malec, *Staropolskie skrócone nazwy osobowe od imion dwuczłonowych*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1982, s. 71.

5. Nazwiska z sufiksem *-owiak*

Maćkowiak (S) < im. *Maćko* < pol. *Maciej*, cerk. *Матѳуш* MałI 276, TichI 112

Stankowiak (S) < im. *Stanek*, *Stanko* < słow. *Stanisław* MałS 74, TichI 131

Waszkowiak (B) < im. wschśł. *Waszko* < cerk. *Василиш* TichI 75, pol. *Waszko* < *Wawrzyniec*, słow. typu *Warcisław* MałS 26, por. MałI 340

Przyrostek *-owiak* stanowiący rozszerzony wariant sufiksu *-ak* należy do formantów cieszących się w antroponimii Podlasia małą popularnością. Uchodzi natomiast za charakterystyczny dla Wielkopolski, gdzie odznacza się wysoką frekwencją w tworzeniu współczesnych nazwisk²⁹. W analizowanym materiale utworzył on trzy nazwiska od derywatów sufiksalnych imion chrześcijańskich – pol. *Maciej* / cerk. *Matfij*, słowiańskiego z motywacją chrześcijańską *Stanisław* oraz od polskiego *Wawrzyniec* lub cerkiewnego *Wasilij*. Ponadto forma *Waszko* poświadczona jest w literaturze jako pochodna od imienia o proveniencji słowiańskiej. Omawiane nazwiska można też traktować jako utworzone wskutek przyłączenia formantu *-ak* do podstawy odimiennej wcześniej już derywowanej przyrostkiem *-ow* (*Maćk(o)+ow+'ak*, *Stank(o)+ow+'ak*, *Waszk(o)+ow+'ak*). Nie można też wykluczyć pochodzenia odmiejscowego – por. n.m. *Maćki*, *Maćkowo* (SG V 887-890), *Stanki*, *Stańki* (SG XI 210, XV/2 616-617) oraz *Waszki* (SG XIII 144).

6. Nazwiska z sufiksem *-enia*

Klemienia (S) < im. *Klem* < pol. *Klemens*, cerk. *Климент* por. UscŚł 116

Mojsienia (H) < im. wschśł. *Mojsa* < cerk. *Моусей* SHNOB I 248, UscŚł 130

Przyrostek *-enia* w gwarach wschodniosłowiańskich na Białostoczczyźnie pełni funkcję deminutywną i służy do oznaczania nazw istot młodych. W antroponimii białoruskiej nazwiska na *-enia* stanowią ok. 1% zasobu wszystkich nazwisk tego kraju³⁰. Omawiany sufiks, jak się wydaje, mógł być użyty zarówno w kreacji nazwisk, jak też w komponowaniu deminutywnych form imion. Za jego funkcją patronimiczną opowiadają się m.in. R. Kersta³¹ oraz B. Tichoniuk³².

²⁹ Por. B. Kreja, *Słotwótrstwo polskich nazwisk*, Kraków 2001, s. 76; B. Walczak, *Najczęstsze nazwiska wielkopolskie*, [w:] *Miasto w perspektywie onomastyki i historii*, I. Sarnowska-Gieffing, M. Graf (red.), Poznań 2010, s. 264.

³⁰ A. Frankowska, *Formant -ec, -enia w nazwiskach mieszkańców Białostoczczyzny*, [w:] *Polsko-białoruskie związki językowe, literackie, historyczne i kulturowe*, pod red. I. Kreń, M. Kondratiuk (red.), t. III, Grodno 2001, s. 38-39, 44-45.

³¹ Р.Й. Керста, *Українська антропонімія...*, s. 22.

³² Б. Тихонюк, *Белорусский патронимический суффикс -enia в современных фамилиях жителей*, [w:] *Беларуска-руска-польскае мовазнаўства*, пад рэд. А.М. Мезенко, Л.М. Вардамацкі (рэд.), Віцебск 2000, s. 146-150. Por. też M.V. Бірыла, *Тыпалогія і геаграфія славянскіх прозвішчаў*,

Podstawy słowotwórcze nazwisk *Klemienia*, *Mojsienia* powstały w wyniku derywacji alternacyjnej.

7. Nazwiska z sufiksem *-ów*

Sobków (B) < im. *Sobek*, *Sobko* < pol. *Sebastian*, słow. *Sobiesław*, *Sobieży* MaI 322, TichI 129, MaIS 74; por. też ap. *sobek* 'samolub, egoista' SW VI 254

Ewolucję przyrostka *-ów* na tle innych sufiksów antroponimicznych rozpatruje, na przykładzie Śląska Cieszyńskiego, m.in. J. Lipowski³³. Jego badania wyraźnie potwierdzają słabą produktywność formantu *-ów* w nazewnictwie historycznym (od XVIII wieku) i współczesnym. Badacz ten zwraca jednak uwagę na nieco częstsze (względem innych obszarów polskojęzycznych) występowanie nazw osobowych na *-ów* na pograniczu polsko-wschodniosłowiańskim i polsko-słowackim. Mimo to, w materiale źródłowym z Bielska Podlaskiego, Hajnówki i Siemiatycz poświadczony jest tylko jedno nazwisko reprezentujące ten model antroponimiczny. Motywującym mogło być zarówno imię chrześcijańskie *Sebastian*, jak również dwuczłonowe imiona słowiańskie z komponentem *sob-*.

8. Nazwiska z sufiksem *-eńko*

Stasieńko (H) < im. *Stas* < słow. *Stanisław* SHNOB II 113

Rzeczowniki utworzone za pomocą genetycznie ruskiego³⁴ sufiksu *-eńko* odznaczają się, według S. Grabiasa³⁵, melioratywno-deminutywnym nacechowaniem emocjonalnym.

Z. Kurzowa pisała: „(...) nie są chyba używane mianowniki *Jasieniek*, *Stasieniek* ani *Jasieńko*, *Stasieńko*”³⁶. W związku z powyższym stwierdzeniem sufiksu *-eńko* potraktowano w jako przyrostek genetycznie patronimiczny używany w tworzeniu nazwisk. Analogiczną funkcję przypisuje mu również B. Lindert³⁷. Takie stanowisko może być jednak dyskusyjne, szczególnie w kontekście specyfiki językowo-kulturowej Podlasia i – co za tym idzie – wpływu wielu etnosów, przede wszystkim polskiego i ruskiego. W antroponimii rosyjskiej imiona typu

МІНСК 1988, c. 18, 88; P. Złotkowski, *Antroponimia historyczna mieszczan i chłopów Brańska i okolic w ujęciu statycznym i dynamicznym*, Lublin 2017, s. 43.

33 J. Lipowski, *Ewolucja formantu zależnościowego -ów na tle innych sufiksów antroponimicznych na południu Śląska Cieszyńskiego*, [w:] *Nazwy własne a społeczeństwo*, R. Łobodzińska (red.), Łask 2010, s. 319-328.

34 Z. Kurzowa, *Nieodmienność i odmiana...*, s. 336.

35 S. Grabias, *O ekspresywności języka*, Lublin 1981, s. 72.

36 Z. Kurzowa, *Nieodmienność i odmiana...*, s. 337.

37 B. Lindert, *Przyrostki używane w funkcji patronimicznej na terenie woj. lubelskiego*, „Język Polski” 1966, XLVI/4, s. 289.

Гришенька, Павлусенька, Саенька, Симушенька, Ясенька³⁸ należą do produktywnych. M. Biryła³⁹ notuje formę *Iwasieńko* jako powstałą na gruncie ukraińskim. Z kresów południowo-wschodnich pochodzą hipokorystyka od im. cerk. *Mieletij*, tj. formy *Mełenteńko* / *Mielenteńko* poświadczane przez M. Malec⁴⁰. Można zatem poddać w wątpliwość, czy rzeczywiście we wszystkich przypadkach proces derywacyjny przebiegał z uwzględnieniem form pośrednich zakończonych na *-en/-eń*.

9. Nazwiska z sufiksem *-(l)er*

Feszler (B) < por. niem. n.os. *Fesler* < im. *Faaß* < im. *Servatius, Bonifatius, Gervasius* DN 177, 182

W języku niemieckim sufiks *-(l)er* komponuje nazwy wykonawców czynności rodzaju męskiego⁴¹.

Występujące w Polsce nazwiska z formantem *-er* często są antroponimami genetycznie niemieckimi lub hybrydalnymi⁴². W antroponimii przyrostek niemiecki *-er* jest sufiksem o wyspecjalizowanych funkcjach. Dodany do nazw miejscowych, urabiał nazwiska wskazujące pierwotnie na miejsce zamieszkania⁴³. Tworząc formacje dewerbalne, mógł również oznaczać mężczyznę wykonującego określony zawód⁴⁴. Nazwiska zakończone na *-ler*, tj. posiadające formant wzbogacony o *l*, mogły też pochodzić od form hipokorystycznych imion z rdzeniem nieposiadającym tej spółgłoski, por. np. nazwisko *Sztipler* (< niem. *Stipler*) < n.os. *Stippler* < im. *Stiderth, Stiebert* występujące w Kaliszu⁴⁵.

Zacytowane nazwisko powstało wskutek dodania formantu do podstawy *Faaß*, będącej derywatem alternacyjnym imienia chrześcijańskiego.

³⁸ А.Н. Тихонов, Л.Э. Бояринова, А.Г. Рыжкова, *Словарь русских личных имен*, Москва 1995.

³⁹ М.В. Бірыла, *Беларуская антрапанімія...*, с. 87.

⁴⁰ M. Malec, *Imiona chrześcijańskie w średniowiecznej Polsce*, Kraków 1994, s. 147, 283.

⁴¹ Por. występowanie sufiksu *-er* w rzeczownikach odczasownikowych (np. *Taucher* 'nurek' < *tauchen* 'nurkować', *Fahrer* 'kierowca' < *fahren* 'jechać, jeździć, wozić') oraz sufiksu *-ler* w rzeczownikach odrzeczownikowych (np. *Künstler* 'artysta' < *Kunst* 'sztuka', *Wissenschaftler* 'naukowiec' < *Wissenschaft* 'nauka'; *Gramatyka języka niemieckiego* 2013).

⁴² Por. S. Rospond, *Słownik nazwisk śląskich*, cz. 1, Warszawa – Wrocław – Kraków 1967, s. XXIV; K. Skowronek, *Współczesne nazwisko polskie: studium statystyczno-kognitywne*, Kraków 2001, s. 152.

⁴³ Por. A. Naruszewicz-Duchlińska, *Nazwiska mieszkańców komornictwa lidzbarskiego (1500–1772 r.)*, Olsztyn 2007, s. 332.

⁴⁴ Por. E. Nowak, *Funkcjonowanie nazwisk pochodzenia niemieckiego w siedemnasto- i osiemnastowiecznych rejestrach poznańskich podatników czopowego. Świadczenia polonizacji*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza” 2012, 19 (39)/1, s. 136–137.

⁴⁵ M. Jaracz, *Nazwiska mieszkańców Kalisza od XVI do XVIII wieku*, Bydgoszcz 2001, s. 359, 368, 371.

Według A. Naruszewicz-Duchlińskiej, omawiany sufiks w nazwiskach pochodzących od innych kategorii antroponimów wyrażał relacje o charakterze patronimicznym⁴⁶.

10. Nazwiska z sufiksem *-atus*

Polikatus (B, H) < brus. im. *Полик* < *Апалінар* LPŻ II 379; por. też lit. n.os. *Pālikas* < *Pālys* < im. *Palemōnas*, *Apolināras* LVKŽ 296, LPŻ II 381

Przyrostek *-atus*, występujący w języku łacińskim, tworzy struktury przymiotnikowe, pojawia się również w imionach własnych, por. np. im. *Fortunatus*⁴⁷. Zdaniem autorów LPŻ, baza fundująca nazwisko *Polikatus* powstała na gruncie języka białoruskiego, choć dopuszczalna jest także inna etymologia.

11. Nazwiska z sufiksem *-ajło*

Kiczkało (H) < im. wschł. *Kiczko* < cerk. *Нукіма* TichI 119

Sufiks *-ajło* w leksyce apelatywnej polszczyzny ogólnej tworzy nazwy osób, zwykle o podstawach dewerbalnych (np. *brzdąkajło*, *popychajło*, *poszturchajło*, *wykidajło*), i odznacza się ujemnym ładunkiem emocjonalnym⁴⁸.

Przyrostek ten powstał prawdopodobnie na gruncie języka litewskiego, chociaż nie jest wykluczona jego proveniencja białoruska⁴⁹. Według W. Mańczaka sufiks *-ajło* pojawił się najpierw w nazwiskach polskich pod wpływem antroponimów litewskich typu *Bargaila*, *Dziugaila*, a dopiero później trafił do zasobu rzeczowników pospolitych⁵⁰. Z kolei w nadnarwiańskich gwarach białoruskich Białostoczczyzny, jak dowodzą badania M. Sajewicza⁵¹, derywaty zakończone na *-ło* tworzą najbardziej rozbudowany i wykazujący najwyższą aktywność model słowotwórczy dewerbalnych nazw subiektów. W zbiorze tym można wyodrębnić podgrupę derywatów na *-ajło*, por. np. *abicajło*, *kałupajło*, *narykajło*, *pamahajło*, *szczypajło*, *ucikajło*⁵².

46 A. Naruszewicz-Duchlińska, *Nazwiska mieszkańców komornictwa...*, s. 332.

47 Por. M. Malec, *Imiona chrześcijańskie...*, s. 218.

48 S. Grabias, *O ekspresywności języka...*, s. 74; B. Kreja, *Słowotwórstwo polskich nazwisk...*, s. 133.

49 K. Czarnecka, *Podobieństwa i różnice w zakresie słowotwórstwa między gwarową polszczyzną północno- i południowokresową*, „Linguistica Copernicana” 2016, 13, s. 372.

50 W. Mańczak, *Litewskie pochodzenie sufiksu -ajło*, „Język Polski” 1975, LX/3, s. 189-192.

51 M. Sajewicz, *Derywacja sufiksalna osobowych nazw subiektów w nadnarwiańskich gwarach białoruskich Białostoczczyzny*, Lublin 2002, s. 30.

52 Ibidem, s. 227-230.

12. Nazwiska z sufiksem *-anis*

Walendukanis (B) < lit. n.os. *Valentùkas* < im. *Vālentās* LPŽ II 1150-1151

Nazwisko to występuje w postaci niezaadaptowanej do języka polskiego. Typowo litewskim jest tu bez wątplenia formant *-anis*, produktywny w nazwach osobowych i miejscowych⁵³. LPŽ jako postać wyjściową podaje formę lit. *Vālentās* (pol. odpowiednik *Walenty*). Można jednak przyjąć, że nazwisko *Walendukanis* powstało w oparciu o odmiankę im. **Walenduk*, a więc posiadającą przyrostek *-uk*, popularny w antroponimii wschodniosłowiańskiej (w tym białoruskiej)⁵⁴.

13. Nazwiska z sufiksem *-son*

Patterson (B) < im. *Pate(r)* < *Patrick*

Nazwiska z formantem *-son* reprezentują model patronimiczny popularny w niektórych krajach anglojęzycznych i skandynawskich. Na Słowiańszczyźnie pojawiają się wraz z imigracją ich nosicieli. Zanotowane w Bielsku Podlaskim nazwisko *Patterson* nawiązuje do imienia związanego z tradycją chrześcijańską poprzez postać św. Patryka (skrótowa wersja im. *Patrycjusz*, cerk. *Patrikij*) – jednego z najbardziej czczonych świętych w krajach anglosaskich.

Podsumowanie

Omówione wyżej modele nazwiskowe należą na badanym terenie do najmniej produktywnych typów nazwisk odimiennych posiadających formalne wykładniki nazwiskotwórcze. Jak wykazuje cytowany materiał źródłowy, niektóre modele są egzemplifikowane pojedynczymi przykładami. Sytuacja tego typu dotyczy przede wszystkim nazwisk z przyrostkami niesłowiańskimi (*-son*, *-(l)er*, *-atus*, *-anis*, być może też *-ajło*), ale występuje również w przypadku nazwisk z sufiksami typowymi dla obszaru Słowiańszczyzny (*-ów*, *-eńko*). Sporadycznie pojawiły się również nazwiska zakończone na *-enia* (2x), *-owiak* (3x) oraz posiadające bałtycki formant *-ejko* (3x). Nieco częściej poświadczono są antroponimy posiadające w swej strukturze przyrostek *-enko* (13x), popularne na gruncie ukraińskim oraz nazwiska z sufiksami *-in/-yn* (11x) i, przede wszystkim, nazwiska na *-ow/-ew* (28x), licznie występujące w antroponimii rosyjskiej.

⁵³ K.O. Falk, *Ze studiów nad sławizacją litewskich nazw miejscowych i osobowych*, „Scando-Slavica” 1963, 9, s. 87, [online], <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00806766308600385?journal>, [dostęp: 2.08.2017].

⁵⁴ Por. też im. *Walenty* (B. Tichoniuk, *Imiona i ich formy...*, s. 141).

W przypadku tej ostatniej pary formantów genetycznie dzierzawczych zwraca uwagę fakt, że w materiale źródłowym odnotowano tylko jedno nazwisko derywowane przyrostkiem *-ew* (*Wasiljew*).

Małą popularność omówionych nazwisk podkreśla ich występowanie, w znakomitej większości, na obszarze jednego miasta. Spośród 67 przedstawionych w niniejszym artykule jednostek tylko 3 nazwiska pojawiają się jednocześnie w dwóch miastach, a jedynym nazwiskiem poświadczonym, na podstawie badanego źródła, we wszystkich trzech miejscowościach jest nazw. *Roszczenko*.

Wykaz skrótów

- BirBA – Бірыла М.В., *Беларуская антрапанімія. Уласныя імёны, імёны-мянушкі, імёны па бацьку, прозвішчы*, Мінск 1966.
- BTS – Кузнецов С.А., *Большой толковый словарь русского языка*, Санкт-Петербург 2001.
- BubK – Bubak J., *Księga naszych imion*, Wrocław 1993.
- DN – Gottschald M., *Deutsche Namenkunde. Unsere Familiennamen nach ihrer Entstehung und Bedeutung*, Berlin 1971.
- Kal – *Kalendarz prawosławny 2009*, Wydanie Warszawskiej Metropolii Prawosławnej, Warszawa.
- Ker – Керста Р.Й., *Українська антропонімія XVI ст. Чоловічі іменування*, Київ 1984, [online], http://shron1.chtyvo.org.ua/Kersta_Rozaliia/Ukrainska_antroponimiia_XVI_st_Cholovi-chi_imenuvannia.pdf, [dostęp: 14.06.2018].
- LPŽ – *Lietuvių pavardžių žodynas*, A. Vaganas (red.), t. I-II, Vilnius 1985–1989.
- LVKŽ – Kuzavinis K., Savukynas B., *Lietuvių vardų kilmės žodynas*, Vilnius 1994.
- MalI – Malec M., *Imiona chrześcijańskie w średniowiecznej Polsce*, Kraków 1994.
- MalS – Malec M., *Staropolskie skrócone nazwy osobowe od imion dwuczłonowych*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1982.
- SajH – Sajewicz M., *Nazwiska patronimiczne z formantem -uk w powiecie hajnowskim na Białostocczyźnie na tle ogólnopolskim*, Lublin 2013.
- SG – *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich*, t. I-XV, Warszawa 1880–1902, [online], http://dir.icm.edu.pl/pl/Słownik_geograficzny, [dostęp: 12.12.2015].
- SHNOB – Abramowicz Z., Citko L., Dacewicz L., *Słownik historycznych nazw osobowych Białostocczyzny (XV-XVII w.)*, t. 1-2, Białystok 1997-1998.

- SIP – *Spis imion prawosławnych w brzmieniu polskim i staro-cerkiewno-słowiańskim*, Warszawa 2011.
- SupSł – Суперанская А.В., *Словарь русских личных имен*, Москва 1998.
- SW – Karłowicz J., Kryński A., Niedźwiedzki W., *Słownik języka polskiego, tzw. warszawski*, t. I-VIII, Warszawa 1900-1927.
- TichI – Tichoniuk B., *Imiona i ich formy na pograniczu polsko-białoruskim od XVI wieku do roku 1839*, Zielona Góra 2000.
- TiSł – Тихонов А.Н., Бояринова Л.З., Рыжкова А.Г., *Словарь русских личных имен*, Москва 1995.
- TorEn – Тороп Ф., *Популярная энциклопедия русских православных имен*, Москва 1999.
- Uscsł – Усціновіч А.К., *Слоўнік асабовых уласных імён*, Мінск 2011.
- WójtSł – Wójtowicz M., *Словарь древнерусских личных именований XI–XIV веков*, Poznań 2012.
-
- | | | | |
|----------|-------------------|---------|-----------------------|
| ap. | – apelatyw | pol. | – polski |
| brus. | – białoruski | por. | – porównaj |
| cerk. | – cerkiewny | ros. | – rosyjski |
| czes. | – czeski | słow. | – słowiański |
| dialekt. | – dialektalny | słoweń. | – słoweński |
| im. | – imię | strus. | – staroruski |
| lit. | – litewski | tat. | – tatarski |
| n.m. | – nazwa miejscowa | wschsł. | – wschodniosłowiański |
| n.os. | – nazwa osobowa | zob. | – zobacz |
| niem. | – niemiecki | | |

Bibliografia

- Abramowicz Z., Citko L., Dacewicz L., *Słownik historycznych nazw osobowych Białostoczczyzny (XV–XVII w.)*, t. 1-2, Białystok 1997-1998.
- Awramiuk A., *Niematerialne aspekty krajobrazu kulturowego pogranicza na przykładzie wybranych tradycji mieszkańców Podlasia*, „Niematerialne wartości krajobrazów kulturowych. Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego” 2011, nr 15, s. 327-337; [online]; <http://krajobraz.kulturowy.us.edu.pl/publikacje.artykuly/niematerialne/awramiuk.pdf>, [dostęp: 15.10.2018].
- Biryła M.V., *Belaruskaa antrapanimiá. Ulasnyá imëny, imëny-mánuški, imëny pa bac'ku, prozviščy*, Minsk 1966.
- Biryła M.V., *Typalogiá i geagrafiá slavánskikh prozviščau*, Minsk 1988.
- Bogdanowicz E., *Proces kształtowania się nazewnictwa osobowego południowej Białostoczczyzny*, [w:] *Studia Slawistyczne 2. Nazwy własne na pograniczach kulturowych*, Z. Abramowicz, L. Dacewicz (red.), Białystok 2000, s. 21-28.

- Bubak J., *Księga naszych imion*, Wrocław 1993.
- Citko L., *Nazewnictwo osobowe północnego Podlasia w XVI w.*, Białystok 2001
- Czarnecka K., *Podobieństwa i różnice w zakresie słowotwórstwa między gwarową polszczyzną północno- i południowokresową*, „Linguistica Copernicana” 2016, 13, s. 365-377.
- Dąbrowska-Kamińska A., *Nazwiska Polaków typu: Dilny, Woronienko, Tetera*, [w:] *Onimizacja i apelatywizacja*, Z. Abramowicz, E. Bogdanowicz (red.), Białystok 2006, s. 364-367.
- Dąbrowska-Kamińska A., *Nazwiska Polaków z sufiksem -enko w polskiej antroponimii*, [w:] *Nazwy własne a społeczeństwo*, R. Łobodzińska (red.), Łask 2010, s. 364-371.
- Falk K.O., *Ze studiów nad sławizacją litewskich nazw miejscowych i osobowych*, „Scando-Slavica” 1963, 9, s. 87, [online], <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00806766308600385?journal>, [dostęp: 2.08.2017].
- Frankowska A., *Formant -ec, -enia w nazwiskach mieszkańców Białostoczczyzny*, [w:] *Polsko-białoruskie związki językowe, literackie, historyczne i kulturowe*, pod red. I. Kreń, M. Kondratiuk (red.), t. III, Grodno 2001, s. 37-47.
- Ganżina I.M., *Sovremennyj slovar' russkijch familij*, Moskwa 2001.
- Gottschald M., *Deutsche Namenkunde. Unsere Familiennamen nach ihrer Entstehung und Bedeutung*, Berlin 1971.
- Grabias S., *O ekspresywności języka*, Lublin 1981.
- Gramatyka języka niemieckiego* 2013.
- Gruško E.A., Medvedev Ū.M., *Familii...*, Moskwa 1998.
- Jaracz M., *Nazwiska mieszkańców Kalisza od XVI do XVIII wieku*, Bydgoszcz 2001.
- Kalendarz prawosławny 2009*, Wydanie Warszawskiej Metropolii Prawosławnej, Warszawa.
- Karłowicz J., Kryński A., Niedźwiedzki W., *Słownik języka polskiego, tzw. warszawski*, t. I-VIII, Warszawa 1900-1927.
- Kersta R.J., *Ukrains'ka antroponimiâ XVI st. Čoloviči imenuvanâ*, Kïiv 1984, [online], http://shron1.chtyvo.org.ua/Kersta_Rozaliiia/Ukrainska_antroponimiiia_XVI_st_Cholovi-chi_imenuvannia.pdf, 14.06.2018.
- Kreja B., *Słowotwórstwo polskich nazwisk*, Kraków 2001.
- Kurzowa Z., *Nieodmienność i odmiana nazwisk na -o w języku polskim*, „Język Polski” 1966, XLVI/5, s. 331-348.
- Kuzavinis K., Savukynas B., *Lietuvių vardų kilmės žodynas*, Vilnius 1994.
- Kuznecov S.A., *Bol'šoj tolkovyj slovar' russkogo âzyka*, Sankt-Peterburg 2001.
- Lietuvių pavardžių žodynas*, A. Vaganas (red.), t. I-II, Vilnius 1985-1989.
- Lindert B., *Przyrostki używane w funkcji patronimicznej na terenie woj. lubelskiego*, „Język Polski” 1966, XLVI/4, s. 284-292.
- Lipowski J., *Ewolucja formantu zależnościowego -ów na tle innych sufiksów antroponimicznych na południu Śląska Cieszyńskiego*, [w:] *Nazwy własne a społeczeństwo*, R. Łobodzińska (red.), Łask 2010, s. 319-328.
- Malec M., *Imiona chrześcijańskie w średniowiecznej Polsce*, Kraków 1994.
- Malec M., *Staropolskie skrócone nazwy osobowe od imion dwuczłonowych*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1982.
- Mańczak W., *Litewskie pochodzenie sufiksu -ajto*, „Język Polski” 1975, LX/3, s. 189-192.
- Naruszewicz-Duchlińska A., *Nazwiska mieszkańców komornictwa lidzbarskiego (1500-1772 r.)*, Olsztyn 2007.
- Nowak E., *Funkcjonowanie nazwisk pochodzenia niemieckiego w siedemnasto- i osiemnastowiecznych rejestrach poznańskich podatników czopowego. Świadectwa polonizacji*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza” 2012, 19 (39)/1, s. 131-139.

- Rospond S., *Słownik nazwisk śląskich*, cz. 1, Warszawa-Wrocław-Kraków 1967.
- Sajewicz M., *Derywacja sufiksalna osobowych nazw subiektów w nadnarwiańskich gwarach białoruskich Białostoczczyzny*, Lublin 2002.
- Sajewicz M., *Nazwiska patronimiczne z formantem -uk w powiecie hajnowskim na Białostoczczyźnie na tle ogólnopolskim*, Lublin 2013.
- Skowronek K., *Współczesne nazwisko polskie: studium statystyczno-kognitywne*, Kraków 2001.
- Słaby M.A., *Nazwiska suwalskich filiponów (na podstawie akt chrztów, ślubów i zgonów USC w Suwałkach)*, [w:] *Studia Slawistyczne 1. Nazewnictwo na pograniczach etniczno-językowych*, Z. Abramowicz, L. Dacewicz (red.), Białystok 1999, s. 288-293.
- Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich*, t. I-XV, Warszawa 1880-1902, [online], http://dir.icm.edu.pl/pl/Slownik_geograficzny/, 12.12.2015.
- Spasskij S., *Polnyj mesâceslov Vostoka. Tom II. Svâtoj Vostok*, [online], http://azbyka.ru/otechnik/Sergij_Spasskij/polnyj-mesjatseslov-vostoka-tom-ii-svjatoj-vostok/4, [dostęp: 01.01.2016].
- Spis imion prawosławnych w brzmieniu polskim i staro-cerkiewno-słowiańskim*, Warszawa 2011.
- Superanskaâ A.V., *Slovar' russkih ličnyh imen*, Moskva 1998.
- Tichoniuk B., *Antroponimia południowej Białostoczczyzny w XVI wieku*, Opole 1988.
- Tichoniuk B., *Imiona i ich formy na pograniczu polsko-białoruskim od XVI wieku do roku 1839*, Zielona Góra 2000.
- Tihonov A.N., Boârinoва L.Z., Ryżkova A.G., *Slovar' russkih ličnyh imen*, Moskva 1995.
- Tihonûk B., *Belorusskij patronimičeskij suffiks -enia v sovremennyh familiâh žitelej*, [w:] *Belaruská-ruska-pol'skae movaznaŭstva*, A.M. Mezenko, L.M. Vardamackij (red.), Vicebsk 2000, s. 146-150.
- Torop F., *Populârnaâ ênciklopediâ russkih pravoslavnyh imen*, Moskva 1999.
- Uscinovič A.K., *Sloŭnik asabovyh ulasnyh imën*, Minsk 2011.
- Walczak B., *Najczęstsze nazwiska wielkopolskie*, [w:] *Miasto w perspektywie onomastyki i historii*, I. Sarnowska-Giefing, M. Graf (red.), Poznań 2010, s. 257-267.
- Wiśniewski J., *Osadnictwo wschodniej Białostoczczyzny – geneza, rozwój oraz zróżnicowanie i przemiany etyczne*, „Acta Baltico-Slavica” 1977, t. XI, s. 7-80.
- Wiśniewski J., *Rozwój osadnictwa na pograniczu polsko-rusko-litewskim od końca XIV do połowy XVII w.*, „Acta Baltico-Slavica” 1964, t. I, s. 115-135.
- Wójtowicz M., *Slovar' drevnerusskih ličnyh imenovanij XI–XIV vekov*, Poznań 2012.
- Złotkowski P., *Antroponimia historyczna mieszczan i chłopów Brańska i okolic w ujęciu statycznym i dynamicznym*, Lublin 2017.

д-р Надежда Нижнева-Ксенофонтова

Белорусский государственный университет, Минск
Филологический факультет
Тел. +375293314421
e-mail: nadnikolaeva@bk.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6156-4294>

проф. Наталья Нижнева

Белорусский государственный университет, Минск
Филологический факультет
Тел. +375173037749
e-mail: nizhneva_nn@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8416-6160>

к. фил. н. Владислав Ксенофонтов

Белорусский государственный университет, Минск
Филологический факультет
Тел. +375173341274
e-mail: nadnikolaeva@bk.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7934-0697>

**ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
КОЛЛЕКТИВЕ ВУЗА**

STRESZCZENIE

CECHY KOMUNIKACJI W DYDAKTYCZNYM KOLEKTYWIE UCZELNI

Badane są problemy organizacji komunikacji w ramach funkcjonowania kolektywu dydaktycznego uczelni. Podkreśla się znaczenie priorytetowe znaczenie pracy grupowej profesorsko-dydaktycznego zespołu dla rozwiązywania zadań kluczowych. Omawiane są warunki efektywnej organizacji pracy w grupie na podstawie optymalnego podziału i bilansu ról.

Słowa kluczowe: komunikacja, praca grupowa, stadium rozwoju grup w zespole, rola członków grup, charakterystyki grupy, kryterium efektywności pracy grupowej

SUMMARY

PECULIARITIES OF TEACHING STAFF COMMUNICATION AT UNIVERSITIES

The article investigates the problems of communication within the framework of the functioning of the teaching staff of the University. The priority of group work of the teaching staff for the solution of key tasks is emphasized. The conditions of effective organization of work in groups on the basis of optimal distribution and balance of roles are revealed.

Key words: communication, group work, stages of development of groups, roles of group members, characteristics of groups, the criteria of group work effectiveness

В условиях совершенствования системы образования в высшей школе особое значение придается рационально выстроенному дидактическому процессу¹. Это во многом определяется грамотно организованной деятельностью коллектива кафедры.

Актуализируем, что кафедра – это ключевое звено учреждения высшего образования, она в основном определяет содержание и единство образовательного процесса и всех его компонентов. Основная задача коллектива кафедры состоит в обеспечении высокого научного и методического уровня преподавания дисциплин, в повышении квалификации, нравственной и профессиональной подготовки преподавателей². Кафедры активно участвуют в научной, методической и воспитательной работе, руководят научными обществами студентов.

Важнейшей особенностью деятельности дидактического коллектива кафедры является необходимость постоянного научного поиска и учета потребностей социальной практики. В современных динамичных условиях от качества деятельности кафедр зависит не только уровень подготовки специалистов различного профиля, но и перспективы развития общества и государства в целом.

Безусловно, достижению целей деятельности кафедрального коллектива и его эффективному функционированию способствует групповая работа.

¹ Б.Ю. Сербиновский, О.А. Кракашова, *Организационная культура: структура понятия и подход к измерению и моделированию*, Ростов-на-Дону 2002; Н.Н. Нижнева, Н.Л. Нижнева-Ксенофонтова, В.А. Ксенофонтов, *Педагогическое взаимодействие: условия эффективности*, „Linguodidactica” 2017, t. XXI, s. 221-231.

² М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович, *Психология высшей школы*, Минск 2006, s. 234.

Очевидно, что результаты деятельности коллектива кафедры как организации зависят не только от деятельности отдельных преподавателей, а в большей степени от совместной работы членов всего коллектива. Сотрудник кафедры взаимодействует с коллегами, являясь членом группы, в рамках которой он исполняет свои обязанности.

Сплоченность и концентрирование всех членов группы на решении общих задач, безусловно, способствует повышению эффективности образовательного процесса в целом и повышению результативности каждого преподавателя.

Под группой мы понимаем относительно обособленное объединение определенного количества людей (двое и более), взаимодействующих, взаимозависимых и взаимовлияющих друг на друга для достижения конкретных целей, выполняющих разные обязанности, зависящих друг от друга, координирующих совместную деятельность и рассматривающих себя как часть единого целого³.

Группы, функционирующие в рамках учреждения образования, можно классифицировать по различным признакам: размеру группы, сферам совместной деятельности, уровню развития, целям существования, периодам функционирования, характеру вхождения сотрудника в группу.

Образование групп в любой организации можно объяснить теориями близости, формирования, равновесия, обмена⁴. Возможность достижения целей и удовлетворение потребностей в обеспечении безопасности, общении, в принадлежности, в самоуважении и получение определенного статуса могут также выступать в качестве причин, побуждающих людей объединяться в группы.

Среди стадий развития групп в коллективе кафедры выделяют: формирование, бурление, становление норм поведения, выполнение работы, расформирование⁵.

Проходя стадии становления и развития, группа приобретает ряд черт и характеристик, которые влияют на эффективность ее работы.

Основные характеристики зависят от группы, определяются характером взаимоотношений и взаимодействий работающих в ней преподавателей и формируются в процессе развития группы.

Ситуационные характеристики зависят от условий функционирования групп, определяемых учреждением образования. Они оказывают

³ *Организационное поведение: Учебник для вузов. 2-е изд., доп. и перераб.*, Г.Р. Латфуллин, О.Н. Громова (red.), Санкт-Петербург 2008, s. 180.

⁴ Там же, s. 183.

⁵ Там же, s. 185.

значительное влияние на работу групп и могут либо способствовать ее улучшению, развитию группового и межгруппового сотрудничества, либо тормозить эти процессы.

Американский исследователь Мередит Белбин⁶ выделяет следующие возможные роли членов группы: координатор, организатор, генератор идей, искатель (разведчик ресурсов), математик (оценщик идей, критик), командный игрок, исполнитель, финишер, специалист.

Эффективность работы группы зависит от ее состава и от баланса ролей.

М. Белбин считает, что группа, где есть исполнители всех девяти ролей, готова к выполнению любого задания. Состав группы должен отражать специфику задания. Полный набор ролей особенно важен там, где имеют место быстрые изменения содержания работы.

Исследования показали, что особенно высоких показателей добились группы, в которых были:

- способный руководитель;
- сильный генератор идей;
- интеллеktуал, стимулирующий генератора идей;
- математик, способный вовремя «просчитать» недостатки обсуждаемых предложений.

В рамках дидактических коллективов рекомендуется развивать навыки работы не только в предпочитаемой роли, но и в других ролях, что позволит более эффективно решать периодически возникающие в группе проблемные задачи.

Анализ различных подходов к пониманию ролевых функций в группе позволяет сделать ряд выводов.

1. В целях эффективной групповой деятельности нужны не только идеи, инициатива, конкретные предложения, обоснованные решения и четкое исполнение принятых решений, но и эмоциональная поддержка, добрые отношения, юмор и хорошая морально-психологическая атмосфера в коллективе кафедры.
2. Чем более полная и разнообразная ролевая структура группы, тем динамичнее процесс формирования и эффективнее деятельность этой группы.
3. Состав группы должен отражать специфику задания. Полный набор ролей особенно важен в условиях быстрого изменения содержания работы.

⁶ Р.М. Белбин, *Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач*, Гиппо 2003.

Напомним, что среди основных характеристик группы (структура, статус, роли, нормы, лидерство, групповой процесс, сплоченность, конфликтность) значимое место отводится нормам, под которыми понимаются общепринятые стандарты, правила индивидуального или группового поведения, сложившиеся в результате взаимодействия членов группы, принятые и выполняемые ими. Нормы оказывают влияние на результаты деятельности учреждения образования, могут быть положительными и способствовать достижению целей деятельности коллектива кафедры.

Группы, функционирующие в рамках учреждения образования, могут иметь разнообразные нормы: нормы деятельности: отношение к работе в позднее время, к сверхурочной работе, заменам; интенсивность работы; отношение к ошибкам в работе и т.п.; нормы, регулирующие распределение ресурсов внутри группы.

Важнейшей характеристикой дидактического коллектива является групповая сплоченность, под которой понимается стремление преподавателей работать на кафедре и выполнять принятые на себя обязательства.

Как правило, чем более сплоченным является коллектив, тем выше результаты его работы. Групповая сплоченность оказывает влияние на результаты деятельности не только коллектива кафедры, но и всего учреждения образования в целом. Если групповые цели согласуются с целями факультета и вуза, а нормы поведения, принятые в группе, нацелены на достижение высоких результатов работы, то эффективная деятельность группы обеспечивает и эффективность деятельности вуза.

На групповую сплоченность оказывают влияние различные факторы, которые могут повышать ее, так и существенно снизить.

Для коллектива кафедры к факторам, повышающим групповую сплоченность могут относиться:

- размер группы и возможность взаимодействия членов группы друг с другом – оптимальным считается небольшое количество в составе 5-7 человек;
- согласие относительно целей;
- высокая общность установок и ценностных ориентаций;
- наличие взаимосвязи задач, стоящих перед группой;
- сложность задач, стоящих перед группой;
- положительный опыт взаимодействия между членами группы, личная привлекательность членов группы;
- гордость за совместные достижения и результаты в групповой работе;

- поддерживающее отношение руководства к групповым формам работы: проведение собраний и заседаний, упор на глобальные цели группы, организация групповых обсуждений на кафедре возникающих проблем, новых процессов и приоритетов, привлечение членов группы к принятию решений;
- наличие групповой мотивации и группового вознаграждения;
- распределение ресурсов по групповому принципу и др.

К факторам, которые понижают сплоченность педагогического коллектива, могут относиться:

- большая численность групп, при этом возможности для взаимодействия каждого члена группы друг с другом уменьшаются;
- отсутствие согласия относительно целей деятельности;
- низкая общность установок и различие ценностных ориентаций;
- отсутствие взаимосвязи задач, стоящих перед группой;
- низкая сложность задач, решаемых группой;
- наличие негативного опыта взаимодействия между членами группы, личная неприязнь;
- присутствие явных неудач в предшествующей деятельности группы и отсутствие ощутимого увеличения результатов труда в предыдущей совместной деятельности;
- индифферентное отношение руководства к групповым формам работы и др.

Решение возникающих в дидактическом коллективе проблем требует сегодня участия сотрудников, обладающих знаниями в различных областях науки. Развитие групповых форм работы в данных условиях позволяет объединить для достижения целей кафедры специфические знания, навыки и опыт сотрудников.

Большинство интересных идей возникает в группах. Чем больше людей – тем больше мнений может быть высказано в процессе обсуждения возникшей проблемы. Кроме того, новые идеи и предложения могут возникнуть при групповом обсуждении проблемы и на основе ассоциативного мышления (метод мозгового штурма). Также работа в группах стимулирует взаимное доверие, уверенность в коллегах. У членов группы появляется «чувство локтя». Они рассчитывают на поддержку и одобрение коллег.

Группа добивается повышения гибкости, оперативности, качества принимаемых решений. Это происходит за счет:

- обеспечения комплексного подхода в результате привлечения к работе в группе специалистов различных отраслей знания;

- повышения мотивации к принятию наиболее перспективного решения;
- коллективного опыта и большей информированности членов группы;
- высокой вовлеченности сотрудников в групповой процесс; при этом сокращается время на реализацию коллективно разработанного решения и повышается ответственность за его результаты.

Кроме того, использование групповых форм работы способствует индивидуальному развитию членов группы. Оно происходит за счет:

- личностного роста в процессе совместного решения проблем, анализа альтернатив, конструктивного обсуждения и апробации;
- более эффективного использования творческого потенциала преподавателей в результате «феномена социального содействия». Социальное содействие предполагает, что члены группы стремятся внести свой вклад в решение проблемы просто потому, что они работают в обществе других людей;
- формирования у сотрудников чувства самооценности в результате создания системы поддерживающих отношений в группе⁷.

Можно утверждать, что группы имеют значительные преимущества по сравнению с индивидуальной работой.

Ряд исследователей отождествляют понятия «рабочая группа» и «команда», другие выделяют между ними различия, главное из которых состоит в том, что команды достигают более высоких результатов, приобретая коллективный синергетический эффект.

Преобразование группы в команду происходит, когда:

- все ее члены рассматривают достигнутый успех как общий;
- доверие к друг другу и к руководителю постоянно растет;
- культивируется и усиливается чувство принадлежности к команде;
- принадлежность к команде считается престижным состоянием;
- цели команды постоянно реализуются⁸. Следовательно, команду можно рассматривать как вид группы в организации, находящейся на более высокой ступени развития.

Эффективность групповой работы зависит от того, обладают ли преподаватели, входящие в группу, взаимодополняющими навыками, такими как:

⁷ Организационное поведение: Учебник..., s. 197.

⁸ Там же, s. 200.

- профессиональные навыки, необходимые для выполнения задания;
- навыки разрешения проблем, навыки принятия решения;
- навыки аналитической работы, навыки продумывания процесса;
- навыки межличностного общения⁹.

Стоит учитывать, что кафедральный коллектив на определенном этапе развития становится совокупным субъектом деятельности, обладая основными психологическими характеристиками:

- 1) направленность, то есть цели, интересы, ценности, идеалы. Важнейший показатель направленности – устремленность на достижение высоких показателей общей и индивидуальной деятельности (педагогической и научной);
- 2) понимание стоящих перед коллективом различных вопросов и задач, оценка изменений в условиях обучения студентов, нахождение общей линии поведения, осмысление накопленного опыта, его положительных сторон и недостатков;
- 3) уверенность в возможностях коллектива, доброжелательность во взаимоотношениях, удовлетворенность общения с коллегами;
- 4) самостоятельность и последовательность в постановке целей и их достижении, регулирование взаимоотношений, мобилизация резервов на преодоление трудностей, доведение начатого до конца, устойчивость в сложных и трудных ситуациях;
- 5) подготовленность и опыт, сложившиеся традиции как следствие целеустремленности во взаимодействии, деловом общении, освоение новых способов решения различных задач¹⁰.

Целенаправленная работа коллектива кафедры характеризуется ее профессиональной направленностью, созданием коллективного мнения о необходимых чертах личности преподавателя и ученого, их эффективной деятельностью, научно-технической и методологической вооруженностью и инициативностью в поиске новых путей решения задач образовательного процесса.

Условиями развития оптимальной коммуникации в коллективе кафедры на основе комплексного подхода являются:

- определение путей к достижению сплоченности, положительной морально-психологической атмосферы и т.д.;

⁹ Там же, s. 215.

¹⁰ М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович, *Психология высшей школы...*, s. 237.

- согласованная, скоординированная деятельность всех преподавателей;
- выявление оптимального содержания методов, форм и средств педагогических воздействий;
- изучение уровня развития коллектива¹¹.

Эффективная деятельность коллектива кафедры зависит от морально-психологической атмосферы, сплоченности коллектива, стиля управления, создаваемых в учреждениях образования условий для реализации творческого потенциала преподавателей.

Группа применительно к кафедре – это не набор профессорско-преподавательского состава, который преследует разные цели, а единое целое, коллектив педагогов – единомышленников и учебно-вспомогательного персонала. Общность цели, а также совместная работа ее участников по достижению целей деятельности кафедры – наиболее важное условие формирования группы. К основным факторам, влияющим на успех деятельности группы, относятся: распределение ролевых функций, руководство группами, разработка и принятие совместных решений, коммуникации в группах, управление конфликтами.

В процессе группового взаимодействия эффективность коллективной работы повышается, прежде всего, за счет групповой компетенции на основе синергетического эффекта, когда физические, интеллектуальные, деловые и профессиональные усилия одного сотрудника умножаются на усилия других и сплоченная группа оказывается в состоянии решать задачи, которые сложны для одного или нескольких сотрудников.

Критериями эффективности групповой деятельности выступают: достижение групповых целей, удовлетворенность членов группы своим трудом, индивидуальное развитие членов группы.

Это выполнимо на основе анализа основных задач кафедры и распределения их между сотрудниками на основе организационно-функциональной структуры управления кафедрой. А процесс совершенствования данной структуры носит постоянный характер, что обусловлено динамикой образовательного процесса и самой жизнью. Совершенствоваться должна модель деятельности, которая сформирована и закреплена в положении о кафедре.

¹¹ Там же, s. 240.

Библиография

- Belbin R.M., *Komandy menedžerov. Sekrety uspeha i pričiny neudač*, Gippo 2003.
- Clark C.J., *Shareholder value: Key to corporate development*. New York 1993.
- D'áčenko M.I., Kandybovič L.A., Kandybovič S.L., *Psihologiã vysšej školy*, Minsk 2006.
- Dalai-Clayton B., Bass S., *National Strategies for Sustainable Development: The Challenges, Ahead* 2000.
- Nižneva N.N., Nižneva-Ksenofontova N.L., Ksenofontov V.A., *Pedagogičeskoe vzaimodejstvie: usloviã èffektivnosti*, „Linguodidactica” 2017, t. XXI, s. 221-231.
- Organizacionnoe povedenie: Učebnik dlã vuzov. 2-e izd., dop. i pererab.*, G.R. Latfullin, O.N. Gromova (red.), Sankt-Peterburg 2008.
- Serbinovskij B.Û., Krakašova O.A., *Organizacionnaã kul'tura: struktura ponãtiã i podhod k izmereniũ i modelirovaniũ*, Rostov-na-Donu 2002.

dr Julia Ostanina-Olszewska

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Wydział Filologiczny, Instytut Neofilologii

tel.: (12) 662 67 40

e-mail: julia.ostanina-olszewska@up.krakow.pl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9073-3934>

MODERN TECHNOLOGY IN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

STRESZCZENIE

WYKORZYSTANIE NOWYCH TECHNOLOGII W NAUCE JĘZYKA OBCEGO

Wraz z rewolucją technologiczną, stosowanie technologii informatycznej jest wszechobecne i stanowi integralną część naszego życia. W dzisiejszych czasach uczniowie języków obcych mają dostęp do szerokiej gamy narzędzi i zasobów internetowych oraz korzystają w coraz szerszym zakresie z technologii cyfrowych (nauka języka wspomagana komputerowo – CALL). Nowoczesne urządzenia IT i aplikacje mobilne znacznie ułatwiły naukę języków obcych dzięki opcjom wyszukiwania informacji w źródłach internetowych i słownikach elektronicznych, sprawdzania pisowni, śledzenia wiadomości, itp.

Cyfryzacja w edukacji ułatwia dostęp do materiałów i innych zasobów, jednocześnie nauczyciele podejmują coraz częściej nowe wyzwania, takie jak identyfikacja i wybór zasobów cyfrowych odpowiednich do ich własnych kontekstów dydaktycznych, a także projektowanie i wdrażanie działań z zastosowaniem techniczno-pedagogicznym w nowoczesnych klasach podczas nauki języków obcych. Nie ma potrzeby dodawać, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie muszą zapoznać się z nową technologią, żeby w pełni korzystać z aplikacji i nowoczesnych rozwiązań.

Technologie mobilne (MALL – nauka języka wspomagana technologiami mobilnymi) na zasadzie powszechnej/ogólnej dostępności «anytime, anywhere» (Kukulska-Hulme & Shield, 2008) są obecnie szybko rozwijającym się obszarem zainteresowania badaczy, a branża technologiczna dostarcza elektroniczne rozwiązania do nauki języków obcych w coraz większym zakresie. Chociaż «autonomia ucznia» (Benson, 2007) jest promowana przez MALL, a uczniowie mają w większości pozytywny stosunek do korzystania z urządzeń mobilnych, mogą one napotkać na pewne trudności, szczególnie podczas dokonywania wyboru odpowiedniego narzędzia lub programu. W artykule zostaną przedstawione trzy platformy zaprojektowane

do nauki języków. Platformy do nauki języka islandzkiego, polskiego i estońskiego jako języka obcego dostępne na stronie <https://icelandiconline.com/>, www.popolskupopolsce.edu.pl/, <https://www.keeleklikk.ee/> zostaną omówione w kontekście CALL i MALL.

Słowa kluczowe: nowe technologie do nauki języków obcych, zasoby cyfrowe, platformy internetowe, CALL, MALL

SUMMARY

With the revolution of technology in the last century, technology is now available everywhere and is incorporated in many aspects of our life. Nowadays learners of foreign languages have access to a wide range of versatile tools and online resources and benefit from the proliferated use of digital technologies (computer assisted language learning – CALL). Modern IT devices and various applications have considerably facilitated language teaching and learning for different purposes, e.g. finding information, interaction, spell check, etc.

Digitalization in education facilitates access to materials and other resources, but at the same time teachers face new challenges, such as identification of digital resources appropriate to their own teaching contexts, as well as designing and implementing activities appropriate to the techno-pedagogical affordances of the modern foreign language classroom. Needless to say that both teachers and students have to acquaint themselves with the new technology.

Mobile technologies (mobile assisted language learning – MALL) due to its “anytime, anywhere” principle (Kukulska-Hulme & Shield, 2008) is currently a rapidly developing area of interest for researchers and the amount of (freely) available technology for language learning is abundant and still growing. Although “learner autonomy” (Benson, 2007) is promoted by MALL and learners have mostly a positive attitude towards using mobile devices, they may face certain difficulties, especially when making the choice of the suitable tool(s). The paper will consider three platforms that were designed for language learning. Platforms for learning Icelandic, Polish and Estonian as a foreign language accessible at <https://icelandiconline.com/>, www.popolskupopolsce.edu.pl/, <https://www.keeleklikk.ee/> will be discussed in the context of CALL and MALL.

Key words: technology for language learning, digital resources, internet platforms, CALL and MALL

1. Introduction

The emergence of different educational tools and software has motivated the teachers to integrate educational technology into their lessons. Technology has fundamentally changed the way we learn, making it more engaging, but also challenging. It was shown by a number of studies that ET has great impact on student learning, by bringing the language and culture to the students’ ‘doorstep’

and enabling the students' immersion into the foreign language setting almost cost and relatively time free.

In order to acquire linguistic competence one might want to travel to the country where the target language is spoken, to increase contact with the culture and the language of interest. Theoretically, this method may seem ideal, however practically, it is not accessible for most students, due to the time constraints, economical and other reasons.

On the other hand, ET can play a major role in enhancing learners' contact with the target language and according to Bialo¹, ET has been considered as a crucial factor in improving the quality of education and the level of student educational learning performance. ET has demonstrated a significant positive effect on student achievement and the teaching and learning processes as a whole.

There is a widespread belief that formal FL (foreign language) teaching is often unsuccessful because learners receive impoverished or insufficient input in the target language². ET can enhance teaching and learning practices, and create an "ideal" learning environment³. Therefore teachers and students are encouraged to use ET, since it can have a great impact on improving student learning and assist L2 development. In addition, it can empower teachers and learners, "transforming teaching and learning processes from being highly teacher dominated to student centered"⁴. Activities implemented via new technologies are meant to engage and foster the student's own sense of agency. Consequently, the student is not perceived as a passive consumer of knowledge, but rather an active and responsible learner, engaged in collaboration and information sharing in a resource-rich environment within and beyond the classroom.

Students use technology outside the classroom in their everyday life, therefore incorporating it into the classroom activities is extremely beneficial for the learners, since they understand it, pay attention to it and like to use this type of medium. ET motivates the students to become more involved, active and interested in learning. In addition, ET promotes the collaborative communication and interpersonal skills of students, which consequently, changes their attitude to learning. Accomplishing real life tasks, such as planning a trip to a foreign

¹ E.R. Bialo, J. Sivin-Kachala, *The Effectiveness of Technology in Schools: A Summary of Recent Research*, SLMQ 1996, 25.

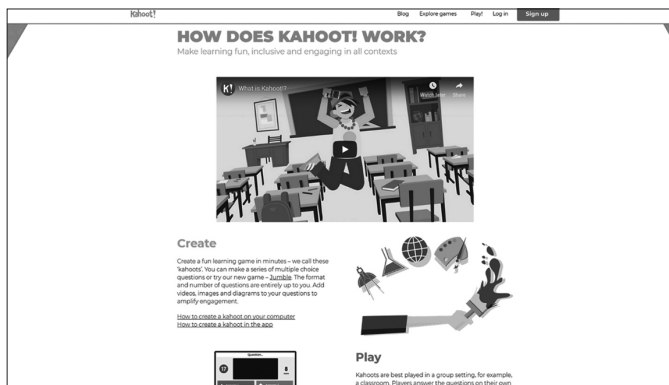
² *Bilingual education*, J. Cummins, D. Corson (red.), Dordrecht 1998.

³ D. Marshall, *Learning with Technology: Evidence that technology can and does support learning*, San Diego 2002.

⁴ S. Higgins, *Partez-Vous Mathematics? In Enhancing primary mathematics teaching and learning*, Thompson, I, Buckingham 2003.

country, ordering a meal in a restaurant or sharing their opinions with a friend after a virtual tour in a gallery is only possible, if they make use of what they've learnt in the classroom. The awareness of a real application of their skills empowers students and helps them to stay motivated and take responsibility for their own learning.

To be a responsible learner, student needs to be involved in the process of learning as well as to enjoy it. Having fun is often associated with game playing. Most of us have enjoyed playing games as children and some of us probably still do as adults. Therefore the idea of game playing whilst learning a language is very likely to keep students motivated.



The popularity of games like Kahoot could be observed in classrooms worldwide. It might be more popular among school age learners, however its application goes beyond the K-12 level. During foreign language classes at university, this game is also used by some teachers in order to introduce a new element to the classroom and keep the students motivated.

The use of new technology in language profession is not only computer functional competence (i.e. knowing how to use the tools), but also critical competence (being aware of what tools are good for) and finally developing rhetorical competence (understanding how these tools could help transform the learning environment, how their effective use could be applied to learning foreign languages).

ET creates opportunities for learners to develop their “cognitive, critical thinking, information reasoning and communication skills”⁵. Careful planning and adequate topic choice can help learners to “explore education beyond classrooms by providing access to a wide range of resources and information,

⁵ A. Chigona, W. Chigona, *An investigation of factors affecting the use of ICT for teaching in Western Cape Town*, The 18th European Conference on Information System-ECIS 2010 proceeding, 2010.

promoting scientific inquiry and discovery, and allowing students to communicate with experts⁶. The students see the real application of their knowledge, which they can also integrate into everyday life tasks using their creativity, which in turn supports them in building self-confidence.

We should keep in mind that the teachers' approach to teaching also needs to be modified from the role of knowledge transmitters and experts in a particular subject to mentors and facilitators of critical thinking. Previous studies demonstrated that effective technology, such as smart boards and PowerPoint are very enjoyable, help to better utilize the lecture time, limit disruption by students, provide outstanding methods for presenting the lecture materials, and enhance the concentration and engagement of the students. But learning with technology incorporates more than just making learning activities digital, it is also about creating contexts for authentic learning that use new technologies in integrated and meaningful ways to enhance the production of knowledge as well as the communication and dissemination of ideas. This approach is in line with Open Learning's educational philosophy which borrows from constructivist teaching methods (e.g. Piaget, Vygotsky) and provides students with increased engagement, so they can reflect meaningfully, construct and discuss their own solutions and concepts with one another, and then creatively apply this new knowledge in meaningful and collaborative ways.

2. Technology and Foreign Language Education

Technology-Enhanced Language Learning (TELL), as the name suggests, is the application of technologies in language teaching and learning. In other words it is the use of technologies that improve and facilitate educational learning. These technologies could be used interchangeably with Computer Assisted Language Learning (CALL) or Mobile Assisted Language Learning (MALL). It has taken up the goal of modern approaches to language teaching, including communicative language teaching, task-based learning, process approaches to writing and training in language learning strategies in enhancing student autonomy and control over the language learning process⁷. Modern technology aims at making language teaching and learning more flexible and students' learning more autonomous. To reach this goal, technologies such as computers, cell phones, iPads, etc. together with various programs are used

⁶ B. Means, *Introduction: Using technology to advance educational goals*, [w:] *Technology and education reform: The reality behind the promise*, B. Means (red.), San Francisco 1994.

⁷ M. Warschauer et al., *Computer Learning Networks And Student Empowerment*, System 1996, vol. 24, No. 1.

to break the constraints of time, space and conditions in learning. With new technologies including mobile computers, Pocket PCs, Apple iPhones, Android phones, and tablets, instructors and students can communicate in multimodal ways, through voice and image as well as text. The successful implementation of these technological resources, embraces the mobility and connectivity of mobile devices and is directly related to the way teachers perceive their use and functionality and the way they incorporate them into their practice. Advances in mobile technologies have enabled educators to use mobile devices for educational purposes, which is becoming a common expectation of learners today.

Learning with mobile technologies is currently a rapidly developing area of interest for researchers, teachers, materials writers and app developers in the educational field, not least within language education. Yet to what extent is this growing interest realized and shared by language learners themselves? How far are they motivated to exploit the affordances offered by mobile technologies for language learning, and how far can mobile technologies help to engage and sustain individual motivation for language learning?

Some academics like Rutherford and Krashen⁸ have long suggested that acquisition of language is enhanced when learnt in comprehensible, manageable pieces and constitutes 'comprehensible input'.

Computer-assisted language learning (CALL) and mobile-assisted language learning (MALL) not only provides second language (L2) learners with ubiquitous learning support, immediate feedback, and independent and targeted reading practice, but new technology also helps them achieve advances in social interactivity, context awareness, connectivity, individuality, and immediacy. Moreover, as Kukulska-Hulme and Shield noted, MALL inspires new ways of learning, as it emphasizes continuity or spontaneity of access and interaction across different contexts of use. It also provides a ubiquitous learning that can closely fit learners' learning habits⁹. Godwin-Jones suggests that mobile devices integrate real-life interests and academic roles¹⁰ on the part of learners. This characteristic of MALL would eventually promote "learner autonomy"¹¹, meaning that learners can take more responsibility for their own learning.

⁸ S.D. Krashen, *We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis*, „The Modern Language Journal” 1989, 73(4).

⁹ A. Kukulska-Hulme, L. Shield, *An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction*. „ReCALL” 2009, 20(3).

¹⁰ R. Godwin-Jones, *Autonomous language learning*, „Language Learning & Technology” 2011, 15(3).

¹¹ P. Benson, *State-of-the-art article: Autonomy in language teaching and learning*, „Language Teaching” 2007, 40(1).

3. The Internet as a Teaching and Learning Tool

Technology is not just a single homogeneous tool, but various technologically based tools that enhance L2 leaning in different ways. For example the internet may seem an ideal solution and a perfect tool for the students and teachers, when they are looking for authentic L2 materials (realia). The students can virtually 'travel' to the target language country and cross the borders with just a click of the mouse.

Adding Internet access to mobile devices has extended users' ability to communicate from simply telephoning to emailing, creating and sharing multimedia messages, accessing social media like Facebook, and so forth. When applied to learning activities, these mobile communication services increase students' extrinsic motivation to participate in learning. Computer mediated communication seems to help the L2 students engage more frequently and with greater enthusiasm and confidence in the communicative process, because the students use internet primarily as a tool for communication (instant messaging and text messaging). They prefer to communicate in a relatively anonymous and protected environment, therefore introducing chats into the classroom would maintain and even increase their motivation in FL learning.

The implementation of web tools together with the growth of independent learning, given the fact that educators provide a wide assortment of materials for learners to study outside the classroom, encourages the learne's autonomy. The students can study at their own pace and listen to the texts as many times as they want, since they no longer need to rely on the teacher's assistance, and they receive prompt feedback.

The implementation of web sources has been considered as a framework that facilitates the educator to design and construct student-centered learning by using the web for planning and application. The web provides teacher and learners with support tasks and attractive materials to develop and conduct classes. We might then say that autonomy can be enhanced by the use of net sources, which encourage independence; besides which, motivation is enhanced since users usually deal with more appealing and interesting materials provided by the internet.

Mark Warschauer claims that the Internet is a virtual library that has a huge amount of valuable information for teaching and learning¹². Searching through the web exposes students and educators to a substantial variety of tasks available in a combination of formats, such as text, graphics, audio, videos and websites.

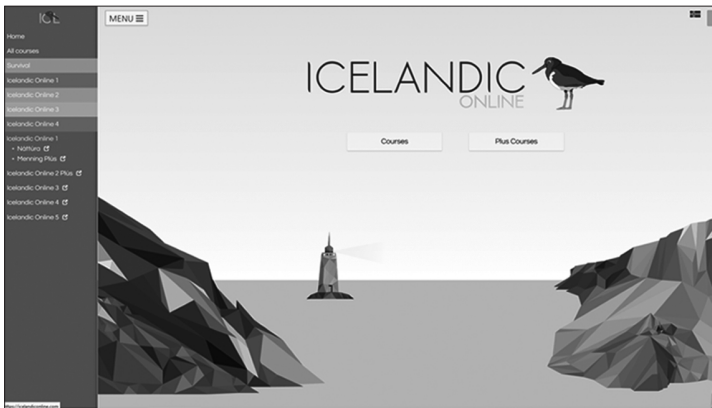
¹² M. Warschauer, *Millennialism and media: Language, literacy and technology in the 21st century*, „AILA Review 14: Applied linguistics in the 21st century” 2001.

4. Internet platforms for language Learning

The online courses that are introduced in this part of the article serve as an example of language learning platforms that have been developed for less spoken languages. Collection of the internet platforms of 36 languages was compiled as part of the research supported by the EnetCollect project (European Network for Combining Language Learning with Crowdsourcing Techniques URL <http://enetcollect.eurac.edu>) ongoing COST Action, a research network that boosts collaboration among scientists across Europe (and beyond).

Three of the platforms that were designed for learning less spoken languages, namely Icelandic, Polish and Estonian accessible at <https://icelandiconline.com/>, www.popolskupopolsce.edu.pl/, and <https://www.keeleklikk.ee/> are considered in this paper.

1. Icelandiconline (<https://icelandiconline.com>)



The University of Iceland actively participates in research and development in the area of Computer Assisted Language Learning. Development of Icelandic Online began in 2000 and the first course was launched in 2004.

Key concerns in the development were that these online courses should be pedagogically driven and the course design would include scaffolding of effective form-focused ways to teach morphologically complex languages online.

The University of Iceland now offers six online Icelandic courses, www.icelandiconline.is, based on sound second language acquisition research and innovative instructional practice combined with the relevant technology. The goal is to provide an interesting, entertaining and effective online language learning environment for computers, and in 2016, for tablets and smart phones. The Icelandic Online courses are: Learner centered, guided and sequenced with

interactive and visual exercises, self-instructed and available in six proficiency levels. They are integrated in terms of instruction of vocabulary, form and function, organized around various oral and written texts followed by comprehension and accuracy and fluency exercises. They are aided by auxiliary resources such as glossaries, declension tablets and dictionaries.

Icelandic Online allows anyone with Internet access the possibility of participating for free in a global community of learners of Icelandic. The University of Iceland offers a course in survival Icelandic along with five courses for university students.

Icelandic Online offers six different courses in Icelandic:

Bjargir:

A survival course for absolute beginners. The content of this course is aimed at learners who live and work in Iceland.

Icelandic Online 1:

This is a beginning level course for students of Icelandic. CEFR level A1. Level 1 offers two themes: Náttúra (Nature) and Menning (Culture).

Icelandic Online 2:

This is a lower intermediate level course for students of Icelandic who have already gone through Icelandic Online 1 or have basic skills in Icelandic. CEFR level A1/A2.

Icelandic Online 3:

This is a intermediate level course for students of Icelandic who have already gone through Icelandic Online 1 and 2 or equivalent studies. CEFR level A2/B1.

Icelandic Online 4:

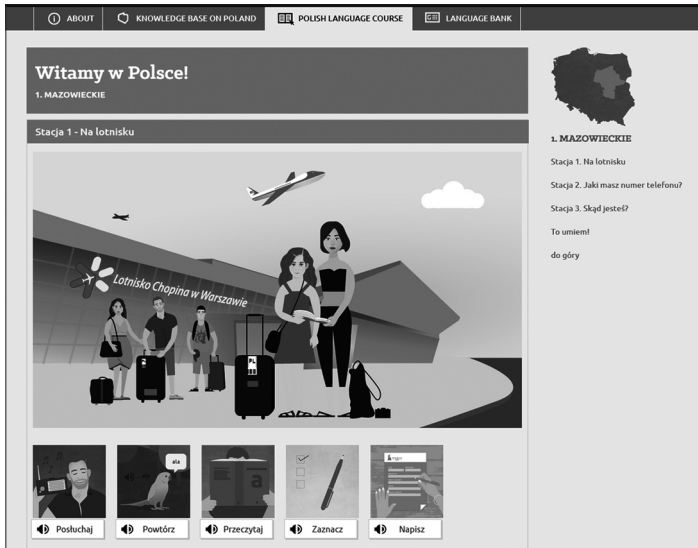
This is a high intermediate level course for students of Icelandic who have already gone through Icelandic Online 1, 2 and 3 or equivalent studies. CEFR level B1/B2.

Icelandic Online 5:

This is an advanced level course for students of Icelandic who have already gone through Icelandic Online 1, 2, 3 and 4 or equivalent studies. The primary focus of this course is on reading of Icelandic literary texts. CEFR level C1.

Extra – Icelandic Online 1 and 2 Plus: 8-week distance learning courses with the aid of a tutor. This is an expanded and tutored version of Icelandic Online 1 and 2 for a fee with special focus on oral and written comprehension, grammar and written production. Students receive individual feedback from a tutor on written exercises and instructions regarding grammar and vocabulary. The Plus courses are non-simultaneous, self-access online courses. They are based on the open and free courses Icelandic Online 1 and 2.

2. Popolskuopolsce (www.popolskupolsce.edu.pl)



The main aim of the project is the creation of an e-learning platform containing a course of Polish as a foreign language for beginners (the level A1 according to the Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) The language course has been planned as a virtual journey around Poland – from arrival in Warsaw, through a stroll around Gdansk, Sopot and Gdynia, sailing on the Mazurian Lakes, a hike in the Bieszczady Mountains, a meeting with the inhabitants of the region of Kaszubia, a weekend in Wrocław, right up to a stay in Cracow and a host of trips to other interesting places in Poland. Each subsequent region we get to know in the company of the heroes of the language course – a Polish-Italian family living permanently in New York. Thanks to the location of language functions in various regions of Poland the user is absorbing language knowledge at the same time as becoming acquainted with figures and important places important for Polish history and traditions – from the most well-known to untypical. Language material embedded within a cultural context ensures that the course is more interesting as well as allowing one to introduce language material that aids authentic communication in Polish in day-to-day communicative situations. The course conception as a ramble around the regions of Poland allows one to present the assets of each; taking into consideration their cultural, tourist and most recent achievements and successes. Consequently, the platform offers a complete course in Polish at level A1. The course lends itself to the independent study of Polish as a foreign language or may be used as part of an institutionalized programme of instruction. This is

the first proposition of its kind which ensures that the development of language competencies together with socio-cultural ones and a knowledge of Poland itself is developed in an interesting, informative and interactive way. And in this way it promotes Poland and the Polish language abroad. The educational materials developed during the course of the project may constitute support in the teaching of Polish culture and history to Polish young people as well as those of Polish provenance living abroad.

3. Keeleklikk (<https://www.keeleklikk.ee>)



Keeleklikk is a modern online Estonian course for beginners which is suitable for individual study and also for classroom use. Keeleklikk targets adult learners who want to learn to communicate in everyday situations. The course consists of 16 comprehensive language learning units which include a total of 200 animations, over 100 videos explaining grammar, and roughly 1200 exercises. Keeleklikk also features a real Estonian teacher with whom students can exchange letters via e-mail. All 16 chapters are available with instruction in Russian and English. The project has been financed by the European Social Fund and the Estonian Ministry of Education and Science, and it is free of charge for anyone who wishes to use it. The Keeleklikk online Estonian course has received an award from the Ministry of Education and Science, and also the European Commission's Award for Contributions to the Development of Foreign Language Teaching.

5. Conclusions

The role of Educational Technology in language teaching has changed significantly over the last decade. Previously, its use in language teaching and learning was only limited to text and simple exercises like gap filling and multiple-choice drills. The recent developments in technology and pedagogy allow us to integrate computer technology into language teaching and learning to a greater extent. Multimedia resources and internet access facilitate student immersion into rich environments for language practice and promote learner autonomy. Students can easily explore language use in authentic context, which activates their motivation for communication, increases their interest and improves their electronic literacy skills. New Media allows for publishing in Social networks for a global audience, gives access to various texts and multimedia information as well as facilitating communication in the target language. Computers are gradually becoming an integrated part in the language learning process, constituting an important element of language learning and teaching.

Bibliography

- Benson P., *State-of-the-art article: Autonomy in language teaching and learning*, „Language Teaching” 2007, 40(1).
- Bialo E.R., Sivin-Kachala J., *The Effectiveness of Technology in Schools: A Summary of Recent Research*, SLMQ 1996, 25(1).
- Bilingual education*, J. Cummins, D. Corson (red.), Dordrecht 1998.
- Chigona A., Chigona W., *An investigation of factors affecting the use of ICT for teaching in Western Cape Town*, The 18th European Conference on Information System-ECIS 2010 proceeding, 2010.
- Godwin-Jones R., *Autonomous language learning*, „Language Learning & Technology” 2011, 15(3), [online], <http://llt.msu.edu/issues/october2011/emerging.pdf>, [dostęp: 28.08.2018].
- Higgins S., *Partez-Vous Mathematics? In Enhancing primary mathematics teaching and learning*, Thompson, I, Buckingham 2003.
- Kukulska-Hulme A., Shield L., *An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction*. „ReCALL” 2008, 20(3).
- Krashen S., *We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis*, „The Modern Language Journal” 1989, 73(4).
- Marshall D., *Learning with Technology: Evidence that technology can and does support learning*, San Diego 2002.
- Means B., *Introduction: Using technology to advance educational goals*, [w:] *Technology and education reform: The reality behind the promise*, B. Means (red.), San Francisco 1994.
- Warschauer M., Turbee L., Roberts B., *Computer Learning Networks And Student Empowerment* „System” 1996, vol. 24, No. 1.
- Warschauer M., Healey D., *Computers and language learning: An overview*. „Language Teaching” 1998, 31(02), s. 57-71.
- Warschauer M., *Millennialism and media: Language, literacy and technology in the 21st century*, „AILA Review 14: Applied linguistics in the 21st century” 2001.

mgr Marcin Szwed

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny

Katedra Anglistyki

tel. (22) 517 96 00

e-mail: mswed@swps.edu.pl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6644-9503>

MODELOWANIE MIKRO- I MAKROSTRUKTURY TERMINOLOGICZNEJ BAZY DANYCH W TŁUMACZENIU WSPOMAGANYM KOMPUTEROWO

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest omówienie możliwości w zakresie modelowania terminograficznego w bazach danych terminologii stosowanych w nowoczesnych programach do tłumaczenia wspomaganego komputerowo. Artykuł porusza kwestię traktowania terminologicznej bazy danych jako słownika terminologicznego o określonej mikro- i makrostrukturze i ustalonym sposobie systematyzacji jednostek, a także prezentuje sugestie w zakresie wdrażania tej koncepcji w dydaktyce. Autor opracowania wyciąga wnioski, iż modelowanie terminograficzne powinno być integralnym elementem dydaktyki przekładu wspomaganego komputerowo.

Słowa kluczowe: modelowanie terminograficzne, mikrostruktura, makrostruktura, leksykon terminologiczny, terminologiczna baza danych

SUMMARY

DESIGNING THE MICRO- AND MACROSTRUCTURE OF TERM BASES IN COMPUTER-ASSISTED TRANSLATION

The aim of the article is to discuss the possibilities of modelling term bases in modern computer-assisted translation tools. The article discusses the approach where a term base is treated as a terminological dictionary with a specified micro- and macrostructure and a well-defined matrix for the description of lexical items. The article suggests ways to implement the aforementioned concept in teaching translation and concludes that terminographic modelling should be an integral part of computer-assisted translation training.

Key words: terminographic modelling, microstructure, macrostructure, terminological lexicon, term base

Dydaktyka przekładu tekstów specjalistycznych jest coraz popularniejszą dziedziną translatoryki aplikatywnej. Niewątpliwie ma to związek z dynamicznie postępującym specjalizacyjnym podziałem pracy i wynikającą z niego dywersyfikacją technolektalną, co, jak się zdaje, motywuje tłumaczy do coraz bliższego zapoznawania się z językiem danej branży, a także stanowi jeden z wyznaczników postępu cywilizacyjnego społeczeństwa¹. W tym kontekście zatem trudno spodziewać się, że wspomniana tendencja ulegnie w najbliższej przyszłości zahamowaniu. Wręcz przeciwnie, można z dużą pewnością stwierdzić, że specjalizacja poszczególnych dziedzin nauki i techniki będzie prowadzić do powstawania coraz to nowych języków specjalistycznych stanowiących zasób wiedzy fachowej i służących jako narzędzie pracy i kształcenia zawodowego². Wiele wskazuje na to, że w przyszłości nabiorą one jeszcze większej wagi i że w dodatku ich znaczenie będzie wzrastać coraz szybciej. Jednocześnie coraz szybciej będzie się też poszerzać zakres pełnionych przez nie funkcji instrumentalnych, które już teraz nie są ograniczone do porozumiewania się ludzi ze sobą³. Już z uwagi na fakt, że język specjalistyczny służyć ma poznawaniu obiektów charakterystycznych dla danej dziedziny wiedzy i komunikowaniu się na ich temat⁴, dydaktyka translacji wydaje się być uzasadnionym i potrzebnym elementem programu studiów filologicznych i językoznawczych. W rzeczy samej, spośród 30 najwyżej ocenionych⁵ wydziałów uczelni wyższych w Polsce prowadzących studia humanistyczne w zakresie neofilologii, w roku akademickim 2018/2019 aż 28 oferuje w swoim programie elementy dydaktyki przekładu tekstów specjalistycznych.

Z uwagi na szczególną rolę języków specjalistycznych w komunikacji zawodowej, a także związaną z nią potrzebę kształcenia tłumaczy, funkcja słownika zdaje się przybierać na istotności zarówno z punktu widzenia jego przydatności w translacji jako komunikacji zapośredniczonej⁶, jak i z punktu widzenia dbałości o jakość języka, w którym utrwalana i przekazywana jest wiedza fachowa. W związku z powyższym powstają odmienne rodzaje słowników różniące się między sobą takimi parametrami, jak koncepcja ogólna, dobór jednostek języ-

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

2 Ibidem.

3 F. Grucza, *Języki specjalistyczne – indykatory i / lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, [w:] *O języku, językach i lingwistyce*, Warszawa 2017, s. 355.

4 Ł. Karpiński, *Zarys leksykografii terminologicznej*, Warszawa 2008, s. 58.

5 Ranking „Perspektywy” 2018, [online], <http://www.perspektywy.pl/RSW2018/ranking-kierunkow-studiow/kierunki-humanistyczne/filologie-obce>, [dostęp: 30.10.2018].

6 J. Żmudzki, *Holizm funkcjonalny w perspektywie translatoryki antropocentrycznej*, „Lingwistyka Stosowana” 2013, nr 8, s. 179.

kowych czy też konstrukcja artykułu hasłowego⁷. Obok słowników językowych (w tym jedno-, dwu- i wielojęzycznych) mamy do czynienia ze słownikami encyklopedycznymi, dydaktycznymi oraz terminologicznymi, przy czym te ostatnie można dalej podzielić na słowniki terminologiczne ogólnonaukowe i ogólnotechniczne, interdyscyplinarne i branżowe⁸. Rzecz jasna, każdy z wymienionych typów słownika nadaje się do innego zastosowania w obrębie zespołu działań, jakie składają się na ogólnie pojmowaną pracę z leksyką. I tak, słowniki językowe koncentrują się głównie na opisie kontekstów znaczeniowych jednostek języka i w miarę możliwości pełnym odzwierciedleniu zakresu ich użycia. Słowniki encyklopedyczne wzbogacają ten zastaw informacji o treści przekazywane przez wartości kulturowo-historyczne, słowniki dydaktyczne objaśniają zjawiska i pojęcia z perspektywy procesu nauczania oraz reprezentują określony typ myślenia i działania zawodowego, zaś słowniki terminologiczne stanowią odzwierciedlenie i usystematyzowanie pewnego leksykonu terminologicznego i przedstawiają jednostki leksykalne jako element większego systemu językowego⁹. Jako takie służą one do rejestrowania, ujednolicania i upowszechniania aktualnej terminologii, wprowadzania nowych terminów i ułatwiania czytania i tłumaczenia tekstów o charakterze informacyjnym¹⁰. W szczególności zaś słowniki terminologiczne służą „odtworzeniu systemu pojęć, który stanowi treść wiedzy profesjonalnej”¹¹. Oczywiście, w kontekście dydaktyki przekładu tekstów fachowych najbardziej interesujący jest słownik terminologiczny, dlatego za jedną z podstawowych funkcji tego narzędzia należy także uznać usystematyzowane reprezentowanie słownictwa konwencjonalnego przejawiające się w tym, że słownik terminologiczny utrwała, w sposób niewyczerpujący, pewien leksykon terminologiczny (L_t) rozumiany jako zasób konceptualnych jednostek danego technolektu¹². Niewyczerpujący charakter słownika bierze się zaś z faktu, że szybki rozwój techniczny skutkuje nieustannym napływem nowych jednostek terminologicznych w ramach poszczególnych L_t , dlatego też każdy słownik specjalistyczny będzie jedynie częściowo odzwierciedlał strukturę danego leksykonu¹³. Z uwagi na charakter relacji pomiędzy słownikiem a leksykonem w obrębie makrosystemu terminologicznego, słowniki terminologiczne mogą reprezentować cały

⁷ Ł. Karpiński, *Zarys leksykografii terminologicznej...*, s. 59.

⁸ J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2006, s. 126-128.

⁹ Ł. Karpiński, *Zarys leksykografii terminologicznej...*, s. 59-63.

¹⁰ S. Czerni, *Słowniki specjalistyczne*, Warszawa 1977, s. 9.

¹¹ J. Lukszyn, *Leksykon specjalistyczny jako nośnik wiedzy zawodowej*, [w:] *Teoria i praktyka upowszechniania nauki. Wczoraj i jutro*, Warszawa 2005, s. 114.

¹² J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii...*, s. 130.

¹³ M. Łukasik, *Teksty terminonośne – filtry terminograficzne – stopień dokładności tezaury*, [w:] *Języki Specjalistyczne 5. Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*, J. Lewandowski, M. Kornacka (red.), Warszawa, 2005, s. 155.

makrosystem terminologiczny (słownik ogólnonaukowy lub ogólnotechniczny, OST), określoną sferę terminologiczną rozumianą jako uporządkowany wewnętrznie zbiór leksykonów terminologicznych (interdyscyplinarny słownik terminologiczny, IST) lub pojedynczy leksykon terminologiczny (branżowy słownik terminologiczny, BST)¹⁴. Ponadto, sam leksykon terminologiczny ma strukturę modułową i składa się z różnego typu spójnych podzbiorów jednostek terminologicznych. Takimi funkcjonalnym komponentami L_i są (i) pole terminologiczne, (ii) mikropole terminologiczne (znane także jako tzw. paradygmat terminologiczny) oraz (iii) seria terminologiczna¹⁵. I tak, pole terminologiczne to zbiór jednostek terminologicznych odpowiadający danemu polu pojęciowemu, czyli jednolity tematycznie fragment leksykonu terminologicznego – każdy leksykon posiada od kilku do kilkunastu takich elementów, które w ramach danej dziedziny działalności naukowej lub technicznej odzwierciedlają odrębne tematycznie subdomeny tejże dziedziny¹⁶. Gdyby stworzyć słownik terminologiczny odpowiadający swoim zakresem jednemu polu terminologicznemu, to z punktu widzenia przytoczonej powyżej klasyfikacji ze względu na relację słownika do makrosystemu terminologicznego powstałby słownik tematyczny¹⁷. Pole terminologiczne składa się z kolei z tzw. mikropól lub paradygmatów terminologicznych, stanowiących podstawowy element struktury konceptualnej danego leksykonu terminologicznego. Mikropole, zawierające od kilku do kilkunastu jednostek, to podzbiór jednostek terminologicznych, które łączą stałe i bezpośrednie relacje semantyczne¹⁸. Usystematyzowany podzbiór jednostek terminologicznych obejmujący swoim zakresem jedno mikropole terminologiczne tworzyłby tzw. słownik systemowy¹⁹. Z kolei seria terminologiczna, zwana również gniazdem terminologicznym lub blokiem terminologicznym, nie stanowi komponentu struktury konceptualnej L_i i ma wobec niego charakter autonomiczny – pełni zaś niejako funkcję spajającą będąc pewnego rodzaju łącznikiem pomiędzy polami i mikropolami w obrębie danego leksykonu terminologicznego. Słownik terminologiczny konceptualnie bazujący na pojęciu serii terminologicznej można zaklasyfikować jako tzw. słownik asocjacyjny²⁰.

Nie ulega wątpliwości, że terminologiczna baza danych funkcjonująca w programie CAT stanowi zbiór jednostek leksykalnych zlokalizowany w obrębie makrosystemu terminologicznego. Jako taka, może natomiast zostać zaklasyfiko-

14 Ibidem, s. 142.

15 P. Michałowski, *Podstawy modelowania terminograficznego*, Warszawa 2017, s. 22.

16 Ibidem, s. 22-23.

17 J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii...*, s. 53.

18 P. Michałowski, *Podstawy modelowania terminograficznego...*, s. 23.

19 Ibidem, s. 142.

20 J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii...*, s. 142.

wana także z punktu widzenia charakteru obróbki zasobu słownictwa albo jako tzw. rejestr terminologiczny (glosariusz), albo jako słownik terminologiczny²¹. O ile główną funkcją rejestru terminologicznego jest zapobieganie zakłóceniom w postaci niekontrolowanego tworzenia nowych terminów, o tyle podstawowa rola słownika terminologicznego polega na określaniu i przekazywaniu wiedzy zawodowej²². W tym miejscu można zaproponować wstępny wniosek, iż terminologiczna baza danych może mieć zarówno charakter glosariusza, jak i słownika terminologicznego. Klasyfikacja w tym zakresie będzie zależała właśnie od sposobu obróbki słownictwa specjalistycznego. Baza danych mająca postać alfabetycznie usystematyzowanego rejestru obowiązującego w danej dziedzinie tematycznej słownictwa, jednak pozbawiona innych cech opisu lingwistycznego jednostek wejściowych oraz przygotowana bez ich semantyzacji, będzie bez wątpienia swoistym rodzajem rejestru terminologicznego. Nie ulega wątpliwości, że właśnie w ten sposób terminologiczne bazy danych są najczęściej wykorzystywane przez tłumaczy posługujących się narzędziami CAT, co prowadzi do utrwalenia tego punktu widzenia wśród osób dopiero kształcących się w zakresie przekładu tekstów fachowych z wykorzystaniem programów do tłumaczenia wspomaganego komputerowo. Takie postrzeganie bazy danych zdaje się promować sam interfejs programu CAT, który umożliwia wprowadzenie nowej jednostki do pamięci w sposób uproszczony, bez podawania rozbudowanych informacji na jej temat (jest to zapewne podyktowane chęcią maksymalnego ułatwienia obsługi aplikacji). W rezultacie użytkownik jest niejako zachęcany do budowania terminologicznej bazy danych w sposób, który nadaje jej charakter glosariusza, nie zaś słownika terminologicznego. Taki sposób obróbki materiału leksykalnego (lub, mówiąc ściślej, jej brak) wpływa także na zastosowanie bazy, które jest w ten sposób ograniczone do funkcji unikania niepożądanych ekwiwalentów w tłumaczeniu, czyli utrzymywania spójności terminologicznej w tekście przekładu. Z punktu widzenia dydaktyki translacji takie podejście wydaje się być uzasadnione na niższym poziomie zaawansowania, tj. w sytuacji, gdy priorytetem jest wykształcenie podstawowych umiejętności w zakresie obsługi przedmiotowego oprogramowania, a także podstawowych kompetencji translatorskich.

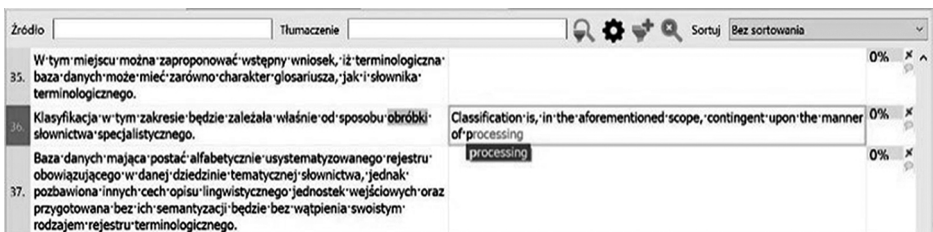
Oczywiście, ograniczenie formy terminologicznej bazy danych rozumianej jako produkt terminograficzny jest do pewnego stopnia zrozumiałe – głównie ze względu na sposób jej wykorzystywania. O ile za idealny branżowy słownik terminologiczny uznaje się taki słownik, który został skonstruowany na zasadzie tezauryzacji, co pozwala najprecyzyjniej odzwierciedlić strukturę

21 Ibidem, s. 143.

22 Ibidem, s. 144.

wiedzy specjalistycznej oraz właściwego jej leksykonu terminologicznego, to w przypadku słownika przeznaczonego dla tłumaczy nacisk na rekonstrukcję wiedzy specjalistycznej jest potrzebny tylko w takim zakresie, w jakim wiedza ta pomaga tłumaczowi podejmować decyzje dotyczące wyboru ekwiwalentów. Najważniejsza natomiast pozostaje funkcjonalność słownika oraz łatwość wyszukiwania terminów i ich obcojęzycznych odpowiedników²³. W rzeczy samej większość tłumaczy korzystających z programów CAT używa bazy terminologii w trakcie procesu przekładu, co ogranicza się do oceny proponowanych przez system ekwiwalentów i wyboru tego, który najlepiej odpowiada danej jednostce tekstu wyjściowego w odpowiednim kontekście profesjonalnym.

Dobór formy słownika powinien także zależeć od charakteru funkcji, jaką ma on pełnić. Jeżeli na przykład chodzi o ograniczenie konieczności wielokrotnego wyszukiwania, wszystkie informacje powinny być podane w poszczególnych artykułach hasłowych. Natomiast, jeśli priorytetem jest skrócenie artykułów hasłowych i umożliwienie systematycznego objaśniania na temat wybranej dyscypliny, część zawartości wpisów można przenieść do artykułów przeglądowych lub innych komponentów słownika²⁴. W obecnej sytuacji uzasadnionym wydaje się założenie, że ograniczenie wielokrotnego wyszukiwania stanowi jedno z podstawowych zadań bazy terminologii funkcjonującej w programie CAT. Cel ten jest wręcz osiągany w sposób skrajny – tj. poprzez zastosowanie zautomatyzowanego mechanizmu dopasowywania rekordów i wyświetlania najtrafniejszych podpowiedzi na ekranie w trakcie tłumaczenia. Mechanizm ten wymaga od tłumacza jedynie wybrania jednego z proponowanych ekwiwalentów leksykalnych pojawiających się na ekranie edytora i zatwierdzenia go klawiszem *enter* lub kliknięciem myszy.

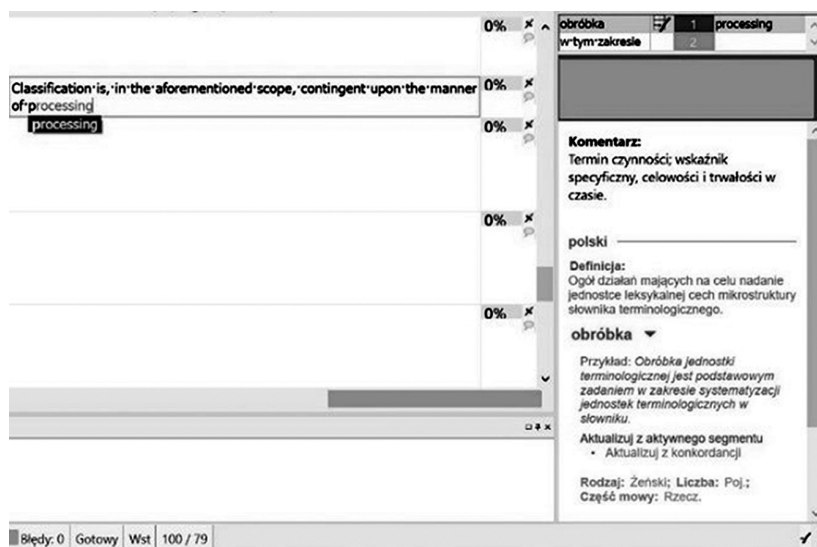


Rys. 1. Działanie bazy terminologii w edytorze tłumaczenia – podpowiedź z bazy naniesiona na widok segmentu docelowego (materiały własne autora).

²³ W. Szermińska, *Terminologiczny słownik przekładowy: w poszukiwaniu narzędzia doskonałego*, [w:] *Na drodze wiedzy specjalistycznej*, M. Łukasik (red.), Warszawa 2009, s. 118.

²⁴ H. Bergenholtz, S. Nielsen, *Subject-field components as integrated parts of LSP dictionaries*, „Terminology” 2006, nr 12, s. 289.

Natomiast inne elementy artykułu hasłowego są zaprezentowane w oknie pomocniczym z prawej strony edytora w taki sposób, że uwzględnianie tych informacji nie jest konieczne i nie spowalnia procesu tłumaczenia, jednak tłumacz może łatwo z nich skorzystać, jeśli tylko uzna, że zachodzi taka potrzeba.

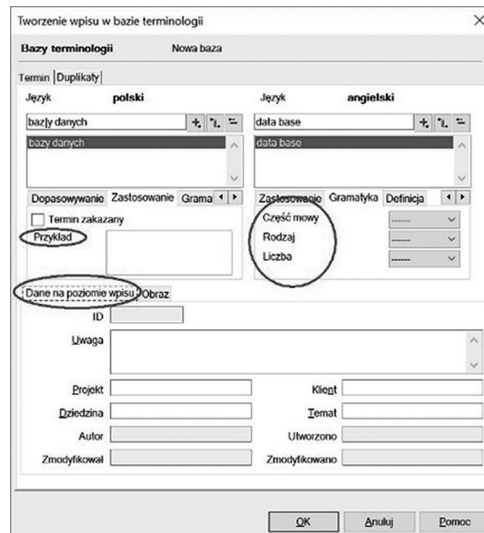


Rys. 2. Informacje dodatkowe w artykule hasłowym terminologicznej bazy danych (materiały własne autora).

Z drugiej strony, trudno zgodzić się z twierdzeniem, że ograniczenie struktury terminologicznej bazy danych jest konieczne dla usprawnienia posługiwania się programem. Wręcz przeciwnie, funkcjonalność bazy może zostać znacząco zwiększona dzięki pracy terminograficznej. Z uwagi na fakt, że objętość tego zasobu jest ograniczona, prawdopodobieństwo tego, że nieusystematyzowana baza danych okaże się przydatna podczas tłumaczenia (tj. oprócz pomocy w zachowaniu spójności tłumaczenia będzie także proponować trafne ekwiwalenty terminologiczne), jest niewielkie. Zastosowanie zasad leksykografii terminologicznej do projektowania terminologicznej bazy danych może zatem być szczególnie korzystne z punktu widzenia dydaktyki przekładu wspomaganego komputerowo, ponieważ pozwala dowieść zasadności modelowania terminograficznego, a także może doprowadzić do zwiększenia skuteczności działania bazy danych w praktyce.

Przede wszystkim, dzięki odpowiedniej obróbce materiału wejściowego można osiągnąć taki stopień semantyzacji jednostek terminologicznych, jaki będzie charakterystyczny dla słownika terminologicznego (w porównaniu do

rejestr terminologicznego). W tym celu należy na etapie uzupełniania bazy danych skorzystać z bardziej zaawansowanych funkcji interfejsu programu. Edytor bazy pozwala bowiem na dodawanie szczegółowych informacji, w tym definicji, informacji składniowych, zastosowania i przykładów użycia, informacji na temat wpisu do rejestru (identyfikator, uwagi, nazwa klienta, nazwa projektu, dziedzina, tematyka, data dodania i modyfikacji, osoby odpowiedzialne za dodanie i modyfikację wpisu), a nawet grafiki ilustrującej dany koncept.



Rys. 3. Zaawansowane możliwości opisu jednostki terminologicznej w bazie danych (materiały własne autora).

Wykorzystując odpowiednio możliwości interfejsu programu można dokonać systematyzacji słownictwa specjalistycznego przynajmniej na poziomie powierzchniowym, który jest charakterystyczny dla słownika objaśniającego i zakłada traktowanie jednostki terminologicznej jako samowystarczalnej struktury semantycznej²⁵.

W takim stanie rzeczy pojawia się bardzo istotne pytanie, jaki rodzaj przedmiotowy słownika terminologicznego może reprezentować baza danych w nowoczesnym programie CAT. Jest to o tyle istotne, że z podziałem przedmiotowym słownika wiąże się, między innymi, jego objętość. Baza terminologii w nowoczesnym programie CAT to elektroniczny zasób leksykalny, który dołącza się do aktualnie wykonywanego projektu tłumaczeniowego, a następnie zasila

²⁵ J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii...*, s. 144.

jednostkami leksykalnymi. Odbywa się to na kilka sposobów, przede wszystkim poprzez dodawanie wpisów do bazy w trakcie tłumaczenia podając ekwiwalent (lub ekwiwalenty) zaznaczonego słowa lub wyrażenia oraz, opcjonalnie, wprowadzając dodatkowe informacje systematyzujące jednostkę w bazie i porządkujące zbiór, lub też poprzez jednorazowe dodanie większej ilości jednostek wraz z ekwiwalentami zebranych w zewnętrznym pliku. Baza terminologii na bieżąco monitoruje tekst wyjściowy i w przypadku znalezienia w swojej pamięci ekwiwalentu pasującego do danej jednostki proponuje tłumaczowi odpowiednie słowo lub wyrażenie w języku docelowym. Ponieważ do jednego projektu roboczego, tj. tekstu lub zbioru tekstów stanowiących jedno zlecenie przekładu można zastosować kilka baz terminologii jednocześnie, tłumacze stosują różne modele baz danych w zależności od ich zastosowania. Wyróżnić można (i) bazy tematyczne, które stanowią próbę jak najpełniejszego odzwierciedlenia słownictwa specjalistycznego danego technolektu i z tego względu zawierają najwięcej jednostek terminologicznych, (ii) bazy tworzone dla określonego zleceniodawcy, które mają węższy zakres niż bazy tematyczne i zawierają słownictwo specjalistyczne charakterystyczne dla określonej poddziedziny wiedzy specjalistycznej, z którą pokrywa się zakres tematyczny tekstów zleczanych przez danego klienta, a także (iii) bazy projektowe, których celem jest zapewnienie spójności tłumaczenia określonego tekstu (lub zestawu tekstów stanowiących jeden dokument, np. umowy wraz z kompletem załączników) i które, ze względu na swoje przeznaczenie, najczęściej są zakładane dla każdego projektu roboczego i zasilane dopiero na etapie tłumaczenia (ich celem jest zatem zapewnienie, aby program monitorował stosowanie ekwiwalentów jednostek i informował tłumacza o ewentualnych odstępstwach od zdefiniowanych wcześniej odpowiedników).

Wobec powyższego, można wysnuć pewne korelacje pomiędzy poziomem systematyzacji makrosystemu terminologicznego a rodzajem produktu terminograficznego odpowiadającego danemu typowi funkcjonalnemu terminologicznej bazy danych. W tym miejscu warto wspomnieć, że objętość leksykonu terminologicznego jest generalnie ograniczona do ok. 2000 jednostek, natomiast objętość interdyscyplinarnego słownika terminologicznego, który uwzględnia także związki semantyczne pomiędzy pokrewnymi systemami terminologicznymi i w ten sposób odzwierciedla, w różny sposób, sferę terminologiczną, wynosi ok. 20-25 tysięcy haseł²⁶. Z uwagi na powyższe, funkcję parametru ilościowego do oceny objętości branżowych i interdyscyplinarnych słowników terminologicznych najlepiej spełniają przeciwstawne określenia *słownik wyczerpujący / cząstkowy* (proponowane dla BST) oraz *słownik pełny / niepełny* (proponowane

²⁶ Ibidem, s. 143.

dla IST). Częstkowe BST oddają wewnętrzną strukturę leksykonu terminologicznego i obejmują słowniki tematyczne, które stanowią odzwierciedlenie pola terminologicznego, słowniki systemowe odpowiadające zawartości mikrosystemu (mikropola) terminologicznego oraz słowniki asocjacyjne odzwierciedlające kształt gniazda terminologicznego. Natomiast wyczerpujący branżowy słownik terminologiczny to taki słownik, który odtwarza cały leksykon terminologiczny jako nośnik wiedzy zawodowej²⁷. Z kolei odzwierciedleniem sfery terminologicznej jest pełny interdyscyplinarny słownik terminologiczny zawierający w sobie kilka pokrewnych względem siebie wyczerpujących BST.

W tak zakreślonej przestrzeni makrosystemu terminologicznego i nanie-sionych na nią rodzajów słownika terminologicznego można teraz zlokalizować poszczególne typy funkcjonalne terminologicznej bazy danych. Tematyczna baza danych powinna mieć możliwie jak największą pojemność przy jednoczesnym zachowaniu jej podstawowej funkcji, którą jest odzwierciedlanie stanu słownictwa specjalistycznego danego technolektu. W praktyce najczęściej tłumacze nadają swoim bazom tematycznym nieco bardziej wyspecjalizowany charakter, co wynika z faktu, że zazwyczaj zajmują się wybraną przez siebie subdziedziną (lub kilkoma subdziedzinami) danej dyscypliny wiedzy. Z tego względu można wysunąć uzasadniony wniosek, że tematyczna baza terminologii powinna *de facto* jak najskuteczniej odzwierciedlać jeden leksykon terminologiczny, czyli powinna być niejako tożsama z wyczerpującym branżowym słownikiem terminologicznym. Powyższe dodatkowo uprawdopodobnia fakt, że – jak już wspomniano – przeciętny leksykon terminologiczny zawiera od kilkuset do ok. 2000 jednostek terminologicznych, co jest zgodne z przeciętną objętością bazy tematycznej.

Oczywiście, nie można wykluczyć, że w miarę rozbudowy bazy tematycznej jej objętość wzrośnie ponad wartość odpowiadającą pojedynczemu leksykonowi terminologicznemu. W takim stanie rzeczy baza powinna być rozwijana w kierunku sfery terminologicznej, tj. powinna przybierać strukturę interdyscyplinarnego słownika terminologicznego – początkowo o charakterze niepełnym, czyli odzwierciedlającym jedynie podstawową część danej sfery terminologicznej, natomiast na dalszym etapie jej rozwoju – o kształcie pełnego IST. Wydaje się to o tyle istotne, że niekontrolowany rozrost bazy terminologii bez odpowiedniego uwzględnienia struktury makrosystemu terminologicznego spowoduje jej rozmycie, tj. nasycenie jednostkami niestanowiącymi słownictwa specjalistycznego lub jednostkami terminologicznymi nienależącymi do danej sfery terminologicznej. To z kolei negatywnie wpłynie na użyteczność bazy z uwagi na fakt,

²⁷ Ibidem.

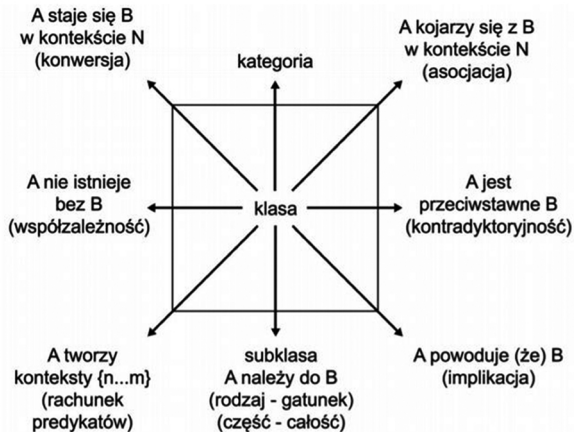
że będzie ona stosowana do tłumaczenia tekstów specjalistycznych z danej dziedziny/subdziedziny wiedzy, jednak pomimo względnie dużej objętości nie będzie odpowiednio rozpoznawać terminów w tekście wyjściowym lub będzie rozpoznawać jednostki terminologiczne należące do innych sfer terminologicznych (w programach CAT tzw. *false positives*).

Z punktu widzenia sposobu semantyzacji jednostek wejściowych baza tematyczna powinna mieć cechy słownika terminologicznego o strukturze powierzchniowej, tj. słownika objaśniającego. Jest to możliwe, ponieważ – jak już wcześniej wspomniano – współczesne programy CAT pozwalają na uwzględnianie we wpisach do bazy danych różnych parametrów mikrostruktury. Struktura słownika objaśniającego będzie dla bazy tematycznej o tyle korzystna, że tak skonstruowana baza powinna pomagać tłumaczowi w podejmowaniu decyzji terminologicznych na poziomie intertekstowym, czyli w skali całego projektu (zlecenia), a także powinna stanowić w takim kształcie systematyczny zasób terminologii odzwierciedlający L_t danej branży (jeden, lub więcej).

Baza danych klienta powinna natomiast mieć węższy i bardziej wyspecjalizowany charakter z uwagi na fakt, że jest stosowana tylko do niektórych zleceń, tj. do tych projektów, które pochodzą od jednego, określonego zleceniodawcy i w związku z tym zazwyczaj wiążą się z określoną tematyką. Z tego względu tego typu baza danych powinna odzwierciedlać jedno lub kilka pól terminologicznych, a jej pojemność nie powinna przekraczać 1000-1500 jednostek. Z punktu widzenia semantyzacji jednostek wejściowych zdaniem autora tego typu terminologiczna baza danych powinna mieć strukturę powierzchniową określaną przez parametry formalne, interpretacyjne i ekwiwalencyjne. Nie ma w tym przypadku potrzeby uwzględniania innych parametrów opisu mikrostruktury, ponieważ istnieje duże prawdopodobieństwo, że baza klienta będzie, obok terminów specjalistycznych, obejmować także słownictwo specjalistyczne niespełniające definicji terminu, które nie powinno być uwzględniane w systematycznym zbiorze terminologii (jakim docelowo powinna być baza tematyczna). Nic nie stoi natomiast na przeszkodzie, aby baza danych klienta miała dobrze określoną strukturę konceptualną. Można to osiągnąć poprzez zastosowanie do jednostek wejściowych tzw. kwadratu terminologicznego i w ten sposób określenie przestrzeni relacji semantycznych, które z jednej strony zarysują hierarchie pojęć tworzących dany leksykon terminologiczny, a z drugiej strony pozwolą na odtworzenie struktury konceptów przez nie reprezentowanych²⁸. Rezultatem tej operacji będzie wyróżnienie w obrębie bazy danych poszczególnych mikrosystemów terminologicznych, których obecność będzie dodatkowo pomocna

²⁸ P. Michałowski, *Podstawy modelowania terminograficznego...*, s. 25.

podczas ustalania ekwiwalentów jednostek terminologicznych tekstu wyjściowego oraz podniesie wartość systemową zbioru. Analizę relacji semantycznych za pomocą kwadratu terminologicznego powinno się przeprowadzać na etapie wprowadzania poszczególnych jednostek do bazy, natomiast zasilanie bazy tego typu powinno się odbywać prymarnie z pliku zewnętrznego, co umożliwi szeroki przegląd wprowadzanego zestawu terminologii i zaobserwowanie relacji semantycznych zachodzących między nimi.



Rys. 4. Kwadrat terminologiczny (J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii...*, s. 42).

Projektowa baza terminologii powinna natomiast mieć nieco inny charakter. Ponieważ jest to baza danych służąca zachowaniu spójności leksykalnej tekstu przekładu w ramach jednego, ściśle określonego projektu, nie ma w tym przypadku konieczności dokonywania zaawansowanej obróbki materiału wejściowego. Z tego względu baza projektowa (spójnościowa) powinna mieć charakter rejestru terminologicznego (glosariusza) bez struktury semantycznej i obejmować tylko ekwiwalenty jednostek pojawiających się w danym projekcie. Ponadto, z uwagi na fakt, że nie spełnia ona funkcji objaśniającej w stosunku do leksykonu terminologicznego, ani nie odtwarza typu myślenia zawodowego²⁹ danego technolektu, tego typu baza powinna być zasilana w trakcie tłumaczenia (tj. z poziomu edytora programu).

Rzecz jasna pozostaje jeszcze pytanie o ogólną koncepcję terminologicznej bazy danych, która w omawianym kształcie stanowi element wspólny zbioru

²⁹ W. Zmarzer, *Onomazjologiczne klasy słownictwa specjalistycznego*, [w:] *Języki specjalistyczne*, Warszawa 2005, s. 15.

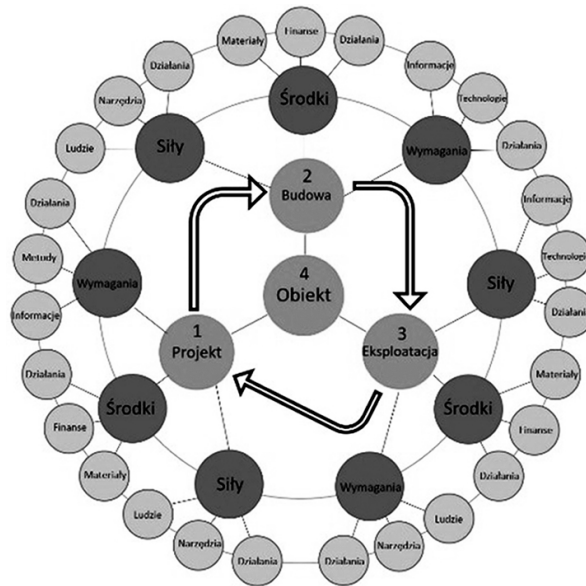
słowników jako produktów terminograficznych oraz baz danych jako systemów leksykalno-komunikacyjnych. Z punktu widzenia dydaktyki przekładu należy przede wszystkim podkreślić wagę pracy polegającej na projektowaniu koncepcji bazy danych. Chodzi tu przede wszystkim o oszacowanie liczby jednostek, typu reprezentowanych słowników i sposobu rejestrowania poszczególnych elementów opisu haseł³⁰. Chodzi zatem o to, aby zadbać nie tylko o mikrostrukturę terminologicznej bazy danych poprzez zastosowanie odpowiednich metod opisu jednostek wejściowych, ale także o jej makrostrukturę, czyli ogólną koncepcję. W kontekście baz danych wykorzystywanych w nowoczesnych programach CAT pierwszym krokiem w tym zakresie może być określenie przeznaczenia bazy danych, tj. jej typu funkcjonalnego (o czym mowa powyżej). Następnie warto zastanowić się nad ogólnym doborem słownictwa konwencjonalnego, co będzie szczególnie istotne w przypadku bazy tematycznej (reprezentującej jeden lub więcej L_i). Z pomocą przychodzi tu koncepcja tzw. modułowej klasyfikacji terminologii, która polega na dokonaniu takiego podziału jednostek terminologicznych, który będzie zarówno logiczny, jak i rozłączny. Chodzi o osiągnięcie takiego stopnia klasyfikacji terminologii, w którym każdy z desygnatów nazwy, której zakres jest poddawany podziałowi, wchodzi do któregoś spośród wyróżnianych członów podziału, ale także w której żaden z elementów nie może być zaliczony do dwóch członów podziału jednocześnie. Oczywiście można sobie wyobrazić różne sposoby logicznego podziału terminologii, jednak klasyfikacja modułowa oferuje w tym zakresie stałą, wyczerpującą i rozłączną strukturę o trzech stopniach, w której każdy termin ma jedno, ściśle określone miejsce, a sama struktura jest na tyle jednorodna, że pozwala na porównywanie danych z wielu klasyfikacji tematycznych, co znacznie zwiększa możliwości w zakresie selekcji materiału terminologicznego³¹. Ponadto wydaje się, że klasyfikacja modułowa niesie ze sobą pewne istotne korzyści z punktu widzenia dydaktyki, przede wszystkim jest ona przejrzysta, zrozumiała i łatwa do zastosowania.

Jeżeli chodzi o metodę stosowania, klasyfikacja modułowa polega w pierwszej kolejności na określeniu przedmiotu danej dziedziny, a następnie podzieleniu wszystkich procesów, przedmiotów, ludzi i innych elementów tej dziedziny na trzy etapy. Następnie właściwe klasyfikowanie rozpoczyna się od pierwszego z modułów wokół zbioru centralnego, który otrzymuje nazwę *projekt* i zawiera opracowania teoretyczne danej dziedziny. Drugi moduł, o nazwie *budowa*, zawiera elementy realizacji projektu, natomiast trzeci moduł, *eksploatacja* skupia się na czynnikach opisujących proces użytkowania obiektu. Na drugim poziomie każdy z trzech podstawowych modułów zostaje podzielony na kolejne

³⁰ Ł. Karpiński, *Systemy leksykalno-komunikacyjne*, Warszawa 2017, s. 153.

³¹ Ibidem, s. 167.

trzy podgrupy: *siły*, tj. terminologię dotyczącą zasobów wytwórczych, *środki*, tj. terminologię dotyczącą narzędzi przetwarzania, oraz *wymagania*. Na poziomie trzecim moduły drugiego poziomu są dalej podzielone na kolejne trzy podgrupy: dla modułu *sił* są to *ludzie*, *maszyny* i *działania*, dla modułu *środków* – *materiały*, *finanse* i *działania*, natomiast dla modułu *wymagań* – *informacje*, *metody* i *działania*³². Oprócz tego, że klasyfikacja modułowa jest ścisła i precyzyjna, jest ona także łatwa w rozbudowie i modyfikacji – poszczególne elementy składowe można łatwo przyłączać, uaktualniać lub wymieniać.

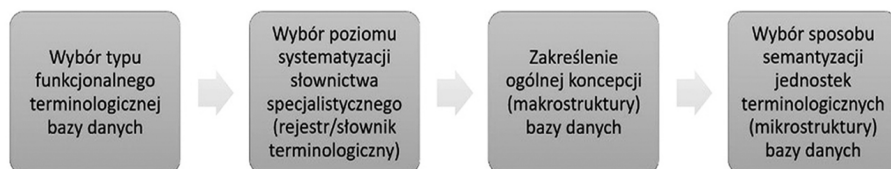


Rys. 5. Modyfikowana klasyfikacja modułowa (Ł. Karpiński, *Systemy leksykalno-komunikacyjne*, Warszawa 2017, s. 169).

Bez względu na zastosowaną metodę, klasyfikacja terminologii jest o tyle istotna, że umożliwia wyodrębnianie pól terminologicznych i tym samym pomaga w ustaleniu (wstępnym) struktury konceptualnej leksykonu terminologicznego. Wydaje się, że powinno to być podstawowe zadanie na etapie określania makrostruktury terminologicznej bazy danych.

Dla uproszczenia opisane powyżej czynności, poczynając od doboru typu funkcjonalnego bazy danych i kończąc na sposobie klasyfikacji jednostek wejściowych, można podsumować w postaci następującego schematu:

³² Ibidem, s. 169.



Rys. 6. Kolejność czynności w ramach modelowania terminologicznej bazy danych (opracowanie własne).

Z punktu widzenia procesu dydaktycznego opisane w niniejszym opracowaniu czynności terminograficzne powinny być omawiane po zrealizowaniu programu obejmującego zagadnienia teoretyczne z zakresu terminologii i leksykografii terminologicznej i bezpośrednio po zakończeniu podstawowego instruktażu z zakresu obsługi narzędzi CAT (obejmującego zakładanie, zasilanie i użytkowanie terminologicznych baz danych). Taka kolejność zdaje się bowiem zapewniać nie tylko możliwość logicznej i spójnej prezentacji wiedzy, ale także zilustrowania jej praktycznego zastosowania w nowoczesnym środowisku pracy.

Podsumowując, wydaje się, że praca z terminologiczną bazą danych może zostać znacznie usprawniona dzięki odpowiedniemu modelowaniu terminograficznemu. Przede wszystkim jednak, nasuwa się wniosek, iż opisane powyżej czynności mogą i powinny znaleźć się w programie zajęć z zakresu dydaktyki przekładu wspomaganego komputerowo. Uzasadnione wydaje się twierdzenie, że nauka tłumaczenia z wykorzystaniem programów CAT nie powinna ograniczać się jedynie do obsługi narzędzi komputerowych w oderwaniu od tak istotnych kwestii, jak rozwój kompetencji translatorskich czy praca terminograficzna.

Bibliografia

- Bergenholtz H., Nielsen S., *Subject-field components as integrated parts of LSP dictionaries*, „Terminology” 2006, nr 12, s. 281-303.
- Czerni S., *Słowniki specjalistyczne*, Warszawa 1977.
- Grucza F., *Języki specjalistyczne – indykatory i/ lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, [w:] *O języku, językach i lingwistyce*, Warszawa 2017, s. 355-368.
- Karpiński Ł., *Systemy leksykalno-komunikacyjne*, Warszawa 2017.
- Karpiński Ł., *Zarys leksykografii terminologicznej*, Warszawa 2008.
- Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, J. Lukszyn (red.), Warszawa 2002.
- Lukszyn J., *Leksykon specjalistyczny jako nośnik wiedzy zawodowej*, [w:] *Teoria i praktyka upowszechniania nauki. Wczoraj i jutro*, F. Grucza, W. Wiśniewski (red.), Warszawa 2005, s. 111-118.

- Lukszyn J., Zmarzer W., *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2006.
- Łukasik M., *Teksty terminonośne – filtry terminograficzne – stopień dokładności tezaury*, [w:] *Języki Specjalistyczne 5. Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*, J. Lewandowski, M. Kornacka (red.), Warszawa 2005, s. 155-164.
- Michałowski P., *Podstawy modelowania terminograficznego*, Warszawa 2017.
- Ranking „Perspektywy” 2018, [online], <http://www.perspektywy.pl/RSW2018/ranking-kierunkow-studiow/kierunki-humanistyczne/filologie-obce>, [dostęp: 30.10.2018].
- Szermińska W., *Terminologiczny słownik przekładowy: w poszukiwaniu narzędzia doskonałego*, [w:] *Na drodze wiedzy specjalistycznej*, M. Łukasik (red.), Warszawa 2009, s. 112-122.
- Zmarzer W., *Onomazjologiczne klasy słownictwa specjalistycznego*, [w:] *Języki specjalistyczne*, t. 5: *Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*, J. Lewandowski, M. Kornacka (red.), Warszawa 2005, s. 15-22.
- Żmudzki J., *Holizm funkcjonalny w perspektywie translatoryki antropocentrycznej*, „Lingwistyka Stosowana” 2013, nr 8.

dr Edyta Wajda

Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Filologiczny, Instytut Neofilologii
tel. (85) 745 75 16
e-mail: e.wajda@uwb.edu.pl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0042-0414>

**PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE USEFULNESS
OF THE EUROPEAN PORTFOLIO FOR STUDENT TEACHERS
OF LANGUAGES**

STRESZCZENIE

**OPINIE STUDENTÓW FILOLOGII ANGIELSKIEJ NA TEMAT UŻYTECZNOŚCI
EUROPEJSKIEGO PORTFOLIO DLA STUDENTÓW – PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKÓW**

Od lat osiemdziesiątych zarówno w edukacji językowej jak i w kształceniu nauczycieli następuje stopniowe przechodzenie od tradycyjnego testowania do alternatywnych form oceniania (portfolia, dzienniki, wywiady, itp.). Artykuł przedstawia wyniki badania sondażowego przeprowadzonego wśród studentów III roku filologii angielskiej na Uniwersytecie w Białymstoku, którego celem było ustalenie, jak postrzegają oni przydatność samooceny umiejętności dydaktycznych i stosowanie *Europejskiego Portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*. Wyniki wskazują, że badani studenci wysoko oceniają przydatność samooceny umiejętności dydaktycznych, lecz mniej pozytywnie oceniają swoje kompetencje w tym zakresie.

Słowa kluczowe: Europejskie Portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków, samoocena, kompetencje dydaktyczne

SUMMARY

Since the 1980s we have observed a gradual shift from traditional testing to alternative forms of assessment (portfolios, diaries, interviews, etc.) both in the language education and teacher training. This article presents the results of a survey study on the pre-service teachers' perceptions of the usefulness and feasibility of assessing their didactic skills and the application of the *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. The study was

conducted among the third year students of English at the University of Białystok. The results of the research indicate that the students under investigation perceive self-assessment of their teaching skills as beneficial; however, they show less favourable opinions about their own competences in this area.

Key words: the European Portfolio for Student Teachers of Languages, self-assessment, didactic competences

1. Introduction

Since the early 1980s language education and language research have been affected by conceptual and methodological changes that are usually termed a **paradigm shift**. The most influential way of interpreting the characteristics of the change can be attributed to ‘Kuhnian-inspired paradigm talk’¹, which defines the shift as a transition from the positivist paradigm to interpretivist conceptual frameworks. In particular, the shift has been characterised as a move from a transmission model of teaching, concordant with the positivist paradigm, towards a learner-centred pedagogy or experiential paradigm, which reflects the interpretivist perspective. The key components of the transition include, inter alia, the following aspects:

- learner empowerment, which has resulted in a move from teacher-centred instruction to learner-centred instruction;
- the requirement of authenticity, which has changed a focus on teaching discrete-point items into a focus on learning language for communication;
- an emphasis on learning processes, which has inspired a move from product-oriented instruction to process-oriented instruction;
- the rise of ‘assessment culture’, which has triggered a change from traditional testing to alternative methods of assessment².

The methodology of language teacher education has been affected by the same paradigm changes as language pedagogy³. Therefore, at the pre- and in-service levels, there has appeared a tendency to implement a growing number of

¹ R. Donmoyer, *Paradigm talk reconsidered*, [w:] *Handbook of research on education*, V. Richardson (red.), Washington, D.C. 2002.

² M. Legutke, H. Thomas, *Process and experience in the language classroom*, Harlow 1993; G.M. Jacobs, T.S.C. Farrel, *Paradigm shift: understanding and implementing change in second language education*, „TESL-EJ” 2015, 5(1); W. Littlewood, *Process-oriented pedagogy: facilitation, empowerment, or control?*, „ELT Journal” 2009, 63(3), s. 246-254.

³ K.E. Johnson, *The second language teacher education: a sociocultural approach*, New York 2009; B.K. Lynch, *Language program evaluation: theory and practice*, New York 1996.

alternative assessment methods, including teacher journals and diaries, portfolios, observation, interviews, conferences, case and critical incidents studies⁴. The core of the majority of these methods is constituted by self-reflection on and self-assessment of the products and processes of learning. This tendency can be attributed to adopting interpretivist frameworks of teacher education and teacher evaluation programmes, which foster the model of a teacher as a reflective practitioner⁵ and new research perspectives stimulated by a growing interest in teacher cognition and its impact on teacher development and practice⁶.

Teacher self-assessment is perceived in two ways – as a process leading to reflexivity and thereby enhancing the development of a teacher as an individual⁷ or as a process of modelling one's professional practice to optimise its effects. While the latter perspective has an undeniable pragmatic value, limiting teacher self-assessment to such an instrumental objective might undermine its primary purpose and result in various misuses, such as incorporating it into human resources management schemes in school evaluation systems⁸. Therefore, teacher self-assessment should be implemented in non-threatening conditions and primarily aim at the teacher's professional and individual development.

Among alternative assessment instruments employed in pre- and in-service teacher training, portfolios seem to be gaining notable significance. In some contexts, they are used for high-stakes purposes as bases for decisions concerning the certification, promotion or formal evaluation of teachers⁹. However, there are objections expressed with reference to the reliability of high-stakes portfolios. Moreover, portfolios seem to better adhere to the principles of alternative assessment if they are used to monitor and formatively evaluate teaching in day-to-day professional or interim practice.

⁴ e.g. *Evaluating second language education*, J.C. Alderson, A. Beretta (red.), Cambridge 1992; J.C. Richards, T.S.C. Farrel, *Professional development for language teachers. Strategies for teacher learning*, Cambridge 2005; D. Gabryś-Barker, *Appraisal systems in teacher training: focus on critical incidents (CI)*, „*Linguistica Silesiana*” 2011, 32, s. 259-274.

⁵ M. Wysocka, *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice 2003; E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004; H. Komorowska, *Samoocena w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli – nowe rozwiązania europejskie*, [w:] *Kultury i języki. Poznawać – uczyć się – nauczać*, A. Jaroszevska, M. Lorenc (red.), Warszawa 2008, s. 71-80.

⁶ D. Potocka, *Developing professional competence in the process of pre- and in-service teacher education*, Unpublished Ph.D. dissertation 2006; K.E. Johnson, *The second language teacher education: a sociocultural approach*, New York 2009.

⁷ S.G. Paris, L.R. Ayres, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tłum. M. Janowski, M. Micińska, Warszawa 1997.

⁸ E. Wajda, *Samoocena nauczyciela języków obcych*, [w:] *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, H. Komorowska (red.), Warszawa 2009, s. 71-80.

⁹ e.g. R. Attinello, D. Lare, F. Waters, *The value of teacher portfolios for evaluation and professional growth*, „*NASSP Bulletin*” 2006, 90(132), s. 132-152.

2. The *European Portfolio for Student Teachers of Languages* – a tool for assessing didactic ability

The *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*¹⁰ is a tool developed by the Council of Europe with the aim of fostering teacher-learner autonomy¹¹ in students undergoing initial language teacher education. Specifically, the *EPOSTL* encourages students to reflect on their didactic knowledge and skills, assists them in the processes of self-assessment as well as enables them to monitor their progress and record their teaching experiences¹². The portfolio belongs to the student-teacher and as such cannot be used for formal assessment or any form of certification. The main aims of the *EPOSTL* are formulated as follows:

- to encourage student teachers to reflect on the competences a teacher strives to attain and on the underlying knowledge which feeds these competences;
- to help them prepare for their future profession in a variety of teaching contexts;
- to promote discussion between them and their peers and between them and their teacher educators and mentors;
- to facilitate self-assessment of their developing competence;
- to provide an instrument which helps chart progress¹³.

According to Komorowska¹⁴, the aims of the *EPOSTL* support the process of “learning to teach”, which can lead to student-teachers’ developing greater degrees of autonomy in their prospective teaching practice. In practice, the main objective of the *EPOSTL* is to “*provide training in self-regulation, i.e. help students to plan, evaluate and monitor their own work so that they should not remain dependent on teachers*”.

The *EPOSTL* is clearly structured and contains the following main sections:

¹⁰ D. Newby, R. Allan, A-B. Fenner, B. Jones, H. Komorowska, K. Soghikyan, *The European Portfolio for Student Teachers of Languages*, Strasbourg 2007.

¹¹ R. Smith, *Starting with ourselves: teacher-learner autonomy in language learning*, [w:] *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb (red.), Harlow 2000, s. 89-99.

¹² D. Newby, R. Allan, A-B. Fenner, B. Jones, H. Komorowska, K. Soghikyan, *The European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Strasbourg 2007, s. 5.

¹³ *Ibidem*, s. 5.

¹⁴ H. Komorowska, *Learner autonomy and its implications for the EPOSTL*, [w:] *Insights into the European Portfolio for Student teachers of Languages (EPOSTL)*, D. Newby (red.), Cambridge 2012, s. 74.

- a *personal statement* section, which allows for reflection on general issues related to teaching;
- a *self-assessment* section, consisting of 'can-do' descriptors, which is meant to facilitate reflection and self-assessment;
- a *dossier*, which allows for collecting work samples and artefacts related to teaching¹⁵.

The self-assessment section provides a list of key didactic competences, which are divided into seven categories: context, methodology, resources, lesson planning, conducting a lesson, independent learning and assessment of learning¹⁶.

3. The research methodology and context

This article reports on the part of research conducted among pre-service teachers of English at the University of Białystok. This study attempted to answer the following research questions:

1. How do the student-teachers under investigation perceive the usefulness of the *EPOSTL*?
2. What is the student-teachers' competence in self-assessment?

The data was collected with the use of a semi-structured questionnaire, including 3 scale items and 3 open questions, in which the respondents were asked to provide comments concerning the relevant question.

173 third year BA students volunteered to participate in the study. The sample consisted of two groups of respondents:

1. 107 students (61.8%) who were in the third year of BA studies in the academic years 2007/2008 and 2008/2009,
2. 66 students (38.2%) who were in the third year of BA studies in the academic years from 2009 to 2018.

For the first group of students, the second and the third year methodology courses amounting to 120 hours of teaching were obligatory. Also, the students were obliged to complete a pedagogical and psychological module and were expected to submit a BA thesis which involved the pedagogical implications of the issues studied. All of them gained formal teaching qualifications upon the completion of their studies. The second group within the sample consisted of students who chose to complete an applied linguistics specialisation module in their final year at university, as in the academic year 2009/2010 a choice was

¹⁵ D. Newby, R. Allan, A-B. Fenner, B. Jones, H. Komorowska, K. Soghikyan, *The European Portfolio for Student Teachers of Languages*, Strasbourg 2007, s. 5.

¹⁶ *Ibidem*, s. 6.

allowed among three specialisations: second language acquisition, linguistics, and cultural/literary studies. So far, following the introduction of the new scheme of study, the pedagogical specialisation has been the least popular among the third year students, which is reflected in the smaller size of the second group within the investigated sample.

Prior to the survey, all respondents had completed a language assessment course or a language assessment module, which formed part of the general methodology course in the third year. The students were familiarised with the features and methods of both traditional and alternative assessment. With respect to the latter, a particular emphasis was placed on documents of the Council of Europe which promote self-assessment. The students were acquainted with the aims of the *Common European Framework for Languages (CEFR)*¹⁷; in particular, in using common European levels to assess levels of proficiency in languages. They were also introduced to the idea of the *European Language Portfolio (ELP)*¹⁸ and were able to study a Polish version of the document. In the next stage, the respondents were familiarised with the *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)* and were asked to conduct self-assessment of their didactic skills in some selected areas indicated in the portfolio.

4. Results and discussion

As it seemed important to explore the students' opinions about both self-assessment of didactic competences in general and a specific instrument in particular, the answers to the first research question were provided by two questionnaire items:

- *I find it useful to conduct self-assessment of my didactic knowledge and skills.*
- *I think that the EPOSTL should be recommended for use in pre-service teacher education in Poland.*

To explore the students' attitudes towards self-assessment of didactic knowledge and skills, data was collected from questionnaire item 3 concerning their opinions about the usefulness of conducting self-assessment. The quantitative and qualitative analysis of the results generated by the item is presented below.

¹⁷ *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, Cambridge 2001.

¹⁸ B. Głowacka, D. Kofman, D. Ryciuk, E. Wajda, D. Żmudzka, *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*, Warszawa 2004.

Table 1. Student-teachers' opinions about the usefulness of self-assessment of didactic knowledge and skills

| Statement 3 | | Frequency | Percent |
|--|-------------------|-----------|---------|
| I find it useful to conduct self-assessment of my didactic knowledge and skills. | Strongly disagree | 2 | 1,2 |
| | Disagree | 5 | 2,9 |
| | Difficult to say | 22 | 12,7 |
| | Agree | 106 | 61,3 |
| | Strongly agree | 38 | 22,0 |
| | Total | 173 | 100,0 |

For the sample, the mean, median and mode values of the respondents' agreement with the statement were 4,00 (std. deviation=0.755), 4,00 and 4 respectively, where 3 indicated *difficult to say* and 4 indicated *agree*. There were no significant differences between the groups with respect to the respondents' perceptions of the usefulness of self-assessment as shown by the Mann-Whitney test ($U=3681,0$; $p=0.590$).

68 comments were provided by the subjects in response to statement 3; 61 by those who agreed or strongly agreed with the statement, 3 by those who expressed a lack of opinion and 4 by those who disagreed or strongly disagreed with the statement. Two broad categories: *emphasizing the benefits of self-assessment* and *expressing reservations* were identified from comments provided by the respondents. The former was further subdivided into: identifying strong and weak points, planning development, raising awareness and facilitating reflection, and raising motivation. The following answers (in the original form) illustrate each category:

1. identifying strong and weak points:

- *I agree because ts should monitor their strong and weak points.*
- *it is good to think about what you've learned and what you have not learned yet in order to improve.*
- *It gives me feedback about my strong and weak points.*
- *Assessing myself allows me to understand in what areas I still lack competence.*
- *Useful not only for a teacher, but also for the pupils. The teacher who is aware of his or her imperfections will have an opportunity of improving them.*

- *Self-assessment is interesting because you're asked to write down the bitter truth about yourself and it can show what is your approach.*

2. planning development:

- *It also helps to establish clear aims in advancing one's didactic competence.*
- *It's useful to plan and direct the course of future practice.*
- *Being able to do so gives me more room for conscious development of my teaching skills*
- *as I can see if I am making progress and check what should be improved, what is troublesome*
- *It help managing and organising teaching and learning.*
- *I agree with the statement because in my opinion some self-assessment descriptors may be good indicators how to improve one's way of teaching.*
- *It can help me in developing my skills and checking on what I should work more.*

3. raising awareness and facilitating reflection:

- *Didactics is an extremely complex branch of knowledge and for a young teacher is sometimes difficult to put all the theoretical knowledge into practice. Self-assessment is a useful source of reflection and reconsideration of one's work and abilities.*
- *It makes us reflect on various issues and improve constantly when we're aware of our ignorance in certain matters.*
- *It raises my awareness.*
- *It gives me insight in my development.*
- *Being able to do so gives me more room for conscious development of my teaching skills*
- *It is crucial for a teacher to be critical as far as knowledge and skills of a teacher go because it helps them to become better and more professional.*

4. raising motivation:

- *It would motivate me, gives me some feedback of what I already know and where I need to make some improvements.*
- *Useful in 2 ways: - controls my knowledge (motivation) – in the moments when everything goes wrong it is written (black on white) that I “can-do” sth!*

5. expressing reservations:

- *It is useful though it is difficult to be objective.*
- *I agree, but I don't know whether we all have time for such activities.*

- *But only once I know how.*
- *I did not do that. Ever!*
- *It is useful, even though we don't have the practice, because it makes me evaluate my abilities as a future teacher.*
- *It is very useful despite its difficulties. You always know what you achieved and you can show it.*
- *It would be rather hard for me to assess my knowledge. I'd prefer it to be done by somebody experienced.*
- *I think it's hard to assess your skills from the theoretical point of view only. The reality does that better.*
- *Not really, I'd rather use this time on really developing my skills rather than reading longish & ambiguous descriptors and ticking boxes*

The vast majority of the student-teachers investigated (83.3%) approved of self-assessment as a mode of evaluation as opposed to very few who disapproved (4.1%). 12.7% of the respondents were undecided. The analysis of variance reveals that there were no discrepancies between the groups within the sample, which means that both students for whom the methodology specialisation was obligatory and those for whom it was optional were concordant in their opinions.

The analysis of the qualitative part of the item shows that the students pinpointed the following features of self-assessment:

- its diagnostic value (identifying strengths and weaknesses),
- its impact on planning professional development, and
- facilitating reflection and raising awareness.

It is noticeable that few students addressed the issue of the motivational value of alternative assessment (focusing on strong rather than weak points). Also, many of them emphasised that self-assessment may help to identify areas for improvement or weaknesses (cf. *Self-assessment is interesting because you're asked to write down the bitter truth about yourself*). The reservations that the respondents expressed pertained mostly to some problems with the implementation of self-assessment, such as lack of experience or the fact that it was time consuming.

To investigate the students' perceptions of the *EPOSTL*, data was collected from questionnaire item 4 concerning their opinions about the usefulness of the portfolio. A quantitative and qualitative analysis of the results generated by the two items is presented below.

Table 2. Student-teachers' opinions about the usefulness of the *EPOSTL*

| Statement 4 | | Frequency | Percent |
|--|-------------------|-----------|---------|
| I think that the <i>EPOSTL</i> should be recommended for use in pre-service teacher education in Poland. | Strongly disagree | 2 | 1,2 |
| | Disagree | 8 | 4,6 |
| | Difficult to say | 43 | 24,9 |
| | Agree | 100 | 57,8 |
| | Strongly agree | 20 | 11,6 |
| | Total | 173 | 100,0 |

For the sample, the mean, median and mode values of the respondents' agreement with the statement were 3.74 (std. deviation=0.768), 4.00 and 4 respectively, where 3 indicated *difficult to say* and 4 indicated *agree*. There were no significant differences between the groups with respect to the respondents' perceptions of the usefulness of the *EPOSTL* as shown by the Mann-Whitney test the ($U=4048,0$; $p=0.69$).

54 comments were provided by the respondents in response to statement 4; 37 by those who agreed or strongly agreed with the statement, 14 by those who were undecided and 3 by those who disagreed or strongly disagreed with the statement. Four categories were identified for comments provided by the respondents: providing arguments for the use of the *EPOSTL*, emphasizing that the *EPOSTL* helps raise awareness and facilitates reflection, expressing objections or reservations, and emphasizing lack of obligation. The following answers (in the original form) illustrate each category:

1. providing arguments for the use of the *EPOSTL*:

- *I agree with that, because teachers should learn and be aware of this way of assessment, and know what is required from them in the future job.*
- *Yes, because students would have the opportunity to think about their needs and goals.*
- *It is always to do such things like using *EPOSTL* because with no doubt it may improve our knowledge about teaching/learning.*
- *This alternative method is useful in a teacher occupation. It brings many beneficial effects. Best to evaluate self progress.*
- **EPOSTL* gives more practical tips concerning the future work as teacher. It is motivating to try to do some progress, make improvements.*

- *It should be recommended and popularized in order to convince Polish teachers & students of its effectiveness.*
- *because T's role is to evaluate ss' knowledge so T also should evaluate his/her work; if the T can assess his own work he'll find it easier to assess his ss.*
- *It should because it exposures the teacher to this kind of assessment and shows the alternative to traditional way of teaching.*

2. raising awareness and facilitating reflection:

- *It makes us reflect on various issues and improve constantly when we're aware of our ignorance in certain matters.*
- *It raises my awareness.*
- *It gives me insight in my development.*
- *it facilitates self-exploration, self-development.*
- *Being able to do so gives me more room for conscious development of my teaching skills*
- *It is crucial for a teacher to be critical as far as knowledge and skills of a teacher go because it helps them to become better and more professional. They are aware f their weak and strong points.*

3. expressing objections or reservations:

- *It does not prove that I can or can't do certain things, it gives me something to think of but does not give reliable results.*
- *If and only if we have some practice in teaching. At least in private lessons. Otherwise this assessment would not be objective.*
- *In Poland lots of people have problems with assessing themselves.*
- *Yes, if such a document should be introduced to use early and we should work with it.*
- *It might be more usefull for in-service teachers? Though it's very usefull for pre-service teacher as a reference.*
- *This would greatly complicate giving marks to students and would require a lot of changes in the way that classes are conducted.*
- *It's very time-consuming*
- *I don't know in what form it could be used.*
- *The recommendation usually will not be followed by actual using it.*

4. emphasizing lack of obligation:

- *Not every person likes working in this way, and he or she can find it useless.*
- *EPOSTL should not be obligatory for every student but could serve well as an additional tool of self-assessment for those who want to work on their teaching competence.*

- *It should be recommended but not imposed*
- *Should be recommended, as it may help many future-teachers, but it shouldn't be sth every future-teacher must have.*
- *On the hand it's something new, very good idea for those who want to monitor their personal experience, progress, etc. but on the other hand, should everybody likes it?*

The majority of the student-teachers (69.4%) agreed that the *EPOSTL* should be recommended for use in pre-service teacher education. Although the number of respondents who opposed this view was small (5.8%), nearly a quarter of the respondents (24.9%) were undecided. The results show that more students expressed their preference for self-assessment in general (83.3%) than for the specific instrument, which, additionally, generated more doubts with respect to its usefulness. The fact that there were no statistically significant differences between the groups within the sample, suggests the respondents did not differ in their opinions irrespective of the time of their studies or their specialisation.

Most comments provided by the students concentrated on justifying their support for the document. The functions of the *EPOSTL* that were considered to be beneficial by pre-service teachers related to: support in identifying needs and setting goals (professional development) and increasing awareness of teaching/learning processes (insights into strategies and methods, practical tips, etc.). The data confirms the findings from questionnaire item 3, concerning the usefulness of self-assessment; the respondents seem to demonstrate positive opinions of this mode of assessment.

A number of respondents (9 comments) stated that it was essential to give prospective users of the *EPOSTL* a choice, as some of them may not find working with this instrument effective or interesting. Since it was emphasised during the research that European portfolios belong to their users and cannot be imposed institutionally, such opinions may suggest that the perception of the assessor as an external element in the process of assessment is deeply rooted in students' minds. The subjects identified a number of problems in support of their objections or reservations with regard to the use of the *EPOSTL*, such as lack of reliability or impracticality.

The answer to the second research question was collected via questionnaire item 2. Agreement with the following attitude statements in the questionnaire was interpreted as demonstrating the respondents' positive perception of their competence in self-assessment of didactic knowledge and skills:

- *I find it easy to conduct self-assessment of my didactic knowledge and skills.*

The quantitative and qualitative analysis of the results generated by the item is presented below.

Table 3. Student-teachers' perceptions of their competence in self-assessment

| Statement 2 | | Frequency | Percent |
|--|-------------------|-----------|---------|
| I find it easy to conduct self-assessment of my didactic knowledge and skills. | Strongly disagree | 4 | 2.3 |
| | Disagree | 46 | 26.6 |
| | Difficult to say | 80 | 46.2 |
| | Agree | 39 | 22.5 |
| | Strongly agree | 4 | 2.3 |
| | Total | 173 | 100.0 |

For the sample, the mean, median and mode values of the respondents' agreement with the statement were 2.96 (std. deviation=0.824), 3.00 and 3 respectively, where 2 indicated *disagree* and 3 indicated *difficult to say*. There were no significant differences between the groups with respect to the respondents' perceptions of the usefulness of the *EPOSTL* as shown by the Mann-Whitney test the ($U=3205.5$; $p=0.276$).

80 comments were provided by the subjects in response to statement 2; 13 by those who agreed with the statement, 42 by those who were undecided and 25 by those who disagreed or strongly disagreed with the statement. The vast majority of the responses pertained to students' doubts or reservations. The following categories were identified for the comments supplied: insufficient teaching experience, lack of objectivity, insufficient experience in self-assessment, and disapproval of self-assessment. The following answers (in the original form) illustrate each category:

1. insufficient teaching experience:

- *I think it is hard to comment on your own abilities especially because I have a little teacher experience.*
- *Difficult to say because I cannot compare my knowledge with practice.*
- *I do not have much experience but I am optimistic about the future.*
- *It is quite difficult to evaluate my abilities concerning my didactic knowledge because the only practice which I have are extra-lessons and there is only one person, not whole class of people. But when my teaching practice is concerned I think that I could say something about this topic.*

- *It's easier to assess my competences if the particular elements of them have already cropped up at some point in my teaching practice; otherwise it's difficult to predict anything.*
- *Mostly because I haven't that much time to check it in real life situations in the school.*
- *It's difficult to say when the contact with learners is concerned. I can only assess my theoretical knowledge because I have to little experience in teaching.*
- *It is difficult to conduct self-assessment because we as students don't have enough practice (only two weeks at school is not enough). I haven't reflected (as a practice teacher) upon e.g. alternative assessment*
- *In my opinion, it is difficult to conduct self-assessment of one's didactic knowledge and skills, especially at the early stage of education because of small experience in teaching.*
- *It depends because of my short experience as a teacher of English. Some aspects would be easy to evaluate, whereas others not really.*

2. lack of objectivity:

- *because I am subjective in my opinions; it's easy to conduct s-a, however not always very reliable*
- *It's quite subjective, so it depends on the person whether he or she is able to look at own abilities objectively*
- *It's difficult to say because we are not objective about our knowledge and skills and we rather see us what we would like to be rather than we are (in terms of knowledge and skills)*
- *I can't be objective and don't trust such method of self-assessment. I can't say that I assess myself independent of my mood or weather.*
- *It is difficult for me because what I believe is true for me but may not be objective.*
- *I don't think I'm the right person to assess my own didactic skills. I don't think my answers would be objective.*
- *you can't objectively assess your own performance or abilities, or at least it is difficult.*
- *In my view self-assessment is not as reliable as that from teacher i.e. someone with higher competence perspective. So, that may be easy for me but I do not know if I do it properly.*

3. insufficient experience in self-assessment:

- *I usually do not think about it, do not practice my self-assessment*
- *Because during my 'school career' I didn't have any occasion to self-assess my skills*

- *I'm not used to that kind of assessment so it's not easy.*
- *It might be quite difficult when learners do not know the criteria of assessment or don't know how to reflect upon them.*
- *It takes years to find it easy!*
- *I have never done it before. I've always depended on my teacher's opinion.*
- *I don't know enough tools and instruments to assess myself easily. I don't think I am knowledgeable enough to assess myself.*

4. disapproval of self-assessment:

- *I am not keen on this method. A standard approach is in my opinion more desirable.*
- *I find it difficult, as I believe I'd rather need somebody to tell me if I'm doing sth right or wrong*

Although the vast majority of the respondents declared positive opinions about the value of self-assessment, their perception of the difficulty of this mode of assessment was different. Approximately, one-third of them found self-assessment difficult to conduct (28.9%), a quarter found it easy (24.8%) and almost half of them were undecided (46.2%). The correlational analysis revealed that the respondents who found the ability of self-assessment an important skill tended to better evaluate their own competence in self-assessment and their attitude to the *EPOSTL* was more positive (Spearman's $\rho = -0.244$, $p = 0.001$; Spearman's $\rho = -0.352$, $p = 0.00$).

Analysis of the qualitative data indicates that the main reason why the students found self-assessment of their didactic knowledge and skills a challenging task was insufficient teaching experience rather than problems with self-evaluation as such. Yet, the conclusion that self-assessment of skills that can be more easily verified in practice would not pose difficulties for the students would be unfounded. The results may suggest that the student-teachers tended to perceive self-assessment descriptors in the *EPOSTL* as criteria for evaluation, the achievement of which had to be verified empirically. Another distinguishable group of comments pertained to the issue of the objectivity of self-assessment. Some respondents expressed their concerns that one would be biased when evaluating one's own abilities. Concerns about the objectivity of self-assessment appear to be important to the respondents as they were also present in comments obtained from item 4 of the questionnaire (opinions about the *EPOSTL*).

5. Conclusions

A large number of respondents expressed positive opinions about the usefulness of self-assessment of didactic knowledge and skills (83.3%) and of the *EPOSTL* (69.4%). The students' attitudes have not changed significantly over the last ten years, which indicates that students' beliefs and mindsets do not change fast. The fact that a smaller portion of the respondents identify the *EPOSTL* as a valuable assessment instrument may be attributed to a comparatively low degree of learner autonomy in the Polish educational context, which results in larger dependence upon teachers both in the learning and the evaluation processes. Taking charge of one's learning is a prerequisite of fully exploiting the possibilities that the instrument offers.

Despite their positive attitude to this alternative form of evaluation, the students expressed concerns with respect to their competence in self-assessment. Many students declared that they perceived their competence in self-assessment as unsatisfactory: nearly one-third of them found self-assessment difficult to conduct (28.9%) and nearly half of them (46.2%) were unable to evaluate their teaching competences. It seems that, to some extent, their perceived difficulties were connected with the subject matter (didactic knowledge and skills) and the instrument used (the *EPOSTL*) rather than with the method itself.

Insufficient teaching experience was identified by the subjects as the main reason of their perceived difficulties in self-assessment of their didactic knowledge and skills in general and the proper use of the *EPOSTL* in particular. Their reservations in this respect appear to be justified. The quality of the teaching practice offered to students is not always satisfactory. Their mentor teachers are not awarded sufficient time and financial resources to provide their mentees with proper guidance and more challenging tasks and opportunities (e.g., information technology support). In addition, it seems that the overall pictures of the teacher's competence presented in the *EPOSTL* is too challenging for pre-service teachers and that the instrument may be used to monitor progress throughout the whole teaching career.

Further research should be conducted to find out what factors affect students' negative perceptions of their competence in self-assessment and their reluctance to employ instruments of self-assessment. Qualitative analysis shows that some respondents express concerns with respect to the reliability of this mode of assessment. This may substantiate the claim that in the Polish educational context the transition from the positivist paradigm towards a learner-centred pedagogy has not been completed yet.

Bibliography

- Attinello R., Lare D., Waters F., *The value of teacher portfolios for evaluation and professional growth*, „NASSP Bulletin” 2006, 90(132), s. 132-152.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, Cambridge 2001.
- Donmoyer R., *Paradigm talk reconsidered*, [w:] *Handbook of research on education*, V. Richardson (red.), Washington, D.C. 2002, s. 174-197.
- Evaluating second language education*, J.C. Alderson, A. Beretta (red.), Cambridge 1992.
- Gabryś-Barker D., *Appraisal systems in teacher training: focus on critical incidents (CI)*, „Linguistica Silesiana” 2011, 32, s. 259-274.
- Głowska B., Kofman D., Ryciuk D., Wajda E., Żmudzka D., *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*, Warszawa 2004.
- Jacobs G.M., Farrel T.S.C., *Paradigm shift: understanding and implementing change in second language education*, „TESL-EJ” 2015, 5(1), [online], http://www.zait.uni-bremen.de/wwwgast/tesl_ej/ej17/a1.html, [dostęp: 30.07.2018].
- Johnson K.E., *The second language teacher education: a sociocultural approach*, New York 2009.
- Komorowska H., *Learner autonomy and its implications for the EPOSTL*, [w:] *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*, D. Newby (red.), Cambridge 2012, s. 51-82.
- Komorowska H., *Samoocena w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli – nowe rozwiązania europejskie*, [w:] *Kultury i języki. Poznawać – uczyć się – nauczać*, A. Jaroszevska, M. Lorenc (red.), Warszawa 2008, s. 71-80.
- Legutke M., Thomas H., *Process and experience in the language classroom*, Harlow 1993.
- Littlewood W., *Process-oriented pedagogy: facilitation, empowerment, or control?* „ELT Journal” 2009, 63(3), s. 246-254.
- Lynch B.K., *Language program evaluation: theory and practice*, New York 1996.
- Newby D., Allan R., Fenner A-B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K., *The European Portfolio for Student Teachers of Languages*, Strasbourg 2007, [online], http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/c3_epostl_e.pdf, [dostęp: 30.07.2018].
- Paris S.G., Ayres L.R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tłum. M. Janowski, M. Micińska, Warszawa 1997.
- Potocka D., *Developing professional competence in the process of pre- and in-service teacher education*, Unpublished Ph.D. dissertation, 2006.
- Richards J.C., Farrel T.S.C., *Professional development for language teachers. Strategies for teacher learning*, Cambridge 2005.
- Smith R., *Starting with ourselves: teacher-learner autonomy in language learning*, [w:] *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb (red.), Harlow 2000, s. 89-99.
- Wajda E., *Samoocena nauczyciela języków obcych*, [w:] *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, H. Komorowska (red.), Warszawa 2009, s. 71-80.
- Wysocka M., *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice 2003.
- Zawadzka E., *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004.

RECENZJE

DOI: 10.15290/lingdid.2018.22.13

dr Katarzyna Sowa-Bacia

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Wydział Filologiczny, Instytut Neofilologii

tel. (12) 662 67 64

e-mail: katarzyna.sowa-bacia@up.krakow.pl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7281-5634>

Agata Borek, Renata Czaplikowska, *Forum EU. Ein Text- und Übungsbuch für Studierende*, sierke Verlag, Göttingen 2017, 145 s., ISBN 13: 978-3-86844-941-9

Książka Agaty Borek i Renaty Czaplikowskiej *Forum EU. Ein Text- und Übungsbuch für Studierende*¹ to zbiór tekstów oraz ćwiczeń, przeznaczonych dla osób legitymujących się znajomością języka niemieckiego na poziomie B2/C1 (według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*²) i chcących pogłębić swoją wiedzę na tematy związane z Unią Europejską, a także pragnących poszerzyć swoje kompetencje językowe, m.in. w zakresie umiejętności prowadzenia dyskursu w języku niemieckim. Publikacja ta jest poniekąd kontynuacją

¹ A. Borek, R. Czaplikowska, *Forum EU. Ein Text- und Übungsbuch für Studierende*, Göttingen 2017.

² *Europejski system kształcenia opisu językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.

wcześniejszych prac Auterek, np. monografii Renaty Czaplikowskiej pt. *Grundlagen der Fremdsprachendidaktik. Unterrichtsbuch*³ lub pt. *Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsbuch für künftige DaF-Lehrende*⁴, które również w formie tekstów i ćwiczeń w języku niemieckim dają możliwość zdobycia wiedzy, w tych przypadkach na temat podstaw dydaktyki języka obcego oraz metodyki nauczania języka niemieckiego jako obcego.

Recenzowana pozycja składa się z przedmowy oraz piętnastu rozdziałów. Zawiera poza tym wykaz stron internetowych, na których można znaleźć w języku niemieckim dodatkowe informacje dotyczące Unii Europejskiej. Ponadto do monografii załączono listy środków językowych używanych podczas dyskusji, argumentacji, opisu statystyk, diagramów, streszczenia. Na końcu książki umieszczono klucz do ćwiczeń i bibliografię.

W przedmowie Autorki określają cel publikacji, jakim ich zdaniem jest zapoznanie czytelnika z wybranymi obszarami wiedzy na temat Unii Europejskiej, a także m.in. wsparcie rozwoju kompetencji dyskursywnej w języku niemieckim. Ponadto w przedmowie wskazano poziom językowy wykorzystywanych w tej monografii autentycznych tekstów. Autorki są świadome faktu, że w *Forum EU. Ein Text- und Übungsbuch für Studierende*⁵ omówiono jedynie wybrane zagadnienia dotyczące Unii Europejskiej, oraz że ze względu na czas, jaki upłynął od zakończenia przygotowywania książki a jej publikacją, pewne ważne w kontekście Unii Europejskiej tematy, jak np. wystąpienie Wielkiej Brytanii z Unii Europejskiej, nie mogły zostać poruszone. Z tego właśnie względu Autorki zamieszczają w monografii wykaz linków do stron internetowych w języku niemieckim, za pomocą których czytelnicy będą mogli uzupełnić swoją wiedzę o te zagadnienia związane z Unią Europejską, które nie zostały przedstawione w recenzowanej pozycji.

W każdym z piętnastu rozdziałów zaprezentowane zostały inne zagadnienia dotyczące Unii Europejskiej. Tytuły poszczególnych rozdziałów brzmią następująco:

- Tożsamość i przyszłość Europy,
- Unia Europejska jako abstrakcyjny twór,
- Jednym językiem,
- Spór o języki: Niemcy chcą zakończyć służalczość w Brukseli,
- Reforma oświaty pod prężierzem,

³ R. Czaplikowska, A.D. Kubacki, *Grundlagen der Fremdsprachendidaktik. Unterrichtsbuch*, Kraków 2010.

⁴ R. Czaplikowska, A.D. Kubacki, *Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsbuch für künftige DaF-Lehrende*, Chrzanów 2016.

⁵ A. Borek, R. Czaplikowska, *Forum EU. Ein Text- und Übungsbuch für Studierende*, Göttingen 2017.

- Uczenie się przez całe życie,
- Polska: pięć lat w Unii Europejskiej,
- Polacy uważają Niemców za coraz mniej sympatycznych,
- Niemcy forsują kwestię klimatu,
- Stara Europa zostawia wschód na lodzie,
- Podstawowe pojęcia dotyczące Unii Europejskiej,
- Quiz o Europie,
- Osobistości Unii Europejskiej,
- Prezydentura w Unii Europejskiej,
- Kluczowe daty w historii Unii Europejskiej.

W przytoczonych powyżej tytułach poszczególnych rozdziałów można zauważyć ich szeroki i zróżnicowany zakres tematyczny. W każdym rozdziale zawarto jeden lub kilka krótkich tekstów. Do każdego tekstu przygotowano urozmaiconą sekwencję ćwiczeń, które służą rozwojowi sprawności:

- czytania, np. uzupełnianie luk w tekście podanymi informacjami⁶,
- pisania, np. pisemna ocena przedstawianego w tekście problemu⁷,
- mówienia, np. ustne ustosunkowanie się do podanej tezy⁸.

Ponadto zawarte ćwiczenia rozwijają także leksykę, np. wyjaśnianie definicji za pomocą parafrazy⁹. W monografii zastosowanie znajdują również ćwiczenia tłumaczeniowe, np. tłumaczenie zdań z języka niemieckiego na język polski¹⁰.

Na szczególną uwagę zasługują dołączone do książki listy uzualnych środków językowych, za pomocą których czytelnik ma możliwość wyrażania poglądów, argumentowania, opisywania diagramów i statystyk, czy streszczania tekstów lub wypowiedzi. Te środki językowe w dużej mierze ułatwiają pracę nad tymi ćwiczeniami zawartymi w monografii, które rozwijają sprawność mówienia i pisania.

Do monografii dołączono także klucz do ćwiczeń, co z kolei umożliwia samodzielną pracę z książką. Może ona zatem być zastosowana nie tylko podczas zajęć ze studentami czy uczniami, ale także służyć do pracy w domu.

Studując *Forum EU. Ein Text- und Übungsbuch für Studierende*¹¹ można zauważyć duże wyczucie dydaktyczne, z jakim została opracowana książka. Chodzi tutaj nie tylko o ułożenie ćwiczeń w takiej kolejności, aby możliwa była stopniowa progresja. Chodzi głównie o zastosowanie ćwiczeń, polegających

⁶ A. Borek, R. Czaplíkowska, *Forum EU. Ein Text- und Übungsbuch für Studierende*, Göttingen 2017, s. 33.

⁷ Ibidem, s. 30.

⁸ Ibidem, s. 26.

⁹ Ibidem, s. 1.

¹⁰ Ibidem, s. 36.

¹¹ Ibidem.

np. na antycypacji treści, występujących w danym tekście lub wyjaśnianie znaczenia słów-kluczy, przed przystąpieniem do pracy z tekstem. Godna uwagi jest także ogromna różnorodność zadań, np. formułowanie pytań, w celu przygotowania i przeprowadzenia ankiety na określony temat¹² bądź rozwiązywanie krzyżówki¹³. To wycucie dydaktyczne wynika m.in. z doświadczenia zawodowego Auterek – są one nie tylko uniwersyteckimi pracownikami naukowo-dydaktycznymi, ale także certyfikowanymi egzaminatorami oraz tutorami kursów internetowych Instytutu Goethego. Owo wycucie sprawia, że poruszane w monografii zagadnienia, które są złożone, zostały zaprezentowane w sposób przystępny i atrakcyjny dla czytelnika.

Reasumując można stwierdzić, że recenzowana pozycja znajdzie szerokie grono odbiorców. Wśród tego grona znajdą się nie tylko studenci germanistyki, europeistyki, czy politologii posługujący się językiem niemieckim na poziomie B2/C1, jak określają to Autorki w przedmowie. Do tego grona można zaliczyć także wykładowców oraz nauczycieli, którym *Forum EU. Ein Text- und Übungsbuch für Studierende* będzie służyła jako pomoc dydaktyczna, dzięki której w sposób ciekawy oraz za pomocą zróżnicowanych ćwiczeń będą mogli przekazywać podstawy wiedzy o Unii Europejskiej, a także rozwijać kompetencję językową na poziomie B2/C1. Recenzowana monografia z pewnością zaoszczędzi wykładowcy/nauczycielowi pracy i czasu, jaki trzeba włożyć w przygotowanie chociażby jednych interesujących zajęć lub jednej ciekawej lekcji na tematy związane z Unią Europejską.

Bibliografia

- Borek A., Czaplikowska R., *Forum EU. Ein Text- und Übungsbuch für Studierende*, Göttingen 2017.
- Czaplikowska R., Kubacki A.D., *Grundlagen der Fremdsprachendidaktik. Unterrichtsbuch*, Kraków 2010.
- Czaplikowska R., Kubacki A.D., *Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsbuch für künftige DaF-Lehrende*, Chrzanów 2016.
- Europejski system kształcenia opisu językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.

¹² A. Borek, R. Czaplikowska, *Forum EU. Ein Text- und Übungsbuch für Studierende*, Göttingen 2017, s. 7.

¹³ Ibidem, s. 29.

DOI: 10.15290/lingdid.2018.22.14

dr Halina Zając-Knapik

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Wydział Filologiczny, Instytut Neofilologii
tel. (12) 662 67 31
e-mail: halinaza@o2.pl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0853-0781>

Magdalena Woś, *Język ojczysty w procesie akwizycji języków obcych. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016, 254 s.

W swej publikacji Magdalena Woś podejmuje problematykę roli i znaczenia języka polskiego w akwizycji języków obcych. Autorka omawia zagadnienia rozważane już przez wielu autorów. Warto tu przywołać opracowania książkowe S.P. Kaczmarek, W. Martona oraz publikacje T. Krzeszowskiego, H. Komorowskiej, J. Latkowskiej, B. Miastkowskiej, D. Domalewskiej i E. Surdackiej.

W rozdziale I zatytułowanym „Rola i znaczenie języka ojczystego w świetle wybranych teorii/metod glottodydaktycznych” M. Woś omawia tradycyjne metody nauczania (metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, metoda bezpośrednia, metoda audiowizualna, metoda kognitywna i metoda komunikacyjna), analizuje także metody alternatywne (niekonwencjonalne), tj. metodę reagowania całym ciałem, metodę *the silent way*, sugestopedię, podejście naturalne i metodę Callana. Autorka, charakteryzując wybrane metody nauczania języków obcych, zwraca uwagę na ich genezę, założenia teoretyczne, ich wykorzystanie w nauczaniu języków obcych oraz zalety i ograniczenia, nie uwzględnia natomiast metod nauczania języka rosyjskiego¹.

1 Zob. monografia H. Zając, *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000. Część I: metody glottodydaktyczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2008.

W rozdziale II „Najnowsze tendencje glottodydaktyczne a język ojczysty” M. Woś omawia rolę transferu pozytywnego w nauczaniu i uczeniu się języków obcych, zjawisko interferencji międzyjęzykowej, wykorzystując opracowania W. G. Kostomarowa, O. D. Mitrofanowej, W. S. Korosteleva, M. N. Wiatiutniewa, Z. Harczuka, S.P. Kaczmarzkiego, D. Domalewskiej, E. Surdackiej, M. Paradowskiego, L. Grochowskiego, K. Czejarek, J. Latkowskiej, E. Dźwierzynskiej, L. Ciepielewskiej-Kaczmarek, A. Kubackiego, T. K. Cwietkowej, A. N. Leontjewa i G. Żofkowej.

W rozdziale III „Metodologiczne podstawy badań” M. Woś formułuje problem badawczy, który prezentuje w postaci następującego pytania głównego: „Jakie są znaczenie, rola i miejsce języka ojczystego uczących się w procesie akwizycji języków obcych nowożytnych w zinstytucjonalizowanych warunkach szkolnych, tj. poza społecznością rodzimych użytkowników danego systemu językowego?” (s. 42) oraz formułuje listę pytań szczegółowych w liczbie 19 (zob. s. 42-43). M. Woś zwraca uwagę na zmienne ilościowe, jakościowe, zależne i niezależne wykorzystane w badaniach. Do realizacji i rozwiązania postawionego przez siebie problemu badawczego zastosowała metodę sondażu diagnostycznego, wykorzystującą analizę literatury przedmiotu i ankietę. Celem publikacji uczyniła „określenie znaczenia, roli i miejsca języka wyjściowego uczących się w dydaktyce języków obcych, tj. czy i w jakim stopniu uczniowie poszczególnych typów szkół odwołują się do niego, opanowując poszczególne aspekty, umiejętności i sprawności językowe, oraz na ile może on służyć nauczycielom i przyczyniać się do poprawy efektywności nauczania L_2 ” (s. 48).

Badania ankietowe zostały przeprowadzone w latach 2008-2011 w 15 placówkach oświatowych i objęto nimi 702 uczniów i 51 nauczycieli języków obcych nowożytnych. Autorka prezentuje charakterystykę wybranej grupy uczniów i wybranej grupy nauczycieli.

W rozdziale IV „Rola języka ojczystego w przyswajaniu języków obcych w świetle wypowiedzi uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych” omawia ona poziom motywacji ankietowanych w poszczególnych placówkach oświatowych, wymieniając czynniki wpływające na nią (zarobki w poszczególnych rejonach Polski, typ szkoły i jej lokalizacja). Autorka zebrała ciekawe odpowiedzi na pytanie „Czy język polski pomaga ci w nauce języków obcych?” (s. 65). W odpowiedzi na to pytanie, uczący się stwierdzili, że jest on pomocny w zakresie słownictwa, gramatyki, intonacji, wymowy i akcentuacji, ortografii, receptywnych i produktywnych sprawności językowych, ale w postępowaniu się nim może też pojawiać się „złudne podobieństwo” prowadzące do błędów interferencyjnych.

W podrozdziale „ L_1 czynnikiem utrudniającym opanowanie L_2 ” (s. 77) Autorka na podstawie badań konstatuje, że L_1 działa na naukę L_2 zarówno dodatnio, jak i ujemnie. Na podstawie wypowiedzi uczniów przytacza ona listę leksemów i zwrotów angielskich, niemieckich, rosyjskich i francuskich, które wywołują skojarzenia z językiem polskim (podrozdział „Skojarzenia leksykalne”). W następnym podrozdziale „Podobieństwo międzyjęzykowe” (s. 100) do cech łączących języki obce z językiem macierzystym, które sprawiają, że ich przyswojenie staje się łatwiejsze należą, zdaniem ankietowanych: leksyka, zjawiska homonimii, zjawiska słowotwórstwa, występowanie alfabetu, budowa zdań, pisownia, wymowa, intonacja, obecność czasów gramatycznych, występowanie kategorii gramatycznych, strona czynna i bierna, występowanie bezokoliczników, istnienie deklinacji i koniugacji, podział rzeczowników na policzalne i niepoliczalne, obecność *pluralia tantum* i *singularis tantum*, modalność, zjawisko stopniowania przymiotników, występowanie aspektu dokonanego i niedokonanego (zob. s. 102-103). Wymienione przez ankietowanych cechy świadczą o tym, iż większość z nich uczy się języków obcych świadomie.

W kolejnych podrozdziałach M. Woś podejmuje zagadnienie roli w nauce języków obcych słowników oraz translatorów, przy czym te ostatnie cieszą się wśród respondentów większą popularnością. W podrozdziale „Nawyki językowe uczących się a myślenie w języku docelowym” (s. 109) uczący się przyznają, że „podczas prób wypowiedzania się w języku docelowym zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej, nie potrafią oni wyzbyć się nawyków i przyzwyczajzeń w zakresie swojego języka wyjściowego” (s. 110). Na uwagę zasługują sformułowane przez M. Woś czynniki subiektywne przyczyniające się do wewnętrznego tłumaczenia z języka ojczystego na docelowy, które uzależnione są od pracowitości uczących się, zaawansowania językowego, umiejętności i talentów w zakresie opanowania języków obcych, dociekliwości językowej i pozajęzykowej, chęci poprawy jakości wypowiedzi ustnych i pisemnych, czasu, jaki uczniowie poświęcają nauce języka obcego, przygotowania do zajęć, odpowiedniego utrwalenia materiału językowego.

Do najbardziej skutecznych sposobów semantyzacji leksyki wymienianych przez respondentów należą: gry dydaktyczne, wykorzystanie parafrazy, synonimów, antonimów, podawanie uczniom definicji leksemu w języku obcym, używanie wyrazu w kontekście, dialog, historyjka, wykorzystanie języka ojczystego w celu podania uczniom polskiego ekwiwalentu nowego słowa. Zdaniem M. Woś, „uczniowie wszystkich typów szkół, niezależnie od wieku, poziomu zaawansowania oraz etapu edukacyjnego, są zdania, że język ojczysty jest im

niezbędny w procesie opanowywania leksyki obcojęzycznej. Nie wyobrażają sobie, by nauczyciel, koledzy i koleżanki nie odwoływali się do niego podczas objaśniania znaczenia nowych słów, związków wyrazowych, frazeologizmów, przysłów, powiedzeń, wyrażen idiomatycznych itp.” (s. 118).

Strategie opanowania słownictwa wybierane przez uczniów to „odwoływanie się do synonimów, kojarzenie słów z obrazem lub gestem, skojarzenia z przedmiotami lub kolorami, pisanie i rysowanie wyrazów palcem w powietrzu; zapamiętywanie charakterystycznej sytuacji, w której została użyta jednostka leksykalna – kojarzenie z osobą, wydarzeniem itp.” (s. 122). Wśród sposobów podawania materiału gramatycznego uczący się preferują metodę podającą, po której następują ćwiczenia wdrażające i utrwalające.

Badania opracowane przez M. Woś (kwestionariusze ankiet uczniowskich, wyniki wywiadów i obserwacji lekcji języków obcych) wykazują, że język polski jest nie do wyeliminowania z lekcji języka obcego, gdyż uczący się odwołują się do niego podczas lekcji i w pracy samodzielnej; jest on obecny na lekcjach języków obcych na różnych poziomach zaawansowania językowego, tj. w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

W rozdziale V zatytułowanym „Język ojczysty w akwizycji języków obcych nowożytnych w opinii nauczycieli różnych typów szkół” Autorka zaprezentowała wyniki badań przeprowadzonych wśród nauczycieli języków obcych (anglistów, germanistów, rusycystów i romanistów) pracujących na różnych etapach edukacyjnych z wykorzystaniem takich narzędzi badawczych jak obserwacja i wywiad. Z jej obserwacji wynika, iż nauczyciele twierdzą, że język ojczysty może odgrywać pozytywną i negatywną rolę w procesie akwizycji języków obcych. Píše ona: „W procesie akwizycji języka obcego bardzo ważna jest dobra znajomość języka ojczystego, ponieważ jest on uważany za punkt odniesienia i istotne źródło poznania człowieka, a więc uzasadnione jego zastosowanie jest nie tylko pomocne w procesie kształcenia językowego, ale bardzo często wskazane i metodycznie zasadne” (s. 136). Mając na względzie negatywny wpływ języka ojczystego, to zdaniem nauczycieli, może on przeszkadzać uczniom w kształtowaniu nawyków i opanowywaniu następujących aspektów sprawności językowych: leksyka, gramatyka, ortografia, interpunkcja, akcent, wymowa i intonacja, szyk wyrazów w zdaniu, opanowanie języka literackiego i oficjalnego.

W podrozdziale „Słownictwo opanowane na drodze skojarzeń z językiem polskim” M. Woś podaje listy słów w języku angielskim, niemieckim, rosyjskim i francuskim sformułowane przez nauczycieli, które uczniowie mogą opanować poprzez skojarzenia z wyrazami polskimi. W podrozdziale „Podręczniki do nauki języka obcego” badani nauczyciele wskazują cechy dobrego podręcznika

języka obcego, do których zaliczają: dostosowanie do poziomu językowego uczących się, dobór tematyki podręcznika korespondującej z preferencjami uczniów, odwoływanie się do zainteresowań uczniów, atrakcyjność tekstów i ćwiczeń słownikowych, interesująca szata graficzna, przejrzystość budowy i układu treści.

M. Woś podaje sposoby semantyzacji leksyki, jakie wymieniają nauczyciele języków obcych i strategie opanowywania leksyki wykorzystywane przez uczniów oraz porusza problem występowania języka ojczystego w objaśnieniach gramatycznych na lekcji języka obcego. Na uwagę zasługują poglądy nauczycieli na temat stosowania techniki tłumaczeniowej na lekcjach języków obcych, która, ich zdaniem, niesie za sobą następujące korzyści: pewność nauczycieli oraz uczniów, że ci ostatni poprawnie rozumieją znaczenie nowych leksemów i zwrotów, lepsze przyswojenie nowego słownictwa, szybsze zapamiętywanie i opanowanie struktur gramatycznych, większe zaangażowanie uczniów w proces dydaktyczny, możliwość sprawdzenia stopnia opanowania języka.

W rozdziale VI „Wnioski i propozycje modyfikacji procesu dydaktycznego związane z udziałem języka ojczystego w nauczaniu języków obcych” M. Woś twierdzi, iż „Badania potwierdzają, że mimo stosowania najróżniejszych zabiegów dydaktycznych nie można całkowicie wyeliminować języka źródłowego uczących się z lekcji języka docelowego. Jest on (...) mocno osadzony w umysłach uczących się języków obcych – jest dla nich punktem odniesienia medium pozwalającym właściwie zrozumieć nowe zjawiska językowe i pozajęzykowe” (s. 171). W rozdziale VI w kilku podrozdziałach M. Woś rozpatruje poszczególne aspekty i sprawności językowe, uwzględniając wpływ języka ojczystego uczących się. Autorka prezentuje przykładowe ćwiczenia w zakresie leksyki, gramatyki, wymowy, akcentuacji i intonacji, ortografii i poszczególnych sprawności językowych (czytania, słuchania, mówienia i pisania), na które wpływ ma język wyjściowy uczących się.

W podrozdziale „Wpływ L_1 na nabycie kompetencji interkulturowej” stwierdza, iż uczniowie są zainteresowani tematyką dotyczącą aspektów kulturoznawczych i doceniają nauczycieli promujących kulturę kraju nauczanego języka. W ostatnim podrozdziale „Materiały dydaktyczne obowiązkowe (podręczniki) i pomoce uzupełniające w procesie akwizycji L_2 ” konstatuje, że z punktu widzenia potrzeb uczących się istotną rolę w przyswajaniu języka obcego pełnią podręczniki kursowe i inne pomoce dydaktyczne zawierające objaśnienia i komentarze w języku ojczystym, dwujęzyczne oraz monolingwalne pomoce dydaktyczne, zeszyty ćwiczeń, testy sprawdzające wiedzę i umiejętności językowe, słowniki, encyklopedie, zestawy lektur, nagrania audio, filmy video, pomoce zaczerpnięte z Internetu.

W podsumowaniu monografii M. Woś stwierdza, iż „Wyniki badań kwestionariuszowych przeprowadzonych wśród uczniów i nauczycieli, jak również obserwacje lekcji w wybranych placówkach i wywiady z nauczycielami pokazują, że język wyjściowy uczących się jest nierozłącznym elementem zarówno w nauczaniu, jak i uczeniu się języków docelowych. Uczniowie i nauczyciele nie wyobrażają sobie lekcji języka angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego czy francuskiego bez wyodrębnionego w niej miejsca dla języka polskiego. Do tego ostatniego odwołują się podczas wprowadzania nowego materiału leksykalno-gramatycznego, objaśniania nowych konstrukcji stylistycznych, składniowych, elementów ortografii, interpunkcji, kształtowania umiejętności prawidłowej wymowy, akcentuacji i intonacji oraz formowania wszystkich sprawności językowych: słuchania, czytania, mówienia i pisania. Język polski pojawia się również w ćwiczeniach tłumaczeniowych, wykonywanych w formie pisemnej i ustnej, a także w funkcji utrwalającej, sprawdzającej i kontrolnej” (s. 225-226).

Warto zaznaczyć, że w rozdziałach poświęconych analizie materiału badawczego M. Woś wykorzystała literaturę metodologiczną, lingwistyczną, psychologiczną, pedagogiczną i socjologiczną w języku polskim, angielskim i rosyjskim. Ponadto opracowała kwestionariusze ankiety (jeden dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, drugi dla nauczycieli języków obcych nowożytnych), a także wykorzystała takie narzędzia badawcze, jak wywiad i obserwacja lekcji języków obcych.

Na uwagę w monografii M. Woś zasługuje bogata literatura w języku polskim, rosyjskim i angielskim. Monografia zawiera przejrzystą, przemyślaną i klarowną strukturę. Większość opracowania stanowi analiza badań oraz opracowane do nich wykresy, tabele i mapy, które dają pełny i szczegółowy obraz omawianego zagadnienia. Warto podkreślić wagę licznych ćwiczeń językowych, atrakcyjnych pod względem formy i treści, które zostały opracowane przez Autorkę samodzielnie oraz z wykorzystaniem publikacji polskich glottodydaktyków (D. Dziewanowska, E. Dźwierżyńska, M. Grabska, H. Komorowska, W. Marton, A. Paliński, W. Woźniewicz). Ćwiczenia te mogą stanowić cenną pomoc dydaktyczną dla nauczycieli języków obcych nowożytnych oraz dydaktyków języka obcego.

ZASADY PUBLIKOWANIA W ROCZNIKU „LINGUODIDACTICA”

1. Rocznik „Linguodidactica” przyjmuje do druku materiały nigdzie dotąd niepublikowane.
2. Wszystkie artykuły, zamieszczane w roczniku „Linguodidactica”, są recenzowane. Do oceny każdej publikacji powołuje się dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki. Autor(zy) i recenzenci nie znają swoich tożsamości (tzw. *double-blind review proces*). Nazwiska recenzentów poszczególnych publikacji/numerów nie są ujawniane; raz w roku czasopismo podaje do publicznej wiadomości listę recenzentów współpracujących.
3. Redakcja informuje, że wszelkie wykryte przypadki „ghostwriting” oraz „guest authorship” będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów. Redakcja wymaga od autorów publikacji ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji). Odpowiedni druk deklaracji znajduje się na stronie internetowej rocznika (<http://filologia.uwb.edu.pl/ling/linguodidactica.htm>).
4. Rocznik „Linguodidactica” zamieszcza materiały w języku rosyjskim, białoruskim, ukraińskim, polskim, angielskim, niemieckim, francuskim.
5. Oprócz artykułów Redakcja zamieszcza także recenzje merytoryczne, oceniające i polemiczne.
6. Redakcja przyjmuje materiały do druku do 31 sierpnia.
7. Wersją pierwotną wszystkich zamieszczonych w roczniku artykułów jest wersja papierowa.
8. Wymogi techniczne:
 - objętość tekstów nie powinna przekraczać 15 stronic maszynopisu;
 - prosimy o przekazywanie tekstu w formacie Word (doc): czcionka: Times New Roman 12 pkt.; interlinia: 1,5 wiersza; marginesy zewnętrzne, wewnętrzne, górne i dolne: 2,5 cm; wyrównanie tekstu: wyjustowanie; **bez ręcznego podziału wiersza i ręcznego przenoszenia wyrazów**;
 - stopień/tytuł naukowy, imię i nazwisko Autora: czcionka Times New Roman, 12 pkt., w lewym górnym rogu; nazwa instytucji (uczelnia, wydział, instytut), telefon służbowy, adres e-mail, nr ORCID, czcionka Times New Roman, 12 pkt., w lewym górnym rogu; nagłówek artykułu: na środku, czcionka Times New Roman, 16 pkt., pogrubiona; śródtytuły: czcionka Times New Roman, 12 pkt., pogrubiona, z arabską numeracją od lewego marginesu;
 - 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, rok, numer, stronę.
 - 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 (zapis alfabetem łacińskim – w przypadku pozycji zapisywanych w oryginale cyrylicą, prosimy o zastosowanie transliteracji);
 - teksty w języku polskim lub angielskim powinny zawierać krótkie streszczenia (do 0,5 strony) i słowa kluczowe (4-6) w języku polskim i angielskim (należy przetłumaczyć również tytuł), teksty w innych językach – dodatkowo streszczenie i słowa kluczowe w języku artykułu;
 - teksty prosimy dostarczać na adres Redakcji w dwóch egzemplarzach w postaci wydruków komputerowych wraz z wersją elektroniczną (wersja elektroniczna na dowolnym nośniku lub na adres e-mail Redakcji).
 - Autor artykułu zobowiązany jest podać adres służbowy oraz adres e-mail.

Artykuły, które nie spełniają powyższych wymogów, nie zostaną przyjęte do druku.

Wzór przypisów dolnych:

¹ Inicjał imienia. Nazwisko, *Tytuł pracy* (kursywą), miejsce wydania i rok wydania, s. 22.

² *Tytuł pracy* (kursywą), I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania, s. 22.

³ I. Nazwisko, *Tytuł artykułu* (kursywą), „Nazwa czasopisma” rok wydania, numer, s. 22.

Wzór bibliografii:

Nazwisko I. (inicjał imienia), *Tytuł pracy* (kursywą), miejsce wydania i rok wydania.

Nazwisko I., *Tytuł artykułu/rozdziału* (kursywą), [w:] *Tytuł pracy* (kursywą), I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania, strony artykułu/rozdziału.

Nazwisko I., *Tytuł artykułu* (kursywą), „Nazwa czasopisma” rok, numer, strony artykułu.

Tytuł pracy (kursywą), I. Nazwisko (red.), miejsce wydania i rok wydania.

ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ТЕКСТАМ, ПУБЛИКУЕМЫМ В ЕЖЕГОДНИКЕ „LINGUODIDACTICA”

1. Ежегодник „Linguodidactica” принимает в печать материалы, которые до сих пор нигде не публиковались, на русском, белорусском, украинском, польском, английском, немецком, французском языках.
2. Все статьи, помещаемые в ежегоднике „Linguodidactica” рецензируются. В оценке каждой статьи принимают участие два независимых рецензента. Рецензирование проводится конфиденциально согласно принципам „double-blind review proces” рецензирования (двустороннее “слепое” рецензирование, когда ни автор, ни рецензент не знают друг о друге). Фамилии рецензентов отдельных публикаций/номеров не раскрываются; раз в году журнал публикует список сотрудничающих рецензентов.
3. Редакция подчеркивает, что всякие раскрытые случаи *ghostwriting* и *guest authorship* будут разоблачены, с извещением соответствующих учреждений. Редакция требует от авторов статей раскрытия вклада отдельных авторов в подготовку публикации (с сообщением места работы автора, концепции, основ, методов, протокола и т. п., использованных при работе над публикацией). Нужный бланк находится на web-странице ежегодника (<http://filologia.uwb.edu.pl/ling/linguodidactica.htm>).
4. Кроме статей, Редакция помещает также научно-аналитические рецензии, заключающие в себе оценку и полемику.
5. Материалы принимаются в печать до 31 августа.
6. Первичной версией всех помещенных в ежегоднике статей является бумажная версия.
7. Технические требования:
 - объем текстов не должен превышать 15 машинописных страниц;
 - просьба присылать тексты, написанные в редакторе Word (.doc): шрифт Times New Roman 12; 1,5 интервал; лист A4 (210x297); поля (внешние, внутренние, верхние, нижние) 2,5 см.; текст выровнен по левому краю – просьба не разделять слов;
 - ученая степень/ученое звание, ИОФ Автора (полностью)(шрифт 12); название учреждения (название вуза, факультета, института/кафедры), служебный телефон, адрес e-mail (шрифт 12) – в левом верхнем углу;
 - заглавие статьи выровнено по центру (шрифт 16, жирный); заглавия частей статьи выровнены по левому краю (шрифт 12, жирный, с арабскими цифрами);
 - ссылки на источники внизу страницы. В ссылках на книги должны помещаться инициалы имени автора, фамилия автора, заглавие работы, место и год издания, страница; в ссылках на журнал должны помещаться инициалы имени автора, фамилия автора, заглавие работы, название журнала, год издания, номер, страница;
 - в текстах на польском языке цитаты и примечания на русском, белорусском и украинском языках следует приводить в оригинальной версии (не транслитерации);

- библиографический список оформляется в алфавитном порядке на латинице (необходимо транслитерировать источники, которые пишутся кириллицей);
- тексты на польском или английском языках должны сопровождаться краткими резюме (до 0,5 страницы) и ключевыми словами (4-6) на польском и английском языках (просьба перевести также заглавие), тексты на других языках – добавочно резюме и ключевыми словами на языке статьи;
- просьба присылать помещенные в статью иллюстрации и фотографии в отдельном файле (*.tiff 300 dpi);
- просьба присылать тексты в адрес Редакции в двух экземплярах в напечатанном виде, а также в электронном варианте (любой электронный носитель или адрес e-mail Редакции);
- Автор статьи должен указать свой служебный адрес и адрес e-mail.

**Статьи, не подготовленные согласно данным техническим требованиям,
не принимаются в печать.**

Образец сносок:

¹ И. О. Фамилия, *Заглавие работы* (курсив), место издания и год издания, s. 22.

² *Заглавие работы* (курсив), И. О. Фамилия (red.), место издания и год издания, s. 22.

³ И. О. Фамилия, *Заглавие статьи* (курсив), „Название журнала“ год издания, №, s. 22.

Образец библиографии (оформляется на латинице):

Фамилия И. О., *Заглавие работы* (курсив), место издания и год издания.

Фамилия И. О., *Заглавие статьи/раздела* (курсив), [w:] *Заглавие работы* (курсив), И. О. Фамилия (red.), место издания и год издания, страницы статьи/раздела/главы.

Фамилия И. О., *Заглавие статьи* (курсив), „Название журнала“ год, №, страницы статьи.

Заглавие работы (курсив), И. О. Фамилия (red.), место издания и год издания.

