UNIWERSYTET W BIAŁYMSTOKU
WYDZIAŁ FILOLOGICZNY

Linguodidactica

Tom XIV

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU W BIAŁYMSTOKU

Białystok 2010

Recenzent:
prof. zw. dr hab. Jan Zaniewski

Redaktor naczelny:
Roman Hajczuk

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

Sekretarz redakcji: Robert Szymula
Redakcja i korekta: Anna Romanik
Skład komputerowy: Katarzyna Sakowska

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2010

ISSN 1731–6332

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

Druk: TOTEM.com.pl

Spis treści

WSTĘP 5

Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska
Język specjalistyczny – terminologia – tekst 7

Renata Botwina
Neurolinguistic programming versus alternative ways of FLT:
a step forward 27

Agnieszka Cyluk
Studying thanking responses: a comparison of data from
a questionnaire and the spoken part of the British National Corpus 39

Monika Grącka
Nacechowanie propagandowe a gatunek literacki na przykładzie szkicu
narodnickiego w twórczości Nikołaja N. Złatowratskiego 53

Agnieszka Z. Grygoruk
Pragmatic and cultural problems in translating H. Clark
and A. L. Estin's "Marital Relations" 61

Elżbieta Jendrych, Beata Pułaska-Turyna
Kompetencje studentów uczących się angielskiego języka biznesu
i ich potrzeby (badanie ankietowe) 75

Łukasz Karpiński
Prezentacja terminologii w słowniku w ujęciu typologicznym 87

Olga Małyszewa
Грамматическое время при переводе с белорусского языка
на английский (на материале повести В. Быкова «Знак бяды») 101

Nadzeya Nizhneva-Ksenafontava
Культура речи: лингвистический ракурс 111

Łukasz Poniatowicz
O efektywność nauczania języka obcego na etapie zaawansowanym 121

Dorota Rubin, Ekaterina Łukotenko
Виды вербальной агрессии 145

Anneta Stanisławska
Теоретические основы речевой агрессии 161

Anneta Stanisławska, Żanna Starowa
Речевая агрессия как форма речевого воздействия 187

Natalia Suszcz
Wybrane aspekty problematyki kognitywnych badań językoznawczych 211

Stanisław Szadyko
Некоторые вопросы перевода русских сокращений на польский язык .. 229

Dorota Szuper-Jakubiuk
Bibliografia słowników przekładowych handlowych i okołohandlowych (język polski, rosyjski, ukraiński) za lata 1990–2010 w układzie chronologicznym 243

Robert Szymula
Понятия „свобода" и „справедливость" как примеры лингвокультурем современной русской общественно-политической речи 251

Zofia Trancygier-Koczuk
Motywacja do nauki języka obcego 261

Halina Wiśniewska
Materiały dydaktyczne w nauczaniu języka specjalistycznego – badanie ankietowe 271

WSTĘP

Problematyka materiałów zamieszczonych w niniejszym XIV zeszycie *Linguodidactici* dotyczy szeroko rozumianych zagadnień związanych z metodyką języków obcych oraz z wybranymi problemami językoznawczymi. Są to zarówno opracowania z zakresu konfrontacji różnych poziomów języka, jak i artykuły, mające charakter praktyczny. Odzwierciedlają one najnowsze tendencje w lingwistycznym paradygmacie XXI wieku oraz interdyscyplinarną interpretację problematyki metodycznej.

Autorzy to zarówno przedstawiciele akademickiej społeczności Białegostoku, jak i innych krajowych oraz zagranicznych ośrodków glottodydaktycznych. Zbiorek adresowany jest do nauczycieli akademickich, do filologów zainteresowanych problematyką językoznawczą i glottodydaktyczną, a także do studentów – filologów, przyszłych wykładowców języków obcych.

Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska
Uniwersytet Warszawski

JĘZYK SPECJALISTYCZNY – TERMINOLOGIA – TEKST

SUMMARY

Language for specific purposes – terminology – text

This paper studies language for specific purposes, together with its history and development on the Polish ground, the most important moments in the Polish terminology field as well as the types of special texts. The biggest impact is put on the development of specific texts research in Poland, its beginnings and present situation. The aim of the paper is to give a very brief frame of LSP, terminology and special text fields.

РЕЗЮМЕ

Язык для специальных целей – терминология – текст

Настоящая статья посвящена языку для специальных целей, его истории и развитию в Польше, самым важным моментам в польской терминологии, а также видам специальных текстов. Самым важным моментом статьи является, все-таки, развитие специальных текстов в Польше, начало их исследования и настоящая ситуация. Цель этой статьи – предложить читателям очень сжатую и основную информацию на счет области языков для специальных целей, терминологии и специальных текстов.

Język specjalistyczny – aspekt historyczny

Burzliwe dzieje historyczne mają ogromny wpływ na kształtowanie się języka i kultury narodowej, co bardzo wyraźnie widać na przykładzie historii Polski. Pierwszy etap kształtowania się polskich języków specjalistycznych to okres sta-

ropolski, trwający do lat 70. XIX wieku. Był to czas dominacji łaciny, obecnej we wszystkich sferach życia człowieka (nauka, polityka, kościół itp.), a jednocześnie czas obecności języka niemieckiego w organizacji życia miejskiego i w technice, przede wszystkim jednak funkcjonowały wówczas w języku zapożyczenia zarówno z łaciny (głównie dotyczące terminologii kościelnej, szkolnej, prawnej i medycznej), jak i z języka niemieckiego (rzemiosło, technika, handel, życie wiejskie i miejskie), występujące równolegle z leksyką słowiańską, również polską.

Epoka odrodzenia przyniosła ze sobą znaczne zmniejszenie znaczenia języka niemieckiego i ilości zapożyczeń z niego. Język ten został zastąpiony przez język włoski, z którego czerpano w bankowości, muzyce, architekturze i gastronomii, oraz przez język francuski w budownictwie i wojskowości. Język polski pojawia się natomiast w piśmiennictwie specjalistycznym (przekłady z łaciny tekstów filozoficznych, prawnych, politologicznych, pedagogicznych, medycznych; prace oryginalne poświęcone zagadnieniom praktycznym).

Dopiero jednak epoka oświecenia przyniosła ze sobą modernizację polskiego życia umysłowego, społecznego, politycznego i gospodarczego. Rozpoczęto wówczas prace nad opracowaniem podstaw systemów terminologicznych w nauce i technice, a przemiany polityczne, których konsekwencją była reforma ustroju państwowego umożliwiły dalszy rozwój polskich języków specjalistycznych (prawo, administracja, polityka, wojskowość).

Utrata państwowości pod koniec XVIII wieku oraz antypolska polityka trzech zaborców Polski (Austria, Prusy, Rosja) doprowadziły do ponownego ograniczenia możliwości rozwojowych polskich języków specjalistycznych.

Kolejny etap polskiej historii kształtowania się języków specjalistycznych to okres od lat 70. XIX wieku do odzyskania niepodległości w roku 1918. Właśnie w tym okresie doszło do zwiększenia autonomii w zaborze austriackim oraz do spolszczenia takich ośrodków akademickich jak Kraków czy Lwów. Wszystko to zaowocowało kształtowaniem się praktycznie zupełnie od nowa środowiska naukowego i technicznego, które doprowadziło do zaistnienia w świecie polskiej myśli naukowej, technicznej itp. Ponadto w tym właśnie okresie doszło do właściwego wykształcenia się języków specjalistycznych, które szybko stały się narzędziem porozumiewania dla bardzo dużej grupy osób.

Odzyskanie przez Polskę niepodległości w 1918 roku zakończyło 123-letni okres walki w obronie kultury, nauki i języka polskiego i otworzyło przed polską nauką nowe możliwości. Ze względu na wcześniejsze ograniczenia, od roku 1918 obserwuje się znaczny wzrost zainteresowania językami specjalistycznymi i kontynuację prac (rozpoczętych po 1871 roku) nad opracowaniem jak najbardziej jednolitego języka w poszczególnych sferach, a przede wszystkim w terminologii. Tendencja ta doprowadziła do sporów ideologicznych dotyczących charakteru języka specjalistycznego – w sporze wzięli udział zwolennicy

„czystości" języka oraz ci, którzy opowiadali się za dopuszczeniem zapożyczeń (głównie tych z greki i łaciny) do polskich języków specjalistycznych[1].

Jak zauważa S. Grucza, „polskie zainteresowania językami specjalistycznymi wyrosły także z zainteresowań terminologicznych"[2]. Polskie myślenie terminologiczne zaznacza się już dość wyraźnie na przełomie XVIII i XIX wieków, a rozwój polskiego terminoznawstwa był związany z opracowywaniem podstaw systemów terminologicznych różnych dyscyplin naukowych i technicznych w ramach indywidualnych, zespołowych i instytucjonalnych prac terminotwórczych i normalizacyjnych (np. działalność założonego w 1775 roku Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, które opracowywało podręczniki dla celów zreformowanej szkoły, a tym samym opracowywało zasady terminotwórcze). Okres od utraty całkowitej niezależności politycznej po Powstaniu Listopadowym w 1831 roku do lat 70. XIX wieku to czas znacznego ograniczenia zainteresowań językami specjalistycznymi, a co za tym idzie – okres przestoju w rozwoju leksyki specjalistycznej. Od lat 70. XIX wieku wznowione zostają prace terminologiczne, koncentrujące się na terminologii technicznej we Lwowie i Krakowie (zabór austriacki), w Warszawie (zabór rosyjski) oraz w Poznaniu (zabór pruski). Zdecydowane ożywienie badań i zainteresowań pracami terminologicznymi obserwuje się od roku 1918, kiedy to państwo polskie po 123 latach odzyskało niepodległość[3].

S. Grucza wskazuje, iż pierwszą pracą poświęconą zagadnieniom terminologii jest praca W. Nowickiego *O ścisłość pojęć i kulturę słowa w technice. Poradnik terminologiczno-językowy opracowany na przykładzie telekomunikacji i dziedzin pokrewnych*, która ukazała się w 1978 roku[4]. J. Lewandowski zauważa jednak, że początek polskich badań nad językami specjalistycznymi można przypisać już B. Wróblewskiemu, który w 1948 roku dokonał w wydanej w Krakowie pracy pt. *Język prawny i prawniczy*[5] pierwszego w polskim piśmiennictwie naukowym rozróżnienia dwóch języków specjalistycznych – języka prawnego, czyli języka przepisów prawnych, oraz języka prawniczego, czyli języka, którym posługuje się grupa zawodowa prawników[6]. F. Grucza odwołuje się natomiast do K. Stadtmüllera, który już w 1922 roku zapoczątkował zainteresowania terminologiczne

1 Por. S. Gajda, *Polskie języki specjalistyczne dawniej i dziś*, (w:) *Języki specjalistyczne. Język biznesu*, J. Arabski (red.), Katowice 1997; Z. Klemensiewicz, *Historia języka polskiego*, t. 1-3, Warszawa, 1981; T. Skubalanka, *Historyczna stylistyka języka polskiego*, Wrocław 1984; K. Stadtmüller, *Polskie słownictwo techniczne*, Kraków 1921.

2 S. Grucza, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa 2004, s. 27.

3 S. Gajda, *Polskie języki specjalistyczne dawniej i dziś*, (w:) *Języki specjalistyczne. Język biznesu*, J. Arabski (red.), Katowice 1997, s. 8.

4 S. Grucza, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa 2004, s. 27.

5 B. Wróblewski, *Język prawny i prawniczy*, „Prace Komisji Prawniczej" 1948, 3.

6 Por. J. Lewandowski, *Paratypologie i quasi-klasyfikacje polskich języków profesjonalnych*, „Języki specjalistyczne" 2002, 2, s. 27.

językiem technicznym. W swoim tekście K. Stadtmüller[7] ukazuje, w jaki sposób, zgodnie z zasadami słowotwórczymi, powstają terminy w języku polskim[8]. F. Grucza zauważa dalej, iż pierwszym ściśle lingwistycznym artykułem okresu powojennego, który dotyczył terminologii, był artykuł M. Szymczaka z 1961 roku, zatytułowany Uwagi słowotwórcze o polskim współczesnym słownictwie technicznym[9]. W tym samym roku ukazała się również praca M. Mazura Terminologia techniczna poświęcona terminologii[10]. Od początku lat 70. następuje wzrost zainteresowania terminologią różnych dziedzin[11].

Od języka specjalistycznego do terminologii

S. Gajda zwraca uwagę na to, że „językoznawstwo polskie prawie do końca lat 60. XX wieku w małym stopniu interesowało się terminami. Uważano, że nie stanowią one obiektu językoznawczego. Zdarzało się jednak, że wybitni językoznawcy służyli konsultacjami terminoznawcom (...). Ten stan rzeczy zmienia się w miarę, jak coraz wyraźniejszy staje się szybki wzrost zasobu terminów i jego oddziaływanie na słownictwo ogólne (...). Pojawiają się analizy sformułowanych przez terminoznawców zasad terminologicznych (...). Do nielicznych wcześniej monografii terminologii poszczególnych dziedzin (...) dochodzi cała seria opracowań (...), przedstawiających w przekroju synchronicznym lub diachronicznym terminologię poszczególnych języków specjalistycznych (...). Równocześnie pojawiły się prace podejmujące zagadnienia teorii terminu (...)”[12].

Ważnym momentem w rozwoju tej dziedziny wiedzy był koniec lat 90. XX wieku, kiedy to S. Gajda opublikował swoją monografię Wprowadzenie do teorii terminu[13], w 1991 roku ukazała się praca zbiorowa pod redakcją F. Gruczy Teoretyczne podstawy terminologii[14], a w 2001 roku – monogra-

7 K. Stadtmüller, *Słowotwórstwo techniczne*, „Poradnik Językowy” 1922, 33/39.

8 F. Grucza, *Origins and Development of Applied Linguistics in Poland*, (in:) *Towards a History of Linguistics in Poland. From the Early Beginnings to the End of the Twentieth Century*, E. F. K. Koerner, A. Szwedek (ed.), Amsterdam, Philadelphia 2001, p. 87

9 M. Szymczak, *Uwagi słowotwórcze o polskim współczesnym słownictwie technicznym*, „Poradnik Językowy” 1961, 6.

10 M. Mazur, *Terminologia techniczna*, Warszawa 1961.

11 Por. F. Grucza, *Origins and Development of Applied Linguistics in Poland*, (in:) *Towards a History of Linguistics in Poland. From the Early Beginnings to the End of the Twentieth Century*, E. F. K. Koerner, A. Szwedek (ed.), Amsterdam, Philadelphia 2001, p. 87-88.

12 S. Gajda, *Polskie języki specjalistyczne dawniej i dziś*, (w:) *Języki specjalistyczne. Język biznesu*, J. Arabski (red.), Katowice 1997, s. 9.

13 S. Gajda, *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole 1990.

14 F. Grucza, *Terminologia. Jej przedmiot, status i znaczenie*, (w:) *Teoretyczne podstawy terminologii*, F. Grucza (red.), Wrocław 1991.

fia J. Lukszyna i W. Zmarzer Teoretyczne podstawy terminologii[15,16]. Prace te stanowią podstawę do badań i dalszego rozwoju terminologii oraz lingwistyki tekstów specjalistycznych. Tak szybki rozwój badań nad językami specjalistycznymi ma swoje korzenie w badaniach terminologicznych i w samej terminologii. Jak zauważają badacze, prowadzenie badań terminologicznych odbywa się w zasadzie w/na każdym języku narodowym, który wykształcił odpowiednio rozwinięty makrosystem terminologiczny. Podstawowe zasady pracy terminologicznej są jednakowe dla wszystkich języków, jednakże na przestrzeni lat powstało kilka szkół terminologicznych, które cieszą się największą renomą w dziedzinie terminologii. Dla wszystkich tych szkół podstawą rozwoju były analizy produktów jedno- i wielojęzycznej terminografii, sprecyzowanej z punktu widzenia polityki językowej danego państwa. Do grupy najważniejszych szkół terminologicznych należą: 1) *szkoła wiedeńska* (austriacka), z którą kojarzone są przede wszystkim takie nazwiska jak O. Wüster i H. Felber. Szkoła wiedeńska w szczególny sposób traktuje substrat logiczny terminu oraz struktury systemów terminologicznych; 2) *szkoła kanadyjska* (G. Rondeau), która precyzyjnie opracowała zasady terminologii translatorycznej; 3) *szkoła rosyjska* (D. Lotte, A. Reformatskij), prowadząca badania dotyczące historii terminologii, zasad konstruowania nowych systemów terminologicznych oraz mogąca poszczycić się bogatą praktyką terminograficzną; 4) *szkoła praska* (L. Drozd, J. Gorecki), będąca przedstawicielką podejścia funkcjonalnego i socjokulturowego, zgodnie z którym jednostki terminologiczne rozpatrywane są jako elementy odpowiedniego stylu; 5) *szkoła polska* (S. Gajda, M. Mazur, W. Nowicki, Z. Stoberski, F. Grucza, J. Lukszyn, W. Zmarzer, B. Kielar), zajmująca się m.in. neonimią oraz normalizacją terminologii[17].

Od języka specjalistycznego do tekstu specjalistycznego

Jak zauważa S. Gajda, szczególne zainteresowanie tekstem i poziomem tekstowym w lingwistyce datuje się od drugiej połowy lat 60., co doprowadziło do ukonstytuowania się lingwistyki tekstu[18]. *Tekst* można określić jako złożony znak językowy – znak-obiekt (tekst konkretny), znak-model (tekstem) i znak-wyobrażenie (w kompetencji). Jak każdy znak posiada on plan treści i plan wyrażenia, który stanowią znaki prostsze, takie jak metafory, leksemy, zdania w całości, ich plany

15 J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001.
16 Por. S. Grucza, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa 2004, s. 28.
17 *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, J. Lukszyn (red.), Warszawa 2002, s. 132.
18 S. Gajda, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Wrocław 1982, s. 124.

treści i wyrażenia, dlatego też tekst jest jednostką semantyczną. Tekstu nie tworzy się ze zdań, lecz za ich pomocą realizuje[19].

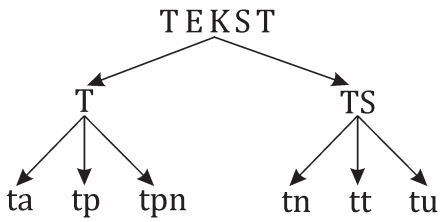
W lingwistyce tekstu *tekst* to znak językowy pełniący funkcję komunikatywną i funkcjonujący w społeczeństwie w określonej sytuacji aktu komunikacyjnego. Jest on rezultatem współdziałania kompetencji (generującego systemu) i zewnętrznej sytuacji[20]. Inne źródła definiują *tekst* jako spójny (koherentny) zbiór następujących po sobie zdań albo jakikolwiek komunikat (przekaz, niekoniecznie słowny) dający się odgraniczyć od innych komunikatów (przekazów)[21]; *tekst* we właściwym językoznawstwie strukturalistycznym to obiekt konkretny służący do przekazywania informacji na bazie abstrakcyjnego języka, zarówno w mowie, jak i na piśmie (w tym sensie mówi się, że język istnieje w tekstach, które go realizują)[22]; *tekst* w nauce o literaturze i w zbliżonych do niej działach językoznawstwa to obiekt językowy, za pomocą którego zrealizowane zostało dzieło literackie lub inny wytwór sytuacji komunikacyjnej[23]; *tekst* to „wszelki konkretne wyrażenie językowe – zarówno mowne, jak i pisemne – wytworzone przez jakiegokolwiek mówcę-słuchacza w jakimkolwiek konkretnym akcie (procesie) komunikacyjnym"[24].

Z pojęciem *język specjalistyczny* ściśle związane jest pojęcie *tekst specjalistyczny*, czyli „tekst będący nośnikiem informacji z pewnej dziedziny wiedzy, wyrażonej głównie za pomocą terminów"[25]; „*tekst specjalistyczny* – szczególnego rodzaju makroznak – (...) forma reprezentacji leksykonu terminologicznego w odpowiednim szeregu syntagmatycznym według reguł aktualnej składni kognitywnej"[26]; teksty specjalistyczne to „wszelkie konkretne, mowne i pisemne wyrażenia językowe, które zostały wytworzone przez jakiegokolwiek specjalistę w jakimkolwiek konkretnym akcie komunikacji specjalistycznej"[27].

Informacja, jaką przekazuje tekst jest różna, w zależności od celu, dla jakiego dany tekst został stworzony. Stąd też pośród różnych rodzajów tekstów możemy wyróżnić siedem następujących podstawowych grup, z których każda charakteryzuje się odmiennym stylem użytym do przekazania zawartej w niej informacji: teksty artystyczne; teksty techniczne; teksty naukowe; teksty popularnonaukowe; teksty publicystyczne; teksty specjalistyczne; teksty urzędowe. Wśród wymienionych typów tekstów można dokonać wewnętrznego podziału. Na podstawie celów,

19 Ibidem, s. 123.
20 Ibidem, s. 124.
21 *Encyklopedia języka polskiego*, S. Urbańczyk (red.), Ossolineum 1991, s. 355.
22 *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, K. Polański (red.), Ossolineum 1993, s. 549.
23 Ibidem, s. 549.
24 S. Grucza, *Lingwistyka języków specjalistycznych*, „Języki, kultury, teksty, wiedza" 2008, 10, s. 171.
25 *Tezaurus terminologii translatorycznej*, J. Lukszyn (red.), Warszawa 1998, s. 332.
26 J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001, s. 45.
27 S. Grucza, *Lingwistyka języków specjalistycznych...*, op. cit., s. 171.

dla których powstają teksty można podzielić je na teksty (T) i teksty specjalistyczne (TS). Do pierwszej grupy zaliczyć można teksty artystyczne (ta), publicystyczne (tp) oraz popularnonaukowe (tpn), natomiast do grupy tekstów specjalistycznych – teksty techniczne (tt), naukowe (tn) oraz urzędowe (tu). Podział ten można przedstawić na następującym schemacie:



Źródło: opracowanie własne.

Cechą wspólną dla wszystkich stylów i tekstów jest oparcie na języku ogólnonarodowym, jednakże sposób jego wykorzystania w każdym z nich jest różny. W przypadku stylu urzędowego chodzi o zbudowanie wypowiedzi oficjalnej, urzędowej; naukowego – o przekazanie wiedzy; publicystycznego – o wpływ na czytelnika i jego sposób myślenia, o ukształtowanie jego poglądu; artystycznego – o osiągnięcie efektu estetycznego.

Tekst, zarówno w formie mówionej, jak i pisanej, jest podstawowym obiektem badań filologicznych. Tekst artystyczny to tekst skonstruowany w konwencji stylu artystycznego[28]. Cechą charakterystyczną tekstu artystycznego jest podwójna struktura. Pierwsza warstwa tej struktury to przedmiotowo-pojęciowe znaczenia znaków językowych. Druga – ich obrazowe ujęcie w kontekście artystycznym. Tekst artystyczny może być wieloznaczny i wieloplanowy.

Tekst publicystyczny jest tekstem skonstruowanym w konwencji stylu publicystycznego[29]. Styl ten jest ściśle związany z potrzebami prasy, a sam tekst ma służyć oddziaływaniu na czytelnika. W związku z tym, styl publicystyczny, którego głównym zadaniem jest przekazanie informacji, stwarza duże możliwości językowe autorowi. Wynika to z faktu, iż w stylu tym nie obowiązują bardzo ściśle określone zasady językowe. Autor dąży przede wszystkim do tego, aby zwrócić uwagę czytelnika, zainteresować go przekazywaną mu treścią lub wręcz wpłynąć na sposób jej odbioru.

28 *Tezaurus terminologii translatorycznej*, J. Lukszyn (red.), Warszawa 1998, s. 326.
29 Ibidem, s. 332.

Tekst techniczny jest tekstem o sformalizowanej strukturze, nasyconym dużą liczbą terminów technicznych[30]. Słowo użyte w tego typu tekście jest ściśle związane z językiem technicznym i pojęciami technicznymi. Właściwe zrozumienie i interpretacja takich pojęć są uzależnione od znajomości określonej dziedziny wiedzy, z jaką związany jest dany tekst techniczny.

Tekst naukowy skonstruowany jest w konwencji stylu naukowego[31], który odzwierciedla sposoby myślenia naukowego. Teksty te są tematycznie określone, a informacja w nich zawarta jest obiektywna. W tekstach naukowych zastosowanie autorskich, indywidualnych konstrukcji językowych jest uważane za naruszenie normy stylistycznej.

Tekst popularnonaukowy to uproszczony tekst naukowy, przeznaczony dla szerokiego kręgu odbiorców[32]. Tekst ten dostosowany jest więc w swojej formie do możliwości percepcyjnych odbiorcy, który dopiero poznaje nową dziedzinę nauki. Słownictwo typowe dla tekstu popularnonaukowego opiera się na słownictwie powszechnym, wykorzystując jednocześnie terminy i pojęcia, które są niezbędne do przekazania wiedzy odbiorcy.

Tekst urzędowy skonstruowany jest w konwencji stylu urzędowego[33], związanego z językiem administracji. Jest on szeroko stosowany w tekstach ustaw, rozporządzeń, dokumentach, korespondencji dyplomatycznej i urzędowej itp. Jego główne zadanie, któremu podporządkowane są stylistyczne i formalne zasady, to przekazywanie informacji.

Tekst specjalistyczny to rodzaj tekstu, którego główną treścią są teorie, fakty, informacje związane z oddzielnymi naukami i dziedzinami[34]. Jest on nośnikiem informacji z konkretnej dziedziny wiedzy, wyrażonej głównie za pomocą terminów, a co za tym idzie, jego przyswajalność może być ograniczona. Wiąże się to z faktem, jak już wcześniej zauważono, iż w tekście specjalistycznym używane jest słownictwo typowe dla danej, ściśle określonej grupy osób, które aktywnie zajmują się konkretną dziedziną. Co więcej, często właśnie te osoby tworzą język tekstów specjalistycznych oraz przyczyniają się do określania reguł tworzenia tego typu tekstów.

Powstanie tego nowego rodzaju tekstu – tekstu specjalistycznego zostało spowodowane gwałtownym rozwojem technicznym i technologicznym oraz zmieniającą się w zawrotnym tempie rzeczywistością. Już na początku lat siedemdziesiątych badania nad językami specjalistycznymi zaczęły koncentrować się

30 Ibidem, s. 333.
31 Ibidem, s. 329.
32 Ibidem, s. 331.
33 Ibidem, s. 333.
34 Gerd = А. С. Герд, *Специальный текст как предмет прикладного языкознания*, (в:) *Прикладное языкознание*, А. С. Герд (ред.), Санкт-Петербург 1996, с. 68.

wokół tekstu specjalistycznego, którego funkcją jest umożliwianie komunikacji specjalistycznej przy pomocy pewnych elementów morfologicznych, semantycznych i zasad organizujących tekst[35]. A. S. Gerd zauważa, iż badania lingwistyczne nad tekstami naukowymi, technicznymi oraz urzędowymi datuje się na lata 30., 40. XX wieku[36].

Od pierwszej połowy XX wieku trwają próby klasyfikacji tekstów. W. Zmarzer[37] w artykule poświęconym typologii tekstów specjalistycznych analizuje historię klasyfikacji tych tekstów. Jednym z pierwszych kroków w kierunku takiego usystematyzowania jest opozycja autorstwa Johna Austina: komunikaty opisowe, które mogą być prawdziwe lub nieprawdziwe (tzw. konstatywy) vs komunikaty o czynności dokonywanej przez 1 osobę (tzw. performatywy). J. Austin, w nawiązaniu do sytuacji komunikacji językowej oraz do klasycznej triady K. Bühlera (przedstawianie, wyrażanie i apel, będące podstawowymi funkcjami języka), wymienił następujące zjawiska: 1) lokucja (orientacja informacji na przedmiot komunikatu); 2) illokucja (orientacja informacji na nadawcę komunikatu); 3) perlokucja (orientacja informacji na odbiorcę komunikatu). Podział ten stał się podstawą dla K. Reissa do wyodrębnienia trzech rodzajów tekstów: 1) informatywne ← lokucja; 2) ekspresywne ← illokucja; 3) apelatywne ← perlokucja. E. Werlich natomiast wyróżnił pięć podstawowych typów tekstów (klasyfikacja ta wydaje się być najbardziej produktywna): 1) deskryptywny; 2) narracyjny; 3) eksplikatywny (objaśniający); 4) argumentacyjny (uzasadniający); 5) instruktażowy. Z punktu widzenia stylistyki językoznawczej można dokonać podziału tekstów na podstawie funkcji, jakie pełnią w społeczeństwie oraz specyficznych charakterystyk, dotyczących ich organizacji na płaszczyźnie fonetycznej, morfologicznej, leksykologicznej, syntaktycznej itp. Takie kryteria podziału prowadzą do wyróżnienia wielu typów, które można sprowadzić do 5 następujących kategorii: 1) teksty prawne; 2) teksty naukowe; 3) teksty publicystyczne; 4) teksty artystyczne; 5) teksty powszechne. Inny podział, opierający się na układzie *forma – norma – znaczenie – przeznaczenie* tekstu, pozwala wyróżnić 4 rodzaje tekstów specjalistycznych: 1) na podstawie parametru *charakter normy*: teksty skodyfikowane (czyli teksty posiadające oficjalnie ustaloną strukturę w postaci uporządkowanego ciągu rekwizytów, np. umowa o pracę, pozew do sądu) vs teksty luźne (teksty, np. artykuły naukowe, recenzje, nie posiadające w swej strukturze rekwizytów obligatoryjnych, ich treść nie jest reglamentowana z góry określonym systemem pojęć, choć charakteryzuje je określony zestaw wskaźników formalnych); 2) na

35 B. Skowronek, *O nauczaniu języków specjalistycznych*, (w:) *Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji*, A. Kątny (red.), Olecko 2001, s. 116.

36 Gerd, s. 68.

37 W. Zmarzer, *Typologia tekstów specjalistycznych*, „Języki Specjalistyczne" 2003, nr 3.

podstawie parametru *stosunek do normy*: teksty standardowe/normatywne (są one zbudowane zgodnie z normami gramatycznymi, leksykalnymi/terminologicznymi i stylistycznymi właściwego technolektu i bazowego języka narodowego) vs teksty niestandardowe (teksty, które charakteryzują się autorskimi podsystemami terminologicznymi, nadmiarowością tzw. „roboczych" metafor i nieoswojonych obcojęzycznych zapożyczeń, publicystyczny patos w tekście naukowym itp.); 3) na podstawie parametru *znaczenie*: teksty teoretyczne (teksty o zhierarchizowanym układzie jednostek konceptualnych, reprezentującym odpowiednią teorię naukową i składającym się z terminu bazowego, szeregu lub szeregów terminów pochodnych pierwszego stopnia oraz terminu kluczowego bądź terminów kluczowych) vs teksty praktyczne (nie występują w nich zhierarchizowane czy wielopoziomowe układy jednostek konceptualnych, natomiast charakteryzują je serie linearnie uporządkowanych „kroków informacyjnych" na temat konkretnego faktu, wydarzenia lub zjawiska); 4) na podstawie parametru *przeznaczenie*: teksty hermetyczne (teksty adresowane do profesjonalistów z danej dziedziny wiedzy, które charakteryzują się odpowiednim systemem konceptualnym w całej jego rozciągłości, dzięki czemu treść ulega maksymalnej kondensacji, ponieważ znaczna część niezbędnej informacji jest przekazywana implicytnie) vs teksty uniwersalne (np. teksty adaptowane dla celów dydaktycznych, czyli teksty opierające się na zredukowanym modelu konceptualnym dostosowanym do możliwości recepcyjnych zamierzonego odbiorcy, a zawarta w nich informacja jest przekazywana eksplicytnie, z niezbędnym komentarzem, ułatwiającym jej zrozumienie)[38].

Podział tekstów dokonany przez F. Gruczę dla potrzeb translacyjnych wyróżnia teksty pisane i teksty mówione (zgodnie z kryterium kanału). F. Grucza dzieli dalej teksty pisane na teksty literackie (estetyczne) oraz teksty informatywne (pozaliterackie), a teksty informatywne – na teksty powszechne oraz teksty fachowe[39].

E. Beneš, przedstawiciel kierunku funkcjonalnego w językoznawstwie, rozumie język fachowy jako język nauki. Wyróżnia on następujące kryteria klasyfikacji tekstów fachowych:

1. według medium: mówione lub pisane;
2. według sposobu przedstawiania zagadnienia (opis, sprawozdanie, opowiadanie itp.);
3. według stopnia fachowości tekstów i ich ukierunkowania na odbiorcę (styl badacza, styl pouczający, styl słownikowy itp.).

38 W. Zmarzer, *Typologia tekstów specjalistycznych*, „Języki Specjalistyczne" 2003, nr 3; J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001; *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, J. Lukszyn (red.), Warszawa 2002.

39 *Glottodydaktyka a translatoryka*, F. Grucza (red.), Warszawa 1981, s. 14.

Na podstawie tych kryteriów E. Beneš rozróżnia język fachowy matematyki, medycyny, filozofii, gospodarki, prawa itp.[40]

Tekst specjalistyczny spełnia funkcję gromadzenia wiedzy, czyli odtwarzania kontekstu teoretycznego, przekazywania wiedzy, czyli aktualizacji wiedzy względem odbiorcy komunikatu, oraz doskonalenia wiedzy. Z punktu widzenia nadawcy-odbiorcy komunikatu jest to więc funkcja realizacji intencji nadawcy lub pochodna interpretacji odbiorcy. Jeśli natomiast przeanalizować funkcje tekstu specjalistycznego z punktu widzenia struktury konceptualnej komunikatu jako nośnika wiedzy zawodowej, to funkcje takiego tekstu określane są przez odpowiednie jednostki terminologiczne (terminy/nomeny).

Tekst specjalistyczny różni się od innych typów tekstów tym, że należące do niego poszczególne jednostki terminologiczne są wielkościami tekstotwórczymi. Tekst terminonośny pełni różne funkcje i w zależności od ich rodzaju wyróżnia się trzy podstawowe typy tekstów specjalistycznych: 1) teksty utrwalające terminy (normatywne słowniki terminologiczne; słowniki oraz standardy terminologiczne; encyklopedie, podręczniki, tezaurusy, teksty przedstawiające klasyfikacje), których celem jest ocena, wybór, zalecenie i utrwalenie terminów; 2) teksty wykorzystujące terminy (np. teksty techniczne, popularnonaukowe, publicystyczne, literackie), które zawierają terminy o utrwalonym znaczeniu i formie, znane wcześniej odbiorcy; 3) teksty generujące terminy/teksty terminogenne (teksty teoretyczne), w których w procesie formułowania i objaśniania nowej teorii, koncepcji, wynalazku lub odkrycia termin pojawia się po raz pierwszy[41]. Niektóre opracowania wymieniają czwarty typ tekstu specjalistycznego – teksty terminonośne (np. artykuły przeglądowe, dokumenty ekonomiczne, wtórne dokumenty informacyjne), które zawierają terminy o utrwalonym znaczeniu i formie, znane wcześniej odbiorcy, i których cechą charakterystyczną jest implicytność i wysoki stopień kompresji wynikający z faktu, iż teksty te adresowane są do odbiorców posiadających wiedzę zbliżoną do wiedzy nadawcy[42].

Tekst specjalistyczny jest podstawowym elementem w komunikacji zawodowej, której celem jest przekaz wiedzy specjalistycznej. Poprzez pojęcie *komunikacja zawodowa* należy rozumieć układ, na który składają się: 1) wyjściowy kontekst wiedzy specjalistycznej, 2) nadawca komunikatu, 3) komunikat, 4) odbiorca komunikatu, 5) docelowy kontekst wiedzy specjalistycznej[43].

---

40 Za: Z. Weigt, *Języki fachowe w pragmatyce zajęć tłumaczeniowych*, (w:) *Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji*, A. Kątny (red.), Olecko 2001, s. 130.

41 J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001, s. 47; *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, J. Lukszyn (red.), Warszawa 2002, s. 54.

42 *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, J. Lukszyn (red.), Warszawa 2002, s. 54.

43 Ibidem, s. 42.

J. Lukszyn zwraca uwagę na decydujące znaczenie kontekstu wiedzy specjalistycznej, czyli właściwego systemu konceptualnego, umożliwiającego zrozumienie komunikatu. W realnych aktach komunikacji kontekst wyjściowy nie zawsze jest dokładnie zbieżny z kontekstem docelowym. W sytuacji, gdy w kanale komunikacyjnym zachodzą większe rozbieżności lub wręcz zniekształcenia, dochodzi do istotnych zakłóceń, które albo zniekształcają charakter informacji specjalistycznej, albo wręcz uniemożliwiają jej odbiór. Aby zapobiec takim zakłóceniom należy dążyć do sytuacji, w której treść komunikatu specjalistycznego będzie uwarunkowana strukturą odpowiedniego kontekstu, w konsekwencji czego czynności zawodowe nadawcy komunikatu będą podporządkowane ścisłej reglamentacji. W układzie komunikacji zawodowej odbiorca komunikatu pełni rolę eksperta, gdyż to właśnie on musi poddać treść tego komunikatu merytorycznej ocenie w ramach określonego kontekstu wiedzy specjalistycznej[44].

W Polsce lingwistyka tekstów specjalistycznych (technolingwistyka) jest dziedziną stosunkowo młodą, dla której nie udało się utrwalić jednego określenia. W literaturze przedmiotu, jak zauważa S. Grucza, występują różne nazwy na określenie badanej rzeczywistości językowej, na przykład: „języki zawodowe, podjęzyki, subjęzyki specjalistyczne, technolekty, języki fachowe, języki środowiskowe, warianty języka, odmiany funkcjonalne polszczyzny"[45].

F. Grucza wprowadził określenie *badania nad językami specjalistycznymi* jako *definiens* dziedziny nauki zajmującej się badaniem języków specjalistycznych[46]. F. Grucza jest również autorem nazwy *technolektologia*, będącej określeniem tej dziedziny wiedzy. Jednakże już w 2002 roku, wraz z opublikowaniem tomu Problemy technolingwistyki[47] do terminologii metalingwistycznej weszła nazwa *technolingwistyka*. S. Grucza zwraca uwagę na niedoskonałości każdej z tych nazw: „Nazwa „technolektologia", choć utworzona przez analogię do „starych" nazw dziedzin lingwistycznych, może moim zdaniem w związku z niełatwym do „rozszyfrowania" znaczeniem utrudniać zrozumienie, o jaki zakres badań naukowych chodzi. Nazwa „technolingwistyka" w większym stopniu odnosi się do badań lingwistycznych nad językami specjalistycznymi, ale z drugiej strony jej znaczenie można tłumaczyć jako „lingwistyczne badania techniki"[48]. S. Grucza zastanawia się również nad określeniem *lingwistyka technolektalna*. Dochodzi

44 Ibidem, s. 42

45 S. Grucza, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa 2004, s. 28-29.

46 F. Grucza, *Terminologia. Jej przedmiot, status i znaczenie*, (w:), *Teoretyczne podstawy terminologii*, F. Grucza (red.), Wrocław 1991, s. 40.

47 J. Lewandowski, *Paratypologie i quasi-klasyfikacje polskich języków profesjonalnych*, „Języki specjalistyczne" 2002, 2.

48 S. Grucza, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa 2004, s. 32.

jednak do wniosku, iż nazwa ta „przez swoją dwuczłonowość jest mniej „poręczna" w użyciu, ale znaczenie jej poszczególnych członów w największym stopniu oddaje znaczenie określenia „lingwistyczne badania nad językami specjalistycznymi". Dalej stwierdza on również, iż wszystkie te trzy nazwy mogą błędnie sugerować, że języki specjalistyczne są wyłącznie przedmiotem zainteresowań lingwistyki, w związku z czym, jego zdaniem, najbardziej adekwatną i pojemną nazwą będzie określenie *badania nad językami specjalistycznymi*[49]. Nazwa ta ze względu na swą długość jest równie „nieporęczna" jak wspomniana *lingwistyka technolektalna*. B. Kielar zwraca uwagę na to, że *technolekty* służą do określonych, specjalnych celów komunikacyjnych, w związku z czym mówimy o *języku prawa*, *języku techniki* czy *języku medycyny*. Jednakże żaden z tych języków nie występuje samodzielnie, a wręcz przeciwnie – każdy z nich stanowi część lektu ogólnego danej społeczności (oznacza to, że na przykład polski język wojskowy stanowi odmianę języka polskiego, wykorzystywaną do porozumiewania się w sprawach wojskowych). B. Kielar uważa również określenie *subjęzyk* za nie w pełni adekwatne, ponieważ wskazuje ono na rzekomą podrzędność subjęzyków w stosunku do etnolektu[50].

Lingwistyka tekstów specjalistycznych (technolingwistyka), będąca gałęzią językoznawstwa, rozwija się bardzo dynamicznie. Zainteresowanie językami specjalistycznymi wykazują w ostatnim czasie takie lingwistyczne subdziedziny, jak na przykład terminologia, stylistyka, normalizacja, glottodydaktyka czy translatoryka. Zainteresowanie to wynika po części z faktu, iż nieustająco zachodzi proces wyłaniania się coraz to nowych języków specjalistycznych w obrębie różnych etnolektów (dotyczy to wszystkich języków, zarówno polskiego, niemieckiego, francuskiego, jak i języków afrykańskich i innych), co skłania do poszukiwania naukowych kryteriów klasyfikacji technolektów na każdym etapie ich rozpowszechniania[51].

Zarys historii badań nad tekstem specjalistycznym w Polsce

S. Grucza przeprowadził analizę dotyczącą historii badań nad tekstem lingwistycznym w Polsce, a wnioski przedstawił w artykule *Badania z zakresu lingwistyki tekstu specjalistycznego w Polsce*. Stwierdza on w tej publikacji, że powstanie Szkoły Praskiej oraz opracowanie koncepcji funkcjonalnej perspektywy zdania[52],

49 Por. S. Grucza, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa 2004, s. 32.

50 B. Z. Kielar, *Języki specjalistyczne a translatoryka*, „Języki specjalistyczne" 2002, 2, s. 172-173.

51 Por. J. Lewandowski, *Paratypologie i quasi-klasyfikacje polskich języków profesjonalnych*, „Języki specjalistyczne" 2002, 2, s. 5.

52 V. Mathesius, *Zur Satzperspektive in modernen Englischen*, „Archiv fűr das Studium der neueren Sprachen und Literaturn" 1929, 155.

która została później rozwinięta w pracach m.in. E. Beneša[53] oraz F. Daneša[54] dało początek lingwistyce tekstu nie tylko w Polsce, ale we wszystkich krajach słowiańskich. Dalej S. Grucza zauważa, że początki lingwistyki tekstu w Polsce przypadają na lata 70. ubiegłego stulecia i zostały zapoczątkowane badaniami M. R. Mayenowej oraz organizowanymi przez nią konferencjami Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk (IBL PAN) i materiałami pokonferencyjnymi. Wśród tych tomów pokonferencyjnych S. Grucza wymienia następujące: O spójności tekstu[55], Semiotyka i struktura tekstu[56], Tekst i język. Problemy semantyczne[57], Semantyka tekstu i języka[58], Tekst – język – poetyka[59], Tekst ustny – texte orale[60]. Pracę tę kontynuowała później T. Dobrzyńska[61]. W procesie konstytuowania się lingwistyki tekstu znaczącą rolę odegrały prace K. Pisarkowej oraz S. Gajdy i M. Balowskiego. Obecnie silnym ośrodkiem badań z zakresu (polonistycznej) lingwistyki tekstu jest Zakład Tekstologii i Gramatyki Współczesnego Języka Polskiego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej. Zakład ten powstał w 1992 roku i zajmuje się m. in. teorią tekstu. Wśród czasopism, na łamach których ukazują się artykuły dotyczące zagadnień lingwistyki tekstu S. Grucza wymienia czasopismo *Stylistyka*, ukazujące się pod redakcją S. Gajdy oraz *Etnolingwistyka*[62].

Ważne miejsce w ramach zainteresowań terminologicznych zajmuje również leksykografia terminologiczna, czego ślad odnaleźć można w najstarszych polskich słownikach przekładowych, w których pojawiają się pierwsze polskie odpowiedniki terminów obcojęzycznych. Słownik terminologiczny, którego zadaniem jest przedstawić wiedzę fachową z danej dziedziny, wykształcił się już w XIX wieku.

53 E. Beneš, *Die funktionale Satzperspektive. Thema-Rhema-Gliederung im Deutschen*, „Deutsch als Fremdsprache 1" 1967; E. Beneš, *Thema-Rhema-Gliederungund Textlinguistik,* (in:) *Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik. Festgabe für Hans Glinz*, H. Sitta, K. Brinker (red.), Düsseldorf 1973.

54 F. Daneš, *Typy tematických posloupnosti v textu (na materiá českého textu odborného)*, „Slovo a Slovestnost" 1968, 29; F. Daneš, *Zur linguistischen Analyse der Textstruktur*, „Folia Linguistica" 1970, 4.

55 *O spójności tekstu*, M. R. Mayenowa (red.), Wrocław 1971.

56 *Semiotyka i struktura tekstu*, M. R. Mayenowa (red.), Wrocław 1973.

57 *Tekst i język. Problemy semantyczne*, M. R. Mayenowa (red.), Wrocław 1974.

58 *Semantyka tekstu i języka*, M. R. Mayenowa (red.), Wrocław 1976.

59 *Tekst – język – poetyka*, M. R. Mayenowa (red.), Wrocław 1978.

60 *Tekst ustny – texte orale. Struktura i pragmatyka – problemy semantyki – ustność w literaturze*, M. Abramowicz, J. Bartmiński (red.), Wrocław 1989.

61 *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, T. Dobrzyńska (red.), Wrocław 1986; *Tekst w kontekście. Zbiór studiów*, T. Dobrzyńska (red.), Wrocław 1990; *Typy tekstów. Zbiór studiów*, T. Dobrzyńska (red.), Wrocław 1992; *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, T. Dobrzyńska, E. Janus (red.), Wrocław 1983.

62 Por. S. Grucza, *Badania z zakresu lingwistyki tekstu specjalistycznego w Polsce*, „Języki Specjalistyczne" 2003, 3, s. 39-40.

Od 1924 roku działa Polski Komitet Normalizacyjny, który określa procedury normalizacyjne, czego konsekwencją są normy. Na przestrzeni całego XX wieku znacznie zwiększa się ilość słowników terminologicznych (głównie jedno- lub wielojęzyczne alfabetyczne słowniki objaśniające, ale również tezaurusy i komputerowe banki terminów). Problem terminów jest podnoszony również w programach szkolnych i podręcznikach, które poddawane są szczegółowej analizie terminologicznej[63].

Zainteresowanie terminologią leży u podstaw kształtowania się lingwistyki tekstów specjalistycznych. Koncentracja zainteresowań naukowych na językach specjalistycznych ma związek z pojęciem *język funkcjonalny*, wprowadzonym przez Szkołę Praską (spośród języków funkcjonalnych język naukowy, a ściślej język nauki i techniki, uznany został za najbardziej specjalistyczny) oraz z logiczno-semiotyczną orientacją polskiej filozofii analitycznej[64]. U podstaw języka funkcjonalnego leży założenie Szkoły Praskiej, zgodnie z którym prymarną funkcją języka jest komunikacja. W związku z tym stwierdzeniem w eksplikacyjnym stadium analizy lingwistycznej funkcjonaliści odwołują się do różnych czynników i uwarunkowań, jakim podlega język w użyciu komunikacyjnym. Konsekwencją takiego podejścia jest zróżnicowanie językowe, które związane jest już nie tylko z celem wypowiedzi, ale również z czynnikami, które składają się na fizyczne i socjokulturowe otoczenie aktu komunikacyjnego, w którym pojawiają się zmienne parametry o skali wyznaczanej przez te właśnie czynniki (np. od prestiżu do napiętnowania, od szacunku do pogardy itp.)[65].

S. Gajda wyodrębnia 3 podstawowe kierunki badania języków specjalistycznych w Polsce: 1) terminologiczny (przedstawiciele tego kierunku dążą do pomniejszania znaczenia wszelkich właściwości języków specjalistycznych poza terminami oraz przychylają się do koncepcji E. Wüstera i jego szkoły), 2) funkcjonalno-językowy (przedstawiciele tego kierunku wychodzą od pojęcia *subjęzyk* jako system środków, służących do realizacji określonego celu/funkcji języka lub obsługujący określoną dziedzinę życia społecznego), 3) logiczno-semiotyczny (w obrębie tego kierunku występuje kilka nurtów, a na jego kształt wpłynęły: *lwowsko-warszawska szkoła polskiej filozofii analitycznej*, działająca w okresie międzywojennym i koncentrująca się na nauce rozumianej jako werbalny wyraz zabiegów poznawczych, inaczej – jako pewien system językowy, a w konsekwencji semiotyczna orientacja badań i przyjęcie analizy językowej jako narzędzia ba-

63 S. Gajda, *Polskie języki specjalistyczne dawniej i dziś*, (w:) *Języki specjalistyczne. Język biznesu*, J. Arabski (red.), Katowice 1997, s. 9-10.

64 Ibidem, s. 7.

65 W. Woźniakowski, *Lingwistyczny status tzw. subjęzyków specjalistycznych*, (w:) *Języki Specjalistyczne (Materiały z XVII Ogólnopolskiego Sympozjum ILS UW. Warszawa 9-11 stycznia 1992)*, F. Grucza, Z. Kozłowska (red.), Warszawa 1994, s. 45.

dawczego filozofii i wypracowanie technik analizy słownego wyrazu poznania. Przedstawiciele tego nurtu proponowali język posiadający określone reguły syntaktyczne, semantyczne i pragmatyczne; powojenna *logiczno-semiotyczna szkoła warszawska*, która kontynuowała międzywojenną tradycję, rozwinęła metody analizy języka i interpretacji; *metodologiczna szkoła poznańska*, zajmująca się ogólnometodologicznymi problemami nauki, jak również problemami występującymi w konkretnych dyscyplinach naukowych; badania nad językami prawa, które w najszerszym stopniu czerpią z dorobku tego kierunku)[66].

Początkiem badań nad językami specjalistycznymi w Polsce jest sformułowanie koncepcji technolektów opartej na relatywistycznej teorii języka F. Gruczy, co nastąpiło na początku lat 80. XX wieku. Dopiero w wyniku powstania tej koncepcji, na początku lat 90. ubiegłego stulecia nastąpiło zainteresowanie tą tematyką, co znalazło swoje odzwierciedlenie we wzroście liczby prac badawczych z zakresu technolingwistyki szczegółowej[67]. Początek lat 80. XX wieku to również moment, w którym zaczęto coraz poważniej podchodzić do kwestii dydaktyki języków specjalistycznych. Pierwsze publikacje dotyczące tej tematyki pojawiały się w *Przeglądzie Glottodydaktycznym* i były zamieszczane w specjalnie do tego przeznaczonym dziale pt. *Glottodydaktyka w szkole wyższej*[68]. Publikacje te można podzielić na dwie grupy tematyczne w obrębie tego samego problemu, jakim jest dydaktyka języków specjalistycznych. Pierwsza grupa artykułów dotyczy nauczania przyszłych nauczycieli, natomiast druga grupa problemów poświęcona jest zagadnieniom kształcenia tłumaczy języków specjalistycznych.

Prace badawcze poświęcone zagadnieniom dotyczącym tłumaczenia tekstów specjalistycznych zostały zapoczątkowane w Polsce przez Barbarę Z. Kielar, która przyczyniła się do ukonstytuowania się tego kierunku badań translatorycznych oraz do teoretycznego umocnienia dydaktyki kształcenia tłumaczy tekstów specjalistycznych[69].

Obecne badania nad językami specjalistycznymi są prowadzone w Polsce w kilku dziedzinach. S. Grucza[70] zaproponował następujący podział ze względu na cele stawiane w polskiej literaturze z zakresu lingwistyki tekstów specjalistycznych: a) czysta lingwistyka technolektalna; b) lingwistyka tekstu specjalistycznego;

66 S. Gajda, *Polskie języki specjalistyczne dawniej i dziś*, (w:) *Języki specjalistyczne. Język biznesu*, J. Arabski (red.), Katowice 1997.

67 Por. F. Grucza, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa 1983; S. Grucza, *Badania z zakresu lingwistyki tekstu specjalistycznego w Polsce*, „Języki Specjalistyczne" 2003, nr 3.

68 Por. S. Grucza, *Badania z zakresu lingwistyki tekstu specjalistycznego w Polsce*, „Języki Specjalistyczne" 2003, nr 3, s. 51.

69 Ibidem.

70 S. Grucza, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa 2004, s. 32-33.

c) szczegółowa lingwistyka technolektalna; d) translatoryka i dydaktyka translacji; e) glottodydaktyka; f) konfrontatywna lingwistyka technolektalna, także w aspekcie translatorycznym; g) diachroniczna lingwistyka technolektalna; h) historia badań nad językami specjalistycznymi. Podział ten wydaje się być bardzo szczegółowy i w obrazowy sposób ukazuje kierunki rozwoju lingwistyki tekstów specjalistycznych. Analiza literatury przedmiotu z zakresu lingwistyki tekstu i sposobów jej klasyfikacji pozwala S. Gruczy wyciągnąć wnioski, związane ze stanem badań w sferze lingwistyki tekstu w Polsce. Stwierdza on, że w Polsce prace badawcze w tej dziedzinie prowadzone są od lat 70., jednakże dotyczą głównie językoznawstwa polonistycznego. Pierwsze badania nad tekstem były poświęcone tekstowi jako jednostce wielozdaniowej, a podstawą tych badań była strukturalna koncepcja transfrastyczna tekstu, do której to koncepcji odnosiła się później większość badaczy. Problemem, któremu poświęcano najwięcej uwagi, było określenie czynników spójności tekstu. Początkowo lingwistyczne opisy tekstu dokonywane były na tekstach literackich, głównie poetyckich. Teksty nieliterackie stanowiły podstawę badawczą wyłącznie dla badań translatorycznych (głównie teksty specjalistyczne) i glottodydaktycznych. Początek badań empirycznych tekstów nieliterackich datuje się dopiero na lata 90. ubiegłego stulecia. Bezpośrednią konsekwencją przeważającej ilości badań nad tekstami literackimi jest to, że znakomitą część materiału badawczego stanowią teksty pisane, podczas gdy w lingwistyce europejskiej i amerykańskiej obserwowano zainteresowanie tekstami mówionymi. W Polsce teksty mówione (również dialog) stały się przedmiotem badań zaledwie od połowy lat 90. XX wieku. Ze względu na fakt, że literaturę przedmiotu stanowią przede wszystkim prace z zakresu polonistyki lub slawistyki, w zasadzie nie występują prace autorów angielskich lub niemieckich, czego konsekwencją jest brak w polskiej literaturze przedmiotu głębszej dyskusji na przykład nad teorią tekstu opartą na teorii działania językowego, nad modularną teorią tekstu czy nad kognitywnymi koncepcjami w lingwistyce tekstu. Ponadto *tekst* jako kategoria lingwistyczna w zasadzie nie został wprowadzony do językoznawstwa polonistycznego, co więcej niewielka ilość prac poświęcona jest dyskusji o charakterze teoretycznym. Ze względu na to, że w krajach słowiańskich lingwistyka tekstu nie cieszy się dużym zainteresowaniem badaczy, w większości tych krajów nie udało się jeszcze wypracować instrumentarium badawczego, u podstaw którego leżałaby spójna teoretyczno-terminologiczna baza. Co więcej, w naszym kraju nie występują prace analityczne, które szeroko przedstawiałyby i krytycznie oceniałyby koncepcje, dokonania i tendencje w badaniach lingwistycznych nad tekstem w Polsce. Podobnie, w polskiej lingwistyce tekstu wciąż nie nastąpiła głębsza dyskusja na temat kategorii, jakimi operuje, oraz na temat jej przedmiotu badań. W ostatnich latach natomiast zaobserwować można tendencję do operowania terminem *dyskurs* w odniesieniu do badań dotyczących lingwi-

styki tekstu[71]. W pewnych sytuacjach jest to wyłącznie próba przeniesienia terminologii anglosaskiej do terminologii polskiej, w innych natomiast jest to chęć rozszerzenia zakresu badawczego lingwistyki tekstu na zagadnienia związane z dyskursem[72]. S. Grucza powołuje się również na stwierdzenie J. Mazura mówiące o tym, że w krajach słowiańskiego obszaru językowego poza koncepcją struktury rematyczno-tematycznej (Szkoła Praska) nie ukonstytuował się żaden szczególny kierunek badawczy lingwistyki tekstu[73].

Z powyższej analizy wynika, że lingwistyka tekstów specjalistycznych w Polsce jest wciąż nową dziedziną wiedzy, w związku z czym w Polsce nie rozwinęło się jeszcze silne zaplecze naukowe zajmujące się tą problematyką. Badania dotyczące lingwistyki, językoznawstwa czy translatoryki są prowadzone na kilku polskich uczelniach wyższych, w tym w Instytucie Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej (dawna Katedra Języków Specjalistycznych) Uniwersytetu Warszawskiego.

Literatura

Beneš E., *Die funktionale Satzperspektive. Thema-Rhema-Gliederung im Deutschen*, „Deutsch als Fremdsprache" 1967, 1.

Beneš E., *Thema-Rhema-Gliederungund Textlinguistik,* (in:) *Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik. Festgabe für Hans Glinz*, H. Sitta, K. Brinker (red.), Düsseldorf 1973.

Daneš F., *Typy tematických posloupnosti v textu (na materiá českého textu odborného)*, „Slovo a Slovestnost" 1968, 29.

Daneš F., *Zur linguistischen Analyse der Textstruktur*, „Folia Linguistica" 1970, 4.

Duszak A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998.

Encyklopedia języka polskiego, S. Urbańczyk (red.), Ossolineum, 1991.

Encyklopedia językoznawstwa ogólnego, K. Polański (red.), Ossolineum, 1993.

Gajda S., *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Wrocław 1982.

Gajda S., *Polskie języki specjalistyczne dawniej i dziś*, (w:) *Języki specjalistyczne. Język biznesu,* J. Arabski (red.), Katowice 199.7

Gajda S., *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole 1990.

Gerd = Герд А. С., *Специальный текст как предмет прикладного языкознания*, (в:) *Прикладное языкознание*, А. С. Герд (ред.), Санкт-Петербург 1996.

71 Por. A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998.

72 Por. S. Grucza, *Badania z zakresu lingwistyki tekstu specjalistycznego w Polsce*, „Języki Specjalistyczne" 2003, nr 3, s. 43-46.

73 J. Mazur, *Textlinguistik im slawischen Sprachraum*, (in:) K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, S. F. Sager (red.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 1, Berlin, New York 2000.

Glottodydaktyka a translatoryka, F. Grucza (red.), Warszawa 1981.

Grucza F., *Origins and Development of Applied Linguistics in Poland*, (in:) *Towards a History of Linguistics in Poland. From the Early Beginnings to the End of the Twentieth Century*, E. F. K. Koerner, A. Szwedek (ed.), Amsterdam, Philadelphia 2001.

Grucza F., *Terminologia. Jej przedmiot, status i znaczenie*, (w:) *Teoretyczne podstawy terminologii*, F. Grucza (red.), Wrocław 1991.

Grucza F., *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa 1983.

Grucza S., *Badania z zakresu lingwistyki tekstu specjalistycznego w Polsce*, „Języki Specjalistyczne" 2003, nr 3.

Grucza S., *Lingwistyka języków specjalistycznych*, „Języki, kultury, teksty, wiedza" 2008, nr 10.

Grucza S., *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa 2004.

Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej, J. Lukszyn (red.), Warszawa 2002.

Kielar B. Z., *Języki specjalistyczne a translatoryka*, „Języki specjalistyczne" 2002, 2.

Klemensiewicz Z., *Historia języka polskiego*, t. 1-3, Warszawa 1981.

Lewandowski J., *Paratypologie i quasi-klasyfikacje polskich języków profesjonalnych*, „Języki specjalistyczne" 2002, nr 2.

Lukszyn J., Zmarzer W., *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001.

Mathesius V., *Zur Satzperspektive in modernen Englischen*, „Archiv fűr das Studium der neueren Sprachen und Literaturn" 1929, 155.

Mazur J., *Textlinguistik im slawischen Sprachraum*, (in:) K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, S. F. Sager (red.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 1, Berlin, New York 2000.

Mazur M., *Terminologia techniczna*, Warszawa 1961.

O spójności tekstu, M. R. Mayenowa (red.), Wrocław 1971.

Semantyka tekstu i języka, M. R. Mayenowa (red.), Wrocław 1976.

Semiotyka i struktura tekstu, M. R. Mayenowa (red.), Wrocław 1973.

Skowronek B., *O nauczaniu języków specjalistycznych*, (w:) *Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji*, A. Kątny (red.), Olecko 2001.

Skubalanka T., *Historyczna stylistyka języka polskiego*, Wrocław 1984.

Stadtmüller K., *Polskie słownictwo techniczne*, Kraków 1921.

Stadtmüller K., *Słowotwórstwo techniczne*, „Poradnik Językowy" 1922, 33/39.

Szymczak M., *Uwagi słowotwórcze o polskim współczesnym słownictwie technicznym*, „Poradnik Językowy" 1961, nr 6.

Tekst – język – poetyka, M. R. Mayenowa (red.), Wrocław 1978.

Tekst i język. Problemy semantyczne, M. R. Mayenowa (red.), Wrocław 1974.

Tekst i zdanie. Zbiór studiów, T. Dobrzyńska, E. Janus (red.), Wrocław 1983.

Tekst ustny – texte orale. Struktura i pragmatyka – problemy semantyki – ustność w literaturze, M. Abramowicz, J. Bartmiński (red.), Wrocław 1989.

Tekst w kontekście. Zbiór studiów, T. Dobrzyńska (red.), Wrocław 1990.

Teoria tekstu. Zbiór studiów, T. Dobrzyńska (red.), Wrocław 1986.

Tezaurus terminologii translatorycznej, J. Lukszyn (red.), Warszawa 1998.

Typy tekstów. Zbiór studiów, T. Dobrzyńska (red.), Wrocław 1992.

Weigt Z., *Języki fachowe w pragmatyce zajęć tłumaczeniowych*, (w:) *Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji*, A. Kątny (red.), Olecko 2001.

Woźniakowski W., *Lingwistyczny status tzw. subjęzyków specjalistycznych*, (w:) *Języki Specjalistyczne (Materiały z XVII Ogólnopolskiego Sympozjum ILS UW. Warszawa 9-11 stycznia 1992)*, F. Grucza, Z. Kozłowska (red.), Warszawa 1994.

Wróblewski B., *Język prawny i prawniczy*, „Prace Komisji Prawniczej" 1948, nr 3.

Zmarzer W., *Typologia tekstów specjalistycznych*, „Języki Specjalistyczne" 2003, nr 3.

Renata Botwina
Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie

NEUROLINGUISTIC PROGRAMMING VERSUS ALTERNATIVE WAYS OF FLT: A STEP FORWARD

STRESZCZENIE

Neurolingwistyczne programowanie a alternatywne sposoby nauczania języków obcych: krok do przodu

Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie nowej, szerszej perpektywy nauczania języków obcych z wykorzystaniem technik i strategii neurolingwistycznego programowania (NLP). NLP zajmuje się wiedzą na temat subiektywnego doświadczenia, samoanalizy i dostarcza modelu skutecznej komunikacji oraz instrumentu zmiany osobistej. Autorka propaguje świadome nauczanie języków obcych z wykorzystaniem technik NLP, które pomogą zarówno nauczycielom jak i uczniom poznać swoje mocne strony, dostarczą skutecznych sposobów komunikowania własnych potrzeb, co w rezultacie zwiększy poziom motywacji do nauki języka obcego.

РЕЗЮМЕ

Невролингвистическое программирование а альтернативные способы обучения иностранным языкам: шаг вперёд

Статья посвящена новой, более широкой перспективе обучения иностранным языкам с использованием техник и стратегии невролингвистического программирования (NLP). NLP занимается знанием на тему субъективного опыта, самоанализа и даёт модель эффективной коммуникации и инструмента личного изменения. Автор популяризирует сознательное обучение иностранным языкам с использованием техник NLP, которые помогут как преподавателю, так и учащемуся узнать свои сильные стороны, дать эффективные способы коммуникации для своих потребностей, что в итоге увеличит уровень мотивации для обучения иностранным языкам.

Introduction

The ancient Greek definition of happiness was
the full use of your powers along lines of excellence.
John F. Kennedy

We are what we repeatedly do.
Excellence then, is not an act, but a habit.
Aristotle

Neurolinguistic Programming (NLP) refers to a training philosophy used as an alternative form of therapy developed by John Grinder and Richard Bandler in the early 70s when they focused on the patterns how people influence each other and the possibilities to duplicate behaviors of effective people[1]. They decided to analyze the methods employed by three leading American psychotherapists in order to find 'the key' to their success: Fritz Perls, the innovative psychotherapist and originator of the school of therapy known as Gestalt, Virginia Satir, the extraordinary family therapist, and Milton Erickson, the world famous hypnotherapist. They worked independently, represented different psychological approaches and different therapeutic methods as well as entirely different personalities. Each of them was an expert in their own field and achieved most spectacular results[2].

Grinder and Bandler assumed that those three people, despite all their differences, had something in common – something that enabled them to influence people and change their way of thinking. For this reason, they decided to analyze the ways in which the psychotherapists worked to arrive at the techniques/strategies which contributed to their success. In this way the two researchers compiled a set of techniques that could be used for influencing other people, for effective communication, for learning a variety of skills and for achieving whatever one wanted to achieve in life[3].

NLP quickly became popular and provided a theoretical framework for directing or guiding a therapeutic change. Since then the principles of NLP have been applied not only in psychology and psychotherapy but also in a variety of

1 J. Richards and T. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching,* 13th Edition, Cambridge 2007, p. 125.
2 J. O'Connor and J. Seymour, *Introducing Neurolinguistic Programming*, Mandala 1996, p. 2.
3 W. Szóstak, *'Psychology and The Teacher, What do we know about NLP?*, "The Teacher" 2005, 1(25), p. 30-32.

other fields, including education, sports training, language teaching, business and consulting. NLP practitioners are generally required to take training in how to use the techniques in their respective fields. Richards and Rodgers summaraze the main assumptions of NLP[4]:

1. People do not respond to the world as it is, they act in accordance with their own (subjective) mental map of it.
2. Experience has a structure. People have patterns or structures in the way their think.
3. The mind and body are parts of the same system. Human's thoughts constantly affect their breathing, muscles, feelings, and more, and these in turn affect their thinking. When people learn to change either one, they have learned to change the other.
4. A person cannot live without communication. People are always communicating, at least non-verbally, and words are often the least important part.
5. The meaning of the communication is the response which people get.
6. Underlying every behavior is a positive intention. Violence masks a lack of acceptance or fear, and yelling or criticism can express a need to be acknowledged.
7. People always make the best choices available to them. They make choices based on experience. More and better experiences allow for more choices.
8. If what a person is doing does not work, s/he should try other alternatives.
9. Modeling excellent behavior leads to excellence.
10. There is no failure, only feedback and a renewed opportunity for success.

These presuppositions are the guide to the application of NLP in language teaching and language learning where they have become part of the belief system of the teacher shaping the way in which effective teaching is conducted.

1.1. Foreign language teaching versus neuro-linguistic programming

The appearance of a humanistic approach towards teaching in the 60s of the 20th Century initiated a new trend in foreign language teaching replacing conventional methods with non-conventional, student-centered and individualized patterns of teaching. The classical methods were replaced by a number of innovative methods which emphasized the importance of perceiving each student as

4 J. Richards and J. Rodgers, *Approaches and Methods...,* op. cit., p. 126.

a "whole person" with his/her own unique psychological background and physical environment. The recognition of individual learners' affective factors were to make the process of learning quick and efficient. A range of non-conventional methods which advocated a learner-based instruction with a low-stress factor and aimed at quick and successful mastery of foreign languages[5].

NLP, which may be defined as a collection of techniques, patters, and strategies for assisting personal growth, change, and learning, was soon adopted to be used in FLT. The 'Neuro' part of NLP acknowledges the fundamental idea that all types of behavior stems from human's neurological process of sight, hearing, smell, taste, feeling and touch. People experience the world through their five senses, they make 'sense' of the information and then act on it. What is more, their neurology covers not only their invisible thought process, but also their visible physiological reactions to ideas and events.

The 'linguistic' part of the title refers to the role played by the language in communicating with other human being. People use language to represent the world to themselves and to embody their beliefs about the world and about life. If they change the way they speak and think about things, they can change their behavior. In addition, people can also use language to help other people who want to change. The 'programming' concerns the way in which people organize their ideas and actions in order to achieve specific results[6].

It is often alleged that NLP was not developed with any applications to FLT in mind. However, because the assumptions of NLP refer to attitudes to life, to people, and to self-discovery and awareness, it has had some appeal within language teaching[7]. The basic conviction of NLP that people have the power to control their own and other people's lives for the better found a reflection in the new insight into the nature of foreign language teaching where each potential learner is perceived as an individual with a huge potential to achieve success. O'Connor and McDermott list basic principles known as 'the pillars of NLP' which fit perfectly into the model of successful foreign language teaching[8]:

- Rapport (good relationship) – a factor that is essential for effective relationship and communication – maximizing similarities and minimizing differences between people at a non-conscious level.
- Outcomes (the goals or ends) – a basic skill of NLP is being clear about what a person wants and being able to elicit from others what they want.

5 See R. Botwina, *"Towards Creative Foreign Language Teaching: The Theory of Multiple Intelligences in Use"*, "Signum Temporis" 2010, Vol. 3, No. 1, March, Riga, p. 14.

6 O´Connor and Seymour, *Introducing Neurolinguistic Programming...*, op. cit., p. 3.

7 Richards and Rodgers, *Approaches and Methods...*, op. cit., p. 125.

8 J. O'Connor and I. McDermott, *Principles of NLP*, London 1996, p. 3.

- Sensory acuity (getting the meaning) – noticing what another person is communicating, consciously and non-verbally.
- Flexibility – doing things differently if what a person is doing is not working: having a range of skills to do something else or something different.

A communicative approach towards foreign language teaching where the first and the most important step in effective communication with other people is establishing rapport echoes the principle beliefs of NLP. In foreign language classrooms this is achieved by mirroring and matching human's body language, eye contact and voice with those of the speaker, creating the feeling of harmony on both sides. When harmony is established, a person can start changing his or her behavior, for example, gestures, tone of voice, and body language. This technique is called leading and is often used in therapy and education to direct the patient or student towards the desired goal, such as a change in behavior or emotional state[9]. Activities adopted from NLP aiming at enhancing foreign language classroom communication contribute to the overall success of students and improve the atmosphere in the classroom[10].

What is more, successful foreign language teaching relies on the role of motivation which is very essential in NLP. According to the principles of NLP, everyone has a 'motivation direction', either toward pleasure and goals or away from pain. Andreas and Faulkner claim that most people are motivated by the latter, but with a change in motivation towards positive results a person can focus on possibilities rather than on what s/he fears[11]. For instance, after making his usual negative comments, a person should restate his goal. This order – negative first and positive last – is a simple but effective motivator and can be used in the process of FLT both by the teacher and the students.

Furthermore, effective foreign language teaching may benefit from the concept of modeling that NLP uses. In order to model, NLP studies how people structure their subjective experience – how they think about their values and beliefs, how they create their emotional states and how they construct their internal world from their experience. However, NLP is more than just a collection of techniques. It is also a way of thinking, a frame of mind based on curiosity, exploration and fun, which also finds its way in a modern foreign language classroom. In NLP, modeling may be divided into three distinct stages. The first stage involves observing and imitating the model's actions, concentrating on *what* the model is

9 J. O'Connor and J. Seymour, *Introducing Neurolinguistic Programming...*, op. cit., p. 182.

10 M. Dakowska, *Teaching English as a Foreign Language: a Guide for Professionals*, Warszawa 2007, p. 148.

11 S. Andreas and Ch. Faulkner, *NLP – The New Technology for Acievement*, New York 2004, p. 18.

doing as well as *how* and *why.* It is necessary to ask the model these questions in order to understand their behavior better and to be able to imagine oneself in their reality. In the second stage each element of the model's behavior is tested by being eliminated from the imitator's actions — if getting rid of an element does not affect the final result, the element is redundant. In this way only the essential elements are retained to create the improved model. The final stage is finding a way of teaching the model's skills to other people. It necessary to highlight here that the teaching process does not have to rely only on spontaneous modeling, as in the natural processes of language acquisition, but must target and implant certain models especially useful to the learners. To make sense to the learner of a foreign language, the units for modeling must be related to situationally – embedded discourse[12]. In other words, it is necessary both for the teacher and for the student to analyze their patterns of behavior in certain situations in terms of their being successful or not.

Robert Dilts has built a simple model called unified field of NLP for thinking about personal change, learning and communication that brings together ideas of context, relationship, levels of learning and perceptual position[13]. It also forms a context for thinking about the techniques of NLP, and gives a framework for organizing and gathering information, so a person can identify the best point to intervene to make the desired change. Learning and change can take place at different levels. The neurological levels may be divided into spiritual, identity, beliefs, capability, behavior, environment:

- Spiritual: the deepest level, where people consider and act out the great metaphysical questions. This level guides and shapes human's lives, and underpins their existence. Any change at this level has profound repercussions on all other levels.
- Identity: human's basic sense of self, his core values and mission in life.
- Beliefs: The various ideas people think are true, and use as a basis for daily action.
- Capability: These are the groups or sets of behaviors, general skills and strategies that people use in their life.
- Behavior: The specific actions people carry out, regardless of their capability.
- Environment: What people react to, their surroundings, and the other people they meet.

The model can also be applied to problems in foreign language classrooms. For example, a person might misspell a word. He could blame the environment:

12 M. Dakowska, *Teaching English as a Foreign Language...,* op. cit., p. 148.
13 R. Dilts, *Modeling with NLP*, Capitola CA., p. 68.

the noise distracted me. He could leave it at the level of behavior: I got this one word wrong. He could generalize and question his capability with words. He could start to believe he needs to improve it, or he could call his identity into question by thinking he is incapable. Behavior is often taken as evidence of identity or capability, and this is how confidence and competence are destroyed in the classroom. Furthermore, the teacher through using this model may help their students in their change of way of thinking about learning English and make this process more effective[14]. For example, a student can think about his learning English at different levels:

- Environment: This classroom is a good place for my learning English.
- Behavior: I have understood Present Perfect today.
- Capability: I can communicate with other people through English.
- Belief: If I learn persistently, I will speak English fluently.
- Identity: I am a good student.

In addition, the teacher using this model could raise students' self – confidence so that students could feel satisfied with their own abilities.

Moreover, NLP helps teachers to identify their students' strengths by analyzing the choice of the words they use: people use words to describe their thoughts, so their choice of words will indicate which representational system they are using. This phenomenon may be illustrated by the sensory – based words and phrases, for instance, visual: *look, picture, imagination, perspective, show, dark, I see what you mean, this will shed some light on the matter, it colorshis view of life; auditory: say, accent, rhythm, monotonous; living in harmony, that is all Greek to me, clearly expressed*; kineasthetic: *contact, warm, suffer, heavy, I can gasp that idea, I feel it in my bones, a fishy situation*, and aaudiodigital *think, understand, learn, consider, I need to consider, Make sense of, informed decision, What do you think*. The primary role of a teacher is to 'identify' students' strong points and match those with the material they are endeavoring to learn. What they must teach the students is the manner, his or her own individual way, to transform sound into purposeful experience through the process of 'meaningful association'[15].

Finally, NLP encourages the teachers to equip their learners with a number of useful techniques which help them increase the effectiveness of whatever they are doing. Richards and Rodgers claim the the following assumptions are especially helpful to be applied in the process of teaching/learning foreign languages[16]:

14 See O'Connor and Seymour, *Introducing Neurolinguistic Programming...,* op. cit., 192.

15 J. K. Knowles, *The Old BrainThe New Mirror: Matching Teaching and Learninf Styles in Foreign Language Class,* paper presented at the Northeast Conference on the Teaching og Foreign Languages, Baltimore: USA, p. 153.

16 Richards and Rodgers, *Approaches and Methods...,* op. cit., p. 127.

1. Modeling excellent behavior leads to excellence, which implies that both teachers and learners need to find successful models of people whom they would like to become. This is perfectly illustrated by Revell and Norman who state: "If you want to be an excellent teacher, model excellent teachers. Look at that they do, how they act, what sort of relationship they have with their students and colleagues. Ask then how they feel about what they do. {...}If you want to speak a language like a native speaker, model native speakers"[17].
2. Knowing precisely what a person wants helps him/her to achieve it whereas establishing clear goals is a basic tenet in NLP. If students are studying English with the narrow goal of obtaining a specific English language test score, they may do so at the expense of overall proficiency. They may focus only on attaining what is necessary to function to a required level in an academic setting. They may not realize, until faced with a situation where they need to express feelings, emotions and experiences, that their ability to perform in a test environment may not extend to other settings. The implication of this assumption is that teachers and learners need very clear and specific goals, both short – and long – term.
3. There is no failure, only feedback. People learn from their mistakes much more than from their successes. They give them useful feedback, and a person spends more time thinking about them. People rarely get something right for the first time, unless it is very simple, and even then there will a possibility for improvement. They learn by a series of successive approximations, which implies that people learn by trial and error so errors should be perceived as a learning experience and a step forward in the learning process.

What a person believes to be true, becomes true, which implies that self – fulfilling prophecy must be avoided in the classroom; teachers must not label their students as 'good' or 'bad' but expect them to make progress and to improve at each stage of learning.

Clearly, the above-mentioned assumptions do contribute to the efficient and successful foreign language teaching/learning for they focus on the awareness of what one is, what s/he wants to achieve and, most importantly how to achieve it.

17 J. Revell and S. Norman, *In Your Hands – NLP in ELT,* London 1997, p. 116.

1.2 The practice of teaching and learning English through NLP

As it was mentioned before, by setting a positive attitude towards communication in a foreign language, NLP may enhance the level of students' motivation and performance. In practice, when following the concepts of NLP, the teacher should raise students' sense of self – esteem so that students could feel satisfied with their own abilities and respected. Hence, this is the teacher's concern to inspire positive feelings among successful students in learning a foreign language but particularly among those less successful ones. It is believed that the main reasons for poor performance in mastering a foreign language appear to be the lack of flair for languages, the lack of positive encouragement and strong motivation. According to the ideas of the NLP, the teacher should take advantage of students' everyday experience and encourage them to express their opinions thus engaging them in the process of learning through communication.

Unfortunately, English language teaching materials using NLP are yet not common. Jane Revell and Susan Norman published two books of classroom activities based on NLP entitled Handing Over [1999] and In Your Hands [1997]. In 2000 Jim Wingate published a textbook *Knowing Me Knowing You: Classroom activities to develop learning strategies and stimulate conversation* proposing a series of photocopiable worksheets using the idea of NLP. Judith Baker and Mario Rinvolucri have recently published a book of integrated skills for intermediate to advanced learners entitled Unlocking Self – Expression Through NLP [2005]. These authors encourage English language teachers to experiment with the ways to deliver their teaching syllabus and introduce a variety in their teaching style.

The English language textbooks using NLP are based on the key concepts that the process of teaching and learning in general are representation systems, the ways of receiving, encoding and storing information in humans' mind. There are five such systems: visual, auditory, kinaesthetic, olfactory and gustatory (VAKOG). Each of them is both external (perceiving the world) and internal (re–presenting the world to ourselves). Visual, auditory and kinaesthetic systems are most commonly used, although people tend to favor one of them at the expense of others. This is why they talk about visual, auditory and kinaesthetic learners in the classroom. Therefore, it is essential for teachers to recognize their learners' preferred systems in order to choose suitable techniques and teaching aids. NLP practitioners recommend appealing to as many senses as possible in any teaching/learning situation because the more representation systems people use, the better they remember things. What is more, each system leads to a different perception of reality and consequently, makes them consider a given problem, experience

or situation from a different perspective which also leads to independence in the process of learning a foreign language.

Revell and Norman provide an interesting example of how a grammatical structure, such as the Present Perfect Tense, can be taught through multisensory experience[18]. The teacher asks students to relax. They close their eyes and imagine a delicious pizza (their favourite one). In their imagination, the learners should look at the pizza, touch it, feel it and smell it. Next, they should imagine eating the pizza, paying attention to how it feels in their mouth and how delicious it tastes. Once they have eaten the pizza, they should concentrate on their feeling inside the mouth and inside the stomach as well as on their emotional state. The students should say to themselves *I have eaten a pizza* and then tell the teacher how they are feeling at that moment. For the next stage of the lesson the teacher writes sentences in Present Perfect, for instance, *I have swum, I have spoken English with my friends,* and asks students to imagine the activity as vividly as possible. Then they write or say how they are feeling now that they have done the action. In this way the students get the 'feeling of present perfect'. In this way, learning the Present Perfect Tense (a frightening element for many learners) becomes a hands-on experience closely connected with their everyday life.

Finally, NLP offers different strategies – a sequence of thought and behavior to obtain a particular outcome – which are helpful for teaching English, for instance, for correct spelling. Robert Dilts claims that good spellers use a simple and effective strategy[19]. They look up or straight ahead as they spell, they visualize the word as they spell it, and then look down to check if they are correct. People who spell poorly usually try to do it from the sound. This is not so effective. Spelling involves writing down the word, representing it visually on paper. The obvious step is first to represent it visually internally: good spellers can see a mental image of the words they can spell: somehow they feel that it looks right. Bearing the assumprions of NLP in mind, O'Connor and Seymour give practical tips how to improve the art of spelling in the foreign language classroom[20]:

1. Students think of something that feels familiar and pleasant. Then they look at the word they want to spell for a few seconds, which helps to place the word in the visual accessing area.
2. Next, they look away and move their eyes up and to their left and remember what they can of the correct spelling. They should notice the gaps (if any)

18 J. Revell and S. Norman, *Handing Over – NLP Based Activities for Language Learning*, London 1999, p. 56.

19 R. Dilts, *Modeling with NLP...,* op. cit., p. 164-167.

20 See J. O'Connor and J. Seymour, *Introducing Neurolinguistic Programming...,* op. cit., p. 192.

and look back at the word, review the letters which fit in the gaps and repeat the process until they can picture the word in its entirety.

3. They look up at their mental image and then write down what they see. They should check that it is correct, if not, go back to Step 1, take another look and get the image clear in their mind.
4. They should look up at their mental image and spell the word backwards. This will really make sure the image is clear. No phonetic speller can possibly spell a word backwards.

Certainly, foreign language teachers should feel encouraged to apply the above-mentioned practical suggestions to be used in the process of their teaching. What is more, they should feel tempted to explore the ideas of NLP to arrive at their own techniques to enhance communication in their classrooms.

Conclusion

NLP practitioners believe that if language teachers adopt and use the basic principles of NLP, they will become more effective teachers. Revell and Norman state that the assumptions on which NLP are based "need not be accepted as the absolute truth, but acting as if they were true can make a world of difference in your life and in your teaching"[21]. In language teaching, the appeal of NLP to teachers stems from the fact that it offers a set of humanistic principles that provide either a new justification for well–know techniques from the communicative or humanistic repertoire or a different interpretation of the role of the teacher and the learner, one in harmony with many learner – centered, person – centered views. Consequently, foreign languages teachers should experiment with NLP for a number of reasons: firstly, to establish a student-oriented insight into teaching; secondly, to provide a meaningful context for teaching; and finally, to increase the level of students' motivation to learn a foreign language.

21 J. Revell and S. Norman, *In Your Hands...*, op. cit., p. 15.

References

Andreas S. and Faulkner Ch., *NLP – The New Technology of Achievement,* INC, New York 2004.

Baker Y. and Rinvolucri M., *Unlocking Self – Expression Through NLP,* New York 2005.

Botwina R., *Towards Creative Foreign Language Teaching: The Theory of Multiple Intelligences in Use*, "Signum Temporis" 2010, Vol. 3, No. 1.

Dakowska M., *Teaching English as a Foreign Language: A Guide for Professionals,* Warszawa 2007.

Dilts R., *Modeling with NLP*, Capitola CA 1998.

Knowles J. K., *The Old Brain, The New Mirror: Matching Teaching and Learning Styles in Foreign Language Class, Paper presented at the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language.* Baltimore 1983.

O'Connor J. and McDermott I., *Principles of NLP*, London 1996.

O'Connor J. and Seymour J., *Introducing Neuro-Linguistic Programming*, Harper Collins, Lond Aquarian/Thorsons, Mandala 1996.

Revell J. and Norman, S., *In Your Hands – NLP in EL*T, London 1997.

Revell J. and Norman S., *Handing Over – NLP Based Activities for Language Learning*, London 1999.

Richards J. and Rodgers T., *Approaches and Methods in Language Teaching,* 13th edition, Cambridge 2007.

Szóstak W., *Psychology and The Teacher, What do we know about NLP?,* "The Teacher" 2005, 1(25).

Wingate J., *Knowing Me Knowing You: Classroom activities to develop learning strategies and stimulate conversation*, New York 2000.

Agnieszka Cyluk
Uniwersytet Warszawski

STUDYING THANKING RESPONSES: A COMPARISON OF DATA FROM A QUESTIONNAIRE AND THE SPOKEN PART OF THE BRITISH NATIONAL CORPUS

РЕЗЮМЕ

Реплики атов благодарности в разговорном английском языке: исследование, основанное на анкете и разговорной части Британского Национального корпуса

Настоящая работа представляет результаты исследований, касающихся выражений благодарности в британсоком английском языке. Данные анализа получены из двух источников: анкеты, заполненной 60 англичанами и 14 файловых текстов, содержащих 472 беседы, которы были собраны среди 10-миллионной части разговорного языка Британского Национального корпуса. Целью исследования было узнать, отвечают ли англичане на благодарность, а если так, то какие выражения они употребляют. Данные из анкет значительно отличаются от данны, полученных во время бесед. Исследования показали, что ответы на выражение благодарности очень редко применяются в британском ангийском языке.

STRESZCZENIE

Repliki aktów podziękowania w mówionej angielszczyźnie brytyjskiej: studium oparte na kwestionariuszu i części mówionej Brytyjskiego Korpusu Narodowego

Niniejsza praca przedstawia wyniki badań dotyczących odpowiedzi na wyrażenia wdzięczności w angielszczyźnie brytyjskiej. Dane do analizy pochodzą z dwóch źródeł: kwestionariusza wypełnionego przez 60 Anglików oraz 14 plików tekstowych zawierających

472 rozmowy, które zostały wybrane spośród 10-milionowej części języka mówionego Brytyjskiego Korpusu Narodowego. Badanie miało na celu ustalenie, czy Anglicy odpowiadają na podziękowania; a jeśli tak, to jakich wyrażeń używa się do spełniania tej funkcji. Wyniki analizy pokazują, że dane pozyskane za pomocą kwestionariusza w znacznym stopniu różnią się od danych pozyskanych z korpusu języka mówionego. Badanie pokazało, że odpowiedzi na wyrażenia wdzięczności są bardzo rzadko stosowane w angielszczyźnie brytyjskiej.

1. Introduction

The article provides a detailed study of thanking responses collected with two different data collection procedures: data elicited via a questionnaire (also called a Discourse Completion Task – DCT), and naturally occurring conversations taken from the spoken part of the British National Corpus (BNC). The study aims at establishing whether native speakers of British English respond to acts of thanking, and what linguistic forms are used by them to realize the speech act in question. It will be demonstrated that the two data gathering methods employed in the present research do not always yield the same results. The findings of the study lead to a conclusion that responses to thanks are not commonly utilized in interactions by the speakers of British English.

2. Questionnaires (Discourse Completion Tasks)

Difficulties in gathering samples of spontaneous speech have led researchers in pragmatics and sociolinguistics to the wide use of questionnaires. With questionnaires, respondents receive briefly described situations, and they have to write what they would say or how they would react in the context specified in the stimulus item. Situational descriptions are designed to elicit a specific communicative act, such as compliment, apology, invitation, thanking, request, refusal. Depending on the research aims, participants have to provide one or two responses to the situation. Studies vary to a great extent with regard to the number of subjects and the number of questionnaire items included in the task. Kasper and Dahl[1] suggest that "for most purposes in research on IL speech act realization, Discourse Completion questionnaires with 20 items and 30 subjects per undivided sample will serve as a rough guide for decisions on these issues".

1 G. Kasper, M. Dahl, *Research methods in interlanguage pragmatics*, "Technical Report" 1991, 1, p. 14.

The reliability and validity of Discourse Completion Tasks have been widely discussed and this debate continues. The DCT method of data collection has many administrative advantages – it enables a researcher to gather a large corpus of data on difficult to observe speech events in a relatively short period of time. Beebe and Cummings[2] argue that questionnaires constitute a useful research tool as a means of initial categorization of semantic formulas and strategies that will be found in natural speech. They suggest that questionnaires can also help to examine "the stereotypical, perceived" conditions which regulate how speech acts have to be carried out in a socially adequate way.

Notwithstanding its appeal, a questionnaire has been criticized for disturbing discrepancies between data elicited via this method and spoken data. There have been concerns about the design of the questionnaire, especially its test-like format[3]. Critics argue that the items in the questionnaire are described too briefly and therefore they fail to give sufficient social and situational information, such as relationship between the subject and the interlocutor, frequency of interaction between them, context and setting of the speech event. Beebe and Cummings[4] admit that questionnaire data are not an accurate reflection of spoken data with respect to the actual words produced in real-life responses, the variety of formulas and strategies employed by the speakers, as well as the length of responses.

3. Responses to thanking as evidenced by the questionnaire

In order to investigate "speakers' pragmalinguistic knowledge of the strategies and linguistic forms"[5] which serve to realize responses to thanks in English, the DCT was constructed. The questionnaire included sixteen scenarios specifying the setting of an interaction, the relationship between the speakers, and the object of gratitude. It was stated in the instruction that a participant could provide a verbal response, a non-verbal response, or no response at all. The subjects were asked to write how they would thank in a given situation, and what they think their interlocutor's response would be. For example, item number 6 in the questionnaire describes the following situation:

2 L. Beebe, M. C. Cummings, *Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance*, (in:) *Speech Acts Across Cultures*, S. M. Gass, J. Neu (eds.), Berlin 1996, p. 80.

3 M. Sasaki, *Investigating EFL students' production of speech acts: A comparison of production questionnaires and role plays*. "Journal of Pragmatics" 1998, 30, p. 458.

4 Ibidem.

5 G. Kasper, *Data collection in pragmatics research*, (in:) *Culturally Speaking. Managing Rapport Through Talk across Cultures*, H. Spencer-Oatey (ed.), London and New York 2000, p. 329.

Today is your birthday. You and one of your friends have just sat down at a small table in a coffee shop to have a quick snack during your lunch break. Your friend says 'Happy birthday!' and gives you a nicely wrapped present.
You:
Your friend:

The questionnaire was administered to 60 respondents (male and female adults) who had the same geographic and educational background (all of them came from England and all had university education). Their ages ranged from 20 to 61 years. The completed questionnaires provided a total of 960 different response forms. However, some of the participants of the research project did not provide the expected speech act, or chose not to give any reply. The reason for this might lie in their misunderstanding of the scenario in the DCT, or lack of ideas about what might be said in a particular situation. Consequently, three main types of replies to the act of thanking were identified in the DCT data: responses to thanking(C), items in which no target language was used (D), and items in which no response was provided (E). Accordingly, the response forms of type C were given in 93.1 per cent of the time by the English respondents, the replies of type D constituted 6 per cent of all the responses to thanking elicited in the questionnaire, whereas the replies classified as category E appeared only eight times (0.8 per cent).

The analysis of the questionnaire data led to distinguishing fourteen strategies employed by the participants of the study to respond to the acts of thanking. According to the DCT data, the expression of gratitude can be responded to by means of one of the fourteen strategies, which are listed below:

C1. ignoring the expression of gratitude by saying nothing, referring to the second topic mentioned by the addressee, or bringing up a new conversation topic:

A: Thanks for your understanding, I'll give you a ring when I'm feeling better.
B: I look forward to hearing from you.

C2. signalling the acceptance of the expression of gratitude with the phrase *you're welcome*:

A: Thanks.
B: You're welcome.

C3. minimizing the size and importance of the favour:

A: That's really kind of you, thank you.
B: No problem, I know this is important for you.

C4. expressing the speaker's contentment and pleasure about benefiting the addressee, or the fact that the addressee accepted the invitation issued by the speaker:

A: Thank you very much; I've had a lovely evening.
B: Glad you could come.

C5. thanking – in official situations and service encounters; in situations where the speaker sees some benefits for himself/herself in performing the act; in situations where the speaker feels pleased about doing a good deed:

A: Thanks for a lovely meal.
B: Thanks for coming.

C6. stating the need to help one another as friends or as members of society:

A: Thank you.
B: It's good to help someone.

C7. signalling readiness and willingness to help the addressee in the future:

A: Thanks for the lift – it makes such a difference!
B: Any time.

C8. expressing good wishes or hopes:

A: Thanks but you shouldn't have.
B: Happy Birthday, you can open it now if you want.

C9. signalling how the favour should be returned:

A: Cheers!
B: You're buying tomorrow! [about coffee]

C10. explaining that the favour was performed by the speaker while doing something else for himself/herself:

A: Thank you I really appreciate the help.
B: I was going this way so it was easy to help you.

C11. non-verbal expression, for example: a smile, a handshake, a nod:

A: Oh, thanks!
B: [smiles]

C12. extended turns (combinations of different strategies for responding to thanking):

A: Thanks for helping.
B: No problem, have a nice day.

C13. other strategies (explanations, proverbs, sayings):

A: Oh, er, thanks very much. I didn't expect this. It's very kind of you.
B: It's your birthday!
A: Thank you for the service.
B: It's our duty.
A: Thank you very much; that was a great help.
B: Many hands make light work!

C14. stating there is no need for thanking as the addressee deserves the act performed by the speaker:

A: Thank you very much, I never expected that.
B: You deserve it.[about a pay rise]

The figure below shows the frequency of use of the strategies for acknowledging thanks as demonstrated in the questionnaire data. Due to space limits, only four strategies which displayed the highest rate of occurrence in the data will be discussed in this paper.

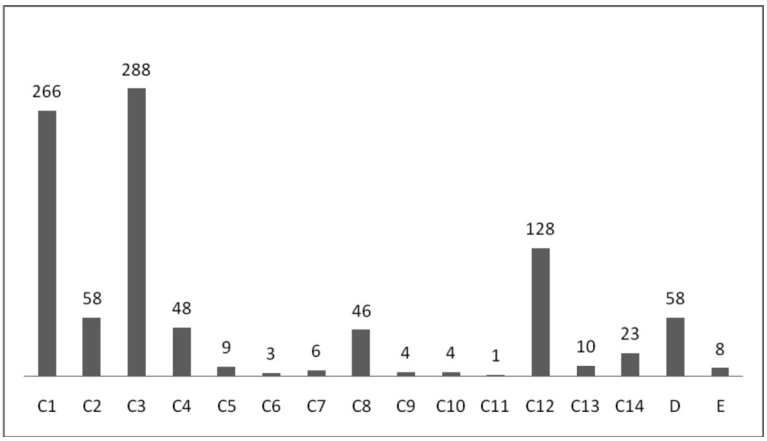


Figure 1. The frequency of use of the responses to thanking produced by the English speakers in the DCT.

As can be seen in the figure, the strategy used by the English speakers with the highest frequency was minimizing the size and importance of the favour (category C3). The subjects of the study employed various response forms to belittle the effort put into performing a good deed. The English speakers primarily chose

from the following array of replies: *That's ok*, *That's fine*, *No problem*, *No problem at all*, *No probs*, *Don't worry about it*, *Don't mention it*, *No worries*, *It's nothing, really*, *Not at all*. The second most frequent strategy for responding to thanking was ignoring the expression of gratitude by saying nothing at all, bringing up another conversation topic, or referring to the second topic mentioned by the interlocutor, as in the following example:

A: Thanks, I'll get coffee next time.
B: Sure.

The results of the questionnaire-based study demonstrated a strong tendency among the English to combine different strategies for acknowledging thanks, especially in situations where granting a favour required a lot of effort from the benefactor. The participants of the study produced numerous combinations of strategies for responding to thanking which consisted of two, or three different response forms, for example:

A: Thanks for this evening, it's been fun. Great food.
B: Thanks for coming – we must do this again. Safe trip home.
A: I really appreciate this lift.
B: No problem – I'm going your way.

Each situation in the questionnaire elicited extended turns composed of different strategies, therefore it is not feasible to distinguish the most typical turns produced by the English speakers.

The findings of the study indicated that the reply *you're welcome* is not a very common way of accepting the expression of gratitude by the speakers of British English, as this particular strategy was produced by the respondents in only 6 per cent of the time. The linguistic forms utilized by the English speakers to realize this strategy were as follows: *you're welcome*, *you're very welcome*, *you're more than welcome*. These phrases for responding to thanking were utilized most often in situations involving small favours, such as passing the salt, or giving directions to the hotel.

To conclude, the study based on data elicited from the questionnaire reported that native speakers of British English frequently respond verbally to the expressions of gratitude, and that several different strategies can be employed as a reaction to thanks. Additionally, various realizations of the strategies were distinguished, the most frequently used ones being: *no problem*, *no worries*, *that's ok*, extended turns, and the phrase *you're welcome*.

4. British National Corpus

In order to obtain a deep insight into the speech act under investigation, the questionnaire-based data were compared with the naturally occurring data from the British National Corpus. The BNC, since its compilation in 1994, has become an international benchmark for corpus linguistics and a principal source of empirical data for research on the descriptions of British English. At approximately 100 million words in length, the BNC is one of the largest corpora ever built. Being a monolingual and synchronic corpus, the British National Corpus covers modern British English of the late twentieth century. The 4,124 text files in the BNC were gathered from 90% written and 10% spoken sources. The 10-million spoken part of the BNC consists of texts coming from two major sources: transcribed recordings of spontaneous natural conversations (a demographic part), and transcribed recordings of specific kinds of meeting and event, such as lectures, business meetings, political speeches, sermons, sport commentaries, phone-ins (a context-governed part).

A demographic part of the BNC contains up to 2,000 hours of transcribed conversations recorded by 124 volunteers. The volunteers came from all walks of life – represented four different socio-economic groups, and lived in 38 different parts of the United Kingdom. The participants were selected in such a way as to keep balanced coverage of male and female speakers of a wide range of ages: between 15 and 60+. The participants used portable tape recorders to record all their conversations as unobtrusively as possible over a two- to seven-day period. All the spoken texts in the BNC are divided into conversational units. They are transcribed orthographically and include features such as: "speaker turns, overlapping speech, the punctuation of 'sentence-like' units, pauses"[6]. Hesitations, repetitions, and paralinguistic features such as laughing or whispering, as well as non-verbal sounds are also marked.

5. Responses to thanking as evidenced by the selected conversations from the BNC

The data for the analysis of thanking responses were taken from the demographic part of the BNC. 14 text files out of 153 available were selected from the corpus. The spoken texts totalled 472 conversations in which 173 interlocutors participated. The main criteria in the selection of text files were social class (AB – representing top or middle management, administrative or professional), and

6 G. Kennedy, *An Introduction to Corpus Linguistics*, London and New York 1998, p. 82.

geographic background (all interlocutors came from England). By means of the concordancing programme, WordSmith Tools 5.0, the situations in which thanking expressions occurred were retrieved and analysed paying special attention to linguistic forms used in response to the acts of thanking.

The findings of our questionnaire-based research indicated that the English speakers tend to employ a wide range of linguistic forms in response to thanking phrases. However, significantly different results emerged from the analysis of naturally occurring data taken from the BNC. Only several instances of thanking responses were found in the selected conversations representing present-day British English. It seems that it is uncommon for the speakers of English to contribute to the continuation of a thanking act by responding to it verbally.

Apart from a low frequency of use of thanking responses, the English speakers also made use of a rather limited range of response forms. Out of fourteen strategies for responding to the act of thanking which were identified in the questionnaire data, only five different strategies were observed in the BNC; these are as follows:

C1 – ignoring the expression of gratitude by saying nothing, or referring to another topic;

C2 – signalling the acceptance of the expression of gratitude with the phrase *you're (very) welcome*;

C3 – minimizing the size and importance of the favour, or belittling the effort put into carrying out the act (*It's alright, Alright, Okay, Yeah*);

C4 – expressing the speaker's pleasure about benefiting the addressee (*Enjoyed it glad you did, Pleasure)*;

C5 – thanking in official situations and service encounters (*thank you*, *thanks*).

The findings of the corpus-research suggest that the vast majority of thanking expressions are not followed by any verbal response form. The results agree with the study of responses to thanking carried out by Aijmer[7] on the basis on the conversational data taken from the London-Lund Corpus of Spoken English. Generally, the BNC data demonstrated that the English speakers ignore the act of thanking by referring to the second topic mentioned by the addressee, or by bringing up a new conversation topic (category C1). The observations are in contradiction with the claims made by Coulmas[8] that thanking and responding to thanking are 'chained actions'. What is more, the findings conflict with the questionnaire data which revealed that the English make use of various linguistic forms in response to the act of thanking.

7 K. Aijmer, *Conversational Routines in English*, London 1996.

8 F. Coulmas, *Poison to your soul. Thanks and apologies contrastively viewed*, (in:) *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Pre-patterned Speech*, F. Coulmas (ed.), The Hague 1981.

The examples taken from the corpus, which are presented below, confirm this claim. For the sake of clarity, it has to be stressed that all the examples chosen to illustrate the findings in this paper were quoted from the BNC; therefore any spelling, and/or grammatical mistakes, as well as repetitions which occur in these extracts correspond to the original transcript of the recordings. Accordingly, in extract 1, we have conversation over dinner between 40-year-old optician Jane and her 46-year-old husband Phillip. Extract 2 shows a conversation between 54-year-old teacher Norrine (PS101) and her 51-year-old husband Chris (PS05X), for whom she bought the chocolate.

1) PS1BT: Can I sit down now?
PS1BS: Only if I can have a lump of your bread. In fact, maybe you should offer me the plate. Can you pass me the butter? *Thank you*. I must admit I'm very hungry.
PS1BT: Well so you should be. Working at the garden. Like you've had a gardener in. Can I have it please? *Thank you*.
PS1BS: Don't worry David, I'll pick it up. I didn't have a chance to put these out on a dish either. (KCH, 6202-6214)

2) PS101: Is that it for see there's someone's milk chocolate pudding, there's a three plain top one and one with milk, eh.
PS05X: Oh goody, goody.
PS101: I bought it specially for you.
PS05X: *Thank you dear*. That means they've got packets of plain ones available now.
PS101: Well they haven't with me.
PS05X: Perhaps even real plain chocolate, wowee. I'm glad it's real. (KBK, 2065--2073)

As regards category C2, only three instances of the phrase *you're welcome* were found in the conversations selected from the BNC. This response form signals the acceptance of the expression of gratitude, or it serves to express appreciation of the addressee who performs the act of thanking[9]. In extract 3, for example, 51-year-old Chris (PS05X) offers his 54-year-old wife Norrine (PS101) something to drink, and when she thanks for it, he responds by saying *you're welcome*.

3) PS05X: Smells delicious, have some more wine, sherry?
PS101: Erm.
PS05X: Good. I think smoked haddock has a really good flavour, aroma, aroma, as well as flavour.
PS101: Thank you.
PS05X: You're welcome. (KBK, 3306-3311)

9 K. Aijmer, *Conversational Routines in English*, London 1996, p. 40.

With reference to the strategy of minimizing the size and importance of the favour, the speakers produced a few common discourse elements, such as It's alright, Alright, Okay, Yeah. The corpus-based findings conflict with the questionnaire data, which revealed that this particular strategy is used with the highest frequency by the English speakers. Only eight occurrences of the response forms representing this category were found in the corpus. In extract 4, for instance, 30-year-old Dawn (PS0XK) gives her 34-year-old friend Dorothy (PS087) a birthday present, and she minimizes the favour by saying Alright.

4) PS087: It's very nice, I'm very touched. Thank you very much.
PS0XK: Alright. I thought it was silly enough. (KBW 10271- 10274)

Only two instances of thanking responses identified in the BNC were employed to express the speaker's pleasure about benefiting the addressee (category C4). Example number five illustrates a situation in which a married couple is leaving a restaurant after an evening meal. 51-year-old export merchant Chris (PS05X) thanks his wife for taking him to the Chinese restaurant, and in response his wife – 54-year-old teacher Norrine (PS101) – expresses her contentment about pleasing her partner.

5) PS05X: A lovely treat, thank you darling.
PS101: *enjoyed it glad you did.* (KBK, 7318- 7319)

Quite a common way of responding to thanking in service encounters, such as shopping, is by saying *thank you* or *thanks*. Twenty-two instances of *thank you/ thanks* used as a response to an expression of gratitude in previous discourse were found in the BNC. It needs to be emphasized that this is a rough number as there may be some mistake in the calculations. The extract below illustrates why the counting of such instances turned to be problematic. There are two interlocutors conversing in the shop, 70-year-old housewife Enid (PS08Y) and her 40-year-old acquaintance John, who works at the butcher's (PS093). *Thank you* is produced at various stages of this encounter, upon passing and taking the goods, giving and receiving money, or leaving the shop. We assume that these thanking phrases uttered by both the customer and the shop assistant perform the function of a discourse marker, rather than heartfelt gratitude.

6) PS093: Anything else?
PS08Y: That's all just now thank you.
PS093: Thank you. That's four seventy five then altogether.
PS08Y: Thank you. And you've put the price on the eggs, I expect?
PS093: Yeah , that's on the box
PS08Y: Lovely!
PS093: see , yep!
PS08Y: Thank you.

PS093: Yeah. There you go.
PS08Y: Thank you very much.
PS093: Alright.
PS08Y: Thank you!
PS093: Thank you very much.
PS093: Bye bye then!
PS08Y: Bye bye John! (KC0 1825-1843)

To summarize, the study based on the conversations from the BNC provides a valuable insight into thanking responses in spoken British English. It shows that in English, unlike in many other languages (Swedish, Russian, German), responses to thanks appear to be infrequent[10, 11]. The results of the corpus-based study has some implications for teachers of English who teach their students how to thank and what to say or not to say as a response to thanking.

6. Conclusions

The present study indicates that researchers cannot rely on one method of data collection as different procedures yield different results. It is undeniable that each methodology brings with it advantages and disadvantages with regard to data collection and analysis of these data. The article demonstrates that the questionnaire-provided data are different from those collected through recordings of naturally occurring conversations. While the subjects of the questionnaire responded to thanking by means of a routinized expression in approximately 70 per cent of the time, the participants of the BNC project did not employ the same strategy. Despite significant discrepancies in the frequency of thanking responses elicited via these two data collection procedures, it has to be stated that the questionnaire evoked the responses which also occurred in the spoken conversations. The DCT enabled the researcher to create an initial classification of strategies and verbal realizations of responses to thanking. In this sense, the questionnaire appeared to be useful, as it showed what words and phrases can be used by the native speakers in such speech events. The results confirm what Golato[12] claims about DCTs that they do not require respondents to "conversationally interact, but to articulate what they believe would be situationally appropriate responses within possible, yet imaginary, interactional setting". Undeniably, naturalistic data are valued more

10 K. Aijmer, *Conversational Routines in English*, London 1996, p. 40.
11 G. Leech, J. Svartvik, *A Communicative Grammar of English*, Second edition, Edinburgh 1994, p. 136.
12 A. Golato, *Studying compliment responses: A comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk*, "Applied Linguistics" 2003, 24(1), p. 92.

highly than questionnaires on the scale of data collection methods, therefore the main finding of this research has to be emphasized: thanking responses are rarely used by the speakers of British English whose speech was analysed in the study.

Bibliography

Aijmer K., *Conversational Routines in English*, London 1996.

Beebe L., Cummings M. C., *Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance*, (in:) *Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*, S. M. Gass, Neu, J. (eds.), Berlin and New York 1996.

Coulmas F., *Poison to your soul. Thanks and apologies contrastively viewed*, (in:) *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Pre-patterned Speech*, F. Coulmas (ed.), The Hague 1981.

Golato A., *Studying compliment responses: A comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk*, "Applied Linguistics" 2003, 24(1), p. 90-121.

Kasper G, Dahl M., *Research methods in interlanguage pragmatics*, "Technical Report" University of Hawaii at Manoa 1991. Available from: http://www.eric.ed.gov.

Kasper G., *Data collection in pragmatics research*, [in:] *Culturally Speaking. Managing Rapport Through Talk across Cultures*, H. Spencer-Oatey (ed.), London and New York 2000.

Kennedy G., *An Introduction to Corpus Linguistics*, London and New York 1998.

Leech G., Svartvik J., *A Communicative Grammar of English*. Second edition, Edinburgh 1994.

Sasaki M., *Investigating EFL students' production of speech acts: A comparison of production questionnaires and role plays*, "Journal of Pragmatics" 1998, 30, p. 457-484.

Monika Grącka
Uniwersytet Warszawski

NACECHOWANIE PROPAGANDOWE A GATUNEK LITERACKI NA PRZYKŁADZIE SZKICU NARODNICKIEGO W TWÓRCZOŚCI NIKOŁAJA N. ZŁATOWRATSKIEGO

SUMMARY

The propaganda marking and the literary genre on the basis of the narodnik essay in the N. Zlatovratsky's literary output

The subject of the article is the analisys of the chosen essays of N. Zlatovratsky as a leading representant of the literary narodnik current. We would like to point out that the author's ideological commitment and connected with it the propaganda marking in his works is the dominant component of the genre structure.

The attention has been focused on the personality concept formed under the influence of the narodnik ideology as an basic constructive factor. It has been demonstrated that the unanimous ideological apotheosis of the Russian peasant's moral values is connected with the narodnik writers' interest of the protagonit's psyche. This has contributed to the forming of the new personality concept in comparison with the previous apsychological physiological tradition. Thus it has led to the establishing of the new literary genre.

РЕЗЮМЕ

Пропагандистская направленность и литературный жанр на примере народнического очерка в творчестве Н. Н. Златовратского

Предметом статьи является анализ избранных очерков видного представителя литературного народнического направления – Н. Н. Златовратского – с целью показать, что идеологическая активность автора и связанная с ней пропагандистская направленность его произведений является преобладающим компонентом жанровой структуры.

Внимание сосредоточено на сформировавшейся – под влиянием народнической идеологии – концепции персонажа в очерке как элементарном конструктивном факторе произведения, и доказано, что интерес народнических писателей к психике героя, связанный с программным (соответствующим идеологии) апофеозом нравственных ценностей русского мужика, способствовал формированию новой, в отношении к более ранней апсихологической физиологической традиции, концепции персонажей, и тем самым способствовал созданию нового литературного жанра – народнического очерка.

Nurt narodnicki w literaturze rosyjskiej był przedmiotem badań w zasadzie ze względu na swój społeczno-ideologiczny charakter. Literaturoznawcy skupiali uwagę nie tyle na nowatorstwie formalnym literatury narodnickiej, ile na jej poznawczych wartościach jakie prezentowała. Niezaprzeczalnym pozostaje fakt, iż pisarze narodnicy starali się uczynić ze swojego pisarstwa rzetelny dokument społecznych i kulturowych przemian czasów w jakich przyszło im żyć i tworzyć (w latach 70-80. XIX wieku), a ich zaangażowanie ideologiczne kształtowało sens literackiego przekazu. Ale to samo zaangażowanie nie pozostawało bez wpływu na kształt artystyczny utworów. Maria Goriaczkina, której prace w pewnym zakresie wypełniają lukę w badaniach nad poetyką literatury narodnickiej, wyodrębnia spośród małych form prozatorskich m. in. szkic narodnicki i uzasadnia jego swoistość: „Народнический очерк характерен сплавом факта и художественного образа, обилием жанровых сцен, страстной публицистичностью и сопутствующей ей лиричностью, наличием глубоких социальных выводов. (...) Для него характерен пафос отрицания, борьбы, протеста. Жизненный материал здесь препарирован под социальным углом зрения, освещен ярким контрастным светом. Язык автора эмоционален: в нем гнев, скорбь, ирония, лирика. (...) Внутренняя драматичность сюжета заменяет раскрытие психологии действующих лиц очерка”[1].

Na przykładzie wybranych szkiców Nikołaja Złatowratskiego – czołowego *przedstawiciela* literackiego nurtu narodnickiego – spróbujemy wykazać, że zaangażowanie ideologiczne autora i związane z tym nacechowanie propagandowe jego utworów jest dominującym wręcz komponentem struktury gatunkowej.

Ideologia narodnicka zdeterminowała w zasadzie tematykę literatury związanej z ruchem, czyniąc z niej służebnicę problematyki wiejskiej. Miała ona przekazywać czytelnikowi autentyzm wsi rosyjskiej w okresie pouwłaszczeniowym, w dobie wzmożonej kapitalizacji kraju i głębokich przemian cywilizacyjnych,

1 М. Горячкина, *Художественная проза народничества*, Москва 1970, с. 145, 155.

koncentrując się na postaci chłopa i jego nobilitacji. Teoretycy (Michaił Bakunin, Piotr Ławrow, S. Krawczyński), a za nimi literaci – orędownicy wspólnoty gminnej, polegającej na wspólnym uprawianiu ziemi, wspólnym partycypowaniu w podziale jej płodów, wzajemnej poręce i braterskiej solidarności wszystkich jej członków, upatrywali w chłopstwie i jego genetycznie uwarunkowanych cechach charakteru główną siłę społecznych przemian w Rosji. Wierzyli, że taka forma kooperacji, jaką wyznaczała wspólnota, daje nadzieję na stworzenie w kraju wolnego i demokratycznego systemu społecznego, który czerpałby z najgłębszych moralnych instynktów i tradycyjnych wartości rosyjskiego ludu[2]. Estetyczna koncepcja postaci, która stanowi trzon struktury gatunkowej, była zatem uwarunkowana ideologicznie. Pisarze narodnicy, postrzegając w chłopie „człowieka przyszłości" i broniąc przekonań formułowanych przez ideologów o istniejących w duszy ludzkiej wiecznych dążeniach i właściwościach, które pozwalają zbliżyć się do ideału i zmierzać naprzód bez względu na okoliczności i warunki, wypracowali własną, w stosunku do wcześniejszej tradycji literackiej, formułę odniesień między człowiekiem i środowiskiem. Fizjologiczna jeszcze koncepcja bohatera szkicu lat 40. XIX wieku – biernego produktu zewnętrznych uwarunkowań – stanowiła dla nich punkt odniesienia do konstruowania nowych form psychologizmu i nowego ujęcia osobowości ludzkiej również w apsychologicznym dotąd szkicu.

W myśl propagowanej w utworach ideologii narodnickiej Złatowratski stworzył całą galerię wyznawców i obrońców moralnych kanonów wspólnoty. Są to między innymi tytułowi bohaterowie serii szkiców Chłopi-ławnicy (*Крестьяне-присяжные*, 1874–1875) zawsze sprawiedliwie i humanitarnie orzekający wyroki, czy woziwody z serii W artelu (*В артели*, 1875) – twerscy chłopi, którzy zmuszeni do porzucenia ziemi, w poszukiwaniu zarobku zorganizowali artel woziwodów w Petersburgu i starali się zachować w swym życiu ludowe, kolektywne obyczaje bytu i organizacji pracy zaszczepione im przez wspólnotę wiejską. W sumarycznych obrazach postaci wczesnych szkiców aspekt psychologiczny ogranicza się do podkreślania postawy moralnej i światopoglądowej zgodnej z kanonem ideologii.

Na początku lat 80. coraz większa świadomość rozkładu wspólnoty, utraty przez nią autorytetu, sprawiedliwości i mocy zmusza autora do koncentracji uwagi na psychice bohatera. Podkreślając potencjał moralny chłopskiego światopoglądu, w szkicu Piękny krzew *(Красный куст*, 1881) charakteryzuje on chłopa jako nosiciela najbardziej sprawiedliwych norm moralnych w porównaniu z antagonistami wspólnoty i urzędnikami carskimi dokonującymi papierowego podziału

2 Zob. I. Berlin, *Rosyjscy myśliciele,* tłum. S. Kowalski, Warszawa 2003, s. 219; zob. też: A. Walicki, *Wstęp,* (w:) *Filozofia społeczna narodnictwa rosyjskiego. Wybór pism,* Warszawa 1965, s. V-CLVI.

ziemi. Postawy moralnej bohatera, opartej na kodeksie wspólnoty, nie wypaczyły zjawiska nowej rzeczywistości: sztuczny podział administracyjny, rozwarstwienie wsi, wyzysk. Jako wnikliwy obserwator tejże rzeczywistości pisarz z żalem odzwierciedla realny proces historyczny, w którym tradycyjny układ społeczny ginie, nie wytrzymując naporu opartego na ekonomicznych przesłankach nowego porządku, a wraz z nim przewartościowaniu ulegają ideały, lecz analizując stan duchowy bohatera, odnajduje w nim cechy pozwalające mu wierzyć, że wszystko będzie dobrze, chociaż nie istnieją ku temu żadne podstawy. „И вот наступил период, когда мужик крепко уверовал в какую-то отвлеченную «правду и милость», которые будто бы должны были неуклонно бдеть над ним и не оставить его на конечное разорение”[3]. W ten sposób kreśli Złatowratski swoistą naturę chłopa rosyjskiego, który bez względu na okoliczności wciąż nosi w sobie propagowaną przez narodników wiarę w zbawienną moc wspólnoty gminnej. Zaznaczając w charakterystyce bohatera tę moralną siłę, która ma przeciwdziałać wchłonięciu go w wir kapitalistycznych stosunków społeczno-ekonomicznych i stanowić solidne fundamenty przyszłego ustroju demokratycznego, pisarz podkreśla swój stosunek do ludu i przekonanie o mocnej podstawie światopoglądu chłopa rosyjskiego słowami: „я верю в народ”[4].

Na kompozycję utworu składa się szereg scen, w których uwaga autora-narratora skupiona jest na obserwacji zarówno pouwłaszczeniowej rzeczywistości rosyjskiej (głównie we fragmentach tekstu o charakterze publicystyczno-dokumentalnym) jak i prezentacji postawy bohatera. Charakterystyka głównej postaci zawarta jest w relacjach narratorskich, w opisach jej refleksji oraz we fragmentach dialogu, jaki prowadzi ona z narratorem i przyjacielem-oponentem, w których Złatowratski w trosce o wierność wizerunku mistrzowsko operuje językiem ludu[5]. Krótka forma prozatorska nie pozwala na przeprowadzenie wnikliwej analizy psychologicznej, niemniej położenie akcentu na etopeję – jak zaznacza autor: „это наблюдения над народной «душой»”[6] – wskazuje na ewolucję w metodzie konstruowania bohatera w szkicu. Funkcja narratora nie ogranicza się jedynie, jak w przypadku szkicu fizjologicznego, do prezentacji świata przedstawionego

3 Н. Н. Златовратский, *Деревенский король лир. Повести, рассказы, очерки*, Москва 1988, с. 421.

4 Ibidem, s. 447.

5 Pisarze narodnicy, w tym N. Złatowratski, posługiwali się w utworach nie dialektyzacją będącą synonimem codziennej mowy chłopskiej, lecz przekazywali prawdziwą, oryginalną mowę ludową, którą doskonale znali. Za pomocą tego języka ukazywali zdarzenia i sytuacje w kategoriach chłopskiego rozumowania i swoistej ludowej filozofii. Miało to też związek, o czym wspomniano, z troską pisarza o autentyzm opisywanych faktów. Zob. o tym m.in.: M. Kuplowski, *Ideologia narodnicka a literatura rosyjska w latach 1870–1890,* Warszawa-Kraków 1986.

6 Н. Н. Златовратский, *Деревенский король лир*..., op. cit., s. 423.

z pozycji badacza-sprawozdawcy[7]. Komentarze odautorskie posiadają charakter wyjaśnień i dociekań. Stanowią one dopełnienie psychologicznego portretu bohatera, podobnie jak częste opisy jego stanu emocjonalnego oraz kontekst społeczny, z którego pisarz-narodnik nie rezygnuje. Fizjologiczna koncepcja postaci typowej, w tym wypadku przedstawiciela grupy społecznej, jaką jest chłopstwo, została wzbogacona o pierwiastek psychologiczny, który w szkicu narodnickim staje się właściwym przedmiotem opisu.

Jeden z ostatnich szkiców Złatowratskiego: Hetman (*Гетман*, 1885) nosi podtytuł Szkic psychologiczny (*Психологический очерк*) i obrazuje spustoszenia w duszy człowieka, jakich dokonała utrata więzi z tradycyjnym układem społecznym opartym na wspólnocie wiejskiej i próba przystosowania się do nowych warunków życia w wielkim mieście.

Szkic, mimo krótkiej formy, składa się z czterech mini rozdziałów, w których autor kreśli sylwetkę tytułowego bohatera, począwszy od charakterystyki zewnętrznej – opisu jego wyglądu, zachowania, po rozbudowaną charakterystykę wewnętrzną, której trzon stanowi autocharakterystyka postaci. „Однажды, зимним вечером, в дверях моего кабинета неслышно появилась темная фигура молодого человека, высокого и несколько сутоловатого, с гладко остриженною головой, плохо выбритым подбородком и длинными усами. (...) Молодой человек этот (как-то даже странно называть его молодым человеком, хотя ему было всего двадцать два года, – так он был солидно-неукладист и старообразно-глубокомыслен) был, прежде всего хохол, студент и притом филолог, человек очень бедный. Фамилия его была Подопригора, но все знавшие его и сам он называл себя Гетманом. (...) Гетман говорил с сильным малорусским акцентом, с придыханиями, и часто вставлял в речь не только одни хохлацкие слова, но целые выражения. (...) Да, он был хохол, истый хохол, упрямый (...), и вместе добродушный, любящий и нежный, как женщина: то бывал буен и порывист, как степной вихр, то чаще всего грустен и задумчив, как воплощенная меланхолия, вечно мурлыкавший себе в усы свои «писни» и «думки»”[8].

Statyczny obraz bohatera w pierwszej części szkicu nabiera dynamiki w drugiej, w której Hetman opowiada o swoim życiu i stanie ducha. Utrzymany w melancholicznym tonie monolog młodego człowieka przerywany jest krótkimi uwagami-komentarzami autora-narratora. Wychowany na ukraińskiej wsi, w kręgu tradycyjnych wartości wspólnoty gminnej, której jednym z członków starszyzny był jego ukochany dziadek, Hetman nie może odnaleźć swojego miejsca

7 „Szkic fizjologiczny nie był «obrazem», lecz sprawozdaniem, wywodem relacjonującym”. W. Skrunda, *Z dziejów opisowości literackiej,* Warszawa 1988, s. 50.

8 Н. Н. Златовратский, *Собрание сочинений в двух томах*, т. 2, Москва 1891, с. 328.

w wielkomiejskim świecie. Trafił tu przez ojca, który w poszukiwaniu lepszego losu porzucił rodzinną ziemię i został zarządcą majątku. Swoich synów wysłał do moskiewskich szkół, by, jak uważał, zapewnić im dostanie „pańskie" życie. Sam wkrótce, po kłótni z pracodawcą, stracił posadę i wrócił na wieś z młodszym synem, całą nadzieję pokładając w Hetmanie. Ten jednak w żaden sposób nie potrafi być w mieście szczęśliwy. Wciąż myślami ucieka do krainy dzieciństwa – symbolu tradycyjnego ładu, harmonii opartej na kolektywnej pracy i spokojnej egzystencji w zgodzie z przyrodą. „Ляжешь на степи, смотришь в небо, а на душе так мягко станет... И полюбишь всех... И обнял бы всю громаду... И, кажется, жизнь бы ей отдал...(...). И все-то мне тут было мило: и хаты наши и дид, и вишневый сад и Днепр, и громада наша, и самый воздух этот – мягкий и нежный, як материна ласка...(...). Только разве через целые поколения, которые выростишь в других условиях, вытравишь ты *это*... (...). Нет, не вытравить (...). Знаете ли, пане, как трудно идти против строя натуры? (...) Это такие муки, такая борьба, пане... Вы не переходили из одного строя жизни в другой? Ну, вы не можете знать этих мук. Иногда нам как будто и кажется, что рядом логических доказательств мы убедили себя и других поступать иначе, чем куда влечет нас строй нашей натуры. Но это – мираж, пане, самообман... Мы только декорацию меняем, только обходим влечение и требование натуры, - ну, можешь статься, заглушить на время, но она все равно скажется, только уж скажется в таких скрытых и мучительных формах (...) это сила строя, в котором наша натура воспиталась..."[9].

W Moskwie Hetman czuje się wyobcowany, samotny. Popada w skrajny pesymizm i melancholię. Duchowe oparcie znajduje jedynie w starym chłopie, z którym razem wynajmują kwaterę. Sylwetka współmieszkańca, opisana w trzeciej części szkicu, uzupełnia poniekąd portret psychologiczny bohatera. Rodak Hetmana opuścił rodzinne strony, by „sprawdzić, jak żyje się w wielkim mieście". Rozczarowany i zawiedzony nigdy nie przystosował się do nowych warunków. Zdołał jedynie utwierdzić się w słuszności słów, które usłyszał na pożegnanie od żony, przekonanej o królującej w mieście zgubnej sile pieniądza i tym samym o realnym zagrożeniu dla istnienia idealnej społeczności chłopskiej, jaką była wspólnota: „А за гроши один другому яму копае (...). Що с народу з того буде? (...) А и народ был иный: бравый, веселый, да и с громады не бигав..."[10].

Cały utwór jest w zasadzie zapisem duchowego cierpienia i rozterek Hetmana. Przedmiotem studiów w szkicu staje się głównie postawa światopoglądu bohatera oparta na wyidealizowanym obrazie dawnych patriarchalnych stosunków wiej-

9 Ibidem, s. 331-332, 333-334.
10 Ibidem, s. 336.

skich zgodnym z kanonem ideologii narodnickiej. Rejestracja rzeczywistości i warunków bytu schodzą na drugi plan, podkreślają jedynie duchowy dramat postaci, która w finale czwartej części nabiera iście hamletowskiego wymiaru. Hetman zmuszony sytuacją społeczną musi dokonać wyboru dalszej swojej drogi życiowej: może kontynuować naukę, pozostając w wewnętrznym konflikcie między sferą myśli i działań lub pójść do wojska za brata, który ma na utrzymaniu całą rodzinę, przy czym każda z perspektyw nie uczyni zeń człowieka szczęśliwego: „пойду на право – коня потеряю, пойду на лево – сам погибну..."[11].

Rozterki i wahania Hetmana podkreśla autor nerwowym tokiem narracyjnym połączonym z liryzmem. Zredukowanie postaci do minimum pozwoliło mu skupić uwagę czytelnika na przeżyciach wewnętrznych bohatera i jego postawie moralnej ukształtowanej w procesie wychowania w strukturze wspólnoty gminnej. Liryka w szkicu również ma charakter propagandowy. Osiąga ona apogeum napięcia emocjonalnego w dygresjach odautorskich, a jej celem jest wywołanie wzruszenia sytuacją chłopa, co prowadzić miało do zajęcia przez odbiorcę określonego stanowiska w sprawie ludu. Liryczny pejzaż w utworze, jakkolwiek odgrywa drugorzędną rolę w kompozycji, także mieści w sobie niedwuznacznie wyrażony aspekt socjalny związany nierozerwalnie z postawą ideową bohatera: „Вот у нас на Украйне такие ночи по летам: темные, а звездные... (...) А тут, пане, не могу я ... Мороз здесь... И звезды горят, да не греют, – тепла нет..."[12].

W swoich szkicach Złatowratski, podobnie jak inni pisarze narodniccy, kontynuuje tradycje tego gatunku w literaturze rosyjskiej, nawiązując do fizjologicznej konwencji literackiej. Rozbudowuje on m.in. pierwiastek publicystyczno-dokumentalny, dba o wiarygodność wizji kreowanej (podaje chociażby rzeczywiste miejsca wydarzeń, operuje oryginalną mową ludu) i jej konkretyzację, czemu służy detalizacja opisu i szczegółowa analiza socjologiczno-społeczna podobna rozprawie naukowej, rozwija element etnograficzny. Przy czym rysem swoistym nowej koncepcji gatunku staje się w latach 70. XIX wieku programowy zamiar, dotyczący całej literatury związanej z ruchem narodnickim, rozpowszechniania i wyjaśniania za pośrednictwem słowa pisanego idei i doktryn narodnickich w celu pozyskania dla nich możliwie szerokich rzesz zwolenników. Owo nacechowanie propagandowe, jak w przypadku szkiców Złatowratskiego, wpływa na poetykę gatunku. Zasadne zatem wydaje się wyodrębnienie przez Goriaczkinę szkicu narodnickiego jako w pełni oryginalnego i kompletnego gatunku literackiego z uwagi na „materiał faktograficzny dobierany pod socjalnym kątem widzenia i oświetlany ostrym światłem kontrastowym", „ekspresywny system językowy łączący

11 Ibidem, s. 338.
12 Ibidem, s. 331.

w sobie: gniew, współczucie i lirykę" oraz rozbudowany pierwiastek psychologiczny. Programowa apoteoza wartości moralnych chłopa w literaturze, która z kolei skoncentrowała uwagę pisarzy narodnickich na psychice bohatera literackiego, ukształtowała wśród nich nową koncepcję postaci w szkicu, tak różną od apsychologicznej z założenia konwencji fizjologicznej. A ta z kolei (koncepcja postaci), pozostając elementarnym czynnikiem konstruktywnym utworu, przyczyniła się do powstania nowego gatunku – szkicu narodnickiego.

Bibliografia

Berlin I., *Rosyjscy myśliciele*, tłum. S. Kowalski, Warszawa 2003.
Kuplowski M., *Ideologia narodnicka a literatura rosyjska w latach 1870–1890*, Warszawa 1986.
Skrunda W., *Z dziejów opisowości literackiej*, Warszawa 1988.
Walicki A., *Wstęp,* (w:) *Filozofia społeczna narodnictwa rosyjskiego. Wybór pism*, Warszawa 1965.

Горячкина М., *Художественная проза народничества*, Москва 1970.
Златовратский Н. Н., *Деревенский король лир. Повести, рассказы, очерки*, Москва 1988.
Златовратский Н. Н., *Собрание сочинений в двух томах*, т. 2, Москва 1891.

Agnieszka Z. Grygoruk
Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej

PRAGMATIC AND CULTURAL PROBLEMS IN TRANSLATING H. CLARK AND A. L. ESTIN'S "MARITAL RELATIONS"

STRESZCZENIE

Pragmatyczne i kulturowe problemy w tłumaczeniu fragmentu rozdziału „Marital Relations" z podręcznika H. Clarka i A. L. Estin

Głównym celem niniejszej pracy jest przedstawienie chwytów tłumaczeniowych, które zastosowałam podczas tłumaczenia części rozdziału 7 pt. „Marital Relations" z amerykańskiego podręcznika H. Clarka i A. L. Estin, gdzie omówione zostały prawne i ekonomiczne konsekwencje zawarcia związku małżeńskiego. Problemy tłumaczeniowe, na które natrafiono podczas przekładu podzielono na trzy kategorie: (1) problemy pragmatyczne i (2) problemy kulturowe.

Należy jednak podkreślić, że wg podejścia funkcjonalnego (m.in. Reiss, Vermeer czy Nord) zastosowanie odpowiednich strategii rozwiązywania problemów i dobór chwytów tłumaczeniowych zależy w dużej mierze od funkcji, jaką tekst tłumaczenia ma spełniać w kulturze docelowej. W niniejszym artykule autorka przytacza tylko wnioski wyciągnięte z dogłębnej analizy tekstu wyjściowego i stworzonego przez siebie tzw. *translation brief.*

РЕЗЮМЕ

Прагматические и культурные вопросы в переводе 7 Главы „Семейные отношения" из пособия H. Clark A. L. Estin

Основная цель этой статьи заключается в представлении способов решения переводческих проблем, которые автор использовал в практике при переводе 7 Главы „Семейные отношения" из американскогого пособия. Там обсуждались

правовые и экономические последствия вступления в брак. Переводческие проблемы, которые возникли в процессе перевода разгруппированно на следущие категории: (1) прагматические вопросы, и (2) культурные вопросы. Следует подчеркнуть, что в соответствии с функциональным подходом (например, Reiss, Vermeer и Nord) использование соответствующей стратегии для решения проблем зависит в значительной степени от функции перевода в другой культуре. Автор приводит выводы, извлеченные из глубокого анализа оригинального текста, и созданного ней translation brief.

In general terms, the main aim of this paper is to present different translation problems that I have encountered while translating the first part of chapter 7 entitled "Marital Relations" from H.Clark and A. L Estin's Domestic Relations: Cases and Problems, a popular American textbook for the students of law, which deals with legal and economic consequences of the institution of marriage. This translation was performed by me for the purposes of my M. A. Thesis which was to present a full course of actions which a translator pursues during the translation process. Commentaries on the TL text reflected mental operations leading to adoption of adequate translational solutions.

The first part of this essay is dedicated to the concept of *translation*, then I shall touch on *Skoposteorie* and finally I shall state the principles that were adopted in this particular translation assignment[1]. The second part lists and discusses most interesting pragmatic and cultural problems that I have encountered in the SL text.

Translation used to be considered as "a process of substituting a text in one language for a text in another"[2] or as a "replacement of textual material in one language (SL) by equivalent in another language (TL)"[3]. Nowadays, some translation theorist shifted emphasis to intercultural transfer of a message and adaptation of a text to the target situation and its purpose. Moreover, in the opinion of some theorists, e.g. Suzanne Lauscher every translation process is guided by case-specific values, as well as strategies employed to realize them, and they are set and agreed by the interested parties during the translation process. In her opinion an ideal translation corresponds to what the parties deem in the context of translational situation, including communicative intention of the source text

1 However, I am not going to discuss the concept of translation itself in detail, as well as other concepts such as functional approach to translation, text functions and typology of translations.

2 J. C. Catford, *A Linguistic Theory of Translation*, Oxford 1965.

3 Ibidem.

(ST) author with respect to target audience, the status of the subject matter of the ST in the target culture (TC) etc. Translation is regarded as bilingual mediated process of communication, which ordinarily aims at production of target text (TT) that is functionally equivalent to ST.[4]

In the ST translation, I adopted *Skopos* theory[5], which is a part of the theory of translation action introduced by H. J. Vermeer. '*Skopos*' is a Greek word for 'puspose'. This theory sees translation as an action or actions that have their aim (purpose)[6]; moreover, every action leads to a result, new situation or event. In the light of these theory, any translational action leads to the production of TT[7]. According to Skoposteorie, the most important principle which determines translation is purpose of the action[8] . In the translation field there are three kinds of purpose: (1) purpose aimed by the translator in the translation process (to make a living), (2) the communicative purpose aimed at by the target text in the target situation and (3) the purpose aimed by a particular translation strategy[9]. In the view of *skopos* theory, the translation is an intentional, interpersonal and intercultural interaction based on a source text.

In my thesis, I tried to convince translators that from the very beginning to the very end translation is a "purposeful activity"[10] and that every decision made by the translator is meaningful and has its consequences. After accepting the translation assignment the translator becomes responsible for the appropriateness and accuracy of the translation; he is the person that takes decisions concerning the strategy of the whole text and deals with solving problems of translating particular linguistic units. In order to produce a functionally equivalent TT the translator has to clarify the functions of the ST[11] . According to Reiss[12] there are three parameters describing any text, i.e. (1) type of text, (2) kind of text and (3) individuality of text, which respectively correspond to three stages of text analysis. Moreover, in Nord's opinion, the process of translation has to start, from an analysis of the target situation. The TT function (*skopos*) is defined by the translation assignment given by the initiator or deduced by the (professional) translator from the conditions of the translation task.

4 K. Reiss, *Type, kind and individuality of text*, London & NY 2000.
5 S. Šarčević, *New Approach to Legal Translation*, The Hague 1997; H. J. Vermeer, *Skopos and Commision in Translational Action*, London & NY 2000.
6 H. J. Vermeer, *Skopos and Commision in Translational Action*, London &NY 2000.
7 Ibidem.
8 Ch. Nord, *Translating as a Purposeful Activity*, Manchester 1997.
9 Ibidem.
10 Ibidem.
11 K. Reiss, *Type, kind and individuality of text*, London & NY 2000.
12 Ibidem.

According to *Skoposteorie*[13], in order to achieve "translation proper"[14] the translator should have the knowledge concerning the aim of translational action and the mode of translating. Such information is obtained by the translator from his client, who specify his expectations towards translation when he commissions this task to the translator[15]. Another tool that provides the information and enables the translator to deduce what translation strategy should be applied in a given case might be source-text analysis. Such an analysis guides the process of translation and provides a basis for decisions to be made about (a) feasibility of the translation assignment, (b) which source-text units are relevant to a functional translation, and (c) which translation strategy will lead to a target text meeting the requirements of the translation brief[16].

The first step in determining an appropriate translation strategy is to define the TL text function and the TC addressees. In this case, the function of the TT is slightly different from that of the ST. The TT must have a referential function, furthermore it has to perform metatextual, informative and teaching subfunctions. The target addressees include students of law and lawyers, who are for some reasons interested in American family law.

The next step to formulate an appropriate method to be applied in this translation is based on the five stages process of dealing with translation assignment proposed by Ch. Nord[17]. We shall try to make a documentary translation of the SL text and we shall try to reproduce the American communicative situation.

Translating Chapter 7 "Marital relations" was not as easy as I could have expected. It is written in a specific language, however, it is not written in one specific language but many, because there are some parts of the text that describe factual situation, there are also parts that are author's commentaries and others that are direct quotes from court decisions. This variety makes this text, on the one, very interesting, and on the other hand, very complex.

In personal communication, I have asked some academics in Law Departments what would they expect from the translation of an American law textbook. Their answer was that a Polish translation of an American family law textbook, as H. Clark and A. L. Estin's Domestic Relations: Cases and Problems, requires a introduction in form of commentary made by the translator and a short comparative characteristic of the American and the Polish family laws provided by

13 H. J. Vermeer, *Skopos and Commision in Translational Action*, London & NY 2000; Ch. Nord, *Translating as a Purposeful Activity*, Manchester 1997.

14 Ch. Nord, *Translating as a Purposeful Activity*, Manchester 1997.

15 H. J. Vermeer, *Skopos and Commision in Translational Action*, London & NY 2000.

16 Ch. Nord, *Translating as a Purposeful Activity*, Manchester 1997.

17 Ch. Nord, *A Functional Typology of Translations*, Amsterdam/Philadelphia 1997.

an expert in the field. We are not going to provide such a translator's commentary, nor an introduction on family laws in the translation itself, because we have provided this information in this Chapter, as well as in previous Chapters.

My aim was to provide a uniform text of Chapter 7, which would be receiver-oriented and would conform with the norms and conventions of the Polish language. However, we tried to reproduce the American communicative situation. Moreover, we wanted the text to have referential function with metatextual, informative and teaching subfunctions. I hope that I managed to do that.

In the course of translation, I have faced many difficulties, some of them were pragmatic problems (i.e. directly connected to the field of family law), some were cultural problems and others were linguistic problems (i.e. requiring syntax change or the use of some translation devices). However, I hope my commentaries on dealing with these problems, are likely to reflect the differences and complexity of translating such texts. I have encountered many difficulties, while translating the text. There were so many difficulties that we cannot provide you with all of them. That is why, we had to choose only a few of them, classified as pragmatic or cultural problems.

The most vital problems that need to be solved in documentary translation are the pragmatic one. That is why, we shall first focus our attention on this type of problems and next we shall touch on some cultural ones.

Pragmatic translation problems:

Pragmatic translation problems arise from differences between the communicative situation, in this case from the differences between the Polish and the American family laws. Here, I have selected only seven issues that seem to be most interesting for the students.

1. Case citation

In common law countries, such as the United States of America, court opinions constitute one of the sources of law and they are legally binding under the rule of *stare decisis*. Owing to the fact that they play a significant role in the judiciary system, they are published in a form of reports. Law reports or reporters are series of books which contain judicial opinions from a selection of cases that have been decided upon. The term *reporter* originally referred to individuals who compiled, edited an published such opinions. When a judge renders his opinion, he invokes other court decisions and uses citations, which are defined as the quoting of a legal case or authority.

We shall try to determine how to read a case citation and what these letters and numbers mean. The standard case citation in the United States of America reads

as follows: ***Roe v. Wade,* 410 U.S. 113 (1973)**. For a Polish student of law, citation is just a string of letters and numbers, however, for Americans citation provide all the necessary information on the parties to the case ("*Roe*" is the name of the plaintiff or the appellant, and "*Wade*" is the name of the defendant or appellee; the whole phrase is the abbreviated name of the case), and on the title of the report, the volume and the page, where we can find the searched opinion (in this case: "U.S." stands for *United States Reporter*, but there are other names of series, eg. S.W., L.2d., S.Ct etc; "410" is the volume number of the Reporter in which the Court's written opinion in this case is published; "113" is the page number; and "1973" is the year in which the court rendered its decision). (See Fig.1. How to read a case citation?). These numbers can be useful to find a particular case, both when looking up a case in a reporter and when accessing it electronically on the Internet.

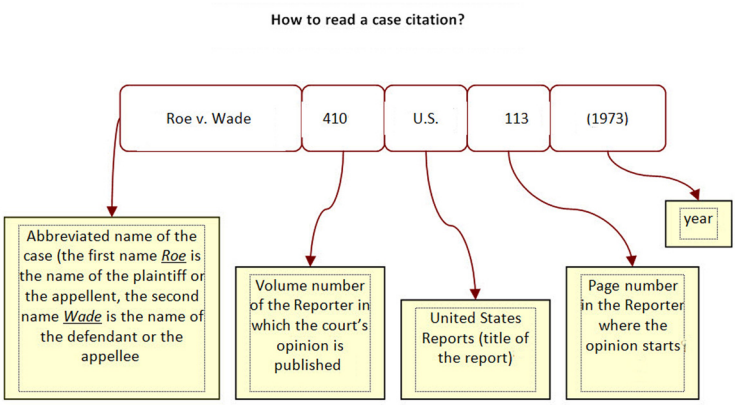


Fig.1. How do I read a case citation?

We should mention that one case may be published in different reports, both official and non-official, and therefore it can have a few alternate citations eg. *Romeo v. Romeo*, 84 N.J. 289, 418 A.2d 258. In the course of translation process, we shall give the full American citation with its alternate, and give translation of only one citation, most probably the standard one, to avoid unnecessary confusion of the target recipient in brackets. In the above mentioned *Romeo* case, the translation shall have the following wording – "orzeczenie w sprawie *Romeo versus Romeo*, wydane przez SN stanu New Jersey vol. 84 strona 289".

We did not try to exhaust the issue of case citation, but we have only provided the basic information. There are still some issues to be discussed in this sphere and it could be treated as a subject for another paper.

2. Damages

Damages are a sum of money, that are awarded by a court as a compensation for a tort or a breach of contract. They are usually paid as a lump-sum award. The general principle is that the claimant is entitled to full compensation for his loses[18].

In our SL text, there are four terms connected with damages, i.e. exemplary and punitive damages, and compensatory and actual damages. The first pair are synonyms, and they refer to damages awarded in excess of normal compensation and can be used interchangeably. However, if there are two different terms in our SL text, there should be two corresponding terms in the TL text, that is why we tried to establish the difference between them in English and find the functional equivalents in Polish. The second pair are also synonyms, and they refer to due compensation, and they have their functional equivalents are already established in the Polish language.

According to some internet resources dedicated to lawyers exemplary and punitive damages refer to the same notion. Exemplary damages are defined as any compensation greater than is necessary to pay a plaintiff for a loss. These damages are awarded in order to punish a defendant in cases where violence, oppression, malice or fraud was used (cf. attorney.lib.). Other resources define punitive damages as money award given to punish the defendant or the wrongdoer (cf. b.clark). In other dictionaries only one term is recognized, for instance, Merriam Webster dictionary recognizes only punitive damages and defines them as damages awarded in excess of normal compensation to the plaintiff to punish a defendant for a serious wrong. In fact, these terms are synonyms and could have the same equivalent in Polish. However, I have decided to show the difference between punitive and exemplary damages by translating them respectively as 'odszkodowanie retorsyjne' and 'oszkodowanie z nawiązką' or 'odszkodowanie przykładowe'. I shall translate 'actual damages' and 'compensatory damages' as 'odszkodowanie faktyczne' and 'oszkodowanie wyrównanwcze', respectively.

3. Compensation

Compensation is a monetary payment which is awarded to compensate for loss or damage. When someone has committed a criminal offence that caused a personal injury, damage, or loss, and his has been convicted, the court may make the compensation order requiring the offender to pay compensation to the person suffering the loss. A compensation order, for instance, may be made for funeral expenses or bereavement in respect of death resulting from an offence

18 *Oxford Dictionary of Law*, 2003.

other than death due to a motor-vehicle accident. Moreover, a person who has been wrongfully convicted of a criminal offence may apply to the state for compensation, and an employee who has been unfairly dismissed may apply to employment tribunal for compensation[19]. In this sense compensation is translated into Polish as 'odszkodowanie' or 'rekompensata

In our SL text, there was a wide range of words that are have similar meaning to compensation, i.e. remedy, relief, redress, recovery and damages. We shall try to present the differences between them. In this issue, I have asked professor R. Tokarczyk for help and he was so kind as to answer my questions.

Remedies are legal or judicial means by which a right or privilege is enforced or the violation of a right or privilege is prevented, redressed, or compensated Moreover, according to Oxford Dictionary of Law a remedy is the same as redress and relief. It denotes any methods available at law for the enforcement, protection, or recovery of rights or for obtaining redress for their infringement. According to professor R. Tokarczyk 'remedy' refers to the means by which a rights is enforced or the violation of right is prevented, redressed or compensated. It may be translated as 'zadośćuczynienie, wyrównanie szkody'.

According to R. Tokarczyk relief is the public or private assistance or support, pecuniary or otherwise, granted to indigent persons. Deliverance from oppression, wrong or injustice. In this sense it used as remedies, redress, benefit which a complainant seeks at the hands of court. Other monolingual dictionaries say that it is the same as remedy.

According to R. Tokarczyk redress is a satisfaction for an injury or damages sustained. Damages or equitable relief. It is translated as 'zadośćuczynienie, rekompensata, odszkodowanie, naprawienie szkody, wyrównanie'.

Recovery is regaining possession of land from an unlawful occupier by proceedings in the High Court or a county court[20]. Restoration or vindication of a right existing in a person. It is translated into Polish as 'odszkodowanie, rekompensata, zwrot, windykacja'.

Damages are a sum of money, that are awarded by a court as a compensation for a tort or a breach of contract. They are usually paid as a lump-sum award[21]. Damages are translated into Polish as 'odszkodowanie'.

There are only for words in the Polish language against six words in the English language. Therefore, I have decided to translate, of course where it is possible, 'remedy', 'relief' and 'redress' as 'zadośćuczynienie' or 'naprawienie szkody'; and 'damages', 'compensation' and 'recovery' as 'odszkodowanie' or 'rekompensata'.

19 Ibidem.
20 Ibidem.
21 Ibidem.

4. Community property

Community property is property held jointly by husband and wife (Merriam Webster). Moreover, to be more specific, community property is property which is owned by a husband and wife. Each spouse has an undivided one-half interest in the property. Some states have the community property system; others do not, but instead follow the common law system. The difference is that in a community property system, each spouse has an undivided one-half interest in what the other owns or earns during the marriage, while in a common law system, each spouse owns what he or she earns.

In our SL text we have encountered the following terms: community assets, community property and community estate.

Assets are physical property and/or rights that have a monetary value and are capable of a juristic person or a natural person. They comprise of real assets (real property) and personal assets (personal property)[22]. Estate is the aggravate of all the property a person is entitled to[23] (Property is anything that can be owned. We can distinguish real property, personal property, tangible property, intangible property[24]).

As we can observe, all these terms, i.e. community assets, community property and community estate have similar meaning. However, the 'community assets' include 'community property', and 'community property' includes 'community estate'. All these notions could be translated as 'majątek wspólnoty małżeńskiej'. However, I have decided to show the difference by translating 'community assets' as 'aktywa wspólnoty małżeńskiej", 'community property' as 'majątek wspólny małżonków', 'community estate' as 'majątek wspólnoty małżeńskiej".

5. Consortium

"Consortium" is defined as the right of either spouse to the company, assistance, cohabitation and affection of the other spouse. Under the Polish law, there is no notion of 'consortium'. The notion that is the closest concept to is that of 'non-proprietary rights in marriage'.

Thus, I have decided to translate 'consortium' as 'wspólnota duchowa i fizyczna', because such an expression we can find in Polish law textbook[25]. At the same time, I have decided to translate 'impairment of consortium' as 'naruszenie więzi małżeńskiej', and 'loss of consortium' as 'utrata więzi małżeńskiej'.

22 Ibidem.
23 Ibidem.
24 Ibidem.
25 Por. J. Ignatowicz, M. Nazar, *Prawo rodzinne*, Warszawa 2006.

6. Interspousal immunity

In English common law, as amended by the property legislation of the 19th century, a husband could not sue his wife in tort (that is, for a wrongful civil act not arising from contract), and she could sue him only in respect of damage to her separate property. This has been variously explained as stemming from the doctrine of the unity of the legal personalities of husband and wife (so that the plaintiff and the defendant are the same legal person) or from the belief that it would be disruptive to the family to allow damage suits between spouses. The modern tendency is to permit delict or tort action between spouses. This seems consistent with the fact that many damage suits, such as automobile accident claims, are covered by insurance, and the litigation in such cases is therefore between two insurance companies with the spouses as nominal parties. Movements exist in North America and Europe favouring the recognition of a "no-fault" basis for certain delict or tort proceedings; this would transfer the emphasis in such actions to securing compensation for the person who suffered the damage, rather than determining whether the plaintiff can establish a cause of action (which usually means proving fault)[26] .

Other phrases which include the word immunity are translated as 'immunitet' into Polish language, for instance, 'diplomatic immunity' is 'immunitet dyplomatyczny', 'judge immunity' is 'immunitet sędziowski', and 'judicial immunity' is 'immunitet sądowy'. Therefore, in order to follow the trends of translating such phrases, we should translated the 'interspousal immunity" as 'immunitet małżeński'. However, the term 'immunitet małżeński' would not give the meaning of the term 'interspousal immunity'. That is why we have decided to use the term 'nietykalność przymierza małżeńskiego', which is commonly used the Polish language and I my opinion in corresponds to American 'interspousal immunity', though in Polish it has additional spiritual meaning.

7. Evidentiary privileges and marital privileges

Privilege may be defined as (1) a special right or immunity in connection with legal proceeding conferred upon a person by virtue of his rank or office or (2) (in the law of evidence) the right of a witness when testifying to refuse to answer certain types of question or of a party when disclosing documents to refuse to produce certain types of document. In the law of evidence there are two groups of privileges, the public-interest privileges and private privileges, which include for instance, privilege against self-incrimination (according to which witness may not be asked a question the answer to which might tend to incriminate him)

26 Por. H. Clark, A. L. Estin, *Domestic Relations: Cases and Problems*, U. S. 2000.

and legal professional privilege (which protects confidential communications between lawyers and their clients)[27] . The second definition refers to evidentiary privileges.

Marital privileges are privileges protecting information given by one spouse to the other from disclosure in court. In general, the privilege has now been abolished in both civil and criminal proceedings[28].

We can conclude marital privileges constitute a part of evidentiary privileges. I have decided to translate these notions literally as 'przywileje małżeńskie' and 'przywileje dowodowe', respectively.

Cultural translation problems:

The cultural translation problems result from differences in norms and convention governing verbal and non-verbal behavior in the Polish and the American cultures. This kind of translation problems is very important in instrumental translation, where we have to adapt difficult issues to the Polish reality. In our translation, we only have to reproduce this notions.

1. Salary and wages

Earnings are the money that you earn by working[29]. In the American communicative situation we can distinguish two ways of getting paid, wages and salaries. Both of them can be translated into Polish as 'pensja' or 'wynagrodzenie'. On the basis of their definition, we shall try to deduct, how should they be translated.

On the one hand, wages are the amount of money that someone is paid every week by their employer[30]. It is a payment for labor or services usually according to contract and on hourly, daily or pricework basis. On the other hand, salary is defined as money that you receive every month as payment from organization you work for[31]. Thus, it is a fixed compensation paid regularly for employee's services.

In Poland, we are usually getting paid monthly, however, some of us get fixed remuneration and some of us (eg. translators) are paid on hourly, daily or pricework basis. According to the Polish rules governing labor relations, we should use 'wynagrodzenie zasadnicze miesięcze' for salary and 'wynagrodzenie

27 *Oxford Dictionary of Law*, 2003.
28 *Oxford Dictionary of Law*, 2003.
29 *Longman Active Study Dictionary*, 2000.
30 Ibidem.
31 Ibidem.

z godzinową/dzienną stawką zaszeregowania' for wages. However, I decided to translate it respectively as 'wynagrodzenie' and 'płaca'.

2. Cashing paychecks

This is another example of a cultural translational problem. According to the definition "paycheck" is a check in payment of wages or salary[32]. In this case the verb "to cash" means to "to obtain money for". In the U.S., employees receive checks once a week, if they are getting paid on the weekly basis, or once a month, if they fixed salary. After receiving a check, an employee has a fixed period of time to cash it. If he or she cashes it in a special establishment (very often called "Checks cashed"), they have only one week to do it, if he or she cashes the check in the bank, which have issued the check they have some more time. Moreover, an employee can go with such a check to an ATM and put their money directly into their bank account.

Such situation is very distant to many Poles, because in our country using checks in not popular at all. Moreover, most Poles receive their remuneration on the monthly basis by means a bank transfer. In this case, we have decided to use generalization (i.e. a neutral phrase), and translate 'cashing paychecks' as 'spieniężanie czeków'.

3. Secretary of Commonwealth

In British terms, Commonwealth is a voluntary association of the UK and many of its former colonies or dependencies that have attained full independence and are recognized by international law as separate countries[33]. However, in the SL text Commonwealth refers to the official name of some states in the U.S.A. (Massachusetts, Pennsylvania, Virginia, Kentucky) and associated territories (Puerto Rico). The translation proposed by me is as follows: 'Sekretarz stanu Massachusetts/ Pensylwania/ Wirginia/ Kentucky', in order to avoid confusion with the American Secretaty of State, which is translated into Polish as 'Sekretarz Stanu'.

4. Dependency benefit

A dependant is a person who relies on someone else for maintenance or financial support. On the death of the latter, the courts have wide discretionary powers to award financial provisions to dependants out of the estate of the deceased. The list of the dependants includes not only spouses, former spouses,

32 *Encyclopedia Brittanica*, 2006.
33 *Oxford Dictionary of Law*, 2003.

children, but anyone who was being maintained to some extent by the deceased immediately before his death[34]. Benefit is a help in time of sickness, old age or unemployment (Merriam Webster) and it is usually translated as 'zasiłek' or 'świadczenie'. However, in our SL the term 'dependency benefit' refers to the Polish 'renta rodzinna', which is awarded on the death of a person to his or her spouse or family members.

The third group of problems I classified, but I am not going to discuss in this essay, were linguistic translational problems, which usually arise from differences in vocabulary and syntax features of American and Polish languages. On the one hand, the SL text is written in American legal language, which uses specific structures and vocabulary, and on the other hand, that translation had to use structures and vocabulary typical for the Polish legal language.

The aim of the article was to indicate different methods of dealing with pragmatic and cultural problems based on translation brief, thorough analysis of the SL text and adoption of functional approach. We wanted to highlight that translation is always a 'purposeful activity'. The solutions of pragmatic and cultural translational problems arose from the translation strategy adopted, which aimed at reproducing the SC situation.

Hopefully, other your linguistics will find this article as helpful and inspiring.

Bibliography

Clark H., A. L. Estin, *Domestic Relations: Cases and Problems*, (6th ed.), U.S., St. Paul 2000.

Catford J. C., *A Linguistic Theory of Translation. An Essay in Applied Linguistics*, London 1965.

Nord Ch., *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*, UK, Manchester 1997.

Nord Ch., *A Functional Typology of Translations*, (in:) A. Trosborg (ed.), *Text Typology and Translation,* Amsterdam/Philadelpia 1997.

Reiss K., *Type, kind and individuality of text. Decision making in translation*, (in:) Venuti, *The Translation Studies Reader*, Routledge, London & NY 2000.

Šarčević S., 1997, New Approach to Legal Translation. The Hague: Kluwer Law International.

Vermeer H. J., *Skopos and Commission in Translational Action*, (in:) Venuti (ed.), *The Translation Studies Reader*, London & NY 2000.

Encyclopedias and Dictionaries:

Encyclopedia Brittanica, 2006 (wydanie multimedialne).

Longman Active Study Dictionary, 2000.

34 (Ox. Dic. Law, 2002: 144).

Oxford Dictionary of Synonyms and Antonyms, Oxford 2005
Oxford Dictionary of Law, (Ox.Dic.Law), Oxford 2003.
Oxford collocations, Oxford 2003.

Statutory materials:
Kodeks cywilny, Ustawa z 23 kwietnia 1964 r. (stan prawny na 31 marca 2006).
Kodeks karny, Ustawa z 6 czerwca 1997 r. (stan prawny na 31 marca 2006).
Kodeks postępowania cywilnego, Ustawa z dnia 17 listopada 1964r. (stan prawny na 31 marca 2006).
Kodeks pracy, Ustawa z dnia 26 czerwca 1974r. (stan prawny na 31 marca 2006).
Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. (stan prawny na 31 marca 2006).
Ustawa o pomocy społecznej z 12 marca 2004 (stan prawny na 31 marca 2006).

Elżbieta Jendrych
Akademia Leona Koźmińskiego
Beata Pułaska-Turyna
Uniwersytet Warszawski

KOMPETENCJE STUDENTÓW UCZĄCYCH SIĘ ANGIELSKIEGO JĘZYKA BIZNESU I ICH POTRZEBY (BADANIE ANKIETOWE)

SUMMARY

Business English Students' Linguistic Competence and their needs (questionnaire study)

The aim of the questionnaire study was to identify the needs of advanced Business English learners and to analyse their linguistic competence. Respondents were divided into three groups: full-time students of economics, part-time students of economics and post-graduate students of courses of Business English for teachers.

Statistical analyses of the questionnaire results showed how learners in these groups evaluated their strengths and weaknesses in the basic language skills, what their needs were, what – in their opinions – could improve their lexical competence and what would be most useful for professional purposes. Respondents considered acquisition of specialist terminology as the key determinant of developing better linguistic competence; other determinants included grammar and business skills.

ABSTRACT

Les competences linguistiques et les besoins des etudians en Anglais des daffaires (questionnaires)

La recherche d'enquête avait pour but la connaissance des compétences langagières et des besoins des personnes qui apprennent la langue anglaise des affaires au niveau avancé. Les interlocuteurs (ceux qui ont répondu à l'enquête) étaient divisés en trois groupes : les étudiants (des études quotidiennes) des facultés économiques; les étudiants (des études de

week-end) des facultés économiques et les étudiants (des études postgraduelles) – les futurs instituteurs de cette langue.

La recherche statistique des résultats de l'enquête a fait preuve comment les groupes des interlocuteurs (présentés au-dessus) apprécient leurs côtés forts et faibles dans la sphère de particulières compétences langagières et quelle seront les capacités langagières les plus utiles dans leur travail. Les étudiants ont fait preuve que la bonne connaissance du lexique constitue le facteur qui détermine l'amélioration de leurs compétences langagières; parmi les autres facteurs présentés on a mentionné: la meilleure connaissance de la grammaire et la maîtrise des efficacités dans le domaine des affaires.

Dla intensyfikacji skuteczności procesu glottodydaktycznego przede wszystkim potrzebne jest określenie kogo uczymy języka specjalistycznego i do jakich celów język ten będzie przydatny. Scharakteryzowanie grupy uczących się można traktować jako element wstępny analizy potrzeb językowych tej grupy. Celem artykułu jest przedstawienie kompetencji i potrzeb trzech grup studentów uczących się specjalistycznego języka Business English w uczelniach ekonomicznych. Charakterystyka ta opiera się na analizie statystycznej wyników badania ankietowego.

Na podstawie wyników tego badania opracowano pogłębioną charakterystykę zespołową grup studentów uczelni ekonomicznych oraz słuchaczy studiów podyplomowych uczących się specjalistycznego angielskiego języka biznesu na poziomie zaawansowanym[1]. Charakterystyka ta przedstawia kompetencje i potrzeby studentów a więc może pomóc wykładowcom i lektorom w skutecznej realizacji procesu glottodydaktycznego. Może także dostarczyć autorom podręczników i wydawcom informacji o materiałach dydaktycznych skierowanych do tych grup studentów.

1.Struktura ankiety i jej pytania

Ankietę przeprowadzono w 3 grupach studentów: w grupie studentów dziennych, studentów zaocznych i słuchaczy studiów podyplomowych.

Grupa studentów dziennych to studenci uczelni ekonomicznych bez doświadczenia zawodowego (ankietę przeprowadzono na roku I-III wyłącznie

1 Por.: E. Jendrych, B. Pułaska-Turyna, H. Wiśniewska *Samoocena kompetencji językowych studentów uczących się angielskiego języka biznesu* „Lingwistyka Stosowana" 2010, t. 2; E. Jendrych, B. Pułaska-Turyna, Wiśniewska, *Priorytety językowe studentów Business English i ocena materiałów dydaktycznych* [w druku].

wśród studentów, którzy nie pracują zawodowo, a więc nie mają doświadczenia zawodowego; dorywcze prace w czasie wakacji nie zostały uznane za doświadczenie zawodowe). Grupa studentów zaocznych to studenci uczelni ekonomicznych, którzy pracują, tak więc są to studenci z doświadczeniem zawodowym. Obie te grupy były tak dobrane, aby respondenci w zakresie znajomości języka angielskiego byli na poziomie zaawansowanym.

Trzecia grupa studentów objętych badaniem ankietowym to słuchacze studiów podyplomowych Business English. Są to albo nauczyciele – głównie absolwenci filologii i lingwistyki stosowanej – dotychczas nauczający ogólnego języka angielskiego albo osoby, które właśnie ukończyły takie studia. Podjęli oni studia podyplomowe, aby poszerzyć swoją wiedzę w zakresie specjalistycznego języka biznesu i móc go nauczać w przyszłości. Ich kompetencja językowa była wyższa niż w grupach studentów dziennych i zaocznych. Identycznej kompetencji językowej we wszystkich grupach nie udało się zapewnić ze względu na to, że studenci uczelni ekonomicznych nie mają tak wysokiego poziomu kompetencji językowej jak nauczyciele/przyszli nauczyciele języka.

Ankieta była przeprowadzona w lutym 2009 roku. W ankiecie uczestniczyło łącznie 128 respondentów (51 studentów dziennych, 42 – zaocznych, 35 – podyplomowych). Ankieta zawierała dwie części; w każdej było po 5 pytań, zarówno zamkniętych, jak i otwartych. W przypadku większości pytań zamkniętych ankietowany mógł zaznaczyć jedną, a maksymalnie dwie odpowiedzi. Respondenci mieli nieograniczony czas na wypełnienie ankiety. Żaden z poproszonych nie odmówił wypełnienia ankiety.

Ankieta zawierała pytania dotyczące profilu językowego osoby uczącej się – w rezultacie przeprowadzenia badania ankietowego uzyskano materiał, który pozwolił dokładniej poznać i bardziej precyzyjnie określić kompetencje językowe i potrzeby językowe respondentów. Dał również podstawę do porównania badanych grup i umożliwił wyciągniecie wniosków glottodydaktycznych.

Zakres ankiety, dobór i treść pytań zostały opracowane przy współpracy i w konsultacji z psychologiem, dzięki czemu ankieta spełnia kryteria psychologiczne.

2. Charakterystyka zespołowa kompetencji i potrzeb pierwszej i drugiej grupy ankietowanych: studentów dziennych i zaocznych uczelni ekonomicznych

Pytania zawarte w ankiecie pozwoliły na opracowanie szczegółowej charakterystyki zespołowej grupy studentów studiów dziennych i zaocznych w uczelniach ekonomicznych. Pomoże ona dokładnie przedstawić cechy tej grupy, zrozumieć

mocne i słabe strony studentów, a także ich potrzeby. W tej charakterystyce zostaną przywołane wybrane dane statystyczne wynikające z analizy wyników badania ankietowego. Zaprezentowanie danych statystycznych jest uzasadnione faktem, że charakterystyka oparta na konkretnych danych jest lepiej udokumentowana od charakterystyki podającej jedynie uogólnienia i wnioski z analizy wyników badania ankietowego.

Respondenci ankiety byli studentami grup najbardziej zaawansowanych z języka angielskiego na I-III roku studiów i w ramach lektoratu uczyli się języka biznesowego. Zostali zakwalifikowani do grup zaawansowanych w oparciu o bardzo podobne wyniki na teście wstępnym z języka ogólnego. Wiekszość z nich była w grupach lektoratowych na poziomie C1, a pozostali – na wysokim poziomie B2 (według CEFR).

Biorąc pod uwagę różny tok studiów i znacząco różną liczbę godzin lektoratu na studiach dziennych i zaocznych, oczekiwano większych różnic między tymi grupami. Wyniki ankiety pokazały jednak, że tok studiów nie różnicuje tych dwóch grup w sposób na tyle znaczący, żeby trzeba je było odrębnie charakteryzować. W związku z tym charakterystyka tych grup studentów została dokonana łącznie, oczywiście z zaznaczeniem różnic pomiędzy nimi.

Pierwsza statystycznie istotna różnica zarysowała się w zakresie częstotliwości kontaktów z językiem biznesowym, który jest używany częściej przez studentów dziennych (90% używa języka codziennie/raz, dwa razy w tygodniu) niż przez studentów zaocznych (tylko 24% używa języka tak często). Można przypuszczać, że ci studenci zaoczni, którzy najczęściej używają angielskiego języka biznesowego, to takie osoby, które albo dodatkowo uczą się języka albo częściej wyjeżdżają zagranicę. Być może są w tej grupie także osoby pracujące w firmach, w których angielski jest językiem potrzebnym w pracy.

Druga istotna różnica dotyczyła samooceny kompetencji językowej w zakresie mówienia. O ile 72% studentów dziennych określa swoje kompetencje jako biegłe lub dobre, to wśród studentów zaocznych – tylko 47%. Jest to niepokojąco mniejszy (25 p.p.) odsetek niż wśród studentów dziennych. Co prawda, 40% studentów zaocznych uważa te kompetencje za wystarczające, ale pod względem samooceny umiejętności mówienia badane grupy różnią się znacząco. W obu grupach odsetek osób uznających swoje kwalifikacje w zakresie mówienia za niewystarczające wynosi 12% i jest znacznie wyższy niż w innych punktach pytania ankiety badających samoocenę w zakresie pozostałych sprawności językowych.

Taki wynik nie dziwi zważywszy na fakt, iż mówienie jest sprawnością najtrudniejszą dla przeważającej większości uczących się. Wymaga ono bowiem bogatego zasobu słownictwa czynnego. Wieloletnie nauczanie języka biznesu i zdobyte doświadczenie w pełni potwierdzają, że sprawność mówienia jest bezpośrednio zależna od zasobu słownictwa czynnego. Dla kontrastu – rozumienie

tekstu słuchanego i pisanego wymaga jedynie słownictwa biernego. Do pewnego stopnia jest to odpowiedź na pytanie, dlaczego stosunkowo dużo osób na poziomie zaawansowanym potrafi zrozumieć wykład i korzystać z fachowej literatury przedmiotu, natomiast nie potrafi bardzo płynnie mówić na tematy zawodowe.

Analiza wyników badania ankietowego w innych punktach prowadzi do przekonania, że te dwie badane grupy mają podobne charakterystyki w zakresie wszystkich pozostałych badanych elementów. I tak, samoocena kompetencji w zakresie pisania jest oceniana jako bardzo dobra/dobra przez 73% studentów dziennych i 64% studentów zaocznych, rozumienie tekstu mówionego jest oceniane jako bardo dobre/dobre przez 73% studentów dziennych i 64% studentów zaocznych. W obu badanych kategoriach na ocenę bardzo dobrą wskazywali częściej studenci dzienni. Odsetek studentów, którzy uważają, że ich sprawność pisania jest niewystarczająca wynosi 3% wśród studentów dziennych i 7% wśród zaocznych. Odsetek studentów, którzy oceniają swoją kompetencję w zakresie rozumienia tekstu mówionego za niewystarczającą jest równy zeru wśród studentów dziennych, natomiast wśród studentów zaocznych wynosi 7%.

Podsumowując, trzy podstawowe sprawności językowe, tj. pisanie, rozumienie tekstu mówionego i rozumienie tekstu pisanego, są podobnie oceniane przez studentów dziennych i zaocznych, przy czym studenci dzienni w większym odsetku oceniali je jako bardzo dobre (odpowiednio 14%, 10% i 39%) niż zaoczni (odpowiednio 7%, 7% i 19%), którzy częściej wskazywali na dobrą, ale nie bardzo dobrą, kompetencję.

Czwarta podstawowa sprawność językowa, tj. mówienie sprawia więcej problemów studentom zaocznym niż dziennym. Jednocześnie aż 12% studentów dziennych i taki sam odsetek zaocznych ocenia swoje kompetencje jako niewystarczające. Fakt ten oznacza, że pracując z grupami zaawansowanymi należy poświęcić dużo uwagi na kształcenie sprawności mówienia, a co za tym idzie, na zwiększanie zasobu czynnego słownictwa fachowego. Bez znajomości terminologii minimum mówienie na tematy biznesowe nie jest możliwe. Ponadto, nie można oczekiwać, że nowopoznane słownictwo będzie natychmiast sprawnie wykorzystywane przez studentów w spontanicznej rozmowie; zanim ludzie będą w stanie płynnie używać nowego języka potrzebują więcej praktyki.

Obie grupy studentów wskazują na mówienie jako sprawność najbardziej przydatną zawodowo (aż 96% studentów dziennych i 67% zaocznych). A jeśli tak, to poprawa znajomości specjalistycznej terminologii biznesowej jawi się jako priorytetowa, gdyż ma największy wpływ na poprawę sprawności mówienia.

Na drugim miejscu pod względem przydatności zawodowej studenci dzienni i zaoczni stawiają rozumienie tekstu mówionego (55% i 38%). Za mniej przydatne uznają pisanie (29% i 26%), a najmniej przydatne jest, ich zdaniem, rozumienie tekstu pisanego (tylko 10% i 7%). Oznacza to, że – zdaniem obu badanych grup

studentów – język mówiony jest bardziej przydatny zawodowo niż język pisany. W odniesieniu do większości zawodów biznesowych i większości sytuacji biznesowych jest to słuszne spostrzeżenie. Należy jednakże odnotować bardzo istotne znaczenie języka pisanego w zakresie sporządzania i rozumienia tekstów umów, regulaminów, przepisów i prowadzenia korespondencji handlowej oraz dokumentacji działalności biznesowej. Wszystkie najważniejsze dla firmy dokumenty są zawsze sporządzane na piśmie. Dziwi więc, że respondenci tych grup za bardziej przydatne uznają pisanie, podczas gdy rozumienie tekstu pisanego jest przez nich określane jako zdecydowanie mniej przydatne.

Studenci dzienni i zaoczni podają swoje mocne i słabe strony w komunikacji językowej w podobny sposób. W odpowiedziach ankiety było 37% wskazań od studentów dziennych i 50% od zaocznych mówiących, że słownictwo jest ich najmocniejszą stroną. Z drugiej zaś strony, wskazania, że słownictwo jest stroną najsłabszą pochodziły od podobnej ilości studentów: 35% studentów dziennych i 40 % studentów zaocznych. Oznacza to, że w badanej próbie jest porównywalna ilość osób zadowolonych ze swojej znajomości słownictwa oraz osób uważających brak znajomości słownictwa za swój główny problem w komunikacji. Jest to ważna informacja mówiąca, że prawdopodobnie w tej drugiej grupie należałoby podjąć działania dydaktyczne zmierzające do poprawy zasobu terminologii biznesowej i – w efekcie – poprawić komunikację.

Pozostałe wskazania mocnych stron w komunikacji wśród studentów dziennych i zaocznych dotyczyły: gramatyki – 35% studentów dziennych i 36% zaocznych, znajomości różnic kulturowych – 16% studentów dziennych i 33% zaocznych oraz umiejętności biznesowych – 12% studentów dziennych i 5% zaocznych.

Natomiast pozostałe wskazania słabych stron komunikacji wśród studentów dziennych i zaocznych (a więc takich, na które powinno się skierować wysiłek dydaktyczny) dotyczyły: gramatyki – 35 studentów dziennych i 29 zaocznych, znajomości różnic kulturowych – 8 studentów dziennych i 2 zaocznych oraz umiejętności biznesowych – 33 studentów dziennych i 52 zaocznych. Taki obraz pokazuje, że stosunkowo duża grupa studentów na poziomie zaawansowanym (1/3 badanych) wymaga pracy nad poprawą znajomości gramatyki. Pokazuje także, iż słuszne są najnowsze tendencje w nauczaniu specjalistycznego języka biznesu, które mocno podkreślają potrzebę kształcenia podstawowych umiejętności biznesowych podczas nauczania specjalistycznego języka Business English. Jak wynika z danych ankiety, studenci uważają sprawności biznesowe za potrzebne i są zdania, że ich posiadanie przyczyniłoby się do lepszej komunikacji w sprawach zawodowych.

Nauczanie sprawności biznesowych może być włączone do zajęć językowych pod dwoma warunkami: dostatecznie dużą ilością godzin kursu i odpowiednim przygotowaniem nauczyciela. Jeśli kurs jest krótki, nie ma możliwości włączenia

do niego zajęć kształcących sprawności biznesowe, tym bardziej, że takie kształcenie wymaga praktyki, a więc i czasu. Co zaś do drugiego warunku, to języka biznesowego uczą absolwenci kierunków filologicznych i lingwistycznych, którzy w trakcie studiów nie mają zajęć kształcących umiejętności biznesowe. W praktyce oznacza to, że jeśli nauczyciel zamierza włączyć kształcenie sprawności biznesowych do kursu językowego, to najpierw musi sam opanować te sprawności. Musi także poznać ich teoretyczne podstawy, np. strategie i techniki negocjacji.

Jest interesujące, że studenci dzienni i zaoczni zupełnie inaczej oceniają sytuacje w jakich znajomość języka mówionego jest najczęściej wykorzystywana. Największa grupa studentów dziennych podaje, że są to: telefonowanie (41%) i udział w spotkaniach i zebraniach (37%), podczas gdy wśród studentów zaocznych są to: prezentacje (79%) i udział w spotkaniach i zebraniach (33%). Różnica wskazań może prawdopodobnie wynikać z braku doświadczenia zawodowego i znajomości realiów w grupie studentów dziennych. Duża rola prezentacji w biznesie i mnogość sytuacji, w jakich są one stosowane powinny mieć swoje przełożenie w glottodydaktyce języka specjalistycznego. Nawet jeśli do kursu językowego nie można włączyć kształcenia wszystkich sprawności biznesowych, to warto rozważyć włączenie do niego prezentacji, które są w świecie biznesu niezwykle potrzebne (np. prezentacja produktu, prezentacja firmy, prezentacja osiągniętych wyników, autoprezentacja podczas rozmowy kwalifikacyjnej, itp.).

Jeśli idzie o formy języka pisanego najbardziej przydatne zawodowo, to obie badane grupy mają podobne wskazania: maile – 67% studentów dziennych i 81% zaocznych, listy – 18% studentów dziennych i 21% zaocznych, raporty i sprawozdania – 10% studentów dziennych i 12% zaocznych oraz formularze (ich wypełnianie) – 6% studentów dziennych i 7% zaocznych. Taki obraz rozkładu odpowiedzi potwierdza potrzebę włączenia nauki pisania maili (obok listów i raportów) do kursu Business English. Inną ważną kwestią jest włączenie do kursu form skróconych terminów, czyli abrewiatur i skrótów graficznych, których popularność w specjalistycznym języku business communication stale rośnie.

W kwestii przydatności podręczników językowych, anglojęzycznych podręczników akademickich i naukowych oraz internetu, obie badane grupy były zgodne co do tego, że są one bardzo przydatne/przydatne w procesie uczenia się języka specjalistycznego. Studenci dzienni za nieco mniej przydatną uznali telewizję i prasę. Studenci zaoczni natomiast uznali je również za przydatne. Powodem tej różnicy wskazań może być fakt, że studenci pracujący zawodowo częściej słuchają wiadomości gospodarczych w telewizji angielskojęzycznej oraz że częściej czytają angielską bądź amerykańska prasę ekonomiczną niż studenci dzienni. Informację te należy w dydaktyce przełożyć na włączenie fragmentów anglojęzycznych podręczników akademickich jako uzupełniających materiałów dydaktycznych do programu kursu Business English w grupach zaawansowanych. Z doświadczenia

wynika, że mogą one być z powodzeniem wykorzystywane jako materiał do prezentacji ustnych przygotowywanych przez studentów i wygłaszanych przed grupą. W podobny sposób można wykorzystywać internet i prasę; dodatkowym atrybutem może tu być aktualność prezentowanych tematów, a więc ich większa atrakcyjność dla odbiorców. Z drugiej strony, prezentacje oparte o angielskojęzyczne podręczniki akademickie i zawodowe mogą być bardzo cennym instrumentem poszerzania wiedzy merytorycznej studentów.

Na koniec tej charakterystyki zespołowej można stwierdzić, że badana grupa studentów dziennych i zaocznych uczelni ekonomicznej jest w niewielkim stopniu zróżnicowana w zakresie potrzeb językowych i w zakresie samooceny kompetencji językowych. Jak wynika z przeprowadzonej analizy wyników badania ankietowego, w pracy z grupami na poziomie zaawansowanym najbardziej potrzebne są nastepujące dwa elementy: poprawa znajomości słownictwa specjalistycznego (oraz poszerzenie zakresu specjalistycznego słownictwa czynnego) i poprawa znajomości gramatyki. Jeśli czas kursu na to pozwala, należy podjąć decyzję o kształceniu sprawności biznesowych, w pierwszej kolejności umiejętności skutecznych prezentacji biznesowych.

3. Charakterystyka zespołowa kompetencji i potrzeb trzeciej grupy ankietowanych: nauczycieli i absolwentów filologii i lingwistyki stosowanej zamierzających nauczać angielskiego języka biznesu

Członkami tej grupy respondentów byli słuchacze studiów podyplomowych Business English. Przed przystąpieniem do wypełnienia ankiety przeprowadzono z nimi krótki wywiad, mający na celu pozyskanie ogólnych informacji o tej grupie badanych. I tak, większość z nich była absolwentami filologii angielskiej, cztery osoby były absolwentami lingwistyki stosowanej. Duża ich część (około 80%) miała już pewne doświadczenie w nauczaniu języka ogólnego. Przeważająca większość podjęła studia podyplomowe by przygotować się do prowadzenia zajęć z Business English. Mniej licznie w tej grupie badanych były reprezentowane osoby zamierzające specjalizować się w tłumaczeniu tekstów biznesowych. Grupa była silnie zmotywowana do poznania języka biznesu dla celów zawodowych.

Respondenci tej grupy, co zrozumiałe, mieli wyższe wyniki w zakresie używania języka do celów zawodowych. Uznawali swoje kompetencje w zakresie czterech podstawowych sprawności językowych za biegłe albo dobre w odsetku wyższym niż pozostałe grupy ankietowanych. W tej grupie 6% oceniło swoją kompetencję w zakresie mówienia jako niewystarczającą. Natomiast w zakresie pisania

i rozumienia tekstu mówionego 3% respondentów oceniło swoje kompetencje za niewystarczające. Choć odsetki są niższe niż w pozostałych badanych grupach, wyniki te pokazują, że nawet po studiach językowych mówienie jest najtrudniejszą sprawnością. Cieszyć może natomiast, że 100% respondentów w tej grupie oceniło swoje umiejętności w zakresie rozumienia tekstu pisanego jako biegłe lub dobre. Świadczy to, że studia językowe znacząco doskonalą tę sprawność.

Duże rozproszenie odpowiedzi uzyskano pytając o najmocniejszą i najsłabszą stronę ankietowanych w zakresie komunikacji językowej. Niemniej jednak, najwięcej respondentów wskazywało słownictwo (66%) i gramatykę (57%) za swoje najmocniejsze strony, a w dalszej kolejności – znajomość różnic kulturowych (40%) i umiejętności biznesowe (29%).

Dyspersja odpowiedzi była jeszcze większa w zakresie głównych problemów, które utrudniają ankietowanym komunikację językową: 34% wskazało na braki w sprawnościach biznesowych, 31% na słabą znajomość gramatyki, 29% na słabą znajomość słownictwa i 20% na nieznajomość różnic kulturowych. Oceniając te wyniki trudno jest uzasadnić słabą znajomość gramatyki u tak wysokiego odsetka badanych w tej grupie. Jako absolwenci studiów filologicznych nie powinni mieć problemów z gramatyką. Może wynika to z faktu, że nie wszystkie uczelnie oferujące studia na kierunku anglistyka jednakowo dobrze uczą gramatyki i egzekwują jej znajomość. Odnośnie pozostałych „słabych punktów" to są one w pełni zrozumiałe i tłumaczą się na potrzebę dokładnego poznania specjalistycznego słownictwa biznesowego oraz wykształcenia sprawności biznesowych, a także poznania różnic kulturowych (których znajomość przyszli nauczyciele języka specjalistycznego słusznie uznają za ważną w biznesie).

Podobnie wysoka dyspersja dotyczyła odpowiedzi na pytanie o najbardziej przydatne zawodowo umiejętności językowe. Respondenci w tej grupie wskazali, że są to: mówienie (43%), rozumienie tekstu mówionego i pisanie (po 37%) oraz rozumienie tekstu pisanego (26%). Ten ostatni wynik był znacznie wyższy niż w pozostałych dwóch badanych grupach. Prawdopodobnie wynika to z faktu, że przyszli nauczyciele/tłumacze Business English są bardziej niż pozostałe dwie grupy świadomi potrzeby rozumienia tekstu pisanego w sytuacjach zawodowych.

Respondenci tej grupy wskazali, że najczęściej znajomość języka mówionego jest wykorzystywana w spotkaniach i zebraniach (40%), przy telefonowaniu (38%), podczas prezentacji (37%) i negocjacji (14%).

Przyszli nauczyciele/tłumacze języka biznesu, prawdopodobnie słusznie, uważają, że formy języka pisanego najczęściej potrzebne w pracy, nauce i życiu codziennym to maile (86%), raporty (31%), listy (28%) i wypełnianie formularzy (26%). Ten ostatni odsetek jest znacząco wyższy niż w pozostałych ankietowanych grupach. Wypełnianie formularzy może być trudne nawet w języku ojczystym, szczególnie w przypadku formularzy podatkowych czy podatkowych.

Ta grupa respondentów oceniła przydatność podręczników językowych, anglojęzycznych podręczników akademickich i zawodowych, internetu, telewizji i prasy podobnie jak pozostałe dwie grupy badanych.

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na jedna ważną różnicę pomiędzy badanymi grupami. Dotyczy ona możliwości przyszłego poszerzania znajomości języka poprzez kontakty zawodowe. O ile absolwenci kierunków ekonomicznych będą mieli okazję do naturalnego wzbogacania terminologii specjalistycznej i nabywania umiejętności biznesowych poprzez kontakty ze specjalistami w pracy, o tyle nauczyciele języka biznesowego takiej okazji prawdopodobnie mieć nie będą. Ponadto, absolwenci kierunków ekonomicznych, pracując w konkretnej firmie i w konkretnej branży, będą mogli w naturalny sposób uczyć się bardziej wyspecjalizowanego, węższego słownictwa, istotnego dla konkretnego zawodu/obszaru biznesowego. Takiej okazji nie będą mieć lektorzy/tłumacze języka biznesowego pracujący w uczelni, szkole językowej, czy w biurze tłumaczeń. Natomiast tłumacze zatrudnieni w firmie produkcyjnej, handlowej lub usługowej konkretnej branży będą mieli okazję do naturalnego poszerzania wyspecjalizowanej terminologii. Nawiasem mówiąc, największe biura tłumaczeń chętnie zatrudniają tłumaczy z wąską specjalizacją biznesową; mniejsze zaś zazwyczaj wolą zatrudniać tłumaczy o szerokiej znajomości języka ogólnobiznesowego.

Na podstawie analizy wyników badania wydaje się, że ta grupa respondentów potrzebuje podręczników bardziej nasyconych słownictwem specjalistycznym i że celowe jest opracowywanie specjalnych podręczników Business English dla filologów. Tym bardziej jest to wskazane z uwagi na fakt, że filolodzy nie posiadają żadnej wiedzy merytorycznej na temat biznesu, ekonomii, finansów czy zarządzania, do której można byłoby się odwoływać w trakcie nauczania terminologii specjalistycznej. O ile na przykład w grupach studentów finansów na trzecim roku studiów można bez komentarza wprowadzić angielski odpowiednik polskich terminów: 'weksel domicylowany', 'trata', 'indos', 'stopa redyskontowa' czy 'akredytywa', o tyle filologom trzeba podać dokładną (a przy tym jasną i zrozumiałą dla nich) definicję tych i podobnych terminów. Jest tu duże pole działania dla osób uczących filologów języka biznesu; odesłanie studentów do specjalistycznego słownika niewiele tu da – znaczenie terminu nadal może nie być dla nich jasne.

Podsumowując, wyniki wskazywane przez tę grupę respondentów są w niektórych pytaniach inne niż w grupach studentów dziennych i zaocznych. Generalnie jednak respondenci ci uważają mówienie za najtrudniejszą sprawność językową.

Na zakończenie charakterystyki zespołowej tej grupy badanych warto zauważyć, że im wieksza kompetencja językowa nauczyciela, tym bardziej jest prawdo-

podobne, że jego nauczanie będzie skuteczne. Znajomość strategii samodzielnego uczenia się pomaga nauczycielom zaszczepić u uczniów nawyk uczenia się przez całe życie.

Bibliografia

Brieger N., *Teaching Business English Handbook*, York 1997.

Burgess S., Head K., *How to Teach for Exams*, Harlow 2005.

Carter R., Nunan D., *Teaching English to Speakers of Other Languages,* Cambridge 2001.

Council of Europe, *Europejski system opisu kształcenia językowego*, Strasburg 2001.

Council of Europe, *Common European Framework for Reference for Languages: Laerning, Teaching and Assessment,* Cambridge 2001.

Ćwiklińska J., Szadyko S, *Obszary wiedzy specjalistycznej w wybranych wariantach języka business communication,* (w:) J. Lewandowski, M. Kornacka (red.), *Teksty zawodowe w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*, (Języki specjalistyczne 5), Warszawa 2005.

Frendo E., *How to Teach Business English*, Harlow 2007.

Grucza S., *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa 2004.

Grucza S., *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Podstawy technolingwistyki II*, Warszawa 2008.

Harmer J., *The Practice of English Language Teaching,* Harlow 2003.

Johnson K., *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching,* Harlow 2008.

Lukszyn J., (red.), *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa 2002.

Lukszyn J., *Tekst specjalistyczny pod lingwistyczną lupą,* (w:) M. Kornacka (red.), *Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej*, (Języki specjalistyczne 7), Warszawa 2007.

Lukszyn J., *W kwestii definicji pojęcia „tekst specjalistyczny",* (w:) S. Szadyko (red.), *Komunikacja specjalistyczna*, t. 1, Warszawa 2009.

Neymann M., Karpiński Ł., Szadyko S., Żywot-Chabżyk M., *Business communication czyli sztuka porozumiewania się w biznesie,* Warszawa 2008.

Neymann M., Archutowska J., *Business English for Linguists*, Warszawa 2008.

Sharma P., Barrett B., *Blended Learning,* Oxford 2007.

Szadyko S., *Abrewiacja jako pochodna tekstów specjalistycznych,* (w:) M. Kornacka, M. Górnicz (red.), *Wyraz – tekst – interpretacja,* (Języki Specjalistyczne 9), Warszawa 2009.

Zmarzer W., *O strukturze wiedzy specjalistycznej,* (w:) M. Kornacka, (red.), *Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej*, (Języki Specjalistyczne 7), Warszawa 2007.

Łukasz Karpiński
Uniwersytet Warszawski

PREZENTACJA TERMINOLOGII W SŁOWNIKU W UJĘCIU TYPOLOGICZNYM

SUMMARY

A presentation of terminology in dictionary in typological aspects

The article contains the information about communication aspect of exchange of information in languages for special purposes.

The information exchange is the inseparable element of terminological work because dictionary transforms and systematises individual concepts into precision terms.

Next part contains the characteristic of linguistic, encyclopaedic, didactic and terminological dictionary. After that this paper feature is presenting a modular classification and changes in structure of dictionary in depending on type of dictionary.

Last chapter contains characteristic of polyglotic dictionaries, conditions and causes of their builtand practical use.

РЕЗЮМЕ

Представление терминологии в словаре в типологическом подходе

В настоящей статье представлено коммуникативный аспект обмена информации на уровне специального языка. Именно она и является неотъемлемым элементом терминологической работы, так как словарь превращает и систематизирует индивидуальные концепты в общепонятные элементы, обладающие собственной и точной дефиницией.

По порядку указано характерные черты языкового, энциклопедического, дидактического и терминологического словарей. Дальше упомянуто принцыпы модульной классификации и указано изменения, происходящие в структуре данного словника в зависимости од типа словаря.

Следующй вопрос посвящен характеристике мнгоязычных словарей, а также условиям их возникновения и практического применения.

Język specjalistyczny, oparty o odpowiedni etnolekt, jako narzędzie pracy i rozwoju zawodowego, służy poznawaniu i określaniu obiektów specyficznych dla danej specjalności oraz porozumiewaniu się na ich temat. Może być on scharakteryzowany jako:

- narzędzie pracy zawodowej,
- narzędzie kształcenia zawodowego,
- wskaźnik poziomu cywilizacyjnego danej grupy etnicznej.

Dokonujący się rozwój cywilizacyjny danej społeczności oraz wyodrębnianie się w wyniku specjalizacyjnego podziału pracy poszczególnych dziedzin nauki nie jest możliwe bez komunikowania się.

Analiza komunikacyjna danego języka branżowego stanowić powinna nieodłączny element pracy terminograficznej, gdyż pomaga w określeniu struktury konceptualnej danego leksykonu terminologicznego oraz relacji zachodzących pomiędzy poszczególnymi jego elementami (jednostkami terminologicznymi). Używany znak językowy jest rozpatrywany jako część szerszego systemu semantycznego, tworzącego rdzeń tezaurusa dowolnej dziedziny wiedzy. Zaś jego wewnętrzną jednostką operacyjną jest koncept, którego wartość określana jest na podstawie jego miejsca we właściwym polu pojęciowym (terminologicznym), które posiada własną strukturę. Prawidłowe odtworzenie i funkcjonowanie takiego układu stanowi niezbędny warunek skutecznej pracy terminograficznej[1].

Kolejnym zasadniczym wymogiem stawianym konstruktorom tezaurusów jest takie przyjęcie założeń teoretycznych, aby odzwierciedlały one podstawowe cechy dowolnego języka specjalistycznego – elastyczność, zmienność i otwartość systemu. Należy zauważyć, iż układ komunikacyjny może zachodzic na poziomie różnych lektów (idio-, etno-, techno-), co powiązane jest z ewentalnym użyciem różnych rodzajów słowników. Różne założenia makrostrukturalne skutkują z kolei odpowiednim ukierunkowaniem tematycznym słownika. Inne są konteksty użycia słownika objaśniającego, jednojęzycznego, słownika encyklopedycznego czy słownika przekładowego (choć wiele parametrów mikrostrukturalnych jest dla nich wspólnych).

1 STP = *Słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa 2002, s. 48.

Leksykony ze względu na rodzaj prezentacji wiedzy można podzielić na następujące kategorie: słowniki językowe (SJ), słowniki encyklopedyczne (SE), słowniki dydaktyczne (SD) i słowniki terminologiczne (ST)[2]. Różnice między wymienionymi słownikami zawarte są zarówno w sposobie formułowania ogólnych założeń słownika, jak i do konstrukcji mikrostruktury – przedstawienia treści w haśle słownikowym. Oczywiście w każdym z wymienionych typów słownik może jednocześnie spełniać funkcję przekładową, jeśli posiadać będzie odpowiednie elementy w artykułach hasłowych.

Słowniki językowe koncentrują się na jak najdokładniejszym opisie kontekstów znaczeniowych danej jednostki języka (zwykle są to wszystkie kategorie wyrazów) oraz ujęciu możliwie szeroko zakresu jej użycia w komunikacji językowej. „Słownik ogólny jednojęzyczny (...) w miarę możności – obejmuje całe słownictwo, którym posługują się lub znają wszyscy ludzie, dla których dany język jest językiem ojczystym, żyjący w okresie, w którym powstawał dany słownik. Opis słownictwa dokonywany jest w tym samym języku"[3]. Uwzględnia się przy tym duże spektrum materiałów źródłowych, włączając w to korpusy tekstowe, które pomagają weryfikować, harmonizować i kodyfikować zebrany materiał terminologiczny. Definicje i objaśnienia w SJ mają najczęściej zwięzły charakter, wyrażający się użyciem równoważników zdań. Objaśnienia nie są pozbawione przy tym odcieni emocjonalnych żywego języka, zwłaszcza gdy dotyczą tzw. niskiego stylu, żargonu lub wulgaryzmów. W artykule hasłowym występują kolokacje lub zdania standardowe, ilustrujące użycie, a także kwalifikatory stylistyczne i znaczeniowe oraz komentarz gramatyczny. Nadrzędną funkcją SJ jest prezentowanie i korygowanie wiedzy o języku dowolnego użytkownika.

Słowniki encyklopedyczne przedstawiają otaczającą rzeczywistość w możliwie najszerszej perspektywie znaczeniowej z ujęciem wszelkich treści przenoszonych poprzez wartości kulturowe i historyczne. Mają one wszechstronnie służyć różnym grupom społecznym i niekiedy zawodowym. Charakterystycznym zjawiskiem w SE jest występowanie w roli haseł tytułowych dużej ilości imion i nazw własnych. Również zakres tematyczny encyklopedii ogólnych jest bardzo szeroki i stara się objąć wszystkie interesujące współczesnego użytkowanika aspekty rozwoju cywilizacyjnego. Oprócz obszernie opracowanych haseł stosowane są również ilustracje, reprodukcje, mapy oraz różnego rodzaje wykresy mające rozszerzyć reprezentowaną wiedzę. Zawartość tematyczna jest zróżnicowana, zależnie od zakładanej objętości i tematyki. Artykuł hasłowy ma w odpowiedni sposób opisywać aktualny stan całościowej wiedzy na temat tytułowego pojęcia.

---

2 Por. Ł. Karpiński, *Zarys leksykografii teminologiznej*, Warszawa 2008, s. 59-63.

3 T. Piotrowski, *Zrozumieć leksykografię*, Warszawa 2001, s. 43.

Słowniki dydaktyczne prezentują podejście pośrednie pomiędzy słownikami encyklopedycznymi, ze względu na podyktowane procesami nauczania obszerne objaśnienia odpowiednich pojęć i zjawisk a, słownikami terminologicznymi. SD ma reprezentować dostosowany do wymogów dydaktycznych typ myślenia i działania zawodowego w określonej dziedzinie. Model typu SD powinien zawierać ilustracje, schematy i inne elementy, wspomagające procesy nauczania w aspekcie językowym (np. akcent, wymowa/transkrypcja, przykłady użycia). Prezentowane pojęcie powinno występować w odpowiednio szerokim paradygmacie terminologicznym i być przedstawione jako element systemu języka specjalistycznego. Słownik tego typu powinien być ściśle skorelowany z procesem nauczania, tak, aby potencjalni użytkownicy posiadali adekwatny poziom wiedzy teoretycznej. Dostosowanie programowe skutkuje jednak najczęściej włączeniem słownika dydaktycznego do podręcznika danej dyscypliny, co podyktowane jest praktycznymi i ekonomicznymi względami. Z tego też powodu SD w „czystej" postaci jest rzadko spotykany na rynku.

Słowniki terminologiczne skupiają się na przedstawieniu wybranej jednostki języka jako elementu większego systemu językowego. Cechą charakterystyczną jest stosowanie jednorodnej stylistyki i brak nacechowania emocjonalnego – ewentualne kwalifikatory stylistyczne mają obligować użytkownika do użycia wyrażenia w dokładnie określonym kontekście, aby zminimalizować ewentualny dysonans komunikacyjny. Hasło traktowane jest jako paradygmatyczna jednostka kognitywna, kształtowana w wyniku rozwoju nauk, umiejscowiona i zakwalifikowana do określonego miejsca w systemie danego języka specjalistycznego, powiązana z innymi pojęciami poprzez odpowiednie relacje semantyczne. Słowniki terminologiczne muszą być tak konstruowane, aby odzwierciedlały podstawowe cechy języka specjalistycznego, tj.: elastyczność, produktywność, zmienność i otwartość systemu. Tezaurusy mogą być budowane dla każdego zakresu tematycznego, można nimi objąć praktycznie cały zakres wiedzy ludzkiej. Przykładowy model klasyfikacyjny, adekwatny do tego typu prac to klasyfiakcja modułowa[4].

Z punktu widzenia prezentacji i budowy haseł słownikowych można wyodrębnić dwa typy słowników[5]:

- słownik endocentryczny, w którym jednostka wejściowa jest traktowana jako samowystarczalna wielkość semantyczna, w związku z czym artykuł hasłowy ma strukturę odrębnego wywodu naukowego. Ten rodzaj wymaga

4 Założenia tej klasyfikacji były prezentowane m.in. w monografii: *Zarys leksykografii terminologicznej*, Warszawa 2009; czy artykułach: *Zasady budowy wielojęzycznego słownika terminologii budownictwa drogowego*, „Przegląd Rusycystyczny" 2002, nr 3(99), s. 95-100; *Model kompilacji modułowego tezaurusa terminologii specjalistycznej*, „Linguodidactica" 2006, t. X, s. 58-70.

5 Por. J. Lukszyn J., W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001, s. 103.

opracowania wyczerpujących opisów każdej z osobnych jednostek konceptualnych,
- słownik egzocentryczny traktuje jednostkę wejściową jako składnik bezpośredni większej jednostki konceptualnej, tzw. paradygmatu terminologicznego, w związku z czym artykuł hasłowy ma strukturę uporządkowanego podzbioru terminów. Ten rodzaj wymaga dokładnego określenia miejsca danej jednostki konceptualnej w siatce semantycznej odpowiedniego leksykonu terminologicznego.

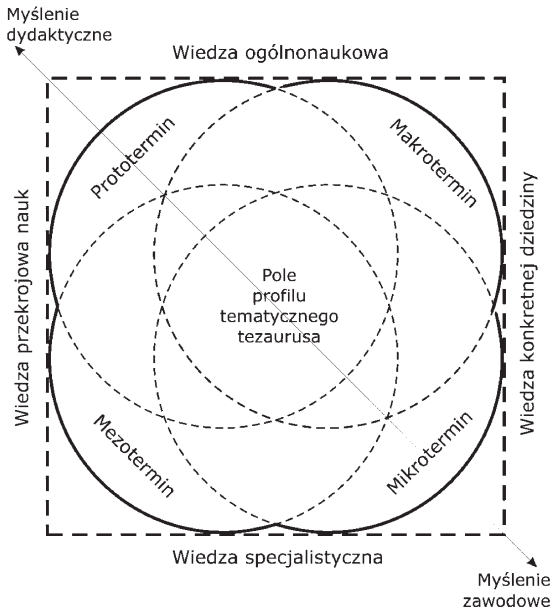
Jeśli powyższe dwa typy uznać za dwa przeciwne sobie bieguny, to najbliżej konstrukcji endocentrycznej plasuje się słownik językowy, natomiast słownik terminologiczny z założena ma przedstawiać systemowość języka, a więc jest przykładem słownika endocentrycznego. Zastosowanie odpowiedniego modelu słownika jest podstawowym krokiem w pracy leksykograficznej na drodze do powstania dobrego leksykonu.

Odwołując się do wspomnianych wczesniej założeń, iż słownik (a dokładnie tezaurus) powinien odzwierciedlać podstawowe cechy dowolnego języka specjalistycznego, a zebrany materiał językowy w sposób elastyczny reagował na zmienność i otwartość danego systemu terminologicznego. Jednakże sposoby reprezentacji systemu pojęć mogą się znacznie różnić. „Najdrobniejszymi elementami – z których zbudowane są tezaurusy, są – w ogromnej większości – wyrażenia zaczerpnięte z języków, tak naturalnych, jak i specjalistycznych, którymi się posługujemy. Siłą rzeczy tezaurus, w ramach objętego nim zakresu tematycznego, staje się zbiornicą materiału leksykalnego tych języków”[6]. W konsekwencji gotowy tezaurus danego zakresu tematycznego ma spełniać funkcje informacyjne i wyszukiwawcze. Tezaurusy mogą być budowane dla każdego zakresu tematycznego, można nimi objąć cały zakres wiedzy ludzkiej. Budowane są one w oparciu o języki naturalne oraz o specjalistyczne zasoby terminologiczne. Za jedno z ograniczeń zasobów terminologicznych są uważane bariery językowe, ale jest ono wykluczane przy budowie specjalistycznego słownika z funkcją przekładową – tezaurusa wielojęzycznego.

Analizując strukturę konceptualną danego leksykonu specjalistycznego oraz relacje pomiędzy poszczególnymi jego elementami (jednostkami terminologicznymi) każdy konwencjonalny znak językowy jest rozpatrywany jako część szerszego systemu semantycznego, tworzącego rdzeń tezaurusa dowolnej dziedziny wiedzy. Zaś jego wewnętrzną jednostką operacyjną jest koncept, którego wartość określana jest na podstawie jego miejsca we właściwym polu pojęciowym (terminologicznym). Odniesienie struktury leksykonu do systemu powiązanych pól pojęciowych jest realizowane poprzez kilka typów znaków werbalnych. Są to

6 Por. K. Leski, *Zasady budowy tezaurusa*, Warszawa 1978, s. 16-32.

terminy kategorialne (prototerminy), terminy ogólnonaukowe (makroterminy) i interdyscyplinarne (mezoterminy) oraz terminy przedmiotowe (mikroterminy)[7]. Zbadanie proporcji powyższych jednostek języka w danym leksykonie pozwoli na weryfikacyjne działania leksykograficzne samoistnie kontrolujące gromadzone pojęcia w bazie danych i dostosowanie ich do potrzeb odbiorców. Przewaga proto- i makroterminów będzie wskazywać na ogólnodydaktyczne walory tezaurusa, natomiast koncentracja w odpowiednio dużej proporcji mezo- i mikroterminów będzie kierunkować słownik ku specjalizacji i szczegółowym zagadnieniom danej dziedziny. Poniższa matryca potencjału dystrybucyjnego słownika ilustruje omawiane zagadnienie:



Rys. 1. Matryca profilu tematycznego tezaurusa (opracowanie własne)

Pole terminologiczne posiada własną strukturę, której prawidłowe odtworzenie i funkcjonowanie stanowi niezbędny warunek skutecznej pracy terminograficznej. Tylko na tle ściśle określonej siatki konceptualnej możliwe jest poprawne zdefiniowanie i umiejscowienie w paradygmacie odpowiednich pojęć[8]. Praca ter-

7 J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001, s. 162-163.
8 STP 2002, s. 48.

minologiczna powinna rozpoczynać się od (od)tworzenia systemu pojęciowego. Aby system terminologiczny powstały (odtworzony) w procesie leksykograficznym można było uznać za dobry, powinien on spełniać kilka kryteriów. Powinien być spójny, kompletny, rzeczowo uporządkowany, harmonijny i zrównoważony[9]. Rzeczowe uporządkowanie odnosi się do ustalenia związków logicznych występujących między pojęciami. Należy przy tym uwzględnić:

- położenie terminu względem dziedziny głównej,
- przydatność terminu w tezaurusie, z uwzględnieniem potrzeb potencjalnych odbiorców – należy mieć tu na względzie rolę słownika w procesie komunikacji specjalistycznej,
- aktualność pojęcia i jego status terminologiczny,
- rozłożenie potencjału znaczeniowego w klasyfikacji od ogółu (prototerminy) do szczegółu (mikroterminy).

Zestawienie terminologii branżowej języka narodowego z odpowiednimi terminologiami języków europejskich, które reprezentują wysoki poziom naukowo-techniczny, jest swoistym bodźcem rozwoju wiedzy specjalistycznej. Dwu- i wielojęzyczne słowniki terminologiczne mogą pełnić funkcję słowników przekładowych, chociaż w ścisłym znaczeniu nimi nie są. Cechą charakterystyczną słownika przekładowego w ogóle są zawarte w nim propozycje tłumaczenia poszczególnych jednostek przekładu we wszystkich typowych dla tych jednostek kontekstach językowych[10].

Słowniki dwujęzyczne budowane są w relacji język danej społeczności – język wiodący danej dziedziny lub relacji dwóch sąsiadujących terytorialnie lektów. Często rozszerzona, trójjęzyczna wersja zawiera język wiodący i dwa języki terytorialnie sąsiadujące. Kompozycja wielojęzyczna słownika może być uwarunkowana zarówno poprzez języki wiodące, języki dominujące regionalnie oraz inne czynniki, natomiast finalny wielojęzyczny tezaurus na ogół wszystkim językom nadaje równy status i tak je widzą użytkownicy końcowi. Dowolny słownik wielojęzyczny można zaszeregować do określonego modelu w związku z doborem ekwiwalentów obcojęzycznych:

- model dominacyjny,
- model równorzędny,
- model instytucjonalny.

Model dominacyjny słownika to taki, w którym zestawia się język lokalny i język wiodący danej dziedziny lub jeden z języków uznanych za ogólnoświatowe lub dominujące w danym regionie geograficznym. Większość dostępnych na

9 W. Nowicki, *Podstawy terminologii*, Wrocław 1986, s. 17.
10 J. Lukszyn, W. Zmarzer, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001, s. 145.

rynku słowników odpowiada właśnie temu modelowi ze względu na odpowiedni poziom popytu, kształtowany również potrzebami uczących się danego języka. Według *Eurobarometru 2005* rozprzestrzenienie danego języka w Unii Europejskiej mierzone jako procent użytkowników posługujących się nim w stosunku do ogólnej liczby ludności przedstawia się następująco: angielski – 47% (13% ojczysty, 34% obcy), niemiecki – 30% (odpowiednio 18% i 12%), francuski – 23% (12% i 11%), włoski – 15% (13% i 2%), hiszpański – 14% (9% i 5%), polski – 10% (9% i 1%), holenderski 6% (5% i 1%), rosyjski 6% (1% i 5%), inne języki 5% (2% i 3%). Wymienione języki stanowią również podstawę większości słowników dostępnych na rynku polskim. Wyjątek stanowi tu rzadziej stosowany język holenderski, częściej ze względów historycznych uwzględniany w leksykografii rosyjskiej.

Jeśli brać po uwagę dominującą dziedzinę to ekwiwalencyjnych słowników informatycznych bez udziału w nich języka angielskiego praktycznie się nie spotyka. Z kolei zagadnienia lotów w kosmos zawierają w największym stopniu leksykę pochodzącą z angielskiego (american english) i rosyjskiego, lecz w najbliższym czasie można spodziewać się pojawienia się pojęć pochodzących z języka chińskiego[11].

Przykładem modelu dominacyjnego może być uporządkowany przez Polski Komitet Normalizacyjny zbiór terminologii w zakresie ochrony środowiska. W większości przypadków artykuły hasłowe zawierają ekwiwalenty w języku angielskim oraz rzadziej we francuskim. Jest to wyraźne wskazanie dominującego języka w tytułowej dziedzinie. Inne oczywiste przykłady z dziedziny informatyki czy ekonomii sa oczywiste i specjalny komentarz nie jest tu potrzebny.

Model równorzędny prezentuje słownik, który zazwyczaj opiera się na zestawieniu ekwiwalentów w językach podobnych pod względem ilości użytkowników. Słowniki tego typu są rzadko spotykane ze względu na stosunkowo nieduży krąg użytkowników, a co z tego wynika – niski zysk wydawnictwa, które może nie zdecydować się na sfinansowanie opracowania np. słownika polsko-norweskiego czy islandzko-rumuńskiego, chyba że wynikną chwilowe/ /koniunkturalne warunki popytu na takie opracowania. Z kolei ruch turystyczny i kontakty gospodarcze wymogły powstanie i/lub aktualizację słowników polsko-czeskich, polsko-ukraińskich itp. Słowniki często zawierają więcej niż dwa języki, co uzasadnione jest zarówno potrzebami zleceniodawców jak i warunkami rynkowymi, np. razem z językiem rosyjskim dodaje się białoruski i/lub ukraiński. Wydawaniem tego typu słowników są zainteresowane różnego

11 Przykładem może słowo *tajkonauta*. Po pierwszym chińskim orbitalnym locie załogowym, prasa zachodnia zaczęła wobec chińskich astronautów używać czasem żartobliwego określenia *tajkonauta* (ang. *taikonaut*; zbitka chińsko-grecka, od chiń. *taikong* – 'przestrzeń kosmiczna'). Określenie pojawiło się po raz pierwszy w 1998 r. na internetowej grupie dyskusyjnej.

rodzaju placówki naukowo-dydaktyczne, których zakres działalności lub kontakty międzynarodowe predestynują do zbierania i opracowywania określonego typu słownictwa. Jeśli zebrany materiał zawiera pojęcia stosowane w języku ogólnym – ilustrują model równorzędny, jeśli natomiast zawierają słownictwo fachowe, stanowią przykład kolejnego modelu.

Model instytucjonalny. Słowniki mogą być tworzone na zamówienie określonej organizacji międzynarodowej i zawierają w takich przypadkach ekwiwalenty w językach wszystkich (lub wybranych wg określonych kryteriów) członków lub na podstawie zapotrzebowania odbiorców, zainteresowanych komunikacją w danej dziedzinie wiedzy. Również określone ośrodki naukowo-badawcze mogą tworzyć specjalistyczne słowniki odpowiadające wewnętrznym potrzebom organizacji.

Przez wiele lat Polska była członkiem Rady Wzajemnej Pomocy Gospodarczej z siedzibą w Moskwie, skupiającej państwa zależne politycznie i gospodarczo od Związku Radzieckiego. W dużym uproszczeniu można powiedzieć iż RWPG była odpowiednikiem Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej, tyle że opartym o centralnie planowaną gospodarkę. Ponieważ organizacja skupiała wiele różnorodnych państw członkowskich oczywistym było prowadzenie prac normalizacyjnych zarówno w sferze gospodarczej jak i komunikacyjnej. Efektem były serie terminologiczne poświęcone szerokiemu spektrum zagadnień technicznych, gospodarczych i ekonomicznych, budowane według następującego schematu: deskryptor wyrażano terminem w języku rosyjskim, obok podano ekwiwalenty w siedmiu językach państw-członków RWPG.

Innym cennym osiągnięciem jest choćby dobrze opracowany dwunastojęzyczny słownik techniczny, który do dziś niejednokrotnie dokładniej niż współczesne słowniki wskazuje ekwiwalenty danego terminu. Obok takich języków europejskich jak węgierski i rumuński uwzględniono także angielski, ale podane są także ekwiwalenty w języku mongolskim, co jest ogromną rzadkością na rynku słownikarskim. Wynikało to z uczestnictwa tego kraju w pracach RWPG. W przypadku RWPG nie występował jeden zasadniczy problem, obecny w pracach Unii Europejskiej. Podstawowym językiem komunikacji był rosyjski, dopiero gotowe uchwały i zarządzenia były tłumaczone na inne języki narodowe.

Strategicznie najważniejszą organizacją, decydującą o działalności w wielu dziedzinach, jest Unia Europejska. Polska z racji stosunkowo krótkiego stażu, razem z innymi „młodymi" członkami Wspólnoty napotyka wiele problemów związanych z dostosowaniem terminologii specjalistycznej oraz prawidłowym tłumaczeniem projektów, ustaw i dyrektyw na język polski.

W Unii Europejskiej funkcjonują obecnie 23 języki oficjalne o równorzędnym statusie. Jedną z podstawowych zasad funkcjonowania Unii dobrze obrazuje hasło „zjednoczeni w różnorodności". Wielojęzyczność jest z kolei jednym

z najważniejszych jej desygnatów. Dowodem na znaczenie tego aspektu Unii jest istnienie w Komisji Europejskiej oddzielnego komisarza ds. wielojęzyczności. Równy status wszystkich języków oficjalnych Unii jest emanacją formalnej równości praw wszystkich państw członkowskich, niezależnie od innych parametrów – liczby głosów w Radzie UE, liczby ludności czy obszaru. Dlatego też, pomimo niewątpliwych wad tego systemu, by wymienić choćby utrudnienia i opóźnienia w pracach legislacyjnych, błędy tłumaczeniowe, mocne zwiększenie kosztów funkcjonowania instytucji wspólnotowych, prawdopodobieństwo zmniejszenia liczby języków wspólnotowych, choćby na wzór ONZ, gdzie funkcjonuje 6 oficjalnych języków – jest niewielkie.

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

W przygotowywaniu i negocjowaniu dokumentów legislacyjnych duże znaczenie ma pogodzenie bardzo różnorodnych nieraz systemów, tradycji i kultur prawnych, organizacyjnych czy administracyjnych poszczególnych państw członkowskich, których dość wierne odzwierciedlenie stanowią języki narodowe. Jest to szczególnie ważna i trudna kwestia przy tłumaczeniach z głównych języków roboczych – angielskiego i francuskiego[12]. Jedną z metod godzenia tych tradycji i kultur, jak również sposobem wypracowywania kompromisu pomiędzy interesami państw członkowskich, jest zamierzone pozostawianie w aktach prawnych nie do końca jednoznacznych fragmentów, sprawiających dodatkową trudność tłumaczom: „czasem wieloznaczność jest zamierzona przez autora jako pewien zabieg stylistyczny (często stosowany w sloganach reklamowych, grach słownych). Jeżeli zatem efekt ten jest zamierzony, to trudność przekładu polega na osiągnięciu tej samej wieloznaczności w tekście docelowym. Natomiast jeżeli tłumacz poprzez dobór środków językowych wprowadził wieloznaczność do przekładu, w którym efekt ten nie był zamierzony przez autora, to jest to błąd"[13].

Kwestia wielojęzyczności ma bardzo ważny wymiar polityczny – jej przestrzeganie w pracach instytucji europejskich, nawet na bardzo technicznym poziomie, jest bardzo ważnym priorytetem dla szeregu państw członkowskich. Ostateczny układ tłumaczeń na tego typu spotkaniach bywa niejednokrotnie wynikiem ne-

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

13 A. Pisarska, T. Tomaszkiewicz, *Współczesne tendencje przekładoznawcze*, Poznań 1996, s. 151.

gocjacji. Wraz z umacnianiem się pozycji nowych państw członkowskich w poszerzonej UE, rola ich języków (w tym chyba w największym stopniu – polskiego) wzrasta; dowodzi tego fakt, iż coraz częściej regułą staje się zapewnianie polskojęzycznego tłumaczenia na tego typu spotkaniach.

Ciekawą kwestią jest poziom znajomości języka rosyjskiego, który w zależności od tego, czy badania prowadzą rosyjskie czy unijne ośrodki, plasuje się pod względem liczby użytkowników w przedziale 4-7 miejsca w Europie. W kwestiach gospodarki i polityki morskiej jego status może jeszcze wzrosnąć jeśli dojdzie do porozumienia i współpracy na linii Rosja – Unia Europejska choćby w obszarze Morza Bałtyckiego będzie się rozwijać (budowany gazociąg na dnie Bałtyku też wpływa pośrednio na znajomość języka). Wraz ze wzrostem znaczenia w rozwoju Unii Europejskiej jej wymiaru wschodniego, obrazowanego choćby przez zainaugurowanie tzw. partnerstwa wschodniego, należy się spodziewać zwiększenia dynamiki prac unijnych instytucji nad kwestiami związanymi z coraz intensywniejszymi stosunkami dwustronnymi z Rosją. Istnieje spore prawdopodobieństwo, że konsekwencją tego procesu będzie m.in. zwiększenie znaczenie języka rosyjskiego w pracach przygotowawczych i negocjacyjnych instytucji UE.

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

Powyższy przegląd problematyki związanej z komuniacją specjalistów ukazuje dodatkowe mechanizmy wpływające na projekt słownika danej dziedziny wiedzy. Ponownie postulowany jest staranny dobór ekwiwalentów, a w przypadkach wątpliwych konsultowanie określenia ze specjalistami. Na osobie autora słownika spoczywa ogromna odpowiedzialność – niewłaściwy kwalifikator stylistyczny, niestaranne sprawdzenie dostępnych ekwiwalentów, nieuwzględnienie specyfiki zastosowania danego pojęcia w liczbie pojedynczej lub mnogiej powodują powstanie naleciałości językowych u potencjalnych użytkowników słownika na długie lata, których wyjaśnienie może stać się przykrą niespodzianką. Leksykografia terminologiczna nie jest dziedziną samoistną, jest powiązana warunkami makroekonomicznymi z innymi naukami, co przekłada się wprost na rozmiary, różnorodność i dobór języków obcych w słownikach. Przykładowy ukierunkowany tematycznie „Słownik zarządzania i finansów"[14] w taki sposób opisuje m.in. swoje zalety: „Słownik napisany jest dla menedżerów znajdujących się w każdym

14 R. Koch, *Słownik zarządzania i finansów. Narzędzia, terminy, techniki od A do Z*, Kraków 1997.

punkcie globu oraz dla studentów MBA oraz innych kierunków związanych z przedsiębiorczością. Warto zwrócić uwagę na jego merytoryczną zawartość, wykraczającą poza ramy zwyczajowo pojmowanego słownika: Ma charakter pojęciowy i obejmuje wszystkie wypracowane i stosowane ważne idee w dziedzinie zarządzania. Przedstawia także najważniejszych autorów wypowiadających się w sprawach zarządzania od 1850 do 1994 roku, w tym również pewną liczbę najnowszych gwiazd nie ujmowanych w innych słownikach".

Kolejna autorska informacja jest interesująca ze względu na dobór słownictwa. Warto również zwrócić uwagę iż w polskim wydaniu słownika oprócz autorskich definicji zawarto ekwiwalenty w języku angielskim: „Pod względem słownictwa, zasięgu i perspektywy ma charakter globalny, gdyż czerpie przykłady z Japonii i innych krajów Azji, Stanów Zjednoczonych oraz różnych państw europejskich i porównuje praktykę menedżerską tych krajów. Szczegółowo omawia japońskie techniki zarządzania, przedstawiając zarazem zachodnim menedżerom takie sposoby uzyskiwania przewagi w grze, których naśladowanie sprawi trudność ich japońskim rywalom.(...) Książka obejmuje zagadnienia finansów, kultury, technologii i psychologii, wskazuje jakie skutki dla zarządzania ma polityka przemysłowa".

Niewątpliwie powyższa cecha stanowi o podniesieniu atrakcyjności rynkowej książki. Ponadto aby nadążyć za zmieniającym się słownictwem autor proponuje nadsyłanie sugestii, definicji i terminów faksem na podany numer. Koncepcja jest ciekawa, jednak autor, przesuwający część pracy leksykograficznej na czytelników i tak powinien(!) dokładnie zweryfikować nadesłane propozycje, aby dzieło firmowane jego nazwiskiem nie zaczęło obniżać swojego poziomu merytorycznego i przypominać słowniki czy encyklopedie redagowane przez szeroko pojętą społeczność użytkowników, z których część faktycznie posiada wysoki stopień wiedzy jednak inni wykorzystują tego typu działalność dla zaistnienia na forum lub wprowadzenia niesprawdzonych lub subiektywnych informacji.

Finalizując rozważania, warto poruszyć jeszcze jeden wątek, tj. problemy związane z ekwiwalencją, napotykane w procesach legislacyjnych, na etapie projektowania i uchwalania norm i ustaw.

Proces decyzyjny na przykładzie Unii Europejskiej dzieli się na trzy zasadnicze etapy:

- pierwszy – to przygotowania samego aktu prawnego, gdzie ujawniają się różnice w tradycjach prawodawczych głównych języków roboczych UE – francuskiego i angielskiego;
- kolejnym są tłumaczenia ustne podczas dyskusji ekspertów w formacjach przygotowawczych podczas konsultacyjnych zebrań przedstawicieli państw członkowskich;

– trzecim miejscem częstego występowania problemów są tłumaczenia pisemne już uzgodnionych aktów prawnych. Sprawdzenie poprawności uzgodnionych wcześniej tłumaczeń w zakresie treści aktów prawnych na końcowym etapie prac legislacyjnych jest zadaniem dla oddzielnej grupy roboczej prawników-lingwistów.

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

Tłumacze dobierając ekwiwalenty mają nieraz niełatwe zadanie. Często pomocny jest kontekst całej tłumaczonej wypowiedzi co pomaga wybrać odpowiednie określenie. W pracach leksykograficznych służy temu zawarcie w artykule hasłowym zdania standardowego lub przykładowego użycia. Przykładem może być używanie w języku polskim pojęcia „morski". W głównych językach wspólnotowych, termin ten ma dwa odpowiedniki (ang. i fr. *maritime* i *marine*). Pojęcie *maritime* oznacza „związany z morzem", ma więc dość szeroki zakres pojęciowy i obejmuje nie tylko to, co jest i dzieje się na morzu, ale także to, co związane z morzem, ale umiejscowione na wybrzeżu, a więc na lądzie.

W podsumowaniu należy odnotować, iż dążenie do zawężania specjalizacji zawodowej powoduje konieczność tworzenia stale aktualizowanych słowników dla poszczególnych dziedzin. Tezaurusy te muszą przy tym być tak konstruowane, aby odzwierciedlały podstawowe cechy języka specjalistycznego, tj.: elastyczność, zmienność i otwartość systemu.

Każdy z obszarów działalności człowieka mógłby zostać odzwierciedlony w osobnym tezaurusie (fizycznie mógłby to być oddzielny serii terminograficznej), który uzupełniałyby inne. Wstępne prace leksykograficzne omówiono we wcześniejszych rozdziałach. Po teoretycznym określeniu zakresu tematycznego tezaurusa można przystąpić do gromadzenia i systematyzowania danych. W zależności od autora i proponowanej grupy adresatów słownika budowane są definicje poszczególnych haseł. Stopień dokładności opisu konceptualnej struktury leksykonu terminologicznego jest bezpośrednio uzależniony od rodzaju zastosowanych w słowniku definicji. Próbując stopniować dokładność opisu definicji można wyodrębnić nieskończoną liczbę stopni dokładności ewentualnych technik terminograficznych.

Historycznie uważa się, iż rozróżnienie pomiędzy słownikiem a encyklopedią jest wprost zależne od wydzielania wiedzy językowej z szerokiej wiedzy o świecie, czyli rozdzieleniu zdań analitycznych (język) od zdań syntetycznych (opisujących świat)[15]: „Encyklopedie starają się opisać świat, a słowniki opisują zasadniczo język, a świat tylko w tym stopniu, w jakim język do niego się odnosi".

Bibliografia

Karpiński Ł., Ruciński M., *Niektóre problemy tłumaczeniowe w pracach legislacyjnych Unii Europejskiej (z punktu widzenia adresata pracy tłumaczy) – na przykładzie terminologii z zakresu rybactwa i polityki morskiej*, „Linguodidactica" 2008, t. XII.

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

Kielar B. Z., *Zarys translatoryki*, Warszawa 2003.

Koch R., *Słownik zarządzania i finansów. Narzędzia, terminy, techniki od A do Z.*, Kraków 1997.

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

Leski K., *Zasady budowy tezaurusa*, Warszawa 1978.

Lukszyn J., Zmarzer W., *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa 2001.

Nowicki W., *Podstawy terminologii,* Wrocław 1986.

Piotrowski T., *Zrozumieć leksykografię*, Warszawa 2001.

Pisarska A., Tomaszkiewicz T., *Współczesne tendencje przekładoznawcze*, Poznań 1996,

Słownik terminologii przedmiotowej, pod red. J. Lukszyna, Warszawa 2002.

15 Por. T. Piotrowski, *Zrozumieć leksykografię*, Warszawa 2001, s. 38-41.

Olga Małyszewa
Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Białystok

ГРАММАТИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ В. БЫКОВА «ЗНАК БЯДЫ»)

SUMMARY

The category of tense in the translation from belarusian into english (on the material of the novel "Portent of disaster" by V. Bykov)

In English as well as in Belarusian verb forms do not often express empirical tense in their semantics. The meaning of priority expressed by the English verb and relativity of its action to the moment of speech constitute its typological characteristics while for the Belarusian language the lack of such relativity is typological.

STRESZCZENIE

Czas gramatyczny w tłumaczeniu z języka białoruskiego na język angielski (na podstawie powieści W. Bykowa "Znak biady")

Tak jak w języku białoruskim tak i w angielskim formy czasowników nie zawsze wyrażają w ogólnej gramatycznej semantyce czas empiryczny. Znaczenie pierwszeństwa w formach czasownika angielskiego i powiązanie jego czynu z późniejszym terminem przedstawia jego cechy typologiczne. Jednak w języku białoruskim typologicznym będzie brak połączenia z późniejszym terminem.

В английском и белорусском языках глагол морфологически выражает разные грамматические времена, т. е. так или иначе, локализует процесс действия на временной оси по отношению к моменту речи[1]. Грамматическая категория времени отражает отношение между временем совершаемого действия и временем произнесения фразы. Грамматическая форма времени может совпадать с объективным временем, т. е. быть одновременной с ним или предшествовать этому объективному времени[2].

Основу категории времени глагола составляют формы времени в рамках изъявительного наклонения. Морфологическая категория времени строится на основе противопоставления рядов форм настоящего, прошедшего времени и будущего времени.

Однако, глагольные формы, традиционно называемые формами настоящего, прошедшего или будущего времени не всегда выражают в своей общей грамматической семантике эмпирические времена. И, соответственно, отнесенность действия или события во временной план настоящего, прошедшего или будущего не всегда выражается в высказывании формами глаголов в настоящем, прошедшем или будущем времени соответственно.

Предметом исследования послужили средства выражения грамматического значения прошедшего времени в белорусском и английском языках. Грамматическое значение формы прошедшего времени – отнесенность сообщаемого в определенный временной план, противопоставленный планам настоящего и будущего, т. е. в план прошлого. Все то, что происходило до момента речи, относится к временному плану прошлого.

Для обозначения действий, происходивших в какой-то момент или период в прошлом, в белорусском и английском языках употребляются формы прошедшего времени.

> Каб раптам не ўпасці, яна рукамі **намацала** край сеннічка і **апусцілася** на яго[3]. – She **felt** for the edge of mattress so as not to really collapse, and **sank** down into it[4].

В диалектных формах белорусского языка сохранились остатки форм предпрошедшего времени, называемые сложными формами. В их состав

1 О. Нехай, Т. Поплавская, *Сравнительная типология английского и белорусского языков*, Минск 1983, с. 173.

2 З. Тураева, *Категория времени. Время грамматическое и время художественное (на материале английского языка)*, Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Иностранные языки», Москва 1979, с. 219.

3 В. Быкаў, *Знак бяды*, Мінск 1984, с. 97.

4 V. Bykov, *Portent of Disaster,* Minsk 1984, p. 154.

входят формы прошедшего времени совершенного вида глагола или причастия на *-ўшы* в сочетании с формами прошедшего времени вспомогательного глагола быць типа быў пайшоў, быў пайшоўшы[5].

> Мабыцъ, гэта яго працверазіла, ён адышоўся ад жанчыны і адвярнуўся да тыну, пастаяў крыху, загараджваючы, аднак, праход у варотцы, і яна ўжо **сумелася была**: што рабіцъ?[6] – That clearly brought him back to earth for he went off to the fence and stood there a bit with his back turned, blocking though the way to the wicket-gate and she **was** a little perturbed. What was she to do?[7]

Указанные формы сигнализируют, что предикативный признак проявился, но что он или был прерван, или не дал ожидаемого результата. Такие построения характерны для разговорной речи текстов художественного стиля[8].

В английском языке, как уже отмечалось, более разветвленная система временных форм. Это относится и к формам прошедшего времени. Посмотрим на следующие примеры:

> На хутары той дзенъ **не палуднавалі**: Сцепаніда **чакала** са школы Федзьку і Феню[9]. – There **had been** по lunch at the homestead that day: Stepanida **was waiting** for the children to get home from schooll[10].

В английском языке наряду с прошедшим неопределенным (Past Indefinite) для выражения действий, происходивших до момента речи, могут также использоваться прошедшее совершенное (Past Perfect), прошедшее длительное (Past Continuous) и прошедшее совершенное длительное (Past Perfect Continuous)[11]. В белорусском же языке всем этим временным формам прошедшего времени английского глагола соответствует лишь одна форма прошедшего времени. В английском переводе приведенного выше высказывания форма прошедшего длительного времени was waiting употребляется для выражения длительного действия, которое началось до определенного момента в прошлом и продолжалось в указанный момент. Форма прошедшего совершенного had been обозначает, что действие завершилось к определенному моменту в прошлом. А форма прошедшего совершенного длительного времени, которая используется в следующем примере, обозначает

5 П. Шуба, *Сучасная беларуская мова: Марфаналогія, Марфалогія,* Мінск 1987, с. 181.
6 В. Быкаў, *Знак бяды*, Мінск 1984, с. 148.
7 V. Bykov, *Portent of Disaster,* Minsk 1984, p. 235.
8 П. Шуба, *Дзеяслоў у беларускай мове,* Мінск 1968, с. 44.
9 В. Быкаў, *Знак бяды*, Мінск 1984, с. 97.
10 V. Bykov, *Portent of Disaster,* Minsk 1984, p. 155.
11 H. Sweet, *A new English grammar,* Part 1, London 1981, p. 23.

длительное действие, которое началось до какого–то момента в прошлом и продолжалось вплоть до этого момента.

> Цяпер тры дні запар: камісія па абагулъванні **хадзіла** па дварах, апісвала насенне, інвентар, каней, збрую[12]. – Now a socialization commission **had been going** round the yards for three days, noting down seeds, inventory, horses and gear[13].

Таким образом, становится понятно, что в белорусском языке семантика отнесенности высказывания к плану прошедшего времени базируется на отнесенности к единственному грамматически релевантному ориентиру – моменту речи[14], тогда как в английском языке высказывания соотносятся не только с моментом речи, но и каким либо моментом или действием в прошлом, настоящем или будущем[15].

Представляется необходимым обратить внимание на разницу в использовании временных форм для выражения результативности действия в английском и белорусском языках. Проанализируем следующие высказывания:

> Некага **забілі** – сказала яна Петраку, які мясціўся побач зазіраючы ў акенца[16]. – "They'**ve killed** somebody", she told Petrok, who had got down beside her to watch out[17].

Для выражения того, что произошло в прошлом, в английском языке используется настоящее совершенное время (Present Indefinite), в то время как в белорусском языке отнесенность к плану прошлого выражена глаголом в прошедшем времени. В английском языке в высказываниях с перфектными формами настоящего неуместным будет вопрос «когда?», поскольку сообщается не время, а результат. Становится очевидным тот факт, что для выражения событий, которые имели место в прошлом, не всегда используются временные формы прошедшего времени.

В рассказе о прошлом в целях образной актуализации прошедших событий нередко используются формы настоящего времени (настоящее историческое):

---

12 В. Быкаў, *Знак бяды*, Мінск 1984, с. 133.
13 V. Bykov, *Portent of Disaster,* Minsk 1984, p. 211.
14 М. Абабурка, *Параўнальная граматыка беларускай і рускай моў,* Мінск 1992, с. 78.
15 Л. Бархударов, *Структура простого предложения современного английского языка,* Москва 1966, с. 189.
16 В. Быкаў, *Знак бяды*, Мінск 1984, с. 96.
17 V. Bykov, *Portent of Disaster,* Minsk 1984, p. 153.

> Хто калі думаў! Гэта ж і я: **еду**, толькі павярнуў з гасцінца – наўпрасткі хацеў, – **выходзщь**. Давай каня! Які табе конь, не бачыш – дровы. Давай і ўсе. І руляй пад нос[18].

Настоящее историческое для выражения событий, происходивших в прошлом, можно встретить и в английском языке.

Who would have thought then? And there was I... Riding along and had just turned to the horse off the highroad to cut the corner and out they come and demand the horse[19]. Настоящее историческое как живой и непосредственный прием актуализации прошедших событий (когда действия изображаются так, как будто они протекают перед глазами говорящего) характерно для устной речи в условиях непосредственного общения. В условиях литературного авторского повествования настоящее историческое является непосредственным актом метафорического представления прошлого как происходящего перед глазами говорящего.

В английском языке для описания событий, которые имели место в прошлом, но которые уже не повторяются в настоящем, используются вспомогательный глагол would + инфинитив глагола[20]. В белорусском же языке подобные значения передаются формой глагола в прошедшем времени:

> Звычайна Сцепаніда **прыбягала** ранічкай у сельсавет, і адтуль іх чатыры чалавекі **ішлі** па вёсцы, нікога не мінаючы, у кожны двор – **бралі** ўсё на ўлік[20].
> – Stepanida **would run** in the evening to the Village Soviet and the four of them **would go** about the village and **examine** every yard without any onlookers[22].

Отнесенность к временному плану прошлого, таким образом, может осуществляться предикатами в глагольных формах прошедшего, настоящего и будущего времени.

Грамматическое значение формы будущего времени – отнесенность сообщаемого в определенный временной план, противопоставленный планам настоящего и прошлого, т. е. в план будущего. Кроме этого значения, форма синтаксического будущего времени может иметь переносные значения и употребления, обнаруживающиеся в контексте.

Для передачи действий, относящихся к будущему времени, в английском и белорусском языках, не всегда используются одинаковые средства.

---

18 В. Быкаў, *Знак бяды*, Мінск 1984, с. 146.
19 V. Bykov, *Portent of Disaster,* Minsk 1984, p. 232.
20 Л. Бархударов, Д. Штелинг, *Грамматика английского языка,* Москва 1973, с. 196.
21 В. Быкаў, *Знак бяды*, Мінск 1984, с. 133.
22 V. Bykov, *Portent of Disaster,* Minsk 1984, p. 211.

Как в белорусском, так и в английском языке для обозначения действий, которые будут происходить после момента речи, т. е. предстоят в будущем, используются формы глагола в будущем времени.

> – Ладна. Я вас **навучу**, – сказаў ён спакойней[23]. – "All right then. **I'll teach** you", said he calmly[24].

Следует отметить, что в белорусском языке, в отличие от английского, будущее время имеет две формы: простую и составную.

Яны ж будуцъ усё жыццё цябе праклінаць[25]. – They'll curse you all their life[26]. Как видно из примеров, будущее простое и будущее составное переводятся на английский язык единой формой будущего времени, которая образуется посредством вспомогательных глаголов будущего времени shall или will + инфинитив в соответствующей грамматическому времени форме.

В случае, когда используется так называемый длительный инфинитив (Progressive Infinitive = will/shall + be + –ing), действие имеет характер будущего действия в процессе, исключая оттенок модальности волеизъявления[27].

> – Правільна, ходзяцъ, – пагадзіўся Гуж. – Яшчэ пару дзён – і **будуць ездзіць**. Германская дзелавітасць![28] – "Right you are", agreed Guzh. "A few days and they'**ll be driving** on it". German efficiency[29].

Английский язык, тем не менее, использует большее количество языковых средств для передачи действий, относящихся к будущему времени.

Например, настоящее неопределенное время (Present Indefinite) обычно используется для передачи будущего времени в придаточных предложениях времени (после союзов as soon as; before; when и т. д.) и условия (после союзов if; unless и т. д.):

> – **Знойдзем** – палучыш пулю. За ашуканства, – паабяцаў паліцай[30]. – "If we **find** anything you '11 get a bullet for the wickedlie", prom-ised the Polizei man[31].

Иногда настоящее время используется вместо будущего в конкретных ситуациях, где все уже запланировано, зафиксировано, известно:

---

23 В. Быкаў, *Знак бяды*, Мінск 1984, с. 105.
24 V. Bykov, *Portent of Disaster,* Minsk 1984, p. 167.
25 В. Быкаў, *Знак бяды*, Мінск 1984, с. 174.
26 V. Bykov, *Portent of Disaster,* Minsk 1984, p. 283.
27 B. Ilyish, *The Structure of modern English,* Moscow-Leningrad 1965, c. 77.
28 В. Быкаў, *Знак бяды*, Мінск 1984, с. 28.
29 V. Bykov, *Portent of Disaster,* Minsk 1984, p. 44.
30 В. Быкаў, *Знак бяды*, Мінск 1984, с. 189.
31 V. Bykov, *Portent of Disaster,* Minsk 1984, p. 306.

– Куды **дзенешся?** – ціха зазначыў ён, думаючы, што жонка, можа, не ўчуе[32].
– There's по getting away from it, said he softly, half-thinking his wife would not hear him[33].

Глаголы типа to arrive, to come, to leave для передачи запланированного события, которое произойдет в ближайшем будущем, употребляются либо в простом, либо в продолженном настоящем[34]:

Чорт яе не возьме. Сама **ачухаецца**...[35] – "To hell with her. She'**s coming** to by herself..."[36]
У дзярэўню, не бачыш? – сказала яна, зірнуўшы на яго спадылба, і падумала: ну, **прапала!** Забярэ абаіх[37]. – "To the village as you see, she replied, turning her eyes up onto him and thinking this **was** the end of her. He would take both of them in[38].
Ну, **прапала** здесь используется в значении Ну, прападу.

Отнесенность действия к будущему может выражаться и лексически – при помощи конструкций *to be going to + Infinitive, to be to + Infinitive, to be about to + Infinitive*. Например:

А хто булъбу **выбіраць будзе?**[39] – "And who'**s going to gather** in the potatoes?"[40]. Куды я гэта **павыцягваю?**[41] – And where **are** we **to put** it?[42]

Отличительной чертой английского языка является наличие такой временной формы глагола, которая традиционно описывается как будущее в прошедшем (Future in the Past). Эта форма передает два аспекта: 1) раскрывается связь с будущим временем; 2) исходная точка отсчета времени может лежать как в настоящем, так и в фактическом прошлом[43].

Будущее в прошедшем традиционно выражается с помощью глагола would + инфинитив в соответствующей грамматическому времени форме. Сравним выражение отнесенности к плану будущего в белорусском и английском языках:

32 В. Быкаў, *Знак бяды*, Мінск 1984, с. 32.
33 V. Bykov, *Portent of Disaster,* Minsk 1984, p. 51.
34 Sweet H., *A new English grammar,* Part 1, London 1981, p. 72.
35 В. Быкаў, *Знак бяды*, Мінск 1984, с. 192.
36 V. Bykov, *Portent of Disaster,* Minsk 1984, p. 311.
37 В. Быкаў, *Знак бяды*, Мінск 1984, с. 245.
38 V. Bykov, *Portent of Disaster,* Minsk 1984, p. 399.
39 В. Быкаў, *Знак бяды*, Мінск 1984, с. 25.
40 V. Bykov, *Portent of Disaster,* Minsk 1984, p. 39.
41 В. Быкаў, *Знак бяды*, Мінск 1984, с. 46.
42 V. Bykov, *Portent of Disaster,* Minsk 1984, p. 74.
43 H. Sweet, *A new English grammar,* Part 1, London 1981, p. 198.

> Пятрок ведаў, што сама яна **не паберажэцца** – скарэй наадварот[44]. – He knew she herself **would not be** cautious, sooner the opposite[45].

Эта разница в выражении действия, относящегося к плану будущего, объясняется тем, что в английском языке действует правило согласования времен, что для белорусского языка не характерно.

Будущее в прошедшем также может выражаться посредством структур to *be going to + Infinitive, to be to + Infinitive, to be about to + Infinitive*[46].

Нередко отнесенность к временному плану будущего осуществляется в английском языке посредством присутствия модального компонента.

> Баба, вядома... Што **зробіш?** [47] – Women. What **can** you do with them?[48]

На наш взгляд следует обратить внимание и на разницу в выражении предикативности в двух языках на примере следующего высказывания.

> Пятрок паныла уздыхнуў – што ж **зробіш?**[49] – Petrok sighed sadly. What **was to** be done? [50]

Здесь помимо присутствия модального глагола to be to для передачи будущего действия следует отметить, что этот модальный глагол употреблен в форме прошедшего времени.

Таким образом, временная отнесенность в план будущего может осуществляться в английском языке посредством формы прошедшего времени.

В результате сопоставления способов выражения предикативности в белорусском и английском языках сквозь призму категорий синтаксического времени и объективной модальности мы пришли к следующим выводам:

В белорусском языке категория времени основывается на понятии предшествования или одновременности с объективным временем. В английском языке наряду с категорией времени существует категория временной отнесенности, которой обладают перфектные формы. Общим грамматическим значением категории временной отнесенности является одновременность/предшествование.

Как в белорусском, так и в английском языке глагольные формы, традиционно называемые формами настоящего, прошедшего или будущего

---

44 В. Быкаў, *Знак бяды*, Мінск 1984, с. 29.
45 V. Bykov, *Portent of Disaster,* Minsk 1984, p. 46.
46 М. Блох, *Теоретические основы грамматики,* Москва 1986, с. 73.
47 В. Быкаў, *Знак бяды*, Мінск 1984, с. 30.
48 V. Bykov, *Portent of Disaster,* Minsk 1984, p. 48.
49 В. Быкаў, *Знак бяды*, Мінск 1984, с. 31.
50 V. Bykov, *Portent of Disaster,* Minsk 1984, p. 49.

времени, не всегда выражают в своей общей грамматической семантике эмпирические времена. Однако, в белорусском языке семантика временной отнесенности высказывания, а также временное значение носителей предикации – глагольных форм, устанавливается легче всего лексически и синтаксически, а грамматическая форма является лишь индикатором временной реализации обозначаемого ею действия. В английском же языке грамматическая форма глагола является главным средством выражения грамматического времени.

Значение предшествования в формах английского глагола и соотнесенность его действия с последующим моментом представляет собой его типологическую характеристику. В белорусском же языке типологическим является отсутствие связи с последующим моментом.

Библиография

Абабурка М., *Параўнальная граматыка беларускай і рускай моў,* Мінск 1992.

Быкаў В., *Знак бяды*, Мінск 1984.

Bykov V., *Portent of Disaster,* Minsk 1984.

Блох М., *Теоретические основы грамматики,* Москва 1986.

Бархударов Л., Штелинг Д., *Грамматика английского языка,* Москва 1973.

Бархударов Л., *Структура простого предложения современного английского языка,* Москва 1966.

Ilyish B., *The Structure of modern English,* Moscow-Leningrad 1965.

Нехай О., Поплавская Т., *Сравнительная типология английского и белорусского языков*, Минск 1983.

Нехай О., Поплавская Т., *Сравнительная типология английского и белорусского языков*, Минск 1983.

Sweet H., *A new English grammar,* Part 1, London 1981.

Тураева З., *Категория времени. Время грамматическое и время художественное (на материале английского языка),* Москва 1979.

Шуба П., *Сучасная беларуская мова: Марфаналогія, Марфалогія*, Мінск 1987.

Шуба П., *Дзеяслоў у беларускай мове,* Мінск 1968.

Nadzeya Nizhneva-Ksenafontava
Belorussian State University, Minsk

КУЛЬТУРА РЕЧИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ РАКУРС

SUMMARY

Proper language standards: linguistic perspective

Different approaches to defining the concept "proper language standards" from the linguistic point of view is discussed in the article. Qualities of speech and relationship between speech and other substances are considered. The components of proper language standards are described.

STRESZCZENIE

Kultura językowa: aspekt lingwistyczny

W pracy przedstawiane i analizowane są różne podejścia „kultury językowej" z pozycji lingwistycznej. Rozpatrywana jest jakość mowy, a także stosunki pomiędzy mową i innymi substancjami. Opisywane są też komponenty kultury językowej

Анализ современных социолого-педагогических исследований показывает, что человеческое общество движется в направлении цивилизации нового типа, для которого характерны следующие преобразования:

- усиление индивидуальных личностных начал, всемерное развитие прав и свобод личности, имеющее в качестве своей материальной основы частную собственность;
- социализация общественной жизни, выражающаяся в развитии местного самоуправления и других институтов гражданского общества;

– возрастающее влияние социокультурных, национальных, религиозных и иных факторов.

Значительное место в реализации этих тенденций принадлежит повышению культуры речи специалистов[1].

В научной литературе имеется несколько определений понятия „культура"[2].

Согласно Лингвистическому энциклопедическому словарю, культура речи это „1) владение нормами устного и письменного *литературного языка* (правилами произношения, ударения, словоупотребления, грамматики, стилистики), а также умение использовать выразительные средства языка в различных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи; 2) раздел языкознания, исследующий нормализации с целью совершенствования языка как орудия культуры"[3]. Заметим, что в зарубежном языкознании в общем значении часто употребляется термин «культура языка» (ср. нем. *Sprachkultur* или *Sprachpflege*, чеш. *jazykova kultura*, словац. *jazykova kultura*, болг. *езикова култура*, польск. *kultura języka* itp.).

А. К. Уледов считает, что культура не выступает одним из срезов общественной жизни, отдельной сферой жизни людей. Она присуща всем без исключения сферам общественной жизни как их качественная характеристика.

Неотъемлемой частью культуры является культура речи. Внимание к вопросам речевого развития мы находим еще в трудах древнегреческих философов: Платона, Аристотеля, Сократа, римского педагога Квинтилиана. Большое внимание уделял развитию речи чешский педагог-гуманист Ян Амос Коменский. Близким трудам Коменского по содержанию являются труды швейцарского педагога Иоганна Генриха Песталоцци. Идеи Я. А. Коменского и И. Г. Пестолоцци были прогрессивными и оказали большое влияние на мировую и русскую педагогику.

---

1 J. Zaniewski, *Język nauki – medycyna,* Białystok 1996; J. Zaniewski, A. Stelmaszuk, *Proces kształtowania i rozwoju twórczej aktywności studentów-medyków na lektoracie języka obcego,* (w:) 45 *lat Studium Języków Obcych (1963–2008),* Białystok 2008, s.14-22.

2 S. Griniev-Griniewicz, *Język i kultura we wzajemnym rozwoju,* (w:) J. F. Nosowicz (red.), *Edukacja dla przyszłości*, t. II, Białystok, s. 129-142; F. Grucza, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana,* Warszawa 1983; S. Grucza, *Tekst (glotto)dydaktyczny, tekst naturalny, tekst autentyczny, tekst oryginalny – próba sprecyzowania pojęć,* „Przegląd Glottodydaktyczny" 1988, t. 16, s. 13-27; R. Hajczuk, *Культура речевого общения,* Białystok 2002, s. 179; R. Hajczuk, *К вопросу о культуре слова,* „Linguodidactica" 2002, s. 85-89.

3 *Лингвистический энциклопедический словарь*, Москва 1990, с. 247.

Фридрих Вильгельм Адольф Дистерверг говорил о необходимости заставлять ученика правильно устно излагать учебный материал, всегда следить за хорошим выговором, отчетливым ударением, ясным изложением и логическим построением речи.

Современные исследователи также уделяют большое внимание данному вопросу.

Е. Л. Адамова полагает, что культура речи выражается в правильном и уместном использовании средств языка в соответствии со сложившейся обстановкой и социальной обусловленностью речи.

По мнению Л. А.Введенской и Л. Г. Павловой культура речи предполагает, прежде всего, знание норм сов ременного литературного языка, соблюдение его норм[4]. Понятие, «культура речи» включает в себя такие качества речи, как чистота и краткость, точность и ясность, а также использование богатств русского языка, его выразительных средств, стилистических возможностей.

В. И.Капинос предлагает следующее определение: культура речи – прикладной раздел языкознания, в котором рассматриваются два вопроса: как говорить правильно и как хорошо. В понятие хорошей речи включают как минимально достаточные три признака: богатство, точность, выразительность речи.

А. Р. Арской считает, что культура речевого поведения – проявление общей культуры человека. Подлинная высота культуры речи – умение мотивированно использовать средства языка для целей общения и передачи информации в конкретных условиях. Культура речи предполагает также (или прежде всего) ее правильность, соответствие нормам русского литературного языка.

Д. Э. Розенталь предлагает считать культурой речи такую речь, которая отличается национальной самобытностью, смысловой точностью, богатством и разносторонностью словаря, грамматической стройностью, художественной изобразительностью. Культурная речь в своей устной форме должна отвечать существующим в настоящее время нормам орфоэпии, в своей письменной форме – нормам, орфоэпии и пунктуации.

Б. С. Шварцкопф рассматривает культуру речи как комплекс теоретических и практических задач, связанных с сознательным вмешательством лингвистики в функционирование языка, с кодификацией норм литературного языка и с подтягиванием масс говорящих в их речевой деятельности до уровня владения литературной нормой.

---

4 А. Е Павлова, *О культуре речи*, Москва 1987, с. 63.

Е. Н. Ширяев при определении понятия культура речи, во-первых, выделяет владение нормами языка и выбор языковых средств, способных обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных задач коммуникации; во-вторых, рассматривает ее как область языкознания, нацеленную на нормализацию речи[5].

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что для грамотной речи характерны следующие признаки:

– богатство, точность и выразительность (В. И. Капинос);
– точность, ясность, чистота (Д. Э. Розенталь);
– информативная насыщенность, логичность, точность ясность, простота, богатство, чистота, уместность, образность, живость, эмоциональность, выразительность,благозвучие (И. Б. Голуб и Д. Э. Розенталь).

Л. И. Скворцов выделяет в культуре речи следующие компоненты:

– правильность (владение нормами литературного языка);
– мастерство (куда включается, по мнению автора, и выразительность речи)[6].

Б. Н. Головин в фундаментальном труде «Основы культуры речи» вычленяет три объекта дисциплины:

– коммуникативное совершенство;
– совокупность знаний и умений, обеспечивающих незатрудненное и целесообразное общение;
– область лингвистических знаний о речевой коммуникации.

„Культура речи – это совокупность и система ее коммуникативных совершенств; – это учение о совокупности системы коммуникативных качеств”[7].Автор определяет такие коммуникативные качества речи, как точность, логичность, краткость, чистота, уместность, ясность, образность, действенность и т. д.

Современная теория качеств речи представлена в работах Б. Н. Головина[8]. Отталкиваясь от практической стилистики, нормативно-функционального подхода к лингвистическому анализу речи, труды Б. Н. Головина ориентируют говорящего и пишущего на создание речи с учетом

5 Е. Н. Ширяев, *Культура русской речи: теория, методика, практика,* Москва 1995, с. 112.

6 Л. И. Скворцов, *Об основных понятиях и терминах культуры речи*, Москва 1986, с. 258.

7 Б. Н. Головин, *Основы культуры речи (Учебник для вузов по специальности «Русский язык и литература»)*, 2-е изд., испр. Москва 1988, с. 319.

8 Б. Н. Головин, *Основы культуры речи...*, op. cit., с. 319.

обстановки, цели, содержания, адресата (а также адресанта) и других экстралингвистических факторов. В этом жизненность и практическая ценность направления лингвистики — учения о качествах речи как направления лингвистики.

Основным для учения о качествах речи является установление принципов (критериев) выделения и осмысления тех или иных конкретных качеств речи. Качества речи могут быть выделены и интерпретированы на основе разных типов отношений между речью и другими субстанциями. Представляется возможным разграничение следующих основных типов отношений:

- «речь — язык»: правильность, чистота, богатство (разнообразие употребляемых языковых средств);
- «речь — мышление»: логичность, ясность, краткость;
- «речь — объективный мир»: точность (достоверность);
- «речь — ее обстановка, содержание, назначение»: уместность;
- «речь — эстетика»: образность, эмоциональность, экспрессивность, художественность, благозвучие.

К. С. Горбачевич выделяет нормированность, как основной признак литературной речи (эта мысль раньше была высказана Л. В. Щербой).

Е. Н. Ширяев представляет культуру речи как часть более широкого понятия «культура общения», включая культуру мышления и психологическую культуру общения, и рассматривая три компонента культуры речи: нормативный, коммуникативный и этический[9].

Компоненты культуры речи

Культура речи		
Нормативный компонент	Коммуникативный компонент	Этический компонент

Нормативный компонент предполагает правильность речи, то есть соответствие нормам литературного языка, что является для носителей языка образцом речи. Языковая норма складывается из установленных, общепринятых правил произношения, словоупотребления, использования традиционно сложившихся грамматических, стилистических и других языковых средств. Норма обязательна для всех форм и видов речи

9 Е. Н.Ширяев, *Культура русской речи: теория, методика, практика*, Москва 1995, с. 112.

и охватывает все стороны языка. Различают нормы орфоэпические, орфографические, словообразовательные, лексические, морфологические, синтаксические, интонационные и пунктуационные.

Любая норма характеризуется относительной устойчивостью, распространенностью, общеупотребительностью, общеобязательностью. Нормы отражают закономерные процессы и явления, происходящие в языке, и поддерживаются культурной и образованной частью общества. Образцом для языковой нормы являются художественные произведения писателей-классиков, общепринятые современные употребления, научные исследования языковедов.

В то же время нормы – явление историческое. Их изменение обусловлено непрекращающимся развитием языка. И в то же время нормы помогают литературному языку сохранить свою устойчивость и общепонятность, избавляют его от речевых излишеств (просторечия, сленг, арго, диалектизмы и др.).

Рассмотрим основные компоненты, составляющие правильность речи.

Орфоэпические нормы – свод закономерностей правильного произношения. Произношение в соответствии с орфоэпическими нормами облегчает и ускоряет процесс общения. Существуют законы произношения гласных, согласных звуков, сочетания звуков, а также правила ударения. Основной закон в произношении гласных звуков – редукция (ослабленная артикуляция всех безударных гласных). Основные законы произношения согласных – оглушение и уподобление.

Особенности и функции ударения изучает особая отрасль языкознания – акцентология. Ударение в русском языке подвижное, допускающее варианты.

Лексические нормы основаны на правилах применения слов в речи. Любое слово должно употребляться только в том значении, которое зафиксировано в словаре (прямом и переносном).

Грамматические нормы подразделяются на морфологические и синтаксические. Морфологические нормы связаны с употреблением форм разных частей речи. Синтаксические нормы связаны с функционированием словосочетаний и предложений.

Орфографические и пунктуационные нормы связаны с правильным написанием слов и постановкой знаков препинания в тексте.

Коммуникативный компонент культуры речи определяется такими характеристиками, как точность, понятность, чистота, богатство, выразительность речи.

Точность речи определяется умением четко и ясно мыслить, знанием предмета речи и законов русского языка. Точность речи чаще всего связыва-

ется с точностью словоупотребления, правильным использованием многозначных слов, синонимов, антонимов, омонимов. При отборе лексических средств рекомендуется учитывать следующие факторы:

– значение слова;
– его многозначность;
– сочетаемость с другими словами;
– эмоционально-экспрессивную окраску;
– стилистическую характеристику;
– сферу употребления;
– грамматическую оформленность, особенность аффиксов.

Несоблюдение основных критериев отбора лексических средств приводит к ошибкам в словоупотреблении.

Наиболее типичными из них являются такие:

– употребление слов в несвойственном им значении;
– неустраненная контекстом многозначность, порождающая двусмысленность;
– ошибки, связанные с сочетаемостью слов;
– употребление слов в универсальном значении и др.

Понятность речи – доступность для восприятия слушающим. Понятность речи в значительной степени зависит от правильного использования различных пластов лексического состава языка: терминов, иностранных слов, диалектизмов, жаргонизмов, профессионализмов, историзмов, архаизмов, неологизмов. Применение слов ограниченной сферы употребления должно быть обязательно мотивировано.

В связи с тем, что язык постоянно обогащается, пополняется новыми словами, говорящий сам должен хорошо знать значение используемых слов, уметь разъяснить их смысл, что позволит сделать речь доступной для понимания.

Чистота речи – отсутствие в ней лишних слов, засоряющих речь (слов-паразитов, слов-сорняков). Они не несут никакой смысловой нагрузки, не обладают информативностью, лишь затрудняют восприятие речи. Кроме того, лишние слова психологически действуют на слушателей, которые начинают подсчитывать количество таких слов в устном выступлении.

Богатство и разнообразие речи говорящего или пишущего зависит во многом от осознания автором самобытности изучаемого языка, знания им всего многообразия форм и возможностей выражения мысли.

Богатство любого языка определяется прежде всего богатством словаря. К. Г. Паустовский отмечал, что для всего, существующего в природе, – воды, воздуха, облаков, солнца, дождей, лесов, болот, рек и озер, лугов и полей, цветов и трав – в русском языке есть великое множество хороших слов

и названий. В Беспокойной юности он писал: „С русским языком можно творить чудеса. Нет ничего такого в жизни и в нашем сознании, что нельзя было бы передать русским словом. Звучание музыки, спектральный блеск красок, игру света, шум и тень садов, неясность сна, тяжкое громыхание грозы, детский шепот и шорох морского гравия. Нет таких звуков, красок, образов и мыслей – сложных и простых, для которых не нашлось бы в нашем языке точного выражения". Богатство языка определяется и смысловой насыщенностью слова, которая создается явлениями многозначности, омонимии, синонимии и др.

Выразительность речи состоит в умении говорить красиво, что усиливает ее эффективность. Ресурсы выразительных средств в языке неисчерпаемы (экспрессивная окраска слов, употребление фразеологизмов, тропов – метафоры, метонимии, синекдохи, аллегории, сравнения, эпитета, фигур – антитезы, инверсии, повтора и т. д., пословиц и поговорок, крылатых выражений и афоризмов). Образность и эмоциональность речи усиливают ее эффективность, способствуют лучшему пониманию, восприятию и запоминанию, доставляют эстетическое удовольствие.

Все названные качества речи направлены на совершенствование ее коммуникативного эффекта.

Этический компонент культуры речи предполагает разработанные правила речевого поведения, систему речевых формул общения. Владение речевым этикетом во многом определяет успешность профессиональной деятельности специалиста любого профиля, так как является необходимым условием установления позитивных взаимоотношений, способствует повышению личной аттракции и созданию определенного имиджа организации в целом.

Основой культуры речи является литературный язык. Он составляет высшую форму национального языка. Это язык культуры, литературы, образования, средств массовой информации.

Литературный язык обслуживает разные сферы человеческой деятельности, такие как: политика, наука, культура, словесное искусство, образование, законодательство, официально-деловое общение, неофициальное общение носителей языка (бытовое общение), межнациональное общение, печать, радио, телевидение.

В научной лингвистической литературе выделены основные признаки литературного языка. К ним относятся:

- обработанность (по образному выражению М. Горького, литературный язык – это язык, обработанный мастерами слова, т. е. писателями, поэтами, учеными, общественными деятелями);

– устойчивость (стабильность);
– обязательность для всех носителей языка;
– нормированность;
– наличие функциональных стилей.

Л. И. Скворцов полагает, что культура речи включает в себя две ступени освоения литературного языка или два способа (уровня) владения им:

– правильность речи (низший уровень;
– речевое мастерство (высший уровень).

Подводя итог, можно сказать, что культура речи определяется степенью владения литературным языком (его нормами, стилистическими, лексическими и грамматико-семантическими ресурсами) в целях эффективного общения.

Литература

Griniev-Griniewicz S.. *Język i kultura we wzajemnym rozwoju,* (w:) J. F. Nosowicz (red.), *Edukacja dla przyszłości*, t. II. Białystok 2005.

Grucza F., *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa 1983.

Grucza S., *Tekst (glotto)dydaktyczny, tekst naturalny, tekst autentyczny, tekst oryginalny – próba sprecyzowania pojęć*, „Przegląd Glottodydaktyczny" 1998, t. 16.

Hajczuk R., *Культура речевого общения*, Białystok 2002.

Hajczuk R. *К вопросу о культуре слова*, „Linguodidactica" 2002.

Kida J. *Wpływ współczesnej lingwistyki na badania literaturoznawcze oraz efektywne kształcenie językowe i kulturalne młodzieży*, (w:) J. Zaniewski (red.), *Edukacja dla przyszłości*, t. VI, Białystok 2008.

Łopuszańska G.. *Język jako nośnik kultury i tradycji*, (w:) *Edukacja dla przyszłości,* Białystok 2006.

Zaniewski J., *Język nauki – medycyna,* Białystok 1996.

Zaniewski J., Stelmaszuk A., *Proces kształtowania i rozwoju twórczej aktywności studentów-medyków na lektoracie języka obcego*, (w:) *45 lat Studium Języków Obcych (1963–2008*), Białystok 2008.

Брагина А. А. *Современный русский литературный язык: стилистика и культура речи*, Москва 1999.

Бурвикова Н. Д., Кастомаров В. Г., *Особенности понимания современного русского текста. Русистика: лингвистическая парадигма XX века*, Санкт-Петербург 1998.

Головин Б. Н., *Основы культуры речи (Учебник для вузов по специальности,* (в:) *Русский язык и литература*, 2-е изд., испр.,Москва 1998.

Клубков П. А. *Говорите, пожалуйста, правильно*, Санкт-Петербург 2000.

Лингвистический энциклопедический словарь, Москва 1990.

Павлова А. Е., *О культуре речи,* Москва 1987.

Панфилова А. П., *Деловая коммуникация в профессиональной деятельности,* Санкт--Петербург 2001.

Скворцов Л. И., *Об основных понятиях и терминах культуры речи*, Москва 1986.

Ширяев Е. Н., *Культура русской речи: теория, методика, практика*, Москва 1995.

Łukasz Poniatowicz
Białystok

O EFEKTYWNOŚĆ NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO NA ETAPIE ZAAWANSOWANYM

SUMMARY

O efektywności nauczania języka obcego na etapie zaawansowanym

The article deals with the efficiency of teaching foreign languages to university students at advanced levels. It also attempts to describe difficulties and inefficiencies in employed teaching styles. Moreover, it tries to provide solutions to problems and shortcomings of currently used educational methods. At the same time, it tries to place the emphasis on developing and expanding syllabuses, in order to help lower level students catch up with their more advanced friends. Only then should genuine didactic literature be introduced.

The main purpose of foreign language teaching is to improve communication skills, both social and professional. The best way to achieve that is by highlighting the need to assess the system aspects of foreign language teaching like group headcount, didactic materials as well as teachers' approach. Another problem in teaching foreign languages to students at advanced levels is the role of translation in the teaching process. The issue may be very important and act as a motivating factor in the process of learning foreign languages.

РЕЗЮМЕ

К вопросу эффективности обучения иностранным языкам на продвинутом этапе

Статья посвящена проблемам эффективности обучения иностранным языкам на продвинутом этапе. Ведущую роль, при обучении в вузе, играют организация условий обучния, а также продуманная программа обучения, выравнивающая уровень языковой и коммуникативной компетенции учащихся. Особую роль в процессе обучения играют переводческие упражнения, помогающие правильно передавать содержание специальных текстов на иностранном языке. Подчеркивается мотивационная роль перевода при обучении иностранным языкам.

Ukierunkowanie na wynik jest, obok systematyczności i planowości, jedną z cech procesu nauczania. Dlatego też każde opracowanie dotyczące nauczania języków obcych zahacza w pewnej mierze o problem efektywności. Efekty kształcenia są wypadkową wielu czynników. Wśród czynników warunkujących efektywność nauczania rozróżnia się czynniki obiektywne (liczebność grup, liczbę godzin nauczania, zaopatrzenia w materiały glottodydaktyczne) i subiektywne (indywidualne cechy psychofizyczne studenta, jego upodobania, nawyki i preferencje, warunki i metody nauki języka w szkole; kompetencje zawodowe i sprawność lektora, metody nauczania)[1].

Ważność i hierarchia wymienionych czynników są zmienne i zależne od tego, kogo się uczy, gdzie i w jakim celu.

Jest faktem bezspornym, że każdy człowiek wykształcony powinien znać przynajmniej jeden język obcy. Potrzebę tę uznały władze oświatowe wprowadzając na maturze egzamin z języka obcego. Prowadzone są również lektoraty w czasie nauczania akademickiego. Na lektoratach jednak kończy się ta bezsporność i potrzeba. Pojawiają się tu problemy natury organizacyjnej i merytorycznej.

Wiele się zmieniło i mówi, że nauczanie języków obcych w systemie lektoratowym pozostawia bardzo wiele do życzenia. Autorzy wielu publikacji (teoretycy i praktycy) od wielu lat dyskutują nad usunięciem przyczyn istniejącej sytuacji. Stawiane postulaty nie doczekały się jednak realizacji w praktyce.

Nie mamy tutaj żadnych roszczeń do podania jakiejś idealnej recepty na dobrą formę lektoratu. Skoncentrujemy się na merytorycznym aspekcie przyczyn, które uważamy za główne źródła niepowodzeń. Zasługują one na specjalną uwagę i jak najszybszą eliminację.

Specyfika szkoły wyższej i kontynuacji przedmiotu wymaga odmiennej organizacji nauczania i odmiennych metod pracy. W tym celu od pierwszych dni nauki w uczelni należy dążyć do tego, by student stał się w procesie nauczania podmiotem. Trzeba przechodzić stopniowo z nauczania do kierowania samodzielną pracą studenta. Zmusza do tego ograniczenie godzinowe lektoratu (120 godz. dla języków obcych). Jest to ilość minimalna, która może dać tylko odpowiednio skromny wynik jakościowy, a zatem względnie poprawną znajomość języka ogólnego, równą lub nieco wyższą od poziomu szkoły średniej oraz umiejętność czytania ze zrozumieniem tekstów specjalistycznych na poziomie podstawowym.

1 S. Gniadek, *Warunki efektywności nauczania języków obcych*, „Życie Szkoły Wyższej" 1980, nr 7, s. 15.

W odniesieniu do języka obcego można pokusić się, poprzez odpowiednio ukierunkowane ćwiczenia, o nauczanie wypowiadania się na tematy zawodowe.

Powyższe minimum można osiągnąć jeśli zostaną spełnione następujące warunki:

1. Przekształcenie pracy na lektoracie z lekcji typu szkolnego w zbiorowe konsultacje i zajęcia problemowe.
2. Stworzenie możliwości efektywnej, indywidualnej pracy studenta na lektoracie poprzez zwiększoną ilość konsultacji indywidualnych wliczonych w pensum dydaktyczne lektorów, opracowanie lub uaktualnienie materiałów do pracy samodzielnej, stworzenie i rozwój baz audio do pracy audialnej itp.
3. Ścisłe integrowanie nauczania języków obcych z nauczaniem innych przedmiotów na wydziałach (np., zlecanie czytania literatury obcojęzycznej z poszczególnych przedmiotów, przy pracach rocznych, licencjackich, magisterskich itp.).
4. Częsta kontrola i ocena opanowanego, a nie przerobionego materiału.

Powyższe warunki są realne i wykonalne, zwłaszcza w odniesieniu do grup kontynuujących naukę ze szkoły średniej.

Nauka języków obcych musi istnieć w integracji z nauką przedmiotów specjalistycznych, jeśli studenci mają w odpowiednim czasie czytać oryginalne teksty fachowe. A zatem języka fachowego (specjalistycznego), nie można nauczać zanim student nie zapoznał się z podstawowymi pojęciami swego kierunku studiów.

Aby uzyskać efekty jakościowe w nauczaniu języków obcych na lektoracie należy około 20% całości czasu przeznaczyć na kurs wyrównawczy, a więc wyrównanie braków ze szkoły średniej, 30% – na przygotowanie do pracy z tekstem naukowym i 50% – na pracę z tekstem specjalistycznym.

Powyższy schemat ilościowy musi być, według uznania lektora, traktowany z dużą tolerancją i dostosowany do poziomu grupy i indywidualnych potrzeb studentów. Zaznaczamy, iż powyższe dane procentowe to nie tylko praca z lektorem lecz również odpowiednia ilość godzin pracy samodzielnej studenta.

Program ramowy nauczania języków obcych w wymiarze 120 godzin dla języków obcych określa następujące cele nauczania:

1. Uzupełnienie i ugruntowanie podstaw językowych studentów.
2. Przygotowanie do samodzielnego korzystania z literatury fachowej (w języku obcym) z zakresu studiowanej specjalności.
3. Czynne opanowanie języka obcego w zakresie najważniejszych potrzeb bytowych.

Powyższe cele zapewniają tylko opanowanie sprawności receptywnych, gdyż o nauce mówienia na tematy zawodowe w tak krótkim czasie nie może być mowy.

Za minimum wiedzy w zakresie struktur gramatycznych i słownictwa języka ogólnego należy uznać materiał poznany w szkole średniej.

Badania tekstów fachowych wskazują, że posiadają one swoiste preferencje struktur gramatycznych oraz mają typową leksykę. Analiza tekstów naukowych typu dyskusji naukowej wskazuje, że więcej w nich jest języka ogólnego. A zatem posługiwanie się w nauczaniu tekstami naukowymi typu dyskusji naukowej lub tekstem ogólnonaukowym uzasadnia uznanie znajomości języka ogólnego w zakresie szkoły średniej za minimum wystarczające.

Rozważając problem uzupełnienia wiedzy i osiągnięcia wyrównanego zadawalającego poziomu, dochodzimy do wniosku, że należy opracować indywidualne programy wyrównywania braków, uzupełnione o dodatkowe teksty, słowniki (minimum) oraz inne materiały pomocnicze. Jest to konieczne przy założeniu, że opracowanie programu jest dopiero pierwszym krokiem, zbudowaniem hipotezy. Weryfikowanie hipotezy odbywa się poprzez ścisłe kontrolowane eksperymenty dydaktyczne oraz empirycznie przez jej zastosowanie jako programu[2].

Pamiętać jednak należy, że przy wyznaczaniu minimów gramatycznych języka ogólnego nie możemy wyznaczać jego minimów leksykalnych (zarówno języka ogólnego, jak i terminologii), ponieważ język jest systemem otwartym, uzależnionym od przekazywanych treści oraz rozwoju wiedzy w danej dziedzinie[3].

Po okresie wyrównawczym, kolejnym etapem pracy na lektoratach powinno być wdrażanie studentów do czytania tekstów fachowych. Powinny być to teksty z zakresu tematyki ogólnonaukowej, np., dla studentów medycyny, teksty z organizacji służby zdrowia, ochrony środowiska, problematyki wyżywienia i głodu, historii odkryć naukowych itp. Takie teksty powinny pojawić się w formie lektury domowej, sprawdzanej na lektoratach i konsultacjach pod kątem umiejętności czytania ze zrozumieniem. Następnym etapem pracy – na II roku studiów (50% ilości przewidzianych godzin plus "n" godzin pracy samodzielnej studentów i konsultantów) – to nauka czytania autentycznych (oryginalnych) tekstów specjalistycznych. W tym okresie wdrażamy technikę czytania ze zrozumieniem, wprowadzamy podstawową terminologię (pojedyncze terminy, jak również w połączeniach frazeologicznych). Ukazujemy różnice w terminach homonimicznych, wdrażamy wyrażenia umowne i idiomatyczne przyjęte w danej specjalności itp. Od II roku nauczanie języka obcego powinno być ściśle sprzężone z nauczaniem podstawowych przedmiotów kierunkowych. Studenci powinni zdawać sobie sprawę z tego i wiedzieć, że na wyższych latach czeka ich obszerna lektura tekstów specjalistycznych. Świadomość tego powinna być bezwarunkowo egzekwowana w praktyce. Musi tu zachodzić ścisła współpraca lektora ze specjalistą kierunko-

2 W. Morton, *Nowe horyzonty w nauczaniu języków obcych,* Warszawa 1972.

3 F. Grucza, *Zamknięte i otwarte struktury języka,* „Biuletyn Fonograficzny" 1975, nr XVI.

wym. Bez tej współpracy nie będzie pobudzana motywacja studentów do kontynuacji nauki . Należy wyraźnie określić cel nauki języka obcego, który z kolei powinien być konkretny.

Powyższe wywody sprowadzają się do tego, że powinniśmy motywować studentów, przyszłych specjalistów, do kontynuacji nauki języka obcego w grupach fakultatywnych. Zajęcia w grupach fakultatywnych powinny trwać do końca studiów i kończyć się egzaminem państwowym (specjalizacyjnym, resortowym).

Postawienie konkretnego celu nauczania języka obcego jest nieraz decydujące dla umotywowania uczenia się przyszłych lekarzy, prawników, ekonomistów.

Jest to kategoryczny wymóg bezpośredniego nawiązania teorii z praktyką.

Powyższe rozważania wymagają jeszcze dopracowania teoretycznego i weryfikacji praktycznej. W dobie rewolucji naukowo-technicznej, jak również w dobie reformy gospodarczej potrzeba znajomości języków obcych jest rzeczą bezsporną. Nie możemy rezygnować z zapewnienia studentom, mimo małej ilości godzin na naukę języków obcych na lektoratach, odpowiedniej jakości.

O kontynuacji nauczania języka obcego

Zagadnienie nauczania języków obcych w szkołach wyższych pozostaje wciąż jeszcze problemem otwartym i wymagającym wnikliwego badania.

Wokół tego problemu narosło wiele nieporozumień i niedomówień. Poziom i wyniki nauczania w większości wypadków ocenia się negatywnie. Krytycy czysto nie zdają sobie sprawy, że prawidłowe i sprawne prowadzenie zajęć językowych zależy od wielu czynników, które wpływają na jakość i skuteczność procesu dydaktycznego. O stylu pracy ze studentami w głównej mierze decyduje poziom intelektualny, zdolności i przygotowanie językowe wyniesione ze szkoły.

Już w 1963 roku M. Kuplowski stwierdzał, że szkoła z przyczyn niezależnych (obiektywnych) źle uczy języków obcych i proponował, by odpowiedzialność za usunięcie „niemoty" młodej inteligencji spadła na barki szkół wyższych[4]. Szkoły wyższe nie mogą jednak przejąć odpowiedzialności za wykształcenie językowe swoich absolwentów.

Problem ciągłości nauczania każdego przedmiotu, w tym i języka obcego, jest bardzo obszerny, zahacza o niemal każdy istotny etap nauczania.

Kontynuując nauczanie języka obcego w szkole wyższej powinno się brać pod uwagę naczelne zadanie – kształcenie umiejętności porozumiewania się. Zrealizować je możemy jedynie traktując porozumiewanie się zarówno jako cel, jak i środek nauczania.

4 M. Kumplowski, *Akademickie niemoty,* „Życie Literackie" 1963, nr 29, s. 9.

W wypadku, gdy kandydat nie posiadający „minimum" znajomości języka obcego (i nie tylko) „prześlizgnie się" przez sito egzaminów, powstaje prawdziwy problem z urzeczywistnieniem ciągłości nauczania tego języka. W sytuacji, kiedy absolwenci szkół średnich wykazują minimalne umiejętności językowe: słabo czytają, zwłaszcza pod względem wymowy, robią mnóstwo błędów w pisaniu i nie posiadają nawyków w mówieniu na najprostsze tematy, trudno mówić o kontynuacji nauczania w szkole wyższej, ponieważ praca nad tekstami specjalistycznymi wymaga dobrej znajomości konstrukcji poszczególnych rodzajów zdań i rozmaitych struktur gramatycznych, których znaczna część powinna być przyswojona w szkole średniej.

Powinno się ogólnie przyjmować i brać za zasadę, że absolwent szkoły średniej posiada w stopniu dostatecznym opanowany język obcy, a przede wszystkim sprawność bierną (czytanie i pisanie).

Należy zgodzić się z twierdzeniem P. Romańczuka, że „podstawowym warunkiem dobrego kursu nauczania jeżyka obcego jest ścisłe rozgraniczenie w nim dwóch następujących po sobie etapów. W etapie drugim (a w szkole wyższej będzie to 3-etap – *przyp. autora*) na podstawie przyswojonych już nawyków językowych, należy podnieść sprawność językową do zakreślonego programem poziomu. Nauczanie na kolejnych etapach powinno różnić się zarówno pod względem celów nauczania, jak i charakteru przyswajanych przez uczniów sprawności językowych. Rozszerzając ten podział na szkoły pomaturalne, można by w nauczaniu języka obcego wyodrębnić po stopniu zaawansowanym – stopień specjalistyczny, pogłębiający znajomość języka (...) w kierunku zawodu lub specjalności naukowej studenta"[5].

W związku z nowymi celami nauczania języka obcego, który ma być opanowany w takim zakresie, aby stał się społecznie i zawodowo przydatny, stoi problem ujednolicenia programów i wymagań na wszystkich wyższych uczelniach, a także problem urealnienia nauki języka obcego na wyższych uczelniach.

Przede wszystkim reformę należałoby rozpocząć od strony organizacyjnej. Praca ze studentami powinna być prowadzona w grupach liczących maksymalnie 15 osób. Umożliwiłoby to nie tylko kontrolowanie postępów uczenia się, ale też i aktywne nauczanie na języka obcego.

Jeżeli student będzie ciągle kontrolowany na zajęciach, będzie miał ciągły kontakt z językiem obcym na zajęciach w tak małej grupie, to jego motywacja uczenia się języka będzie rosła. Jak słusznie podkreśla Stefan Garczyński, głównym warunkiem powodzenia w osiągnięciu dobrych wyników w nauce języka obcego jest świadomość potrzeby uczenia się tego języka, „żeby człowiekowi na uczeniu

5 P. Romańczuk, *Aktualne zagadnienia metodyczne w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1967, s. 21-23.

się bardzo zależało”[6].

Organizacja procesu dydaktycznego ściśle wiąże się ze sposobem nauczania. Czynnikiem decydującym o wynikach nauczania języka obcego jest metoda nauczania. Są różne poglądy na temat metody nauczania w szkołach wyższych, jedni opowiadają się za czynnym nauczaniem języka obcego, inni zaś za biernym. Osobiście jesteśmy za czynnym nauczaniem języka obcego, rozwijając (w tym wypadku pogłębiając) wszystkie cztery sprawności: rozumienie, mówienie, czytanie i pisanie.

Przy kontynuacji nauczania z uwzględnieniem specjalizacji zawodowej nie pominie się i biernego nauczania. W tym wypadku biernym nauczaniem będzie czytanie i tłumaczenie literatury fachowej, wyrabianie u studentów umiejętności pracy ze słownikiem (na której wyrabianie mało kto zwraca uwagę), na stosowaniu dużej ilości pisemnych ćwiczeń dla opanowania i utrwalenia przerobionej terminologii. Czynne nauczanie, które maksymalnie aktywizuje proces nauczania, łączy się rozsądnie z nauczaniem biernym.

W psychice studenta I i II roku nie ostygły jeszcze nakazy szkolne – przerabianie niejednokrotnie nudnych, w 40-osobowym gronie, tematów życia codziennego. Przedłużanie okresu wyrównawczego do jednego roku (60 godz.) wyrabia u studenta niechęć do uczenia się języków obcych. Należy ten okres przechodzić taką metodą, by student nie czuł się uczniem szkoły średniej, należy okazać mu zrozumienie i dopingować do samodzielnego wyrównywania braków, oczywiście przy szerokiej pomocy lektora. Ze względu na zbyt krótki okres nauczania języka obcego w szkole wyższej (od 60 do 120 godz.) należy od samego początku przechodzić na samodzielną pracę studenta, czyli na przerzucenie prawie całej pracy nad językiem na studentów. Znamienny jest przy tym pogląd Jerzego Fijasa, iż „słuchacze, którzy opanowali w stopniu dostatecznym podstawowe wiadomości z zakresu struktury tematyki danego języka poradzą sobie ze względną łatwością ze słownictwem technicznym i tłumaczeniem tekstów fachowych”[7].

To nie znaczy, że lektor musi od razu wykorzystywać teksty fachowe, napisane dla fachowców. Lektor powinien, wykorzystując tu ukierunkowane studiami zainteresowania studenta, zalecić przerabianie literatury popularnonaukowej, która nie jest zbyt przeładowana terminologią fachową. Nie mam na myśli tylko czytania i tłumaczenia ze słownikiem w ręku, co pochłania nieproporcjonalnie dużo czasu, ale chodzi o takie przygotowanie studenta, by mógł on mówić o interesujących go obecnie i w przyszłości sprawach zawodowych i fachowych. Niektórzy z metodyków twierdzą, że można to osiągnąć tylko w najbardziej zaawansowanych grupach poprzez stopniowanie materiału i wysiłku, w krótszym czasie, omi-

6 S. Garczyński, *Motywacja w nauce języka*, „Języki Obce w Szkole” 1967, nr 4, s. 249.
7 J. Fijas, *Języki obce w szkołach wyższych,* „Życie Szkoły Wyższej” 1972, nr 2, s. 21.

jając niejako tę szkolną metodę. Trzeba dać słuchaczom poczuć się studentami, pobudzić ich twórczą inicjatywę, aby uczenie się języka obcego traktowali jako pomoc we wzbogacaniu i opanowywaniu specjalności i zawodu.

A jaką drogą osiągnąć ten cel?

Należy nauczanie języka obcego maksymalnie zbliżyć do wybranej specjalności, a mianowicie dążyć do rozumienia tekstów naukowych, reprodukcji ich treści, opanowania języka literatury naukowej.

Należy również zadbać o prawidłową organizację zajęć na lektoracie. Jak trafnie zauważył W. Kuplowski „lekcję na lektoracie należy budować z uwzględnieniem jedności nauczania i rozwoju, kierując się naukowymi zasadami doboru materiału językowego i jego przyswajania. Posługując się danymi psychologii rozwojowej należy wykorzystać w całej pełni samodzielną pracę studenta nad językiem, gdyż w tym wieku myślenie człowieka jest już całkowicie dojrzałe, a zapamiętywanie wiąże się z organizacją wg materiału (np. obserwacja, klasyfikacja), wyjawiania sedna sprawy itp. Rozwinięta jest również zdolność do myślenia abstrahującego, odbioru informacji i jej przekształcenia”[8].

Dobór materiału powinien więc odpowiadać rozwojowi umysłowemu studenta. Jest to zrozumiałe w zestawieniu z innymi przedmiotami, na których, stawia się przed studentem nowe zadania i problemy do samodzielnego rozwiązania.

Do przyswajania stylu języka naukowego najlepiej jest wykorzystać krótkie teksty, zawierające leksykę popularnonaukową. Niektóre teksty specjalistyczne można odtworzyć w formacie CDA.

Aktywne przyswajanie treści tekstu naukowego, jego środków językowych, dokonuje się w procesie czytania z objaśnieniami oraz w procesie analizy i utrwalania przerobionego materiału. Leksykalno-gramatyczna analiza tekstu daje lektorowi możliwość wydzielenia z niego terminów oraz połączeń wyrazowych, które należy aktywnie opanować, co daje możliwość uwzględnienia ich gramatycznych właściwości, przemyślenia ćwiczeń ustnych i pisemnych w celu opanowania materiału językowego.

W zależności od poziomu przygotowania studentów i charakteru tekstu, pierwsze zapoznanie się z nowymi słowami i połączeniami wyrazowymi zachodzi w momencie przesłuchiwania tekstu, nagranego na nośnik, albo w procesie czytania przez lektora. Nieznane słówka i wyrażenia są włączone do krótkich zdań i analizowane, natomiast podczas objaśniania leksyki języka naukowego obowiązkowo należy wykorzystać różne metody prowadzące do dokładnego zrozumienia słowa i wyrażeń. Mogą to być wyjaśnienia w charakterze komentarza opisowego, doboru synonimów lub antonimów, za pomocą środków poglądowych i tłumacze-

8 M. Kumplowski, *Kłopoty w nauczaniu kontynuowanym*, „Język Rosyjski” 1971, nr 1, s. 37.

nia. Odbieranie przez studentów leksyki naukowej powinno opierać się na współdziałaniu różnych wrażeń. Przyswajane słowo powinno być usłyszane, zobaczone, wymówione i zapisane. Wyjaśnienie nowego słowa nie powinno się ograniczyć tylko do ujawnienia jego semantyki. Celowe jest danie gramatycznej charakterystyki słowa, a jeśli nie jest ono zrozumiałe, należy przeanalizować jego strukturę, ustalić znaczenie poszczególnych jego komponentów itd. W pracy praktycznej ze studentami należy pokazać studentom ten zakres słów, z którymi łączy się termin naukowy, sferę jego użycia, co sprzyja prawidłowemu jego wyjaśnieniu.

Ważnym etapem w pracy z tekstem specjalistycznym jest analiza znaczeniowa, sprawdzian rozumienia treści przeczytanego tekstu. Zapamiętywaniu poszczególnych słów, połączeń wyrazowych i wyrażeń sprzyjają pytania lektora, wymagające wykorzystania w odpowiedzi prawie każdego zdania tekstu. Odpowiedzi studentów powinny być pełne, zbliżone do tekstu. Każda praca z tekstem powinna kończyć się powtórzeniem treści tekstu. Najlepiej jest zrobić to w formie łańcuchowej – jeden ze studentów zaczyna opowiadanie, drugi powtarza powiedziane przez pierwszego i dodaje nowe, jego opowiadanie powtarza, a następnie kontynuuje trzeci student i tak dalej, aż cały tekst będzie opowiedziany. Zamykającym, końcowym etapem pracy nad tekstem specjalistycznym są różnego rodzaju prace pisemne. Służą one jednocześnie jako środek utrwalania i kontroli wiedzy.

Pisemna forma opowiadania tekstu – streszczenie jest jednym z najbardziej rozpowszechnionych rodzajów pracy, jest najbardziej wartościowym rodzajem ćwiczeń, wzbogacającym praktykę językową u studentów o nową leksykę i konstrukcje stylu naukowego. Duże znaczenie posiada układanie tez do tekstów. Ten rodzaj pracy rozwija u studentów umiejętności wydzielania głównej myśli, sprzyja rozwojowi logicznego myślenia w języku obcym. Nie można ustalić jednego schematu pracy z tekstem specjalistycznym. Praca ta wymaga uwzględnienia różnych czynników, takich jak cel nauczania, przygotowanie językowe studentów, liczebność grup itd.

Pierwsze zajęcia można przeprowadzić metodą tradycyjną, omawiając wszystkie zagadnienia na zajęciach. Chodzi o to, by pokazać studentom metodę uczenia się, sposoby układania planów czy konspektów; ukierunkowanie studenta na rozumienie tekstu w czasie czytania. Następny etap można by było poświęcić na samodzielne czytanie tekstów przez studentów, z tym, by studenci układali pisemne streszczenie czy konspekty przeczytanego tekstu do referowania na zajęciach. Chodzi tu o środek, który M. Kuplowski nazywa „referatem-dyskusją", „polegającego z jednej strony na samodzielnej pracy studenta (...) z drugiej na rozwoju nawyków mówienia poprzez dyskusję, uwzględniającą również słownictwo fachowe i posiadające charakter naturalny"[9].

9 Ibidem, s. 40.

Inicjatorem takich zajęć jest lektor, który powinien powtórzyć myśl referatu, kierować dyskusją, podsumować dyskusję i nauczyć dyskutowania.

„Referat-dyskusja" jest jednym ze sposobów prowadzenia zajęć. Wydaje się, że ten środek prowadzenia zajęć ma jeszcze jedną zaletę. Otóż studenci muszą pisać krótkie referaty. Podobnie jak do opanowania poprawnej wymowy nieodzowne są stałe ćwiczenia mowy, tak dla wyrobienia nawyku poprawnej pisowni są potrzebne ćwiczenia w pisaniu. Ćwiczenia w poprawnej wymowie mają niewielki wpływ na poprawne pismo, natomiast ćwiczenia w piśmie mają znaczny wpływ na poprawienie wymowy. Zmuszanie do pisania referatu, oczywiście z nauką poprawnej pisowni, w znacznym stopniu poprawia nie tylko wymowę, ale zmusza do wyrażania myśli na piśmie (osiągnięcie tej umiejętności przewidziane jest również w kursie szkolnym, ale jak wiemy w stopniu niedostatecznym). O. Spirydowicz słusznie uważa, że „...pisanie odgrywa wielką rolę przy ugruntowaniu materiału językowego przerobionego w formie ćwiczeń ustno-słuchowych. W tym przypadku pismo staje się środkiem ... nabycia innych sprawności: mówienia, czytania, tłumaczenia itd."[10].

Praktyka pokazuje, że lepsze wyniki w nauczaniu osiągamy wtedy, gdy nauczanie jest bardziej zbliżone do głównego celu studentów – czytania i rozumienia piśmiennictwa specjalistycznego. Zwiększa się wtedy motywacja nauki języka, pobudza się twórczą inicjatywę studenta.

Od drugiego semestru można przechodzić do samodzielnego czytania przez studentów materiałów wybranych przez nich samych. Swoboda w wyborze materiału będzie sprzyjać ukierunkowaniu ich motywacji, w czym lektorzy mogą okazać znaczną pomoc. Lektorzy kierowaliby procesem uczenia się tak, by studenci przygotowywali materiał dla siebie, a nie dla oceny. Studenci powinni być przygotowani do rozmowy na dany temat w oparciu o lekturę lub do streszczenia i omówienia przeczytanego tekstu. Jak słusznie zauważa M. Olechnowicz – „przerzucanie nauki języka obcego na uczących się pozwoli na usunięcie z procesu nauczania języków ciążących na lektorach stałych zarzutów o przeładowywaniu studentów pracochłonnymi a jednocześnie zbędnymi zadaniami, jak: uczeniem, się gramatyki, bezowocną koniecznością układania monotonnych i sztucznych dialogów, drylu, czyli stałego powtarzania określonych zwrotów i innego balastu"[11].

W takim procesie nauczania lektor jest „dyspozytorem" i „kontrolerem" pracy studenta. Kontrola procesu uczenia się studentów będzie trudniejsza, ale pozwoli wyzwolić u studenta chęć uczenia się języków obcych. Ważne jest, żeby

10 O. Spirydowicz, *O kształtowaniu sprawności pisania,* „Język Rosyjski" 1972, nr 1, s. 21.

11 M. Olechnowicz, *Nauczanie języków obcych w szkołach wyższych*, „Język Rosyjski" 1973, nr 4, s. 225.

dać studentom poczuć, że każdy etap pracy przynosi im nową wiedzę, wzbogaca ich język, ułatwia opanowanie specjalności, zawodu.

Studia Języków Obcych mające laboratoria językowe i pomoce audio-wizualne powinny tak ułożyć plan pracy, aby wszystkie te środki mogły być wykorzystane przez uczących się. Uważamy, że błędem jest przypisywanie zbyt wielkiego znaczenia pomocom mechanicznym, jak również laboratoriom językowym. Ich główne wartości to zwielokrotnienie ćwiczeń w rozumieniu języka obcego. Na kursie zaawansowanym nie ma sensu prowadzenia zajęć w laboratoriach, choćby i ze względów czasowych. Ale jako pomoc w zwielokrotnieniu ćwiczeń w rozumieniu języka są one bardzo przydatne dla studentów, chcących samodzielnie rugować swoje błędy fonetyczne czy też intonacyjne. Udostępnienie laboratoriów i środków technicznych do samodzielnej pracy studentom jest również jednym z warunków urealnienia nauczania języka w szkole wyższej. Trzeba pozwolić studentom korzystać z laboratorium dla udoskonalenia własnych umiejętności. Lektor w tym wypadku zadawałby słabszym studentom przerabianie wyrównujących ćwiczeń.

W związku z tym na jednokierunkowych uczelniach staje problem ułożenia jednolitego podręcznika z ćwiczeniami, zawierającego konstrukcje typowe w danej specjalizacji i krótki komentarz gramatyczny. Do takiego podręcznika (zbioru ćwiczeń) można ułożyć komplet audiowizualnych pomocy naukowych ściśle powiązanych materiałowo i strukturalnie z podręcznikiem, a także dołączyć komplet nagrań. Podręcznik mógłby być podstawą do ułożenia ogólnokrajowego testu sprawdzającego poziom nauczania języków obcych. Pozwoliłby on stworzyć warunki i współzawodnictwa między poszczególnymi uczelniami.

Tłumaczenie, jako element służący nauczaniu języka obcego

Tłumaczenie jako jeden z wielu elementów zajęć dydaktycznych nie może i nie zmierza w kierunku osiągania umiejętności przekładoznawczych, lecz stanowi formę tak urozmaicenia zajęć, jak i motywowania uczących się języka obcego.

Tłumaczenie, jako element służący nauczaniu języka obcego, pojawiło się wraz z rozwojem metody gramatyczno-tłumaczeniowej w XIX wieku. Jej celem było nabycie umiejętności tłumaczenia tekstu z jednego języka na drugi przy zachowaniu maksymalnej poprawności leksykalno-gramatycznej. Metoda zanegowana i odrzucona ze względu na pomijanie aspektu komunikacyjnego, na który stopniowo zaczęto kłaść nacisk. Z jednej strony tłumaczenie stało się czynnością wstydliwą i unikaną, oficjalnie zaprzestano stosowania ćwiczeń polegających na tłumaczeniu zdań lub fragmentów tekstów, z drugiej jednak strony można odnieść wrażenie, że nauczyciele pomimo zaleceń nigdy z niej nie zrezygnowali, czego

dowody widzimy w postaci kartkówek sprawdzających słownictwo oraz w sposobie wyjaśniania znaczenia nowych wyrazów, gdzie nieomalże zawsze nawiązywali oni do języka ojczystego.

W kontekście nauczania języków obcych tłumaczenie można rozpatrywać w ujęciu szerokim, tj. jako proces „odkodowywania" i „zakodowywania" fragmentów tekstu, jaki dokonywany jest przez osobę uczącą się na potrzeby rozumienia i przekazywania komunikatów językowych. Z kolei wąsko rozumiane tłumaczenie polega na przeredagowaniu mniejszych lub większych fragmentów tekstu z języka wyjściowego na język docelowy, przy czym przekład może odbywać się z języka ojczystego na język obcy, jak i odwrotnie.

Jeśli chodzi o zagadnienie strategii uczenia się języka obcego trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że człowiek dorosły często „nie umie powstrzymać się od (podświadomego) porównywania nowych form języka obcego ze znanymi mu dobrze formami języka rodzimego"[12]. Lektor podczas zajęć dydaktycznych „nie jest w stanie skłonić ucznia, aby w jego własnym sposobie uczenia się, a więc w jego procesach myślowych towarzyszących słuchaniu lub budowaniu zdań wyeliminował całkowicie język ojczysty"[13].

Dosadniej formułuje swój pogląd w tym przedmiocie Szubin stwierdzając, że „bez względu na to, czy nauczyciel tego chce, czy nie, uczeń i tak będzie przyswajał sobie język obcy za pośrednictwem języka ojczystego, ten bowiem jest dlań jedynym środkiem zrozumienia nowych sygnałów". W związku z tym wyraża przekonanie, że należy posługiwać się językiem ojczystym, gdy „istnieje pewność, że przyspieszy to proces opanowania określonych komponentów języka obcego i tym samym podniesie ogólną efektywność nauczania[14].

Za zestawieniem języka ojczystego z językiem obcym podczas prezentacji a nawet i automatyzacji modeli strukturalnych opowiada się również Komorowska z uwagi na wyraźną, jej zdaniem, potrzebę w procesie uczenia się „uchwycenia różnicy między wyrobionymi już nawykami języka ojczystego z wyrabianymi właśnie nawykami języka obcego" [15].

Istnieje wszakże konieczność nie przekraczania pewnych ram i zachowania niezbędnej proporcji w stosowaniu języka rodzimego jako czynnika pomocniczego w przyswajaniu systemu obcojęzycznego, aby uniknąć jednostronności, do której może doprowadzić zarówno zwracanie uwagi wyłącznie na negatywny wpływ języka ojczystego, jak również podkreślanie jedynie korzyści wypływających z odwoływania się do nowego systemu. Innymi słowy, chodzi o wykorzystanie języka

12 B. A. Jankowski, *Nauka języka obcego*, Warszawa 1973, s. 215.

13 J. B. Carroll, *Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages,* (in:) A. Valdman (ed.), *Trends in Language Teaching*, New York 1966.

14 E. F. Szubin, *Komunikacja językowa a nauczanie języków obcych*, Warszawa 1971, s. 1661.

15 H. Komorowska, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa 1975, s. 55.

ojczystego jako czynnika konstruktywnego w wyrabianiu bilingwalnych skojarzeń semantyczno-gramatycznych dla ułatwienia użytkownikowi języka obcego formułowania treści w akcie komunikacji w sposób jednoznaczny.

W wypadku realizacji przez posługującego się językiem obcym strategii separacyjnej w ramach ograniczonej kompetencji gramatycznej i leksykalnej, tzn. kiedy ma miejsce usiłowanie świadomego operowania strukturami języka obcego bez odwoływania się do struktur języka ojczystego, proces wyrażania treści przyjmuje charakter okrężnego dochodzenia do celu, co niewątpliwie jest męczące dla słuchającego, niecierpliwie usiłującego wyłowić istotne informacje z niezbyt jasnej i jakże często nie pozbawionej zniekształceń formalnych wypowiedzi. Wówczas zniekształcenia te wynikać mogą zarówno z interferencji wewnątrz języka obcego, jak też i z idiosynkratycznych cech stylistycznych mówcy, zaznaczających się w obcej mowie, nie zawsze akceptowanych przez rodzimego użytkownika danego języka, a często nawet wywołujących jego irytację.

Przechodząc od strategii nauczania do procedur metodycznych należy zwrócić uwagę na fakt, że w dyskusjach o charakterze teoretycznym i w konkretnych materiałach nauczania zastosowanie języka ojczystego sprowadzane bywa wyłącznie do komentarzy lub wyjaśnień dotyczących rozmaitych aspektów języka docelowego oraz ćwiczeń i testów translacyjnych z języka obcego i na język obcy. Stąd też ograniczony jest zakres tematyczny wypowiedzi polemicznych odnośnie przydatności użycia lub konieczności unikania wspomnianych ćwiczeń, jak również rozważań o tym, czy tłumaczenie w ogóle można uznać za środek nauczania, czy też należy je traktować jako rodzaj sprawdzianu podsumowującego przećwiczoną partię materiału językowego zawartego w podręczniku bądź w postaci bardziej oficjalnej, jako część składową ustnego lub pisemnego egzaminu ze znajomości języka obcego (np. maturalnego, kursowego, wstępnego na wyższą uczelnię, resortowego itp.), przy czym operacja może przebiegać w kierunku do języka rodzimego lub odwrotnie.

Rozbieżność poglądów w tej materii jest tak uderzająca, że warto choćby w zarysie przedstawić kształtowanie się ich na przestrzeni XX wieku. W swym dziele The Practical Study of Languages Sweet poświęcił cały rozdział stosunkom pomiędzy różnymi językami, stwierdzając, że tłumaczenie i myślenie w języku ojczystym są dwoma odmiennymi i niezależnymi od siebie procesami[16]. Chociaż był przeciwny technice ćwiczeniowej polegającej na tłumaczeniu nie powiązanych ze sobą zdań, doceniał znaczenie tłumaczenia jako czynnika pozwalającego na dokładniejsze poznanie języka obcego. W związku z tym wyróżniał trzy fazy jego zastosowania w procesie dydaktycznym[17].

16 H. Sweet, *The Practical Study of Languages*, London 1899, p. 198.
17 Ibidem, s. 201.

W pierwszej służy ono udzielaniu uczącemu się niezbędnych informacji w postaci tłumaczenia słów i zwrotów na język ojczysty, co według Sweeta, jest najwygodniejszą i najbardziej skuteczną operacją prowadzącą do przekazania ich znaczeń.

W drugiej jego rola zmniejsza się do koniecznego minimum, ponieważ sam kontekst ułatwia zrozumienie znaczenia występujących w nim elementów językowych.

W trzeciej fazie następuje konfrontacja różnic między dwoma językami przy pomocy swobodnego, idiomatycznego przekładu. Do wyżej wspomnianych Sweet dodaje jeszcze czwartą fazę, w której osoba znająca czynnie dwa języki i dysponująca pełną wiedzą o stosunkach pomiędzy nimi może z łatwością i dokładnością dokonywać tłumaczenia w obu kierunkach[18]. Jespersen [1901] rozgraniczał pojęcie „tłumaczenia jako celu nauki" od pojęcia „tłumaczenia jako środka nauczania". Zwracał uwagę na jego przydatność jako czynnika umożliwiającego szybkie i adekwatne wyjaśnienie elementów obcojęzycznych, zalecając stosowanie go w sposób ostrożny, głównie w odniesieniu do pojedynczych słów lub zdań, ale nie dłuższych całości tekstowych[19]. Nie odrzucał jednak sporadycznych ćwiczeń tłumaczeniowych na poziomie zaawansowanym. Palmer, traktując naukę języka obcego jako „proces wyrabiania nawyków", nie uwzględniał tłumaczenia w kursie podstawowym. Umieścił je wszakże wśród tzw. metod studialnych (niespontanicznych) nie mających nic wspólnego z nauką rozumienia mowy i mówienia w języku obcym[20]. Fries, będący gorącym orędownikiem tzw. „Oral Approach" ściśle związanego z podstawowymi założeniami metody bezpośredniej, całkowicie wyklucza tłumaczenie jako technikę nauczania[21]. Gatenby nazywa tłumaczenie złudnym procesem, którego należy unikać za wszelką cenę jako ćwiczenia ustnego lub pisemnego[22]. Allan usprawiedliwia użycie języka ojczystego jako środka pomocniczego w ćwiczeniach wdrażających typu „pattern–dribling" poświęconych niektórym strukturom języka obcego[23]. Lado sporo miejsca przeznacza testowaniu umiejętności tłumaczenia na język obcy i z języka obcego, traktując ją jako sztukę wymagającą specjalnego talentu i odpowiedniego szkolenia. W wypadku testowania struktury gramatycznej w języku obcym dopuszcza on użycie języka ojczystego, uważając go za jeden ze skutecznych bodźców do wydobycia z uczącego się określonych, kluczowych struktur, które są przedmiotem badania[24]. Brooks

18 Ibidem, s. 202.
19 O. Jespersen, *How to Teach a Foreign Language*, London 1961, p. 80.
20 H. Palmer, *The Principles of languages Study*, London 1964.
21 C. C. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign language*, Ann Arbor 1945, p. 6.
22 E. V. Gatenby, *Translation In the Classroom*, "ELT", No. II, p. 8.
23 W. S. Allan, *In Demence of the Use of the Vernacular and Translating In Class*, "ELT", No. III, p. 2.
24 R. Lado, *Language Testing*, London 1961.

wyraża się o tłumaczeniu jako o „najpoważniejszym ze wszystkich fałszywych celów". Jednakże nie sprzeciwia się jego użyciu w specjalnych ćwiczeniach z języka i na język obcy po osiągnięciu przez uczących się pewnej biegłości w posługiwaniu się tym ostatnim[25].

Halliday et al. traktują stosowanie języka ojczystego w procesie dydaktycznym, a co za tym idzie i tłumaczenia, za problem pedagogiczny, pozostawiając decyzję nauczycielowi. Jednakże opowiadają się przeciwko ćwiczeniom polegającym na tłumaczeniu zdań nie powiązanych ze sobą i oderwanych od kontekstu. Zdecydowanie odrzucają tę formę pracy nad językiem we wczesnych stadiach procesu dydaktycznego, aby nie obarczać uczniów zbyt wieloma decyzjami jednocześnie w zakresie gramatyki, słownictwa i ewentualnie ortografii[26]. Mackey w swym opisie metody tłumaczeniowej i gramatyczno-tłumaczeniowej nie dokonuje ich oceny z punktu widzenia dydaktyki. Sądzi jednak, iż tłumaczenie jako proces złożony może być powodem „mental confusion" w umysłach tych, którzy nie są do niego przygotowani[27].

Zabrocki wypowiada swój pogląd w sposób następujący: „Znaczenie podajemy w ten sposób, iż staramy się związać wyraz z rzeczą konkretną (z desygnatem). Gdzie to niemożliwe, posługujemy się w początkach nauczania językiem ojczystym. Trzeba jednakże, o ile to możliwe, zerwać z posługiwaniem się językiem ojczystym. Inaczej język ojczysty stanie się bazą wyjściową utrwalenia materiału językowego języka obcego. W ten sposób nie nauczymy języka obcego, lecz będziemy tłumaczyć język polski na obcy. Jak to się popularnie mówi: taki człowiek nie będzie myślał w obcym języku. Dalej, musimy przyswoić dorosłemu wszystkie struktury będące w opozycji do struktur języka ojczystego"[28].

W tonie iście dramatycznym apeluje Berggren do władz oświatowych o zastąpienie testami tłumaczenia w czasie egzaminu końcowego z języków obcych w Finlandii i w innych krajach ze względu na zbyt dużą ilość elementów lingwistycznych wchodzących w grę podczas tego procesu, przez co kryteria oceny nie mogą być miarodajne, faktyczna zaś czynna znajomość języka nie zawsze przesądza o poprawności wykonanego zadania[29].

Przeciwne wspomnianym stanowisko zajmuje Szubin, który opowiada się za stosowaniem języka ojczystego podczas lekcji do następujących celów:

---

25 N. Brookes, *Language and Language Learning Theory and Practice*, New York and Birmingham 1964.

26 M. A. K. Halliday, A. Macintosh, P. Strevens, The *Linguistic Sciences and Language Teaching*, London 1964, p. 112-266.

27 W. F. Mackey, *Language Teaching Analysis*, London 1965, p. 241.

28 L. Zabrocki, *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa 1966, s. 63.

29 O. Berggren, *Is Translation a Good Language Tests?,* " ELT", No. XX, p. 3.

1. we wszystkich stadiach nauki do wyjaśnianie sensu znaków i struktur językowych w wypadkach, gdy nie można tego zrobić lepiej przy pomocy innych środków;
2. do udzielania wskazówek i komentowania niektórych struktur gramatycznych w początkowym stadium nauki;
3. w komentarzach do czytanek;
4. przy sprawdzaniu zrozumienia tekstów (przekład z języka obcego na ojczysty) i umiejętności wypowiedzenia się (przekład z języka ojczystego na obcy).

W tym ostatnim przypadku język ojczysty jest, według Szubina, jedynym środkiem pozwalającym zakomunikować uczącemu się dokładną treść myśli, którą ma wyrazić w języku obcym[30].

Stosowanie tłumaczenia wyłącznie z języka ojczystego na obcy w celach testowania zaleca Pickett. Opierając się na wynikach przeprowadzonego przez siebie eksperymentu porównującego „blank-filling" (wypełnianie luki) i „translation" jako techniki testowania stwierdza znaczną wyższość tłumaczenia prostych zdań z uwagi na możliwość uzyskania wielu informacji o znajomości języka docelowego u badanych. Postuluje dalsze próby w tym zakresie[31].

Bennett nie znajduje żadnego usprawiedliwienia dla stosowania tłumaczenia na żadnym poziomie nauki języka obcego poza najbardziej zaawansowanym, ponieważ dopiero wtedy może ono być ćwiczeniem w porównywaniu dwu kultur z uwzględnieniem interpretacji stylistycznej tekstów będących przedmiotem analizy[32].

Rivers stwierdza, że tłumaczenie, w którym przenosi się znaczenie z jednego języka do drugiego wymaga o wiele więcej niż mówienie lub tzw. creative writing, a mianowicie dokładnej znajomości obszarów językowych kontrastujących ze sobą w formie i funkcji. Uważa tłumaczenie za niepożądaną technikę nauczania szczegółów językowych, jednakże docenia rolę tłumaczenia jako ćwiczenia kontrolnego na poziomie zaawansowanym. Natomiast kwestionuje testy językowe składające się z serii zdań do tłumaczenia na język obcy, ponieważ ich autor zwykle usiłuje wtłoczyć do każdego z nich zbyt wiele trudnych czy kłopotliwych dla egzaminowanego elementów strukturalnych i leksykalnych[33].

---

30 E. P. Szubin, *Podstawowe zasady metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa 1966, s. 102.

31 G. D. Picket, *A Comparison of Translation and Blank-filling as Testing Techniques*, "ELT"1968, No. XXIII, p. 1.

32 W. A. Bennett, *Aspects of Language and Language Teaching*, London 1968, p. 106-107.

33 W. M. Rivers, *Contrastive Linguistics In Textbook and classroom*, "English Teaching Forum" 1970, No. VIII, p. 299.

Krzeszowski, omawiając techniki przekazywania uczniom znaczeń prezentowanych form językowych, wymienia wśród nich „differential procedures" wykorzystujące język ojczysty do wyjaśniania słów, konstrukcji i zagadnień gramatycznych oraz artykulacji. Zwraca również uwagę na przydatność wykazywania różnic na tych płaszczyznach pomiędzy oboma językami i możliwość dostarczania ekwiwalentów leksykalnych w języku ojczystym. Przeciwny jest natomiast używaniu tłumaczenia jako środka służącego wyrabianiu takich sprawności językowych, jak np. rozumienie, mówienie itp., stojąc na stanowisku, że można je traktować jako technikę nauczania wtedy, gdy chodzi wyłącznie o tłumaczenie jako oddzielną sprawność[34]. W odniesieniu do tłumaczenia jako techniki testowania Krzeszowski stwierdza, że można je stosować tylko do pomiaru umiejętności tłumaczenia, w związku z czym nie widzi w ogóle dlań miejsca w kursie podstawowym[35].

Matthews-Břesky wyraża przekonanie, że tłumaczenie przeznaczone do testowania elementów gramatycznych i strukturalnych w połączeniu z innymi metodami jest narzędziem pedagogicznym, którego nie należy nie doceniać[36]. Rzecznikiem tłumaczenia w procesie dydaktycznym jest Taylor[37]. Za wykorzystaniem tłumaczenia zarówno w ćwiczeniach, jak i w formie egzaminu wypowiada się Aarts[38]. Podobnie King, uznając tłumaczenie za oddzielną sprawność językową, jest zdania, że na wyższym poziomie opanowania języka obcego nie jest ono niebezpieczną techniką, o ile rozumie się jego naturę i stosuje w sposób kontrolowany[39]. Na uwagę zasługuje również wypowiedź Greena, który występuje przeciwko źle dobranym tekstom do tłumaczenia, zbyt często stanowiącym pułapkę dla uczących się, oraz nadmiernemu stosowaniu tłumaczenia jako czynnikowi doprowadzającemu do zachwiania proporcji w używaniu języka obcego w klasie. Jednakże nie odrzuca go, proponując rozróżnienie następujących czynności, ogólnie określanych przy pomocy terminu „tłumaczenie":

1. podawania ekwiwalentów pojedynczych wyrazów lub wyrażeń w języku ojczystym,
2. objaśnień dotyczących zastosowania i znaczeń form obcojęzycznych,
3. ćwiczenia wzorów zdaniowych z jednoczesnym użyciem języka ojczystego do zasugerowania jakiegoś elementu,
4. tłumaczenia zdań i wreszcie,
5. tłumaczenia wielozdaniowych tekstów.

---

34 T. P. Krzeszowski, *Teaching English to Polish Learners*, Warszawa 1970, s. 127-128.
35 Ibidem, s. 172.
36 R. J. H. Matthews-Břesky, *Translation as a Testing Device*, "ELT" 1972, No. XXVII.
37 C. V. Taylor, *Why Throw Out Translation?*, "ELT" 1972, No. XXVII.
38 F. G. A. M. Aarts, *Translation an Foreign Language Teaching*, "ELT" 1968, No. XXII.
39 P. B. King, *Translation In the English Language Course*, "ELT" 1973, No. XXVIII.

Zwraca także uwagę na znaczenie tłumaczenia z języka obcego jako umiejętności bardzo przydatnej uczącym się. Tłumaczenie zaś na język obcy jest, według niego, formą pracy potrzebną na etapie zaawansowanym[40].

Zdecydowanie negatywnie ocenia tłumaczenie jako środek nauki Jankowski, mówiąc, że „przeszkadza ono w osiągnięciu biegłości i utrudnia ustanowienie bezpośrednich połączeń między wyrazem obcojęzycznym a pojęciem (jego znaczeniem)", zdaniem Jankowskiego tłumaczenie może być tylko celem samym w sobie – po opanowaniu podstaw języka[41].

Na temat wykorzystania tłumaczenia jako techniki testowania wypowiada się również Komorowska przy okazji omawiania sposobów testowania struktur gramatycznych na poziomie niższym nauki języka obcego. Wymienia ona „technikę poleceń" jako sposób wywoływania interesującej nauczyciela reakcji językowej za pomocą bodźców w języku ojczystym. Ogólnie biorąc, przeciwna jest jednak stosowaniu sprawdzianów i testów zawierających tłumaczenie na język obcy w ciągu pierwszych trzech lat kursu podstawowego. Dopuszcza natomiast ograniczoną ilość tego typu zadań (1-2) na wyższym poziomie nauki[42].

Różnica w ocenie roli tłumaczenia w nauczaniu języków obcych i sposobów jego stosowania wynika z braku jednoznacznej definicji tego terminu oraz niezbyt wyraźnego w piśmiennictwie określenia celów, jakim mają służyć rozmaite operacje, składające się na ten niewątpliwie skomplikowany proces, kiedy realizowany jest sporadycznie lub systematycznie w kursie języka obcego, nie przeznaczonym wszakże do szkolenia zawodowych tłumaczy, co wymaga specjalnych zabiegów, pobudzających bilingwalną wrażliwość uczących się i rozwijających sprawność przekazywania tekstu źródłowego z zachowaniem wierności wobec jego treści z zastosowaniem odpowiedniości stylistycznej i rejestralnej a, o ile to możliwe, także formalnej (strukturalnej) w tekście docelowym.

Tłumaczenie tekstów specjalistycznych, zwłaszcza przy specjalizacjach takich jak np. ekonomia, prawo czy informatyka pozwala na efektywną naukę języka obcego poprzez analizę materiału, który z punktu widzenia studenta jest (lub przynajmniej powinien być) interesujący. Co ciekawe, istnieją też takie teorie, według których efektywna nauka języka obcego może mieć miejsce tylko i wyłącznie wówczas, gdy koncentrujemy się na treści przekazywanej informacji, nie zaś jej formie. Stephen D. Krashen nazywa to zjawisko wielkim paradoksem w nauczaniu języków, ale właśnie to dzięki temu paradoksowi poznajemy narzędzie komunikacji, jakim jest język najszybciej i najbardziej efektywnie[43].

---

40 J. F. Greek, *The Use of the Mother Tongue and the Teaching of Translation*, "ETL" 1970, No. XXIV.

41 B. A. Jankowski, *Nauka języka* obcego, Warszawa 1973.

42 H. Komorowska, *Testy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa 1974, s. 128-130.

43 S. D. Krashen, T. D. Terrel, *The Natural Approach language Acquisition the Classroom*, London 1983.

Istnieje szereg cech dystynktywnych wyróżniających tłumaczenie specjalistyczne od innych typów przekładu. Zauważmy, iż przekład tekstów specjalistycznych implikuje nie tylko trudności terminologiczne, lecz także stylistyczne.

Specyfika języka technicznego czy prawnego, na co wskazuje Jerzy Pieńkos, nie sprowadza się tylko do nomenklatury rozumianej w terminach zbioru terminów właściwych dla danej dyscypliny. Niestety tak właśnie najczęściej bywa pojmowany język specjalistyczny; w rzeczywistości jest to także specyficzny dyskurs obejmujący słownictwo wspierające, które stanowi swoiste obramowanie dla określonego tekstu. Istotna bardziej niż słownik w przypadku przekładu tekstu specjalistycznego staje się wiedza merytoryczna dotycząca wybranej materii. Opanowanie dyskursu jest, zdaniem Pieńkosa, o wiele ważniejsze niż nomenklatury. Na poparcie swojej tezy przedstawia on obserwacje z dydaktyki języków obcych, gdzie słuchacze kursów obcego języka specjalistycznego (m.in. języka prawa) mają znacznie większe kłopoty z opanowaniem słownictwa wspierającego aniżeli słownictwa nomenklatury[44].

Tak w przypadku tłumaczenia zwrotów idiomatycznych, jak i tłumaczenia technicznego pojawiał się problem interferencji i kalki językowej (który to problem, co warto podkreślić, dotyczy w dużym stopniu także tłumaczy profesjonalnych). O ile wskazane zjawiska wpływają negatywnie na jakość przekładu w pracy tłumacza, ich wystąpienie w kontekście ćwiczeń językowych miało pozytywny wydźwięk dla celów dydaktycznych, ponieważ dzięki temu studenci mogli zauważyć, jak bardzo i jak łatwo zarazem dwa systemy językowe mogą wzajemnie się przenikać. Język angielski, zwłaszcza jego bardziej ekspansywny amerykański model, choć sam nie jest wolny od wpływów innych systemów językowych, zaznacza swoją obecność w szerszym zakresie niż tylko poprzez najnowszą terminologię techniczną. W zasadzie nikogo już dziś nie dziwią w polszczyźnie takie zwroty jak: „W czym mogę pomóc", „generalnie" czy „dokładnie tak", o czym pisze m.in. Jeff Griffin[45].

Niezbędnym elementem zajęć językowych, w ramach których proponuje się studentom przekład fragmentów tekstu jest wprowadzenie oceny wykonanego zadania, przy czym studenci oceniają nie tylko efekt swojej pracy (w postaci tekstu docelowego), lecz także przekład jako alternatywną formę zajęć dydaktycznych. Oceniając postawione im zadanie do wykonania, czyli przekład fragmentu tekstu, studenci nie mieli się kierować przydatnością tego ćwiczenia, lecz przede wszystkim wrażeniami, jakie towarzyszyły jego wykonywaniu.

Z informacji zwrotnej przekazanej przez studentów wynika, iż tłumaczenie idiomów (wyrażeń i zwrotów idiomatycznych) zyskało dużo lepszy odbiór niż

44 J. Pieńkoś, *Podstawy juryslingwistyki. Język w prawie – Prawo w języku*, Warszawa 1999, s. 40-44.
45 J. Griffin, *Global English invades Poland*, "English Today" 1997, No 2, p. 34-39.

tłumaczenie specjalistyczne. Taki rezultat oceny był jednak łatwy do przewidzenia, jako że ćwiczenie polegające na tłumaczeniu zwrotów idiomatycznych koncentrowało się wokół zabawy słownej i zawierało elementy humorystyczne. W negatywnych ocenach podnoszony był zasadniczo jeden podstawowy zarzut, tj. trudność tekstu. Oczywiście zawsze powstaje dylemat, czy zaproponować w ramach zajęć autentyczny tekst specjalistyczny, czy też przystosowany do celów dydaktycznych uproszczony tekst. Dla celów przeprowadzonego badania studenci musieli zmierzyć się z tekstem autentycznym, jednakże negatywne konsekwencje takiego rozwiązania odzwierciedla dokonana przez studentów ocena. Zdecydowanie pozytywnym akcentem jest fakt, iż dla większości studentów trudność zadania stanowiła element motywujący, który określany był jako „wyzwanie", przy czym wyzwanie to miało niejako dwie płaszczyzny, tj. podpatrzenie, jak wygląda praca tłumacza profesjonalnego oraz zmierzenie się z trudnością i sprawdzenie swoich możliwości. Należy przy tym raz jeszcze podkreślić, iż ocena miała dotyczyć subiektywnego odbioru postawionego zadania i emocji towarzyszących jego wykonaniu. Przydatność ćwiczenia stanowiła odrębne kryterium oceny, która dała pozytywne rezultaty, lecz nie stanowi przedmiotu powyższej analizy.

Oczywistym jest fakt, iż tłumaczenie nie jest i nigdy nie będzie stanowiło podstawowego elementu w dydaktyce języków obcych. Jednakże wydaje się, iż potencjał motywacyjny, jakiego nośnikiem są ćwiczenia oparte na tłumaczeniu fragmentów tekstu nie jest efektywnie wykorzystywany w nauczaniu, a czasem wręcz zupełnie ignorowany. Zajęcia z przekładu winny stanowić nieodzowny element kształcenia filologicznego, zwłaszcza na poziomie studiów magisterskich. Z kolei elementy przekładu wprowadzone w ramach zajęć lektoratu języka obcego pozwalają studentom wybranej specjalizacji pracować na odpowiednio dobranych czy zaadoptowanych materiałach autentycznych z dziedziny stanowiącej przedmiot zainteresowania. Przekład tekstu autentycznego, choć stanowi niezwykle ambitne wyzwanie, pozwala na zapoznanie się z odpowiednią terminologią oraz dyskursem w zakresie wybranej dziedziny, umożliwiając jednocześnie ugruntowanie lub zdobywanie nowej wiedzy w zakresie wybranej specjalizacji. Ćwiczenia z przekładu kształtują także umiejętności pracy zespołowej oraz sprzyjają wypracowaniu nawyku konsultacji w kwestii dokonywania trudnych wyborów translacyjnych.

Spośród negatywnych aspektów stosowania tłumaczenia w dydaktyce języków obcych warto nadmienić element czasu. Jakkolwiek zajęcia poświęcone na przekład tekstu mogą być bardzo interesujące, to jednak wykonanie takiego ćwiczenia wymaga poświecenia dużej ilości czasu, niejednokrotnie całych zajęć. Dodatkowo, przekład dokonywany w warunkach zajęć lekcyjnych nie pozwala zapewnić studentom wystarczających narzędzi pracy, co znajduje pewne odzwierciedlenie

w jakości uzyskanych tekstów docelowych. Studenci nie mieli możliwości korzystania ze słowników w wersji elektronicznej, czy też innych rozwiązań i technik translacyjnych, z jakich zazwyczaj korzysta w swej pracy tłumacz. Wskazane uwarunkowania zewnętrzne okazują się jednak drugorzędne, gdyż jakość przekładu jest przede wszystkim determinowana przez wiedzę merytoryczną, jaką posiada dokonujący tłumaczenia.

Powyższe rozważania prowadzą do konkluzji, iż tłumaczenie może stanowić element motywujący w dydaktyce języka obcego. Niepodważalnym atutem wprowadzenia elementów tłumaczenia jest też dywersyfikacja metod prowadzenia zajęć. Rutyna i pełna przewidywalność przebiegu zajęć wpływa na uczących się języka obcego demotywująco. Schematyczność wykonywanych ćwiczeń sprawia, iż stopień zaangażowania studentów w zajęcia spada do zera.

Jak pisze profesor Barbara Kielar „Czynne przyswojenie sobie pewnego zakresu subjęzyka B oraz bierne opanowanie odpowiedniego zakresu języka A pozwala tłumaczowi przekładać «przez treść». Natomiast wyrobienie trwałych asocjacji między ekwiwalentnymi elementami subjęzyka A i B, oraz między bardziej złożonymi strukturami na różnych poziomach, tam gdzie da się zestawić konstrukcje kongruentne lub ekwiwalentne, dostarczy gotowych punktów oparcia. Terminy fachowe są tymi elementami, które stosunkowo najłatwiej dają się zestawiać jako ekwiwalenty lub quasi-ekwiwalenty”[46].

Ogólnie mówi się, że określonej działalności komunikacyjnej naucza się poprzez ćwiczenia w tym rodzaju działalności komunikacyjnej, więc należy uczyć tłumaczenia przez tłumaczenie. We wstępnym okresie korzystne wyniki osiąga się stosując ćwiczenia wprowadzające na tzw. tekstach hybrydowych, w których „uczeń ma przełożyć tylko pewne fragmenty tekstu wplecione w tekst sformułowany w języku B. Rzecz w tym, aby uczniowi wdrażać sposoby wyrażania właściwe językowi B. Podobnemu celowi służy retranslacja tekstu”[47].

Jak przy każdym nauczaniu i tu obowiązuje staranny dobór i gradacja materiałów. Na początku należy opisać język tekstu specjalistycznego, który m.in. spełnia rolę identyfikującą, pomaga lektorowi przy doborze tekstów do nauczania tłumaczenia. Wiedza o języku specjalistycznym (subjęzyku) pozwala nauczycielowi wybrać takie teksty, które cechuje wysoka częstotliwość występowania elementów typowych dla danego subjęzyka.

Profesor Kielar uważa, że „przed przystąpieniem do tłumaczenia danego tekstu specjalistycznego należy przeczytać pewną ilość aktualnych tekstów w języku B na opracowywany temat, a więc np. przed przystąpieniem do tłumaczenia konstytucji PRL – dokładnie przeczytać Konstytucję Stanów Zjedno-

46 B. Kielar, *Nauczanie tłumaczenia w zakresie subjęzyka specjalistycznego*, Warszawa 1981, s. 111-125.
47 Ibidem, s. 121-122.

czonych i ustawy angielskie regulujące podobne sprawy. Wystawienie ucznia na działanie tekstów pozwala mu drogą możliwie naturalną nabyć kompetencje językową. Oryginalne teksty w subjęzyku B dostarczają najbardziej autentycznych wzorów do odpowiedniego wykorzystania. Zadaniem nauczyciela jest wskazanie na podstawie tekstów odpowiedników funkcjonalnych na różnych płaszczyznach języka (leksykalnej, gramatycznej, stylistycznej, pragmatycznej). Uczeń obserwuje i przyswaja sobie ujawnione przez nauczyciela związki ekwiwalentne. Wnikliwe i szczegółowe analizy tekstu wdrażają do wielostronnego spojrzenia na przekładany materiał. Dalsze ćwiczenia, nastawione na szybkie tłumaczenie, muszą nawiązywać do dokładnie opracowanego materiału, tak aby uzyskać tłumaczenie dobrej jakości[48].

Uczeń powinien korzystać z pomocy komunikacyjnych, takich jak podręczniki czy słowniki. Słowniki specjalistyczne rejestrują terminy fachowe oraz pewną ilość rekursywnych połączeń wyrazowych. Z reguły jednak nie dostarczają gotowych znaków wyższych rzędów, których podstawowym źródłem pozostają autentyczne teksty specjalistyczne.

Z przesłanek socjolingwistycznych, lingwistycznych oraz treściowych kursu lektoratowego wynika dobór optymalnej formy dydaktycznej kształcenia studenta. Wielość i różnorodność zadań wskazuje, że najodpowiedniejszą formą wydaje się być konwersatorium, tj. taki typ zajęć, który może zawrzeć w sobie zależnie od potrzeb, elementy wykładu uniwersyteckiego, seminarium problemowego z referatem na dany temat wraz z dyskusją aktywizującą studentów, a jednocześnie ćwiczeń praktycznych umożliwiających podnoszenie efektywności całego kształcenia i wdrożenia wiedzy o języku do praktyki językowej.

Bibliografia

Aarts F. G .A. M., *Translation an Foreign Language Teaching*, "ELT" 1968, No. XXII.

Allan W. S., *In Demence of the Use of the Vernacular and Translating In Class*, "ELT" 1948, No. III.

Bennett W. A., *Aspects of Language and Language Teaching*, London 1968.

Berggren O., *Is Translation a Good Language Tests?*, "ELT" 1966, No. XX.

Brookes N., *Language and Language Learning Theory and Practice*, New York and Birmingham 1964.

Carroll J. B., *Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages*, (in:) A. Valdman (ed.), *Trends in Language Teaching*, New York 1966.

48 Ibidem, s. 121.

Fijas J., *Języki obce w szkołach wyższych,* „Życie Szkoły Wyższej" 1972.
Fries C. C., *Teaching and Learning English as a Foreign language*, Ann Arbor 1945.
Garczyński S., *Motywacja w nauce języka,* „Języki Obce w Szkole" 1967.
Gatenby E. V., *Translation In the Classroom*, "ELT" 1948, No. II.
Gniadek S., *Warunki efektywności nauczania języków obcych*, „Życie Szkoły Wyższej" 1980, nr 7.
Greek J. F., *The Use of the Mother Tongue and the Teaching of Translation*, "ETL" 1970, No. XXIV.
Griffin J., *Global English invades Poland*, "English Today" 1997, No. 2.
Grucza F., *Zamknięte i otwarte struktury języka*, „Biuletyn Fonograficzny" 1975, nr XVI.
Halliday M. A. K., Macintosh A., Strevens P., *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London 1964.
Jankowski B. A., *Nauka języka obcego*, Warszawa 1973.
Jespersen O., *How to Teach a Foreign Language*, London 1961.
Kielar B., *Nauczanie tłumaczenia w zakresie subjęzyka specjalistycznego*, (w:) *Glottodydaktyka a translatoryka*, Warszawa 1981.
King P. B., *Translation In the English Language Course*, "ELT" 1973, No. XXVIII.
Komorowska H., *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa 1975.
Komorowska H., *Testy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa 1974.
Krashen S. D., Terrel T. D., *The Natural Approach language Acquisition the Classroom,* London 1983.
Krzeszowski T. P., *Teaching English to Polish Learners*, Warszawa 1970.
Kumplowski M., *Akademickie niemoty*, „Życie Literackie" 1963, nr 29.
Kumplowski M., *Kłopoty w nauczaniu kontynuowanym*, „Język Rosyjski" 1971, nr 1.
Lado R., *Language Testing*, London 1961.
Mackey W. F., *Language Teaching Analysis*, London 1965.
Matthews-Břesky R. J. H., *Translation as a Testing Device*, "ELT" 1972, No. XXVII.
Morton W., *Nowe horyzonty w nauczaniu języków obcych*, Warszawa 1972.
Olechnowicz M., *Nauczanie języków obcych w szkołach wyższych*, „Język Rosyjski" 1973, nr 4.
Palmer H., *The Principles of languages Study*, London 1964.
Picket G. D., *A Comparison of Translation and Blank-filling as Testing Techniques*, "ELT" 1968, No. XXIII.
Pieńkoś J., *Podstawy juryslingwistyki. Język w prawie – Prawo w języku*, Warszawa 1999.
Rivers W M., *Contrastive Linguistics In Textbook and classroom*, "English Teaching Forum" 1970, No. VIII.
Romańczuk P., *Aktualne zagadnienia metodyczne w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa 1967.
Spirydowicz O., *O kształtowaniu sprawności pisania*, „Język Rosyjski" 1972, nr 1.
Sweet H., *The Practical Study of Languages*, London 1899.
Szubin E. P., *Komunikacja językowa a nauczanie języków obcych*, Warszawa 1971.
Szubin E. P., *Podstawowe zasady metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa 1966.
Taylor C. V., *Why Throw Out Translation?*, "ELT" 1972, No. XXVII.
Zabrocki L., *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa 1966.

Dorota Rubin
Fundacja Interglob w Białymstoku
Ekaterina Łukotenko
Państwowy Uniwersytet w Grodnie, Białoruś

ВИДЫ ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ

STRESZCZENIE

Rodzaje agresji werbalnej

Rodzaje agresji werbalnej można klasyfikować według intensywności lub stopnia wyrażenia – od słabego do najsilniejszego.

Do silnych przejawów agresji należy odnieść przekleństwa, wymyślania, skrajnie emocjonalnie i ekspresywnie wyrażone bezpośrednie potępienie, impertynenckie żądanie wyrażone ostro podwyższonym tonem („krzyk").

Do silnej werbalnej agresji odnoszą się nie tylko wypowiedzi z podwyższonym tonem i zawierające bezpośrednie obrażanie adresata, lecz i wrogie uwagi, drwiny, poważne groźby.

Do słabych przejawów agresji werbalnej można odnieść niezbyt grubiańskie, lecz bez przeprosin i niezbędnych form grzecznościowych odmowę, pośredni osąd (zarzut), obrażenie.

Można wyodrębnić następujące formy przejawów werbalnej agresji: obrażanie, grubiańskie żądania, grubiańska odmowa, wrogość, nagana (zarzut, obwinienie), uwaga, kpina (uszczypliwość), kłótnia.

SUMMARY

Types of verbal aggression

Types of verbal aggression can be classified according to intensity, or the degree of expressiom – from weak to the strongest.

To the strong displays of vocal aggression belong bad language, profanity, extremely emotionally and expressively expressed direct blame, rough requirement, pronounced in sharply enhanceable tone ("scream").

Not only utterances, pronounced by enhanceable tone and containing direct insults of addressee, but also especially hostile remarks, caustic mockeries, weighty threat belong to strong verbal aggression.

It is possible to take to the weak displays of verbal aggression any refuse which is not very rough, but without apology or necessary formulas of politeness, hidden reproach, indirect conviction, indirect insult.

It is possible to distinguish the following basic forms of display of verbal aggression: a 1) insult; 2) threat; 3) rough requirement; 4) rough refuse; 5) hostile; 6) blame (reproach, prosecution); remark; 7) mockery (causticity); 8) quarrel.

1. Вступление

Описание основных видов и форм вербальной агрессии до сих пор не являлось предметом специального научного исследования. Однако именно это направление в изучении данной проблемы представляется особенно актуальным, поскольку позволяет наметить основные пути осуществления контроля над вербальной агрессией в школьной речевой среде, что должно способствовать созданию благоприятного психологического климата в школьном коллективе, основанного на принципах взаимоуважения, взаимопонимания, доброжелательного отношения, доверия и согласия, как между учениками, так и между учащимися и учителями.

2. Виды вербальной агрессии

При описании основных видов вербальной агрессии мы использовали системный подход как позволяющий более точно определить природу того или иного проявления вербальной агрессии и выявить особенности его функционирования в изучаемой речевой среде.

Виды речевой агрессии выделялись и описывались в форме дихотомии – бинарных оппозиций, поскольку в структуре противопоставления, во-первых, проще установить параметры отличия, выявить дифференциальные признаки членов оппозиции. Во-вторых, подобный подход позволяет создать более четкое, логически выстроенное и научно выверенное описание формальных и содержательных особенностей членов оппозиции.

Прежде всего, виды вербальной агрессии можно классифицировать *по интенсивности* или *степени выраженности* – от слабых („стертых”)

к самым сильным. Данное основание для классификации выделяет, в частности, А. К. Михальская[1].

К сильным проявлениям речевой агрессии следует, очевидно, отнести брань, ругань, крайне эмоционально и экспрессивно выраженное прямое порицание, грубое требование, произнесенное в резко повышенном тоне („крик").

Пример такой речевой агрессии (фрагмент диктофонной записи): словесная перебранка крайне агрессивно настроенных по отношению к учителю и друг к другу пятиклассников, поспоривших о том, выполнялось ли ими раньше предложенное учителем задание: „Мы же уже де-е-лали это! – Ты чо?! – Заткнись, подонок!!!".

Однако, по данным наших исследований, к ярко выраженной, сильной вербальной агрессии относятся не только высказывания, произнесенные повышенным тоном и содержащие прямые оскорбления адресата, но и особо враждебные замечания, язвительные насмешки, веские по содержанию (а не только по форме выражения) угрозы.

К слабым проявлениям вербальной агрессии можно отнести, например, не очень грубый, но с отсутствием извинения и необходимых формул вежливости отказ, скрытый упрек, косвенное осуждение, непрямое оскорбление (например, „сам такой", „это ты о себе сказал" – из сочинений учащихся). К сожалению, в речи школьников диагностировались преимущественно сильные проявления вербальной агрессии, что не позволяет привести здесь более разнообразный иллюстративный материал.

Между тем, по справедливому замечанию А. К. Михальской[2], „такие речевые акты трудно вообще считать агрессивными, так как вовсе не всякая хула или порицание суть агрессия". В этой связи необходимо еще раз подчеркнуть, что вопрос о степени агрессивности того или иного высказывания должен решаться каждый раз индивидуально – в контексте конкретной речевой ситуации; и, очевидно, главным критерием здесь является результат – воздействие высказывания на адресата, его ответная реакция.

Очень важным представляется классификация видов вербальной агрессии *по степени их осознанности (рефлектированности) говорящим* и *целенаправленности,* что, как уже отмечалось, в первую очередь позволяет установить присутствие агрессии в том или ином высказывании.

---

1 А. К. Михальская, *Русский Сократ: лекции по сравнительно-исторической риторике*, Москва 1996, с. 166.

2 Там же, с. 166.

На этом основании необходимо различать осознанную, целенаправленную речевую агрессию и неосознанную или осознанную недостаточно (реактивную). В соответствии с принятым нами „рабочим" определением вербальной агрессии, первая связана скорее с выражением негативных чувств и эмоций и представляет собой агрессивное речевое поведение; вторая выражает негативные намерения и является речевой деятельностью. Кроме того, говоря о целенаправленной вербальной агрессии, следует рассматривать такие ее разновидности, как инструментальная и преднамеренная агрессия.

Обобщая определения этих понятий в различных научных источниках, можно сказать, что термин „преднамеренная агрессия" (в том числе вербальная) применим к тем случаям, когда главной целью агрессора является причинение страданий жертве. Это речевая агрессия, обусловленная внутренним побуждением.

Понятие „инструментальная агрессия", напротив, характеризует случаи, когда агрессор преследует цели, не связанные с причинением вреда, то есть причинение ущерба не является для него самоцелью, но „так пришлось" или по субъективному сознанию „было необходимо действовать". В данном случае речевая агрессия обусловлена внешним раздражителем и используется скорее для осуществления различных желаний личности, например, принуждения, самоутверждения, повышения самооценки и т. п.

Примерами преднамеренной речевой агрессии могут служить ответы учащихся, полученные нами в процессе применения проективной методики незаконченных фраз. Так, в качестве продолжений фразы *„Я могу повысить голос на того, кто..."* имели место следующие высказывания: „...меня младше" (цель – установление доминирования или его подтверждение); „...кто надоест" (цель – избавиться от объекта); „...я ему говорю одно, а он делает другое"; „...не подчинился мне"; „...не делает то, что я ему сказал" (цель –подчинить, „настоять на своем"); „...плохо учится" (цель - выразить неодобрение или продемонстрировать свое интеллектуальное превосходство).

Примерами инструментальной речевой агрессии школьников являются следующие продолжения той же самой фразы: „...повысил голос на меня"; „...кричит на меня очень сильно"; „...меня обзывает"; „...будет мне хамить"; „...мне не угодил" и т. п.

Иногда с точки зрения целенаправленности предлагается (например, Н. Д. Левитовым)[3] различать инициативную и оборонительную агрессию.

3 Н. Д. Левитов, *Психическое состояние агрессии*, „Вопросы психологии"1972, № 6, с. 169-172.

Инициативная речевая агрессия имеет место, когда агрессором является зачинщик. В этом случае целесообразно, на наш взгляд, ввести такое понятие, как „речевое нападение". Оборонительная агрессия наблюдается в случае, когда высказывание представляет собой ответ на агрессию, своего рода защитную реакцию.

Примерами осознанной целенаправленной инициативной агрессии школьников могут служить такие зафиксированные скрытым диктофоном ситуации, как оскорбления в адрес нелюбимого классом ученика; словесная перебранка школьников из-за места за партой; коллективные насмешки над девочкой, не сделавшей домашнее задание и др.

В качестве примеров оборонительной реактивной вербальной агрессии учащихся можно привести ситуации из диктофонных записей: ответная речевая агрессия школьника на враждебное замечание одноклассника; вербальная агрессия ученика в ответ на нежелательное для него действие учителя и др.

Очевидно, что все рассмотренные понятия (целенаправленная-поведенческая агрессия; враждебная-инструментальная; инициативная-оборонительная), так или иначе, связаны с категориями цели, намерения, результата, и критерии их выделения часто пересекаются. Поэтому целесообразно анализировать ту или иную речевую ситуацию, учитывая существование и использование совокупности этих терминов.

По характеру, способу выраженности можно выделить явную (открытую) и скрытую (неявную) вербальную агрессию.

Проведенные нами исследования показали, что при изучении открытой вербальной агрессии необходимо учитывать соответствие формального и содержательного планов в пределах одного агрессивного высказывания. На этом основании подобного рода высказывания можно условно разделить на три группы:

1. Высказывания, в которых агрессия выражается и в форме, и в содержании. Чаще всего это отдельные реплики, которые характеризуются ярко выраженной восклицательной интонацией и суггестивностью голоса (стремлением воздействовать на собеседника с помощью голоса); часто – повышенным темпом речи как сплошным потоком оскорблений, замечаний, требований, явных угроз (типа „Ты-дурак-идиот-ты-мне--надоел-пошел-вон-отсюда!!!").

Очевидно, к таким проявлениям вербальной агрессии можно отнести высказывания, по содержанию представляющие собой явную угрозу, намеренное оскорбление, грубое требование, замечание-порицание, грубый отказ. Примеры из диктофонных записей: „У! Виноградов! Дурак! Урод!"; „Кончай гудеть / я сказал! Ну, все!!! Убирайся, ур-р-род!!!".

2. Высказывания, в которых агрессия выражается только посредством формальных признаков. В таких высказываниях внешне отсутствует агрессивный смысл (сообщение информации, призыв, вопрос, попытка убеждения, оправдания), но при этом агрессия явно содержится в тоне, тембре, темпе речи.

Реальные примеры подобных высказываний можно, вероятно, получить только при помощи записей на скрытый диктофон, фиксирующий живую разговорную речь в естественных условиях общения: „Почему-у?! / *Обиженно-зло, растягивая слова* / Почему? Кого я обманываю?!.. Зачем же я их собирал?! Чего я их собирал тогда?! / *преобладание восклицательной интонации над вопросительной, постепенное повышение тона, повтор одних и тех же слов I*;" А что я-то?!.. / *недовольно и повышенным тоном / Я* знаю! / *ворчливо препираясь Г.*

3. Открытая агрессия, заключенная только в содержании высказывания

К такой разновидности речевой агрессии следует отнести высказывания, по со держанию представляющие собой злобные сплетни, очевидную клевету, явный донос, но по формальным признакам (интонации, тембру, темпу речи) являющиеся нейтральными. Вероятно, основные критерии, позволяющие отличать такие высказывания от скрытых форм речевой агрессии (тех же жалоб, сплетен, наветов, только неявного характера) – однозначность агрессивного характера этих высказываний; очевидность агрессивности.

Намерения субъекта; сознавание этой однозначности и очевидности большинством участников ситуации общения.

Данная разновидность речевой агрессии представляется наиболее сложной для исследования, так как для ее диагностики необходимы, во-первых, значительное время, позволяющее установить очень важные в таких случаях причинно-следственные связи, проследить динамику развития явления – его нарастающий или нисходящий характер, степень вовлеченности и число участников речевой ситуации и т. п. Во-вторых, для изучения подобных высказываний необходимо не всегда доступное исследователю знание специфики межличностных отношений в данном коллективе, особенностей иерархических связей внутри этого коллектива, роли коммуникантов в данной ситуации общения и пр.

Скрытые проявления вербальной агрессии возникают почти всегда на манипулятивном уровне общения, поскольку именно он (в отличие

от примитивного) характеризуется косвенным, опосредованным воздействием на адресата, использованием четко продуманных и заранее подготовленных коммуникативных тактик. Поэтому, очевидно, справедливо говорить о том, что скрытые проявления речевой агрессии скорее реализуют различные агрессивные намерения, чем выражают какие-то негативные чувства и эмоции. Хотя справедливым является и то, что отрицательные чувства и эмоции (например, ненависть, зависть, раздражение, презрение) лежат в основе агрессивных намерений (например, жажды мести, желания унижения, замысла оклеветать) и таким образом являются первопричиной агрессии, ее „пусковым механизмом".

Так или иначе, скрытая речевая агрессия реализуется чаще всего во враждебных намеках, иронических замечаниях, скрытых угрозах; иногда – в виде сплетен, доносов, клеветы, маскирующихся под невинное сообщение, информацию об адресате.

Очевидно, что основными трудностями в исследовании скрытых проявлений вербальной агрессии являются их диагностика и классификация, что объясняется, во-первых, возможностью применения ограниченного круга диагностических методов – тех, которые позволяют непосредственно наблюдать изучаемое явление (прежде всего – визуальное наблюдение с вербальной регистрацией и диктофонную запись).

Кроме того, весьма сложно бывает установить степень агрессивности подобных высказываний, поскольку часто в них отсутствуют перечисленные формальные признаки вербальной агрессии. Очевидно, степень агрессивности подобных высказываний может быть установлена только контекстом и только после детального анализа условий ситуации общения, которые становятся единственными параметрами для классификации этих высказываний как агрессивных.

Рассмотрим, например, такую фразу: „Тебе еще замечание сделать?". Являясь по форме вопросом, она в действительности представляет собой скрытую угрозу, так как ее негативные последствия для адресата очевидны, хотя и выявляются лишь в контексте всей ситуации общения: учитель, недовольный поведением ученика даже после нескольких сделанных до этого замечаний, пересаживает его на другую парту. Форма приказа и повышенный тон высказывания, а также явно нежелательные для адресата последствия, которые скрыто подразумеваются в вопросе-угрозе, позволяют классифицировать данную фразу как проявление речевой агрессии.

По отношению к объекту можно говорить о „переходной" и „непереходной" речевой агрессии. Для различения этих видов вербальной агрессии А. К. Михальская выделяет такие параметры, как наличие / отсутствие

определенного объекта агрессии; представленность / непредставленность объекта агрессии в данной речевой ситуации; конкретность / абстрактность объекта[4].

По этим параметрам о переходной агрессии можно говорить в том случае, „если объект четко определен, тогда как при непереходной брани агрессия направлена „вокруг", на все окружающее, как бы „рассеяна".

Таким образом, переходная агрессия направлена на реального и конкретно представленного в данной речевой ситуации участника, тогда как непереходная агрессия имеет место в случаях, когда человек абстрактно ругает „жизнь вообще", выражая в целом негативную позицию по отношению к обществу, окружающим людям. Например, недовольный оценкой ученик, уходя из класса после уроков и видя беззаботно играющих одноклассников, произносит такую фразу: „Ну и придурки вы все! Козлы!".

Показательно, что в ходе констатирующего эксперимента случаи непереходной агрессии фиксировались в речи, как учащихся, так и учителей достаточно редко и только в процессе использования метода визуального наблюдения. Этот факт позволяет сделать предположительный вывод о том, что данный вид агрессии в живой речи встречается гораздо реже, нежели переходная агрессия.

Рассматривая ситуации „смещенной" агрессии, некоторые исследователи выделяют различные *способы перемещения объекта агрессии.* Например, Н. Д. Левитов[5] описывает три таких способа („пути" – в его терминологии):

1. *Генерализация* (или перенос по сходству), когда агрессия как бы иррадиирует, захватывая объекты, сходные с тем, который первоначально был „жертвой". Подобные агрессивные высказывания по каким-либо причинам адресуются не непосредственно „жертве", а каким-то образом сходным с ней объектам – например, друзьям (сходные увлечения, стиль одежды, образ жизни), родителям (сходство во внешности, особенностях мировосприятия, социальное положение, национальность и пр.), вообще любым людям.

   Кроме того, часто в одной речевой ситуации генерализованная вербальная агрессия может наблюдаться наряду с проявлениями переходной агрессии, то есть затрагивать одновременно и непо-

4 А. К. Михальская, *Русский Сократ: лекции по сравнительно-исторической риторике*, Москва 1996, с. 67.

5 Н. Д. Левитов, *Психическое состояние агрессии*, „Вопросы психологии"1972, № 6, с. 170.

средственно сам объект. Например, при виде девочки, похожей на действительный объект агрессии, одна школьница говорит другой: „Смотри, какая уродина идет – нос картошкой, ноги кривые. Совсем как наша Ленка, такая же воображала!". Другой пример: читая журнал, девочка обращается к подруге: „Слушай, тут статья прямо про Иванова из нашего класса. Тоже дурак и двоечник, а выпендривается больше всех!"

2. *Перенос через ассоциации по смежности* (речевая агрессия, направленная на предметы, принадлежащие реальной жертве или связанные с ней абстрактные понятия - семья, работа, увлечения и т. п.). Чаще всего это угрозы, оскорбления, враждебные или иронические замечания или насмешки: „Опять этот уродский рюкзак на моей парте валяется – сейчас выброшу к чертовой матери!";
„Что за дурацкое платье она напялила!"; „Это его истеричная мамаша на нас нажаловалась!" (из сочинений учащихся). Один подобный пример был зафиксирован и в диктофонной записи: ученик, которому своей неуместной на уроке игрой мешает товарищ *по* парте, обращается к учителю: „Чего он ко мне лезет?! Надоел!.. *Со своей рожей тупой!"*.
3. *Перемещение на так называемого „козла отпущения"*, то есть на такое лицо, а иногда и на неодушевленный предмет, которые „попадаются под руку" или обычно безропотно переносят ничем не заслуженные нападки агрессора. Например, не получается решение задачи - всему виной учитель, который „плохо объясняет и вообще сам дурак". Снизили оценку за помарки в тетради – „виновата идиотская ручка, которая опять мажет». Не вызвали к доске – „опять помешала эта выскочка Сидорова!" и т. п.

Помимо рассмотренных видов речевой агрессии, необходимо также различать речевую агрессию *по числу участников ситуации общения* – массовая и социально замкнутая. На это, в частности, указывает А. К. Михальская[6], особо выделяя ситуации речевой агрессии, в которых „участвуют массы людей под руководством лидера", где „все участники объединяются в акте речевой агрессии против некоего общего „врага", представленного / не представленного в ситуации конкретным лицом / лицами", в которых „лидер направленно и намеренно воздействует на особый инстинкт... „воодушевления", „воодушевляющего боевого

6 А. К. Михальская, *Русский Сократ: лекции по сравнительно-исторической риторике*, Москва 1996, с. 149.

порыва" (термины К. Лоренца). Примерами таких ситуаций могут служить мероприятия массового характера (политический митинг, футбольный матч, рок-концерт и пр.).

По отношению к другим описанным нами видам вербальной агрессии, массовая агрессия является целенаправленной (инициативной), открытой (явной), чаще всего – сильной, ярко выраженной. Такая речевая агрессия может быть как переходной (если направлена на конкретный и представленный в данной речевой ситуации объект), так и непереходной (если объект абстрактен или отсутствует в данной речевой ситуации).

Если говорить о разновидностях такой вербальной агрессии в школьной речевой среде, то их, вероятно, следует классифицировать с точки зрения конкретности / абстрактности; присутствия / неприсутствия объекта:

1. Массовая вербальная агрессия, направленная на абстрактный, реально не присутствующий объект. Пример, в котором участниками выступают школьники: класс или даже несколько классов, параллель (после школьной линейки, экзамена, коллективного похода, генеральной уборки территории школы и т. п.) очень эмоционально и открыто выражают свое негативное отношение к администрации школы (школе вообще, ко всем „авторам дурацких учебников", в целом плохой организации мероприятия и т. п.). Зачинщиком здесь также является особо недовольный (незаслуженно пострадавший и т. п.) ученик.

2. Массовая вербальная агрессия, направленная на конкретный и чаще всего непосредственно присутствующий объект. Примеры – очень сильное по шкале интенсивности выражение негативного отношения класса к одному из учеников из-за того, что именно его, а не кого-то другого вызвали к доске; коллективное осмеяние девочки, не сделавшей домашнее задание; речевая агрессия класса, недовольного решением учителя задержать класс на перемене из-за медлительности одного ученика.

Особой разновидностью переходной массовой агрессии в школьной среде, с точки зрения состава участников „раздражающей" ситуации, является, по нашим данным, случай, когда участниками этой агрессии являются и учитель (учителя), и ученики. Пример – речевая ситуация из уже описанной диктофонной записи: действия ищущего стержень школьника подвергаются агрессивному осуждению и насмешкам попеременно то учителем, то одноклассниками.

Спецификой такой ситуации является различие в агрессивной мотивации ее участников. Так, в приведенном примере учитель считает себя в праве открыто осудить ребенка и задержать учащихся на перемене из-за того, что все они мешает ему вести урок, а ученики ругают одноклассника

потому, что из-за него они будут задержаны на перемене (а не из-за того, что он мешает учителю).

Другая особенность подобной ситуации – двунаправленность вербальной агрессии (в данном случае: открытая – против школьника и менее явная – против учителя) и, как следствие, – создание особо напряженной эмоциональной атмосферы, особо негативное речевое воздействие на адресата.

3. Разнонаправленная массовая вербальная агрессия при однородном составе участников речевой ситуации. Характерной особенностью такой ситуации является то, что из-за наличия нескольких объектов (среди которых могут быть конкретные и абстрактные, представленные или отсутствующие) здесь может присутствовать как переходная, так и непереходная речевая агрессия.

Например, один из членов большой группы учащихся начинает агрессивно критиковать какого-то учителя. Его агрессия передается другим учащимся, которые в свою очередь начинают ругать каждый свое: один – того же учителя; другой – предмет, который этот учитель преподает; третий – своих родителей, которые заставляют его учить этот предмет и т. д.

Реальный пример такой „разнонаправленной" массовой вербальной агрессии можно наблюдать также и в уже описанном примере с мальчиком, потерявшим стержень. Так, после сообщения учителя о своем решении задержать класс на перемене следует резкое нарастание общего фонового шума. Слышатся синхронные выкрики, которые расслышать на пленке сложно, но суть их явно агрессивна и сводится к следующему: одни ученики пытаются словесно повлиять на одноклассника (с помощью угроз, оскорблений, враждебных и иронических замечаний); другие выясняют, кто виноват (в форме словесной перебранки, при помощи тех же оскорблений и враждебных замечаний); третьи возмущаются решением учителя.

Следует заметить, что в условиях школы сложно наблюдать примеры именно *массовой* речевой агрессии (какие приводят, например, К. Лоренц, А. К. Михальская), поскольку понятие „масса" предполагает большое количество людей, по крайней мере, превосходящее школьный класс и даже параллель. Поэтому, вероятно, было бы более корректно говорить о проявлениях групповой речевой агрессии, рассматривая ее в сопротивопоставлении с межличностными ее проявлениями.

Итак, виды речевой агрессии можно классифицировать на разных основаниях, важнейшими из которых, как мы установили, являются интенсивность проявления, степень осознанности субъектом, характер

выраженности, направленность агрессии и количество участников ситуации общения.

3. Основные формы проявления вербальной агрессии

Проблема описания и классификации основных форм речевой агрессии в настоящее время является практически не разработанной. Немногочисленные попытки, предпринимавшиеся в данном направлении, ограничивались либо какой-то одной сферой речевого общения (А. П. Сковородников)[7], либо затрагивали слишком узкий круг агрессивных высказываний (Л. М. Семенюк)[8, 9, 10]. В таких подходах не учитываются, во-первых, вся совокупность аспектов исследования речевой агрессии, во-вторых, многообразие форм и ситуаций ее проявления.

Так, например, Л. М. Семенюк[11] (за А. Басе) делит агрессивные высказывания на три типа:

1. Реакции отвержения (типа: „иди прочь", „убирайся" и т. п.).
2. Враждебные замечания (типа: „твое поведение меня раздражает", „не выношу тебя" и др.).
3. Критицизм, который:
   а) может быть направлен против принадлежащих личности предметов, одежды, работы и т.д.;
   б) может приобретать форму дискредитации чьей-либо деятельности;
   в) может выражаться в виде оскорблений, проклятий, направленных не посредственно против данного человека[12].

Очевидно, что такое деление, во-первых, не отражает всего многообразия форм проявления речевой агрессии; во-вторых, в нем учитывается только психологический аспект исследования этого феномена – с точки зрения выражения определенного негативного чувства.

---

7 А. П. Сковородников, *Языковое насилие в современной российской прессе,* (в:) *Теоретические и прикладные аспекты речевого общения (научно-методический бюллетень),* Красноярск--Ачинск 1997, с. 35-41.

8 Л. М. Семенюк, *Методы изучения агрессивности подростков*, Москва 1991, с. 23.

9 Л. М. Семенюк, *Психологическая сущность агрессивности и ее проявления у детей подросткового возраста*, Москва 1991, с. 34.

10 Л. М. Семенюк, *Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции*, Москва 1996, с. 39.

11 Л. М. Семенюк, *Методы изучения агрессивности подростков*, Москва 1991.

12 Там же, с. 7.

В-третьих, такая классификация не дает представления о речевых средствах создания агрессивных высказываний.

Л. М. Семенюк[13] выделяет и описывает агрессивные высказывания с точки зрения их содержания:

1. Многочисленные отпоры.
2. Отрицательные отзывы и критические замечания.
3. Выражение отрицательных эмоций в форме брани, затаенной обиды, недоверия, ярости, ненависти, когда эти реакции не служат для простого описания эмоциональных состояний.
4. Высказывание мыслей и желаний агрессивного содержания („Я больше всего хотел бы его убить"; „Возможно, с ним когда-нибудь это и случится"; или в форме проклятия).
5. Оскорбления.
6. Угрозы, принуждения и вымогательства.
7. Упреки и обвинения[14].

Несмотря на ряд неточностей (например, угрозы и вымогательства, упреки и обвинения – разнородные высказывания; неопределенность понятий „отпор", „высказывание мыслей и желаний агрессивного содержания") и очевидную неполноту, предложенная классификация обладает значительной информативностью и потому также используется в данной работе.

Итак, очень сложно создать единую универсальную классификацию форм речевой агрессии, поскольку их можно выделять и описывать на разных основаниях. Поэтому нашей задачей является выделение и описание основных, наиболее распространенных форм вербальной агрессии в школьной речевой среде.

В настоящей работе предпринимается попытка решения данной задачи в соответствии с теорией речевых жанров. Преимуществами данной теории, по нашему мнению, являются:

1. Возможность реализации системного подхода в изучении речевой агрессии.
2. Возможность включения в анализ тех или иных форм вербальной агрессии большого числа параметров описания и критериев оценки.
3. Возможность применения единого подхода к описанию многообразных по форме и содержанию агрессивных высказываний.

---

13 Л. М. Семенюк, *Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции*, Москва1996, с. 39.

14 Там же, с. 10.

Особо следует отметить, что использование жанрового подхода позволяет не только описать различные формы проявления вербальной агрессии, но и выделить противоположные, оппозиционные типы высказываний – жанры, использование которых не допускает речевой агрессии (например, угроза / предупреждение; колкость / комплимент; приказ / просьба и т. п.). Это, в свою очередь, позволит более целенаправленно и осознанно подойти к разработке проблемы осуществления контроля над вербальной агрессией в школьной речевой среде.

В рамках данной теории представляется целесообразным опираться *иаречеведческий* (как его обозначает и разрабатывает Т. В. Шмелева)[15, 16] подход к проблеме речевых жанров, который в максимальной степени соответствует идеям М. М. Бахтина, рассматривавшим любое высказывание как реальную единицу речевого общения, „четко отграниченную сменой речевых субъектов"[17], а РЖ – как феномен речи; особая модель высказывания; „относительно устойчивый тип высказывания"[18].

Основополагающим принципом данного подхода, как верно подчеркивает Т. В. Шмелева, является признание существования в речевом сознании „типового проекта", канона, схемы РЖ[19]. Отсюда вытекает основная задача исследователя – эксплицировать это интуитивное представление в формулировках научной дефиниции, обозначив его как модель РЖ и основные направления исследования РЖ – исчисление моделей и изучение их воплощения в различных речевых ситуациях.

Кроме того, в качестве вспомогательного подхода для описания основных форм вербальной агрессии нами используется *лексический* (в терминологии Т. В. Шмелевой)[20],[21] подход к проблеме РЖ, который предполагает обращение к именам жанров, толкованию их семантики[22].

15 Т. В. Шмелева, *Кодекс речевого поведения*, „Русский язык за рубежом" 1983, № 1, с. 43-49.
16 Т. В. Шмелева, *Модель речевого жанра*, (в:) *Жанры речи*, Саратов 1999, с. 88-98.
17 М. М. Бахтин, *Эстетика словесного творчества*, Москва 1979, с. 237.
18 Там же, с. 250.
19 Т. В. Шмелева, *Модель речевого жанра*, (в:) *Жанры речи*, Саратов 1999, с. 91.
20 Т. В. Шмелева, *Кодекс речевого поведения*, „Русский язык за рубежом" 1983, № 1.
21 Т. В. Шмелева, *Модель речевого жанра*, (в:) *Жанры речи*, Саратов 1999.
22 М. Ю. Федосюк, *Стиль ссоры*, „Русская речь"1993, № 5, с. 14-19.

Прежде чем приступить к непосредственному описанию речевых жанров, отмеченных вербальной агрессией, попытаемся определить сферу и место этих.

Так, в континууме бытового общения можно выделить „два полюса, вокруг которых группируются все жанры повседневной коммуникации”[23]. Жанры верхнего уровня (тост, комплимент и др.) предполагают высокий уровень риторических умений. Этим жанрам люди обучаются специально; владение ими демонстрирует достаточно высокую степень языковой компетенции.

„Нижний уровень живого организма бытового общения составляют жанры, которым специально языковая личность не обучается... Они бессознательно, помимовольно впитываются представителем конкретного этноса подобно фактам родного языка”[24]. В качестве примера приводится ссора, где, как известно, практически всегда имеют место яркие проявления речевой агрессии.

Сферой бытования вербальной агрессии является устная спонтанная речь, которая, как известно, „происходит в условиях временного дефицита, когда формирование замысла и разворачивание его во внешнюю речь происходит фактически одновременно (симультанно)”[25].

Таким образом, сферой бытования агрессивных высказываний выступает повседневное речевое общение, а их местом в системе речевых жанров является нижний уровень, представляющий собой врожденное автоматизированное речевое поведение, не предполагающее овладения коммуникативными умениями и навыками.

Основными необходимыми компонентами характеристики и целостного описания моделей речевых жанров, где имеет место вербальная агрессия, являются, на наш взгляд, следующие:

1. Жанрообразующие признаки. Вслед за Т. В. Шмелевой[26], как важнейшие контитутивные признаки для интересующих нас РЖ выделяем следующие:
   а) коммуникативная цель;
   б) образ автора (говорящего);
   в) образ (фактор) адресата;
   г) языковое воплощение[27].

23 И. Н., Горелов, К. Ф. Седов, *Основы психолингвистики*, Москва 1998, с. 148.
24 Там же, с. 149.
25 Там же, с. 71.
26 Т. В. Шмелева, *Модель речевого жанра*, (в:) *Жанры речи*, Саратов 199, с. 91
27 Там же, с. 91-97.

2. Примеры непосредственной реализации РЖ в отдельных высказываниях и целостных ситуациях общения.
3. Сопутствующие РЖ, где имеет место вербальная агрессия.
4. Соотнесенность РЖ с различными видами речевой агрессии.
5. Частотность воплощения РЖ в изучаемой речевой среде.

Выделено следующие основные формы проявления вербальной агрессии в школьной речевой среде: 1) оскорбление; 2) угроза; 3) грубое требование; 4) грубый отказ; 5) враждебное; 6) порицание (упрек, обвинение); замечание; 7) насмешка (колкость); 8) ссора (как гипержанр).

Литература

Бахтин М. М., *Эстетика словесного творчества*, Москва 1979.

Горелов И. Н., Седов К. Ф., *Основы психолингвистики*, Москва 1998.

Левитов Н. Д. *Психическое состояние агрессии*, „Вопросы психологии"1972, № 6.

Михальская А. К., *Основы риторики: Мысль и слово*, Москва 1996.

Михальская А. К., *Педагогическая риторика: история и теория*, Москва 1998.

Михальская А. К., *Русский Сократ: лекции по сравнительно-исторической риторике,* Москва 1996.

Сковородников А. П., *Языковое насилие в современной российской прессе*, (в:) *Теоретические и прикладные аспекты речевого общения (научно-методический бюллетень),* Красноярк-Ачинск 1997.

Семенюк Л. М., *Методы изучения агрессивности подростков,* Москва 1991.

Семенюк Л. М., *Психологическая сущность агрессивности и ее проявления у детей подросткового возраста*, Москва 1991.

Семенюк Л. М., *Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции*, Москва 1996.

Шмелева Т. В., *Кодекс речевого поведения*, „Русский язык за рубежом" 1983, № 1.

Шмелева Т. В., *Модель речевого жанра*, (в:) *Жанры речи*, Саратов 1997.

Федосюк М. Ю. *Стиль ссоры*, „Русская речь" 1993, № 5.

Anneta Stanisławska
Narodowa Akademia Nauk Ukrainy, Kijów

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ

SUMMARY

Theoretical bases of vocal aggression

The instrument of speech aggression is not force, but word. A verbal aggression, being the first step on the way to a physical aggression, has the same structure and reasons.

Vocal influence can be attributed to the communicative activity of a human being, where interests of intercourse psychology, propaganda, mass communication, advertising and policy intersect.

We understand vocal influence as the influence on personality and his conduct with the purpose of forming and adjusting it. It is carried out with the help of a language, linguistic units. It is a word, a text influence.

Psycholinguistic approach examines the phenomenon of vocal aggression directly. Aggression arises up in the process of thought. Different external reactions on negative irritants are transformed into internal. As a human form of emotion expression as speech, then vocal aggression appears.

In linguistics vocal aggression is examined in the aspect of ecology of language as expression of antinorm. The displays of vocal aggression are investigated in the genres of colloquial speech as factors, negatively affecting the addressee emotionally, as communicative strategy in the situation of conflict.

STRESZCZENIE

Teoretyczne podstawy agresji językowej

Agresja językowa – to agresja, której instrumentem nie jest siła, lecz słowa. Agresja werbalna, będąc pierwszym krokiem ku agresji fizycznej, posiada wspólną z nią strukturę i wspólne motywy.

Oddziaływanie językowe można odnieść do komunikacyjnej działalności człowieka, w której krzyżują się zainteresowania psychologii komunikacji, propagandy, komunikacji masowej, reklamy i polityki.

Pod pojęciem oddziaływania językowego należy rozumieć wpływ na osobowość i zachowanie człowieka w celu kształtowania i regulacji jego zachowania.

Oddziaływanie werbalne – to oddziaływanie komunikacyjne, realizowane środkami językowymi za pomocą jednostek językowych. Jest to oddziaływanie poprzez słowa, tekst.

Fenomen agresji językowej bezpośrednio rozpatruje podejście psycholingwistyczne. Agresja powstaje w procesje myślenia, tj. różnorodne reakcje zewnętrzne na bodźce negatywne przetwarzane są w wewnętrzne. Ponieważ formą wyrażenia emocji u człowieka jest mowa, powstaje, więc agresja językowa.

W lingwistyce agresja językowa rozpatrywana jest w aspekcie ekologii języka jako wyrażenie antynormy. Przejawy agresji językowej badane są w mowie potocznej, jako czynniki, które wykazują negatywny emocjonalny wpływ na adresata, jako strategia komunikacyjna w sytuacji konfliktu.

1. Вступление

Возникновение конфликтов между людьми провоцируют общая нестабильность, неуверенность в завтрашнем дне и другие факторы. Конфликтное общение деструктивно, в зоне его действия не могут быть достигнуты по-настоящему позитивные результаты, соответствующие речевые акты не могут обеспечить долговременного полноценного общения. В то же время люди довольно часто сознательно идут на конфликт, относясь к нему как к действенному способу решения проблем, дающему сиюминутный эффект. Чаще всего такие психологические установки решаются речевыми средствами, поэтому изучение речевой агрессии как экспликации комплексных процессов в сознании языковой личности представляется весьма актуальным и направленным на решение многих конкретных проблем, так или иначе возникающих в ходе социального взаимодействия отдельных людей.

Данное исследование стало в целом возможным благодаря интенсивному развитию теории речевых актов и прагмалингвистики. Однако конкретизация его положений обусловлена развитием такой сравнительно молодой, но достаточно эффективно развивающейся отрасли изучения ключевых характеристик значимых единиц языка, как когнитивная семантика. Статья носит комплексный характер исследования определённого социально значимого феномена в аспекте его языкового и речевого отражения. Тем не менее, следует

отметить, что в фокусе данной работы находится функционально-прагматический акт агрессии. Таким образом, выбранное направление исследование в большей степени основывается на одном из аспектов лингвистической прагматики. В рамках данного исследования под прагматикой понимается область исследований, предметом изучения которой является выбор языковых средств оптимального воздействия на адресата и достижения коммуникативной цели в условиях заданной ситуации общения.

Появление в современной лингвистике теории речевых актов расширило представление о процессе коммуникации и речевом взаимодействии между субъектами речевой деятельности говорящим и слушающим. Работы Дж. Серля[1], Дж. Остина[2], П. Грайса[3], и О. Г. Почепцова[4], А. Вежбицкой[5] и других лингвистов и философов языка дали возможность осуществления более комплексного анализа речевой деятельности, отдельных высказываний и целых диалогических и монологических единств в рамках этой теории. Если лингвистика на раннем этапе развития в изучении языка шла от таких языковых единиц, как слово или его грамматическая форма, предложение, текст, то современная лингвистика, представленная, прежде всего, прагматикой в широком понимании данного слова, исходит от потребностей человека, его целей, мотивов, намерений и ожиданий, его коммуникативных и практических действий, из конкретной коммуникативной ситуации, в которой данный человек принимает участие как инициатор общения или как реагирующий коммуникант.

Следует также отметить вклад лингвистов-прагматиков в развитие теории коммуникации, который дополнил представление о речевых актах, позволил сделать теорию речевых актов более многосторонней, выделить новые речевые акты, определить новые подходы к их трактовке. Этот вклад отражен в работах Дж. Лича[6], Дж. Вершуерена[7], Д. Дэвидсона[8]. Появлению данной

---

1 а) Дж. Серль, *Косвенные речевые акты*, (в:) *Теория речевых актов*, Москва 1986, вып. 17, с. 195-234; б) Дж. Серль, *Основные понятия исчисления речевых актов*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1986, вып. 18, с. 242-263; в) Дж. Серль, *Классификация иллокутивных актов*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1986, вып. 17, с. 170-194; г) Дж. Серль, *Что такое речевой акт?*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1986, вып. 17, с. 151-169.

2 Дж. Л. Остин, *Слово как действие*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1986, вып. 17, с. 22-129.

3 Г. П. Грайс, *Логика и речевое общение,* „Новое в зарубежной лингвистике" 1985, вып. 16, с. 217--237.

4 О. Г. Почепцов, *Основы прагматического описания предложения*, Киев 1986.

5 А. Вежбицкая, *Речевые акты*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1985, вып. 16, с. 18-276.

6 G. N. Leech, *Explorations in Semantics and Pragmatics,*" Pragmatics and beyond" 1980, No. 5, p. 85-116.

7 J. Verschueren, *Linguistic pragmatics and semiotics*, "Semiotica" 1995, vol. 104, No. 1-2, p. 45-65.

8 Д. Дэвидсон, *Общение и конвенциональность*, (в:) *Философия. Логика. Язык*, Москва 1987, с. 213--233.

теории и ее научному формированию (30-е годы XX века) предшествовало наблюдение над тем, что целый ряд общепринятых при коммуникации фраз не может быть верифицирован, с точки зрения логики, как истинные или ложные. Высказывания, начинающиеся с «Я приветствую...», «Я советую...» и др., не содержат в себе никакого утверждения, они, наоборот, указывают на совершение определенного действия или на совет (обещание, предположение) совершить данное действие. Такие фразы, номинирующие в процессе коммуникации общепринятые акты (формулы речевого этикета, директивы, ритуальные коммуникативные формулы и т. д.), были названы Дж. Остином перформативами – в противоположность изучаемым логикой утвердительным выражениям, которые были названы констативами[9]. Выявленный тип высказываний получил название иллокутивных актов.

В середине 50-х годов теория речевых актов получила подтверждение того, что единицей коммуникации является не предложение или высказывание, а речевой акт, связанный с выражением конкретной коммуникативной интенции говорящего, осуществляемый в соответствии с общепринятыми нормами и правилами поведения, в том числе и речевого[10].

Интерес к новым аспектам речевой деятельности появился также и потому, что стало очевидным: в попытках выразить себя люди не только произносят высказывания, содержащие грамматические структуры и слова, они совершают определенные действия с помощью этих высказываний, и эти действия называются речевыми актами[11].

Актуальность темы, находящейся в русле центральных проблем современной прагматики, вызвана, с одной стороны, спорностью, недостаточной разработанностью и неоднозначностью в понимании агрессии, ее способов и средств выражения, а, с другой стороны, отсутствием всестороннего исследования и описания всех этапов выражения агрессии в английских диалогах. Представляется, что в настоящее время назрела необходимость систематизации и структурирования накопленного материала и анализа механизмов образования агрессии с точки зрения прагматики и теории речевых актов.

Объектом настоящего исследования являются прагматические особенности моделирования в диалогах процесса агрессии как средства сохранения или разрушения человеческих отношений.

9 J. L. Austin, *How to do things with words*, Oxford 1962, p. 168.

10 В. З. Демьянков, «*Теория речевых актов» в контексте современной зарубежной лингвистической литературы*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1986, вып. 17, с. 223-234.

11 G. Yule, *Pragmatics*, Oxford 1996.

2. Речевая агрессия как способ речевого воздействия в науке

Речевое воздействие можно отнести к области коммуникативной деятельности человека, в которой пересекаются интересы психологии общения, пропаганды, массовой коммуникации, рекламы и политики. Теоретические основы изучения данного явления действительности отражены в работах Н. Д. Арутюновой, А. Н. Баранова, Р. Белл, В. В. Дементьева, Т. М. Дридзе, И. П. Ильина, В. И. Карасика, Л. А. Киселевой, А. Н. Леонтьева, А. К. Михальской, И. А. Стернина, О. А. Сычева, Л. Л. Федоровой, Е. Ф. Тарасова, А. М. Шахнаровича, T. A. Dijk, R. Lakoff, R. Fowler и мн. др.

Исследование речевого воздействия ведется в рамках лингвистического, семиотического и психологического подходов. Лингвисты, в первую очередь, описывают тексты, возникающие в результате процесса речевого воздействия[12, 13, 14, 15].

Так как процесс речевого воздействия является сложным феноменом, то исследования рассматривают целый комплекс явлений:

- субъект и объект речевого воздействия;
- социальные отношения, в структуре которых развертывается речевое воздействие;
- психологическую характеристику способа воздействия;
- способы создания оптимальных условий для смыслового восприятия текста и принятия рекомендаций субъекта речевого воздействия[16].

В рамках лингвистического и семиотического подходов анализ речевого воздействия осуществляется путем описательного исследования текстов. Психологический подход исследует зависимость достижения конечной или одной из промежуточных целей речевого воздействия от определенного структурного элемента речевого воздействия.

В настоящее время наиболее адекватный подход к анализу речевого воздействия сформулирован психолингвистической школой, известной как теория речевой деятельности. Несмотря на существующее большое число определений речевого воздействия, большинство исследователей сходятся в том,

---

12 Л. А. Киселева, *Вопросы теории речевого воздействия*, Ленинград 1978.

13 А. Н. Баранов, *Языковые механизмы вариативной интерпретации действительности как средство воздействия на сознание*, (в:) *Роль языка в средствах массовой коммуникации*, Москва 1986, с. 25-54.

14 Дж. Л. Остин, *Слово как действие*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1986, вып. 17, с. 22-129.

15 Е. Ф. Тарасов, *Речевое воздействие: достижения и перспективы исследования*, (в:) *Язык как средство идеологического воздействия*, Москва 1983, с. 11-26.

16 *Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации*, ред. Е. Ф. Тарасов, Н. А. Безменова, Л. Г. Лузина и др., Москва 1990.

что речевое воздействие – это воздействие человека на другого человека или группу лиц при помощи речи и сопровождающих речь невербальных средств для достижения поставленной говорящим цели.

А. А. Леонтьев под речевым воздействием понимает «использование психолингвистических методов и категорий в теории и практике массовой коммуникации, устной пропаганде и т. п., особенно в изучении процессов массовой коммуникации и пропаганды»[17].

Под речевым воздействием понимается влияние на личность и поведение человека с целью формирования и регулирования его поведения[18, 19, 20, 21].

И. А. Стернин различает вербальное и невербальное речевое воздействие. «Вербальное речевое воздействие – это коммуникативное воздействие, осуществляемое средствами языка, при помощи языковых единиц. Это воздействие словами, текстом. Релевантны для вербального речевого воздействия выбор языковых средств для выражения мысли, само содержание речи – ее смысл, приводимая аргументация, расположение элементов текста относительно друг друга, использование приемов речевого воздействия и др. В результате вербального воздействия возникает также подтекст – скрытый смысл сообщения, косвенно передаваемый текстом»[22].

Под эффектом речевого воздействия может подразумеваться непосредственное изменение поведения субъекта воздействия, изменение его эмоционального состояния, изменение знаний о мире, изменение его отношения к тем или иным событиям и реалиям этого мира. Эффективность речевого воздействия в конкретном речевом сообщении зависит от восприятия его слушающим, его понимания и трактовки им данного высказывания. Одно и то же высказывание может произвести неодинаковый эффект на слушающего[23, 24].

Речевое воздействие имеет два вида: ориентировка на мотивы[25] и ориентировка на собеседника[26]. Под мотивом понимается побуждение к деятель-

---

17 *Речевое воздействие. Проблемы прикладной психолингвистики*, Москва 1972.
18 И. А. Зимняя, *Лингвопсихология речевой деятельности*, Воронеж - Москва 2001.
19 Л. А. Киселева, *Вопросы теории речевого воздействия*, Ленинград 1978.
20 Г. Г. Матвеева, *К вопросу о речевых стратегиях скрытого воздействия отправителя текста на его получателя,* (в:) *Личность, речь и юридическая практика*, вып. 6, Ростов н/Д 2003, с. 122=-128.
21 Т. В. Науменко, *Психологические методы воздействия на массовую аудиторию*, „Вопросы психологии" 2003, № 6, с. 63-71.
22 И. А. Стернин, *Введение в речевое воздействие*, Воронеж 2001.
23 Е. Г. Борисова, *Перлокутивная лингвистика и ее преподавание студентам-филологам*, „Вестник МГУ. Филология" 2001, сер. 9, № 1, с. 115-124.
24 Л. А. Киселева, *Вопросы теории речевого воздействия*, Ленинград 1978.
25 А. Р. Лурия, *Язык и сознание*, Москва 1998.
26 А. А. Леонтьев, *Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания*, Москва 1969.

ности, связанное с удовлетворением определенных потребностей[27]. Тем самым вид речевого воздействия распадается на три мотива: требование, сообщение, акцентирование.

Первый мотив – требование – возникает при побуждении говорящего к действию, например, приказ, просьба и др.

(1) „Hold your tongue, sir!" said Mr Fang peremptorily
Dickens, Ch. Oliver Twist, Ch. Dickens. - New York : Modern Library, 2001.- 439 p. (p. 66).

С помощью речевого акта приказа, выраженного императивом, судья побуждает адресата к действию.

Второй мотив – сообщение информационного характера. Это может быть реклама, лекция, объявление, рассказ. В этом плане нам представляется достаточно иллюстративной следующая ситуация:

(2) „Mr Limbkins, I beg you pardon, sir! Oliver Twist has asked for more". There was a general start. Horror was depicted on every countenance
Dickens, Ch. Oliver Twist, Ch. Dickens. - New York : Modern Library, 2001.- 439 p. (p. 12).

В данном примере надзиратель выражает свое возмущение и несогласие, надзиратель решает, что о неслыханной просьбе мальчика о добавке должны знать члены попечительского совета.

В следующем коммуникативном контексте заведующий Каркер перечисляет большое количество информации о своем брате.

(3) „He would be truly sorry! This brother of mine! This junior of the place, this slighted piece of lumber, pushed aside with his face to the wall, like a rotten picture, and left so, for Heaven knows how many years he's all gratitude and respect, and devotion too, he would have me believe!"
Dickens, Ch. Dombey and Son [Электронный ресурс] / Ch. Dickens // - Москва, 2000. CD-ROM.

В его высказывании прослеживается очевидная ирония, указывающая на стремление заведующего обидеть и тем самым унизить своего брата, родственные узы с которым давно прерваны.

Третий мотив – акцентирование – связан с желанием говорящего сформулировать свою собственную мысль так, чтобы сосредоточить внимание

27 А. В. Батаршев, *Психодиагностика способности к общению или как определить организаторские и коммуникативные качества личности*, Москва 1999.

собеседника именно на каком-то определенном моменте высказывания, например:

(4) „Out with it, you thundering old cur, out with it!"
Dickens, Ch. Oliver Twist, Ch. Dickens. - New York : Modern Library, 2001.- 439 p. (p. 309).

В данном коммуникативном примере оскорбление собеседника и рамочный повтор как нельзя лучше передают эмоциональное состояние Сайкса, в котором прослеживается его желание получить информацию любым способом.

В речевом воздействии, ориентированном на мотив, выделяются также две социально-психологические ситуации, когда воздействие оказывается наиболее эффективным. Это различие во мнениях между говорящим и слушающим и возникновение необходимости общения.

Первая социально-психологическая ситуация возникает, если у говорящего и слушающего существует несовпадение во мнениях по тому или иному вопросу и участники беседы знают, что данный вопрос является спорным. Проиллюстрируем это положение на следующем примере:

(5) „I tell you I will speak to you alone," she said. „If you are not mad, heed what I say".
„I have authority to speak to you, Madam," returned her husband, „when and where I please; and it is my pleasure to speak here and now"
Dickens, Ch. Dombey and Son [Электронный ресурс] / Ch. Dickens // - Москва, 2000. CD-ROM.

В данном примере, являющемся речевым актом констатива, мистер Домби настаивает на присутствии дочери при разговоре со своей женой, тогда как миссис Домби придерживается совершенно противоположного мнения, считая присутствие дочери необдуманным.

Вторая социально-психологическая ситуация создается при потребности в общении, если обсуждаемая проблема является сугубо важной. Приведем пример, в котором для синьора Манчино было важно вмешаться в ход расспросов мисс Эванс и тем самым предотвратить печальный исход событий:

(6) „Yes, I wanted to talk about –„
„There's nothing to talk about, signorina. He died in a fire. He is burning in hell, and his wife and his children are burning in hell"
Sheldon, S. The Sky is Falling. - New York : W. Morrow, 2000. - 317 p (p. 248-249).

Мы рассмотрели первый вид речевого воздействия – ориентировка на мотивы, который реализуется в двух видах социально-психологических ситуаций, играющих немаловажную роль при речевом воздействии, и распадается на три мотива речевого высказывания. Теперь обратимся ко второму виду воздействия – воздействия, ориентированного на собеседника. Здесь необходимо учитывать то, на кого направлено речевое воздействие[28]. При этом выделяются два типа ориентировочного воздействия: личностно-ориентированное и социально-ориентированное.

При личностно-ориентированном речевом воздействии говорящий оказывает воздействие непосредственно на слушающего. Перед собой он выстраивает некую «модель своего собеседника» (возраст, пол, социальное положение, принадлежность к профессиональной группе). Данная модель выстраивается говорящим для достижения удачного воздействия.

При социально-ориентированном воздействии говорящий не строит образ каждого из собеседников. У него формируется обобщенный образ аудитории -группы как целого (возраст, интересы, профессиональная принадлежность и т. д.), который ему также необходимо учитывать для достижения удачного речевого воздействия[29].

Каждая лингвистическая форма в тексте, с одной стороны, мотивирована, поскольку есть разные способы сказать об одном и том же, и выбор никогда не бывает случайным[30]. С другой стороны, большинство речевых задач в коммуникативном процессе решаются неосознанно, большинство правил не формулируются в явном виде и большая часть того, что мы делаем, происходит автоматически[31]. О. С. Иссерс также указывает на то, что многие решения принимаются неосознанно, автоматически, не задумываясь, однако ряд ситуаций требует осознанного поиска, и при некоторых обстоятельствах мы осознаем возможность и необходимость выбора[32]. При наличии в речевом акте мотивированности и осознанности мы говорим о прямом и непрямом воздействии отправителя текста на получателя, при автоматизме и неосознанности речь идет о скрытом воздействии.

Прямое речевое воздействие реализуется при помощи языковых средств выражения, побуждения говорящего к какому-либо действию. Средством выражения данного речевого воздействия является в основном употребление форм повелительного наклонения. Рассмотрим следующий пример:

---

28 В. Куликов, *Психология внушения*, Иваново 1978.

29 А. А. Леонтьев, *Психологические особенности деятельности лектора*, Москва 1981.

30 R. Fowler, *Language in the News*, (in:) *Discourse and Ideology in the Press*, London 1991.

31 K. Kellermann, *Communication*, “Inherently Strategic and primarly automatic” 1992, v. 59, p. 288--300.

32 О. С. Иссерс, *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*, Омск 1999.

(7) „Get out of my sight!" he said savagely. „You shall not stay another hour in my house. I don't want to see you any more. Get out!"

Драйзер, Т. Дженни Герхардт = Jennie Gerhardt. - Москва: Менеджер, 2004. - 384 с. (с. 68)

В примере (7) приказ выражен при помощи синтетической формы императива. С помощью формы повелительного наклонения отправитель текста (Дженни) побуждает получателя (своего отца) к действию.

Под косвенной воздействующей информацией имеется в виду мнение о том, что внутри общества и внутри различных социальных групп существуют определенные формы поведения и определенные взгляды. Они могут как признаваться, так и отвергаться данным обществом или коллективом, и, таким образом, они занимают определенное место в системе оценок, характерных для данных групп. Такие оценки рассматриваются как языковое орудие, влияющее на поведение людей[33, 34]. Примером такого языкового орудия может служить реклама, манипулирующая словом и воздействующая на поведение человека.

Скрытое речевое воздействие не осознается слушателем или читателем, оно используется незаметно для них. Такое воздействие происходит на неосознаваемом уровне, оно не осознается ни отправителем, ни получателем высказывания. Оно происходит машинально, автоматически, интуитивно. Под интуицией понимается действие, свернутое и ушедшее в подсознание в результате многократного повторения и превратившееся в привычку.

Под речевой стратегией скрытого воздействия подразумевается определенная разновидность речевого поведения отправителя текста, которая актуализирует скрытое намерение конкретного автора в конкретной речевой ситуации. Каждая стратегия присутствует в каждом тексте в виде вариантов, которые называются речевыми планами. Каждый речевой план имеет свои речевые сигналы актуализации для каждой из стратегий.

В скрытом речевом воздействии выделяются два типа речевых стратегий. Эти типы определяются по действию ориентированности отправителя или направленности на получателя текста в составе речевого акта. Под речевым актом понимается речевое событие, которое совершает определенный субъект коммуникации по отношению к определенному адресату в определенных условиях и с определенным намерением[35, 36]. Целью речевого акта является

33 Г. Г. Матвеева, *Диагностирование личностных свойств автора по его речевому поведению*, Ростов н/Д 1999.

34 Т. М. Николаева, *От звука к тексту*, (в:) *Человек и язык*, Москва 2000.

35 Дж. Л. Остин, *Слово как действие*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1986, вып. 17, с. 22-129.

36 Дж. Серль, *Что такое речевой акт?*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1986, вып. 17, с. 151--169.

точная фиксация мысли и передача ее в адекватной форме слушающему[37].

Структуру речевого акта можно подразделить на внутреннюю и внешнюю. Внутренняя сторона речевого акта – это его три этапа, также называемые актами и функциями: локуция, иллокуция и перлокуция. В отношении к используемым в нем языковым средствам речевой акт выступает как локутивный акт. Речевой акт в его отношении к манифестируемой цели и ряду условий его осуществления выступает как иллокутивный акт. В отношении к своим результатам речевой акт выступает как перлокутивный: это то воздействие, которое данное высказывание оказывает на адресата[38, 39].

В теории речевых актов подчеркивается, что как локутивный, так и перлокутивный акты необходимо отличать от иллокутивного. Основным признаком, по которому иллокутивный акт отличается от локутивного, является признак целенаправленности, а от перлокутивного – признак конвенциональное™. В этих двух положениях отражаются присущие высказыванию два момента – субъективность (цель говорящего) и объективность (способы распознавания этой цели слушающим), где говорящий и слушающий являются участниками речевого акта.

Интегрированная иллокутивная и перлокутивная сущность речевого акта агрессии, как одно из обязательных условий валидности такого акта, предполагает воздействие на волю и разум собеседника.

3. Речевая агрессия с точки зрения психолингвистического и лингвистического подходов

Психолингвистический подход рассматривает непосредственно феномен речевой агрессии. В психологии речевая агрессия исследовалась выдающимися учеными – А. Н. Леонтьевым, А. А. Леонтьевым, А. Р. Лурией и многими другими. Всеми учеными подтверждается тот факт, что агрессия возникает в процессе мышления, то есть различные внешние реакции на негативные раздражители преобразуются во внутренние. Поскольку «формой выражения эмоций у человека является речь»[40], то возникает речевая агрессия. А. Р. Лурия указывает на социально-биологическую связь речевых реакций:

37 М. Б. Бергельсон, *Прагматический «принцип приоритета» и его отражение в грамматике языка*, „Известия АН СССР, Сер. Литературы и языка" 1981, т. 40, № 4, с. 343-355.

38 И. М. Кобозева, *Лингво-прагматический аспект анализа языка СМИ*, 2002 (http://evartist.narod.ru/text12/08/htm.(nKWib 2007).

39 Н. Д. Арутюнова, *Речевой акт*, (в:) *Лингвистический энциклопедический словарь*, ред. В. Н. Ярцева, Москва 1990, с. 412-413.

40 Я. Рейковский, *Экспериментальная психология эмоций*, Москва 1979.

«речевые реакции, являясь сложной нервно-психической деятельностью, опираются на интеллектуальные процессы, на прежний жизненный опыт ребенка, построенный в форму рефлекса»[41].

В лингвистике речевая агрессия изучается сравнительно недавно. Она рассматривается учеными в аспекте экологии языка как выражение антинормы[42], как средство засорения речи[43]. Проявления речевой агрессии исследуются в жанрах разговорной речи как факторы, оказывающие отрицательное эмоциональное воздействие на адресата[44], как коммуникативная стратегия в ситуации конфликта[45, 46]. Большое внимание уделяется анализу речи наиболее агрессивной части общества – подростков[47, 48]. Особый интерес представляют работы, посвященные проблеме речевой агрессии в дискурсе СМИ[46, 49, 50].

Языковая агрессия – это, соответственно, агрессия, инструментом которой является не сила, а слово. Вербальная агрессия в современном мире расценивается общественным сознанием как менее опасная и разрушительная, чем агрессия физическая. Вербальная агрессия, являясь «первым шагом на пути к агрессии физической», имеет с ней общую структуру и общие мотивы.

Вербальная агрессия – это достаточно обширное понятие с тех позиций, следует ли его отнести к плану текста как единицы языка или к плану психологии. В тексте это может быть не только угроза (открытая или скрытая), но и деструктивное воздействие, которое способно нанести урон (ощутимый моральный ущерб, вмешательство в частную жизнь или негативное влияние на психику) тому, против кого оно направлено, и тому, кто читает материал. Большинство исследователей-лингвистов относят к текстам с речевой агрессией только тексты, содержащие открытую или скрытую угрозу, оскорбление и т.п. В свою очередь, большинство психологов обращает внимание на тот факт, что агрессия повышается при прочтении текстов, содержащих описание насилия.

---

41 А. Р. Лурия, *Речевые реакции ребенка,* Москва 1927.

42 Л. И. Скворцов, *Экология слова, или поговорим о культуре русской речи*, Москва 1996.

43 А. П. Сковородников, *Вопросы экологии русского языка*, Красноярск 1993.

44 М. Ю. Федосюк, *«Стиль» ссоры*, „ Русская речь" 1993, № 5, с. 14-19.

45 А. К. Михальская, *Основы риторики*, Москва 1996.

46 К. Ф. Седов, *Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения (о риторике бытового конфликта)*, „Вопросы стилистики" 1996, вып. 26, с. 8-14.

47 Ю. В. Щербинина, *Проблемы речевой агрессии в общении школьников*, (в:) *Возрастное коммуникативное поведение*, Воронеж 2003, вып. 1, с. 11-18.

48 Л. В. Шипова, *Психология агрессии у подростков*, Саратов 2003.

49 Е. В. Кокорина, *Стилистический облик оппозиционной прессы*, (в:) *Язык. Семиотика. Культура*, Москва 1996, с. 408-426.

50 А. П. Сковородников, *Языковое насилие в современной российской прессе*, (в:) *Теоретические и прикладные аспекты речевого общения*, вып. 2, Красноярск 1997, с. 10-15.

Термин «вербальная агрессия» не имеет однозначного толкования. При его узком понимании в качестве агрессивного рассматривается речевой акт, замещающий агрессивное физическое действие, – оскорбление (в том числе грубая брань), насмешка, угроза, враждебное замечание, категоричное требование без использования общепринятых этикетных средств[51].

При широкой интерпретации термина «вербальная агрессия» под ним понимаются все виды наступательного, доминирующего речевого поведения. В таком случае коммуникация вообще немыслима вне агрессивных проявлений. Как писал Р. Барт, агрессия заложена в самой грамматике: «Не является ли сама фраза, как практически замкнутая синтаксическая структура, боевым оружием, средством устрашения; во всякой законченной фразе, в ее утвердительной структуре есть нечто угрожающе императивное. В своей повседневной, по видимости, свободной жизни мы ведь не говорим целыми фразами»[52].

Для проявления агрессии, доступной для наблюдения, можно выявить две составляющие, характеризующие причины и характер агрессии:

1. Непосредственный(-ые) участник(и) коммуникативного акта, агрессивное поведение которого(-ых) обусловлено комплексом внешних (социальных) и внутренних (психологических) факторов. К внешним факторам, регулирующим речевое поведение, отнесем традиции и нормы, сложившиеся в данной этнокультурной общности, в профессиональной группе, к которой принадлежит (-ат) говорящий(-ие); условия, принятые в данном обществе; схемы речевого поведения, ставшие социально значимыми и усвоенные личностью; а также выполнение коммуникантами социальных ролей, определяемых социальным статусом, профессией, национальной принадлежностью, образованием, возрастом и др. К внутренним факторам, определяющим агрессивное поведение участников, отнесем такие, которыеобусловлены качествами самих субъектов: типом личности (психологическим икоммуникативным), интересами, мотивами, установками и взглядами участников[53].
2. Язык и речь, которые также соотносятся как явления внешнего и внутреннего порядка. Социальная сущность языка, его конвенциональнаяприрода позволяют рассматривать язык в качестве кода, единого для говорящихна данном языке, создающего условия для понимания общающихся, и говоритьо языке как о средстве установления контакта в речевом

51 Е. Н. Басовская, *Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации*, (в:) *Критика и семиотика*, Новосибирск 2004, вып. 7, с. 257-263.

52 Р. Барт, *Избранные работы.Семиотика. Поэтика*, Москва 1989.

53 В. С. Третьякова, *Конфликт глазами лингвиста*, Юрислингвистика-2, Барнаул 2000, с. 127--140.

общении. Другое дело – речь. Речь – явление индивидуальное, зависящее от автора-исполнителя, этотворческий и неповторимый процесс использования ресурсов языка. Ситуативная обусловленность, вариативность речи, с одной стороны, и возможность осуществить выбор для выражения определенного содержания, с другой, делают речь своеобразной, непохожей на речь другого человека. Правильный выбор средств языка, ориентированных на собеседника, способность адекватно передать содержание, оправдывая ожидания партнера по коммуникации, – все это гармонизирует общение.

Но как в языке, так и в речи кроются такие их свойства и особенности, которые создают огромное количество помех, недоразумений, приводящих субъектов коммуникации к возникновению агрессивного поведения. Так, природа языкового знака (лексическая и грамматическая многозначность, омонимия, вариативность, отсутствие естественной связи между «означаемым» и «означающим», а также между знаком и денотатом)[54] на фоне гибкости языкового знака и широчайшей его смысловой валентности дают возможность наполнения языковых знаков различным содержанием на уровне речи. В результате объем содержания знаков как единиц языка и как единиц речи не всегда совпадает, что может стать причиной их неоднозначной интерпретации, возникновения «иных смыслов» в высказывании, а это, в свою очередь, может привести к непониманию, нежелательным эмоциональным эффектам, к проявлению агрессии в речевом общении. Эти и другие свойства[55] «живут» внутри языка и несут конфликтогенный потенциал, для реализации которого требуется механизм, приводящий его в действие. Таким механизмом является речь: только в соотнесении с актом речи «виртуальный языковой знак» актуализирует свое реальное значение и, следовательно, обнаруживает свои провоцирующие свойства. Однако обладающий такими свойствами языковой знак не всегда обнаруживает их в высказывании. Факт актуализации/неактуализации тех свойств языкового знака, которые создают ситуацию риска, почву для проявления агрессивного состояния зависит от ситуации общения в целом, главными в которой являются субъекты коммуникации. Их коммуникативный опыт, языковая компетенция, отношение к проблемам языка и речи, индивидуальные языковые привычки, которые они проявляют в данной ситуации, позволяют исключить агрессию или обострить ее и довести ситуацию до состояния непредсказуемой.

54 А. А. Уфимцева, *Знак языковой*, (в:) *Лингвистический энциклопедический словарь*, ред. В. Н. Ярцева, Москва 1990, с. 167.

55 С. Г. Ильенко, *К поискам ориентиров речевой конфликтологии*, (в:) *Аспекты речевой конфликтологии*, Санкт-Петербург 1996, с. 3-12.

Тип речевого взаимодействия можно определить по его исходу. Результат общения обычно связывают с целью общения – с достижением/недостижением речевого намерения говорящего. По тому факту, достигнута ли коммуникативная цель, выделяются два типа общения: эффективное и неэффективное. Но цели можно добиться разными способами. Например, цель побудить собеседника к какому-либо желательному для говорящего действию может быть достигнута с помощью речевого акта вежливой просьбы или приказа, выраженного с помощью императива, инвективной лексики с нанесением оскорбления и унижением личности собеседника.

Эффективность общения связывают с его качеством. Г. П. Грайс под эффективностью понимает такое конвенциональное и интенциональное воздействие на слушающего, посредством которого он опознает намерение говорящего. Введенный им «принцип кооперации» провозглашает выполнение пяти достаточно известных «максим общения», направленных на достижение эффективности общения[56]. Е. Е. Ширяев считает, что эффективное общение - это оптимальный способ достижения поставленных коммуникативных задач, когда иллокуция соответствует перлокуции[57]. И. А. Стернин в основу содержания термина «эффективное общение» помещает понятие «баланс отношений»: эффективным речевым воздействием следует признать такое, которое удовлетворяет двум основным условиям: достигает поставленных говорящим неречевой и речевой цели и сохраняет равновесие между участниками общения, т. е. достигает коммуникативной цели[58]. Таким образом, вопрос ставится о том, как говорящим достигаются цели. Речь идет о качестве общения, оцениваемом по его результату с точки зрения того личностного (психологического) состояния, которое испытывают оба участника коммуникации по осуществлению совместной речевой деятельности.

4. Социальный аспект коммуникативно-прагматической ситуации агрессии

Речь как один из видов человеческой деятельности целиком подчинена межличностным отношениям и определяется рядом социальных, психологических и эмоциональных факторов. В частности, по данным психоло-

56 Г. П. Грайс, *Логика и речевое* общение, „Новое в зарубежной лингвистике" 1985, вып. 16, с. 217-237.

57 Е. Е. Ширяев, *Культура речи как особая теоретическая дисциплина*, (в:) *Культура речи и эффективность общения*, Москва 1996, с. 14-30.

58 И. А. Стернин, *О понятии эффективного общения*, (в:) *Преподавание культуры общения в средней школе*, вып. 1, Воронеж 1995, с. 6.

гов, мужчины более склонны к действиям прямым, они говорят с нажимом[59]. Женщины предпочитают менее прямые способы воздействия на собеседника. Мужской речи свойственна тенденция к использованию стилистически сниженных средств, к намеренному огрублению речи. Но поскольку существует социальный запрет на грубость, в присутствии женщин и детей нужно «подбирать выражения». В конкретном акте общения коммуниканты взаимодействуют как социальные типы, привносящие в этот акт социальные свойства, которые сложились в результате социальной практики в других актах общения. Для эффективного общения коммуникантам необходимы сведения о социальных знаниях собеседника, чтобы ориентироваться на них в своих речевых актах, и об иерархическом соотношении статусов, чтобы регулировать действие этических правил отбора языковых средств. Наряду с тендерными различиями и средой речи в коммуникации учитываются следующие социальные характеристики коммуникантов: социальный статус, возраст, образование, эмоциональное состояние адресата / адресанта, взаимоотношения между ними. Социальные факторы выполняют сдерживающую роль при выражении агрессии, биологические же, напротив, снимают многие ограничения в выборе языковых средств.

Что касается коммуникативно-прагматической ситуации агрессии, то следует отметить высокую степень трудности в определении роли социальных факторов и биологических процессов. Почти невозможно предугадать, какой из этих факторов станет определяющим в каждом конкретном случае.

На наш взгляд, приблизиться к связи агрессии с ситуацией можно, лишь выяснив, *что* представляет собой агрессия как психологический феномен. Так можно полагать, что проблему определения речевой агрессии как интегративного взаимодействия всех сторон личности следует рассмотреть в отдельном разделе.

5. Речевой акт и его общая характеристика

Коммуникативная ситуация во всей полноте представлена в коммуникативном акте, то есть акте речевого взаимодействия между носителями языка. Мельчайшей коммуникативной единицей коммуникативно-прагматической ситуации является речевой акт, реализующий соответствующую интенцию.

Термин «речевой акт» употребляется в научной литературе в широком и узком значении. В первом случае имеется в виду любое речевое действие,

59 Д. Майерс, *Социальная психология*, Санкт-Петербург 1997.

являющееся элементом речевой деятельности в целом. Во втором случае термин «речевой акт» выступает как ключевое понятие прагматики и «деятельностных подходов» к языку. Речевой акт в этом случае определяется как целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе; единица нормативного социоречевого поведения, рассматриваемая в рамках прагматический ситуации[60]. Целостная и развитая теория речевых актов сложилась в рамках оксфордской школы лингвистической философии под влиянием идей Л. Виттгенштейна о множественности назначений языка и их неотделимости от форм жизни: взаимодействие языка и жизни оформляется в виде «языковых игр», опирающихся на определённые «социальные регламенты». Эта теория до сих пор является наиболее популярным предметом обсуждения в прагматическом контексте. Вне поля зрения теории речевых актов осталась проблема объектной детерминации речи, то есть объективный план речевого акта. Вообще в этой теории нет системного представления о коммуникативно-языковом процессе[61], но так или иначе это учение оказало огромное влияние на все последующее развитие лингвистической мысли.

Теории речевых актов исходит из того, что основной единицей коммуникации является не предложение или какое-либо другое языковое выражение, а выполнение определенного рода действия, например, такого, как утверждение, просьба, вопрос, приказ, выражение благодарности, извинение, поздравление и т.д. В типичном случае говорящий выполняет одно или одновременно несколько действий путем произнесения предложения или ряда предложений[62].

Подход к речевому акту как к способу достижения человеком определенной цели и рассмотрение языка под этим углом зрения определяет главную особенность теории речевых актов. Единый речевой акт представляется с этих позиций как трехуровневое образование. Речевой акт в отношении к используемым в его ходе языковым средствам выступает как локутивный акт. Речевой акт в его отношении к манифестируемой цели и ряду условий его осуществления выступает как иллокутивный акт. Коммуникативная цель (намерение, установка, интенция) составляют ядро понятия иллокутивной силы, включающей также её интенсивность,

60 Н. Д. Арутюнова, *Речевой акт*, (в:) *Лингвистический энциклопедический словарь*, ред. Н. Д. Арутюнова, Москва 1990, с. 412.

61 Г. Л. Чупина, *Принцип деятельности и язык: филос.-методол. анализ*, Красноярск 1987, с. 82.

62 Т. В. Булыгина, *О границах и содержании прагматики*, „Известия АН СССР. Сер. Литературы и языка" 1981, т. 40, № 4, с. 335.

способ достижения цели, особенности зависимой пропозиции и другие индивидуальные условия употребления конкретных речевых актов[63].

Все исследователи отмечают важность роли адресата в организации высказывания. Всякий речевой акт рассчитан на определенную модель адресата. Роль адресата не только определяет социально-этикетную сторону речи, но и заставляет говорящего заботиться об организации сообщения[64]. В теории речевых актов «ситуация интерпретатора»[65] (или речевой акт в отношении к своим результатам) находит свое отражение в понятии перлокутивного акта. Различные иллокутивные акты часто имеют своей целью достижение определенного перлокутивного эффекта, но иллокутивный акт, как отмечает Т. В. Булыгина, следует четко отграничивать от перлокутивного эффекта, который либо достигается, либо не достигается при помощи языковых средств[66]. Но поскольку перлокутивный эффект находится вне собственно речевого акта, теория речевых актов сосредоточена на анализе иллокутивных сил, а термины «речевой акт» и «иллокутивный акт» часто употребляются как синонимы.

Дальнейшая разработка понятия речевого акта шла в контексте социальных связей и отражательной деятельности субъекта. В школе «языкового существования»[67] речевой акт толкуется как осознанное и целенаправленное действие, которое санкционируется и регулируется обществом. При этом акцент делается на социально-значимых целях. Для этого направления в языкознании характерны принципиальный эмпиризм, стремление к максимально полному сбору речевой информации, интерес к социальным аспектам функционирования языка, широкое использование статистических методов, разработка вопросов языковой практики.

В теории речевой коммуникации[68, 69] в основном анализируются предпосылки, обуславливающие выбор языковых единиц и кодов, которые отвечают условиям общения. Их выявляют на основе социологической теории и выте-

63 И. М. Кобозева *Лингво-прагматический аспект анализа языка СМИ*, Электронный ресурс, 2002, (http://evartist.narod.ru/text12/08/htm.(nKWib 2007).

64 Н. Д. Арутюнова, *Фактор адресата*, „Известия АН СССР. Сер. Литературы и языка" 1981, т. 40, № 4, с. 357.

65 В. И. Шаховский, *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка*, Воронеж 1987, с. 159.

66 Т. В. Булыгина, *О границах и содержании прагматики*, „Известия АН СССР. Сер. Литературы и языка" 1981, т. 40, № 4, с. 333.

67 Н. И. Конрад, *О «языковом существовании»*, Японский лингвистический сборник, Москва 1959, с. 5-16.

68 Ю. А. Сорокин, *Теоретические и прикладные проблемы речевого общения*, АН СССР, Ин-т языкознания, Наука, Москва 1979, 327 с.

69 Е. Ф. Тарасов, *Речевое воздействие: достижения и перспективы исследования*, (в:) *Язык как средство идеологического воздействия*, Москва 1983, с. 11-26.

кающего из неё ролевого подхода к речевому акту. Но поскольку эта теория не рассматривала механизм активности личности в качестве субъекта деятельности, она интересна как средство анализа только одного из аспектов речевого акта.

Психолингвистическая теория А. А. Леонтьева[70] в центр внимания ставит мотивационно-целевое и предметно-операциональное содержание речевого действия. Высказывание в этом контексте рассматривается как творческое речемыслительное действие, направленное на решение внеречевой задачи, а все усилия направлены на создание психологической модели комплексного речевого действия.

В каждой из этих теорий, безусловно, есть ценные наблюдения, интересные трактовки и выводы. Наиболее правильным представляется разносторонний взгляд на речевой акт, при котором учитываются различные аспекты его возникновения, осуществления и восприятия. Самое важное при этом – исходить из предпосылки комплексности речевого действия, то есть взаимопроникновения в его речемыслительной и коммуникативной составляющих[71].

Совокупность речевых актов составляет речевую деятельность. В процессе речевого акта осуществляется передача речевого сообщения от одного или нескольких участников общения другому или другим участникам общения. Таким образом, речевой акт является, скорее, не речевым действием, а обменом речевыми действиями. В этом состоит коммуникативная природа речевого акта, сущность которого в передаче информации, во взаимообмене ею. Однако, по мнению Матураны, «"обмен информацией" – всего лишь неудачная метафора, на самом деле „обмена" и „передачи" не происходит». «Информация не передается как вещь, а воссоздается в схемах совместного действия в консенсуальной (= диалогической) сфере коммуникантов»[72].

Речевой акт определяется обычно как высказывание (речедействие) или совокупность высказываний, совершаемых одним говорящим с учетом другого. Высказывание индивидуально по своей природе, оно не повторяется, но происходит каждый раз как бы заново. М. М. Бахтин отмечает, что «всякое высказывание <...> на что-то отвечает и установлено на какой-то ответ. Оно лишь звено в единой цепи речевых выступлений». По его мнению, «речевой акт или, точнее, его продукт – высказывание – не может быть признано индивидуальным явлением в точном смысле этого слова. Высказывание – социально»[73].

---

70 А. А. Леонтьев, *Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания*, Москва 1969, с. 307.

71 Г. Л. Чупина, *Принцип деятельности и язык: филос.-методол. анализ*, Красноярск 1987, с. 74.

72 H. Maturana, *The Nature of Time*, Santiago de Chile 1995.

73 В. Н. Волошинов, *Философия и социология гуманитарных наук*, ред. Н. Л. Васильев, Санкт-Петербург 1993, с. 388.

Передача тех или иных сообщений от одного человека к другому (или же другим) осуществляется в форме коммуникативных актов. Начиная своё высказывание, говорящий создаёт вокруг себя коммуникативно-прагматическое пространство, которое характеризуется следующими основными параметрами.

В него, во-первых, в качестве коммуникантов входят и сам говорящий, и его адресат (или адресаты). Их участие в данном акте коммуникации характеризуется тем, как между ними распределены коммуникативные роли.

Во-вторых, обязательным элементом коммуникативно-прагматического пространства является строящееся высказывание.

В-третьих, для высказывания важны содержащиеся в нём или выводимые из контекста ситуации указания на время и место осуществления акта коммуникации. Говорящий эгоцентричен, временные и пространственные параметры он задаёт сам. С его «Я» соотнесены понятия «сейчас» (в момент развёртывания его высказывания) и «здесь» (рядом с говорящим).

В-четвёртых, в коммуникативно-прагматическом пространстве друг с другом взаимодействуют коммуниканты, обладающие одинаковыми или разными социальными статусами и играющие определённые социальные роли. Говорящий в принципе сам в своём высказывании может характеризовать тип социальных отношений, связывающих его с адресатом. Он может говорить с ним как равный с равным (симметричное отношение) либо как неравный, указывая на своё более высокое или более низкое место в социальной иерархии.

В-пятых, для акта высказывания важен тот стиль общения, тот коммуникативный регистр, который выбирает говорящий (нейтральный – официальный – фамильярный, нейтральный – вежливый – грубый и т. п.).

В-шестых, важным компонентом коммуникативного пространства является предмет речи, т. е. та внешняя по отношению к акту сообщения ситуация, то положение дел, которое побуждает говорящего к высказыванию.

В-седьмых, говорящий может стремиться к изменению существующего положения дел или, напротив, к его сохранению, и в этом заключается, в конечном итоге, его практическая цель. Эта цель говорящего лежит в основе его коммуникативного намерения (интенции, в терминологии же Джона Серля, иллокуции).

В-восьмых, существенным фактором протекания акта коммуникации могут оказаться различные сопутствующие обстоятельства – посторонние шумы, присутствие чужих и т. п.[74].

74 И. П. Сусов, *Прагматическая структура высказывания*, (в:) *Языковое общение и его единицы*, ред. И. П. Сусов, Калинин 1986, с. 7-11.

Рассмотрев основные характеристики речевого акта как базовой единицы коммуникативно-прагматической лингвистики, представляется необходимым перейти к классификации речевых действий.

Установление количества и типов иллокутивных актов является важной составляющей теории речевых актов. Особенности речевого акта – это набор конститутивных правил, при помощи которых он создаётся. Так как речевые акты могут быть схожими, если они строятся по общим правилам, категоризация речевых актов и их типов может раскрыть соотношение между принципами их построения, а также между самими актами.

Как известно, коммуникация опирается на разделяемый собеседниками коммуникативный опыт. И говорящий, и слушающий знают, каким образом идентифицировать и классифицировать то или иное высказывание в качестве особого типа действия, как единицу языка, которая создается и интерпретируется в соответствии с определёнными правилами.

Речевые акты могут быть систематизированы по ряду критериев: на основе иллокутивной цели, на основе способности к перформативному употреблению, по социальной цели и т. д. Существует множество классификаций речевых актов.

В классической таксономии речевых актов, автором которой является Дж. Р. Серль, выделяются ассертивы – сообщения, декларативы – объявления, директивы – побуждения, комиссивы – обязательства и экспрессивы (в современной научной литературе соответствующими терминами нередко обозначается тип речевых актов, в то время как у Серля ассертивы, комиссивы, директивы, декларативы и экспрессивы фактически представляют собой наименование перфоматившых и иллокутивных глаголов), являющиеся речеактовым выражением эмоций и поведенческих отношений[75].

Экспрессивные речевые акты выражают «состояние говорящего, его чувства, отношение к тем или иным событиям, связанным либо с самим говорящим, либо со слушающим, а именно к событиям, имеющим место в прошлом или настоящем, а также к событиям возможным; эмоционально окрашенное состояние говорящего, выражающее отношения между говорящим и слушающим, отражает, при этом, само существо этих отношений»[76].

---

75 а) Дж. Серль, *Косвенные речевые акты*, (в:) *Новое в зарубежной лингвистике*, Москва 1986, вып. 17, с. 195-234; б) Дж. Серль, *Основные понятия исчисления речевых актов*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1986, вып. 18, с. 242-263; в) Дж. Серль, *Классификация иллокутивных актов*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1986, вып. 17, с. 170-194; г) Дж. Серль, *Что такое речевой акт?*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1986, вып. 17, с. 151-169.

76 D. Vanderveken, *Meaning and speech acts*, Cambridge – New York 1986.

Термин «экспрессивы», таким образом, указывает одновременно на такие особенности соответствующих речевых актов, как обусловленность определёнными эмоциями, выразительность и связанную с этим их потенциальную воздействующую функцию. У Дж. Остина, создателя первой классификации перформативных глаголов, являющейся не слишком последовательной и потому практически неиспользуемой, выделяется группа бехабитивов, в которые включаются акты общественного поведения и взаимоотношения людей[77].

Терминологическое разнообразие в определении классов речевых действий связано, наряду с прочими обстоятельствами, ещё и с тем, что предложенный Остином термин «бехабитив» по-разному переводился на русский язык[78] «формулы социального этикета»[79], «этикетные высказывания», «глаголы этикетного поведения»[80] и т. п.

Очевидно, что все указанные исследователи считают главной функцией экспрессивов создание «атмосферы вежливости», которая предотвращает конфликты в повседневном общении и является условием гармоничных отношений между членами данного общества. В связи с этим существен вопрос, ограничивается ли состав экспрессивов доброжелательными действиями, или сюда включаются акты, выражающие негативное отношение говорящего к чему-либо. Подобное широкое понимание экспрессивных речевых актов можно встретить у представителей тверской лингвистической школы[81, 82]. С точки зрения этих исследователей, перлокутивная цель актов упрёка, одобрения, неодобрения состоит в том, чтобы регулировать поведение как говорящего, так и слушающего.

Н. И. Формановская предлагает «обобщенный минимум» речевых актов, который включает 1) репрезентативы – сообщения, 2) комиссивы, 3) директивы, 4) интеррогативы - вопросы, 5) декларативы, 6) экспрессивы – выражения эмоций и поведенческих отношений, 7) контактивы - выражения речевого этикета [Формановская 1986: 156]. При этом подчёркивается, что экс-

77 Дж. Л. Остин, *Слово как действие*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1986, вып. 17, с. 194--212.

78 Л. Д. Писарек, *Речевые действия и их реализация в русском языке в сопоставлении с польским (экспрессивы)*, „Acta Univ. Wratislaviensis, Slavica Wratislaviensis" № 1748, Wrocław 1995, 173 с.

79 Н. Д. Арутюнова, *Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы*, Москва 1976, с. 48.

80 А. Вежбицкая, *Речевые акты*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1985, вып. 16, с. 269.

81 Р. В. Шиленко, *К определению класса экспрессивных высказываний*, (в:) *Прагматические и семантические аспекты синтаксиса*, ред. И. П. Сусов, Калинин 1985, с. 29-36.

82 С. А. Сухих, *Речевые интеракции и стратегии*, (в:) *Языковое общение и его единицы*, ред. И. П. Сусов, Калинин 1986, с. 71-77.

прессивность – это функция выразительности, усиления применительно к явлениям любого уровня языка, а потому любой класс речевых актов может быть экспрессивным[83]. Г. Г. Почепцов в системе прагматических типов предложений особо выделяет менасивы, обозначает их соотношение с актом обещания[84].

Многообразие классификаций связано с тем, что систематизации подвергаются то собственно речевые акты, то иллокутивные глаголы. Кроме того, приняты разные основания классификации. Чаще всего этим основанием является иллокутивный критерий, но в этом качестве может быть принята, например, социальная цель.

Литература

Арутюнова Н. Д., *Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы*, Москва 1976.

Арутюнова Н. Д., *Речевой акт*, (в:) *Лингвистический энциклопедический словарь*, ред. Н. Д. Арутюнова, Москва 1990.

Арутюнова Н. Д., *Фактор адресата*, „Известия АН СССР. Сер. Литературы и языка" 1981, т. 40, № 4.

Austin J. L., *How to do things with words*, Oxford 1962.

Баранов А. Н., *Языковые механизмы вариативной интерпретации действительности как средство воздействия на сознание*, (в:) *Роль языка в средствах массовой коммуникации*, Москва 1986.

Барт Р., *Избранные работы. Семиотика. Поэтика*, Москва 1989.

Басовская Е. Н., *Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации*, (в:) *Критика и семиотика*, вып. 7, Новосибирск 2004.

Батаршев А. В., *Психодиагностика способности к общению или как определить организаторские и коммуникативные качества личности*, Москва 1999.

Белл Р., *Социолингвистика: цели, методы и проблемы*, (в:) *Международные отношения*, Москва 1980.

Бергельсон М. Б., *Прагматический «принцип приоритета» и его отражение в грамматике языка*, „Известия АН СССР. Сер. Литературы и языка" 1981, т. 40, № 4.

Борисова Е. Г., *Перлокутивная лингвистика и ее преподавание студентам-филологам*, „Вестник МГУ, Филология" 2001, сер. 9, № 1.

Булыгина Т. В., *О границах и содержании прагматики*, „Известия АН СССР. Сер. Литературы и языка" 1981, т. 40, № 4.

Вежбицкая А., *Речевые акты*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1985, вып. 16.

83 Н. И. Формановская, *К уточнению понятия «экспрессивные речевые акты»*, „Русский язык за рубежом" 1998, № 4, с. 44.

84 Г. Г. Почепцов, *Предложение*, (в:) *Теоретическая грамматика современного английского языка*, Москва 1981, с. 273.

Волошинов В. Н., *Философия и социология гуманитарных наук*, ред. Н. Л. Васильев, Санкт--Петербург 1993.

Грайс Г. П., *Логика и речевое общение*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1985, вып. 16.

Дементьев В. В., *Основы теории непрямой коммуникации*, дис. ... д-ра филол. наук, Саратов 2001.

Демьянков В. З., *«Теория речевых актов» в контексте современной зарубежной лингвистической литературы*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1986, вып. 17.

Дейк Т. А. ван., *Язык. Познание. Коммуникация*, Москва 1989.

Дридзе Т. М., *Язык и социальная психология*, Москва 1980.

Дэвидсон Д., *Общение и конвенциональность*, (в:) *Философия. Логика. Язык*, Москва 1987.

Зимняя И. А., *Лингвопсихология речевой деятельности*, Москва 2001.

Ильин Е. П., *Эмоции и чувства*, Санкт-Петербург 2001.

Иссерс О. С., *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*, Омск 1999.

Карасик В. И., *Статус лица в значении слова*, Волгоград 1989.

Киселева Л. А., *Вопросы теории речевого воздействия*, Ленинград 1978.

Киселева Л. А., *Язык как средство воздействия*, Ленинград 1978.

Кобозева И. М., *Лингво-прагматический аспект анализа языка СМИ*, Электронный ресурс, 2002, (http://evartist.narod.ru/textl2/08/htm.(nKWib 2007).

Кокорина Е. В., *Стилистический облик оппозиционной прессы*, (в:) *Язык. Семиотика. Культура,* Москва 1996.

Конрад Н. И., *О «языковом существовании»*, Японский лингвистический сборник, Москва 1959.

Куликов В., *Психология внушения*, Иваново 1978.

Леонтьев А. А., *Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания*, Москва 1969.

Левитов Н. Д., *Психическое состояние агрессии*, „Вопросы психологии" 1972, № 6.

Леонтьев А. А., *Психологические особенности деятельности лектора*, Москва 1981.

Лоренц З. К., *Агрессия*, Москва 1994.

Лурия А. Р., *Речевые реакции ребенка*, 1927.

Лурия А. Р., *Язык и сознание*, Москва 1998.

Майерс Д., *Социальная психология*, Санкт-Петербург 1997.

Матвеева Г. Г., *Диагностирование личностных свойств автора по его речевому поведению*, Ростов н/Д 1999.

Матвеева Г. Г., *К вопросу о речевых стратегиях скрытого воздействия отправителя текста на его получателя*, (в:) *Личность, речь и юридическая практика*, вып. 6, Ростов н/Д 2003.

Михальская А. К., *Основы риторики*, Москва 1996.

Михальская А. К., Русский Сократ: лекции по сравнительно-исторической риторике, Москва 1996.

Науменко Т. В., *Психологические методы воздействия на массовую аудиторию*, „Вопросы психологии" 2003, № 6.

Николаева Т. М., *От звука к тексту*, Москва 2000.

Остин Дж. Л., *Слово как действие*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1986, вып. 17.

Почепцов Г. Г., *Предложение*, (в:) *Теоретическая грамматика современного английского языка*, Москва 1981.

Почепцов О. Г., *Основы прагматического описания предложения*, Киев 1986.

Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации, ред. Е. Ф. Тарасов, Н. А. Безменова, Л. Г. Лузина и др., Москва 1990.

Речевое воздействие. Проблемы прикладной психолингвистики, Москва 1972.

Рейковский Я., *Экспериментальная психология эмоций*, Москва 1979.

Седов К. Ф., *Речевая манипуляция как стремление власти над человеком*, (в:) *Власть и речь*, Саратов 2004, вып. 4, с. 183-190.

Седов К. Ф., *Становление дискурсивного мышления языковой личности*, Саратов 1999.

Седов К. Ф., *Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения (о риторике бытового конфликта)*, „Вопросы стилистики" 1996, вып. 26.

Седов К. Ф., *Речевая агрессия в межличностном взаимодействии*, (в:) *Прямая и непрямая коммуникация*, Саратов 2003.

Серль Дж., *Косвенные речевые акты*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1986, вып. 17.

Серль Дж., *Основные понятия исчисления речевых актов*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1986, вып. 18.

Серль Дж. Р., *Классификация иллокутивных актов*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1986, вып. 17.

Серль Дж., *Что такое речевой акт?*, „Новое в зарубежной лингвистике" 1986, вып. 17.

Скворцов Л. И., *Экология слова, или Поговорим о культуре русской речи*, Москва 1996.

Сковородников А. П., *Вопросы экологии русского языка*, Красноярск 1993.

Сковородников А. П., *Языковое насилие в современной российской прессе*, (в:) *Теоретические и прикладные аспекты речевого общения*, Красноярск 1997, вып. 2.

Сорокин Ю. А., *Теоретические и прикладные проблемы речевого общения*, Москва 1979.

Стернин И. А., *Введение в речевое воздействие*, Воронеж 2001.

Стернин И. А., *О понятии эффективного общения*, (в:) *Преподавание культуры общения в средней школе*, Воронеж 1995, вып. 1.

Сусов И. П., *Прагматическая структура высказывания*, (в:) *Языковое общение и его единицы*, ред. И. П. Сусов, Калинин 1986.

Сухих С. А., *Речевые интеракции и стратегии*, (в:) *Языковое общение и его единицы*, ред. И. П. Сусов, Калинин 1986.

Тарасов Е. Ф., *К построению теории речевой коммуникации*, (в:) *Теоретические и прикладные проблемы речевого общения*, Москва 1979.

Тарасов Е. Ф., *Речевое воздействие: достижения и перспективы исследования*, (в:) *Язык как средство идеологического воздействия*, Москва 1983.

Тарасов Е. Ф., *Тенденции развития психолингвистики*, Москва 1987.

Уфимцева А. А., *Знак языковой*, (в:) *Лингвистический энциклопедический словарь*, ред. В. Н. Ярцева, Москва 1990.

Федосюк М. Ю., *«Стиль» ссоры*, „Русская речь" 1993, № 5.

Формановская Н. И., *К уточнению понятия «экспрессивные речевые акты»*, „Русский язык за рубежом" 1998, № 4.

Третьякова В. С., *Конфликт глазами лингвиста*, „Юрислингвистика-2", Барнаул 2000.

Фромм Э., *Анатомия человеческой деструктивности*, Москва 1994.

Чупина Г. Л., *Принцип деятельности и язык: филос.-методол. анализ*, Красноярск 1987.

Шаховский В. И., *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка*, Воронеж 1987.

Шиленко Р. В., *К определению класса экспрессивных высказываний*, (в:) *Прагматические и семантические аспекты синтаксиса*, ред. И. П. Сусов, Калинин 1985.

Ширяев Е. Е., *Культура речи как особая теоретическая дисциплина*, (в:) *Культура речи и эффективность общения*, Москва, 1996.

Щербинина Ю. В., *Вербальная агрессия в школьной речевой среде*, дис. ... канд. пед. наук, Москва 2001.

Щербинина Ю. В., *Проблемы речевой агрессии в общении школьников*, (в:) *Возрастное коммуникативное поведение*, Воронеж 2003, вып. 1, с. 11-18.

Fowler R., *Language in the News*, (in:) *Discourse and Ideology in the Press*, London 1991.

Kellermann K., *Communication: Inherently Strategic and primarly automatic*, 1992, v. 59.

Lakoff R., *Language and Woman's Place*, New York 1975.

Leech G. N., *Explorations in Semantics and Pragmatics*, "Pragmatics and Beyond" 1980, No. 5.

Maturana H., *The Nature of Time*, Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago de Chile 1995.

Vanderveken D., *Meaning and speech acts*, Cambridge - New York 1986.

Verschueren J., *Handbook of pragmatics*, Amsterdam, Philadelphia 1995.

Verschueren J., *Linguistic pragmatics and semiotics*, "Semiotica" 1995, vol. 104, No. 1-2.

Yule G., *Pragmatics*, Oxford 1996.

Список источников иллюстративной литературы

Dickens Ch., *Dombey and Son*, Электронный ресурс, Москва 2000.

Dickens Ch. *Oliver Twist*, New York 2001.

Драйзер Т., *Дженни Герхардт*, Москва 2004.

Sheldon S., *The Sky is Falling*, New York 2000.

Anneta Stanisławska
Narodowa Akademia Nauk Ukrainy, Kijów
Żanna Starowa
Instytut Problemów Radykalizmów, Kijów

РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ КАК ФОРМА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

SUMMARY

Vocal aggression as form of vocal influence

Within the framework of existent conceptions of theory of aggressive conduct all existent determinations can be divided into two types. According to the first determination aggressive conduct is estimated as the conduct. Aggression is any type of conduct, blighting other. An important point of the second determination is a purposeful action: aggression is any action, having for an object damnification other.

The types of aggression are determined in the work. They are: hierarchical aggression, sexual aggression, maternal aggression, territorial aggression, fear aggression, aggression, hindrance aggression of predator, aggression to a kind-competitor, female aggression, aggression to the human (can behave practically to any of the transferred types).

The analysis of facilities of verbal aggression allows to distinguish the following three varieties: expletive, manipulative, implicit.

The generalized classification of types of vocal aggression can be presented as it is: – verbal / nonverbal, direct / indirect, instrumental / not instrumental, initiative / reactive, active / passive, direct / mediated, spontaneous / geared-up, emotional / rational, strong / weak, hostile / unhostile.

STRESZCZENIE

Agresja językowa jak forma oddziaływania językowego

W ramach istniejących koncepcji teorii zachowania agresywnego wszystkie definicje można podzielić na dwa typy: 1) Podstawa pierwszej – ocena zachowania. Agresja – dowolny

rodzaj zachowania, który powoduje szkodę drugiemu. 2) W drugiej definicji ważna jest celowość działania: agresja to dowolne działanie, którego celem jest wyrządzenie szkody drugiemu.

W pracy określono typologię agresji: agresja hierarchiczna, płci, macierzyńska, terytorialna, agresja strachu, zakłóceń, drapieżnika, agresja w stosunku do rodzaju – konkurenta, agresja samicy, agresja do człowieka (praktycznie może odnosić się do dowolnego z wymienionych typów).

Analiza środków agresji werbalnej pozwala wyodrębnić trzy jej następujące rodzaje: ekspletywną, manipulatywną, implicytną.

Uogólnioną klasyfikację rodzajów agresji językowej można przedstawić następująco: - werbalna / niewerbalna, - bezpośrednia / pośrednia, - instrumentalna / nie instrumentalna, - inicjacyjna / reaktywna, - aktywna / pasywna, - teraźniejsza / oddalona, - spontaniczna / przygotowana, - emocjonalna / racjonalna, - silna / słaba, - wroga / nieprzyjazna.

1. Основные подходы к изучению агрессии

Одним из основных средств воздействия на человека является феномен человеческой агрессии. Но прежде чем перейти к его рассмотрению, представляется целесообразным дать определение понятию агрессии.

В рамках существующих концепций теории агрессивного поведения все существующие определения можно разделить на два типа:

1. Основа первого определения – оценка поведения. Агрессия – любой вид поведения, приносящий вред другому[1].
2. Важным во втором определении является целенаправленное действие: агрессия – это любое действие, имеющее целью причинение вреда другому[2]. Как определяют данный феномен Р. Бэрон и Д. Ричардсон, «это любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения»[3].

Первое определение выделяет только один поведенческий критерий – причинение вреда, т.е. непосредственно результат агрессивного поведения. Предмету нашего изучения точнее соответствует второе определение, так как оно включает в себя целенаправленное действие – намерение агрессора, желающего причинить боль, доставить неприятности, создать отрицательное настроение.

1 *Нравственность, агрессия, справедливость*, „Вопросы психологии" 1992, № 1-2, с. 84-97.
2 М. Ю. Федосюк, *«Стиль» ссоры*, „Русская речь" 1993, № 5, с. 14-19.
3 Р. Бэрон, *Агрессия*, Санкт-Петербург 1999, с. 349.

Слово «агрессия» происходит от латинского «aggredi», что означает «нападать». Значение этому слову не всегда придавалось одинаковое, хотя оно издавно бытует в европейских языках. До начала XIX века агрессивным считалось любое активное поведение: как доброжелательное, так и враждебное. Позднее значение этого слова стало более узким. Под агрессией стали понимать враждебное поведение в отношении окружающих людей.

В социальных науках «агрессия» в прямом смысле слова – это мотивационная составляющая (понимаемая как «импульс», «побуждение» или «отношение»), которая может наряду с другими мотивациями вызывать агрессивное поведение. Некоторые виды «агрессивного поведения» попадают в категорию поведения «применение насилия», которое всегда влечет за собой дестабилизацию и разрушение. В большинстве случаев поведение с применением насилия (война, совершение преступлений) – это не агрессивно мотивированные, а целенаправленные, рассчитанные, взвешенные действия, лишь отдаленно связанные с какими бы то ни было мотивациями, которые вызвали их. Другими словами, агрессия может быть без насилия, как и насилие без агрессии[4].

Генеральная Ассамблея Объединенных Наций определила агрессию как применение государством вооруженной силы против суверенитета, территориальной целостности или политической независимости другого государства или применение силы каким-либо образом, противоречащим Уставу Организации Объединенных Наций. В Резолюции об определении агрессии (1974) перечислено 7 видов действий, которые рассматриваются как акты агрессии:

1. Вторжение или нападение вооруженных сил одного государства на территорию другого государства или иная военная оккупация, независимо от ее продолжительности, явившаяся результатом такого вторжения или оккупации, или аннексия территории другого государства или его части с применением силы.
2. Бомбардировка вооруженными силами одного государства территории другого государства или применение любого оружия на территории другого государства.
3. Блокада портов или побережий одного государства вооруженными силами другого государства.
4. Нападение вооруженных сил одного государства на земли, моря или вооруженные силы, морской, воздушный флот другого государства.

4 http://www. humanrights. gov.ua.

5. Использование вооруженных сил государства, которое находится на территории другого государства в нарушение условий договора или присутствие вооруженных сил на такой территории, превышающее сроки соглашения.
6. Действие государства, предоставляющего свою территорию в распоряжение другого государства, которое использует эту территорию для агрессивных действий против третьего государства.
7. Отправка государством или от имени этого государства вооруженных банд, групп, незаконных формирований или наемников, которые действуют в качестве вооруженных сил против другого государства; по тяжести их действия приравниваются к действиям, перечисленным выше, или к существенному участию в них[5].

Словарь биологических терминов определяет агрессию как «действия животного, адресованные другой особи и приводящие к ее запугиванию, подавлению или нанесению ей физических травм. Обычно агрессивное поведение рассматривается как составная часть внутривидового антагонистического поведения, но иногда говорят и об агрессивности хищника по отношению к жертве и т. п.»[6].

Существует несколько классификаций типов агрессии:

1. иерархическая агрессия возможна между самцами, между самками, между особями разного пола, ее целью являются поддержка или повышение своего социального статуса, добившись подчинения другого животного. Такая агрессия блокируется демонстрациями подчинения;
2. половая агрессия возможна между самцами, между самками (в более жесткой форме). Ее цель – избавиться от полового конкурента, добившись подчинения или отогнав его/ее. Блокируется (у самок частично) демонстрациями подчинения, тесно связана с иерархической агрессией;
3. материнская агрессия состоит в защите собственных детенышей. Блокируется устранением объекта;
4. территориальная агрессия и ее частный случай – межгрупповая агрессия ставит своей целью защиту территории стаи. Она блокируется бегством объекта;
5. агрессия, вызванная страхом, представляет собой практически то же самое, что и критическая агрессия. Ее цель состоит в том, чтобы

5 http://www.hro.org/editions/glossary/l/aggress.htm.
6 Н. Ф. Реймерс, *Краткий словарь биологических терминов*, Москва 1995.

добиться соблюдения дистанции сближения. Блокируется устранением объекта;

6. агрессия, вызванная помехой, выражается в широчайшем спектре агрессивных реакций, связанных с невозможностью совершения какого-либо действия. Целью является устранение помехи, которая может быть представлена либо живым существом, либо предметом. Реализация цели достигается устранением помехи либо нахождением обходного пути;
7. агрессия хищника в отношении жертвы реализуется только применительно к жертве близких либо больших физических возможностей; ее цель совпадает с основной целью данного этапа жизнедеятельности – умерщвлением объекта;
8. агрессия по отношению к виду-конкуренту близка, по сути, к предыдущей форме, где целью является умерщвление;
9. агрессия самки, направленная на чужих детенышей. Цель в определенной мере связана с повышением вероятности выживания собственных детенышей за счет умерщвления чужих;
10. агрессия к человеку: может относиться практически к любому из перечисленных типов. Требует отдельного анализа контекста.

Авторы статьи считают, что данный перечень исчерпывает все возможные типы агрессивных реакций, более мелкое деление затемняет сущность вопроса[7].

Ю. М. Антонян разделяет агрессию на два вида: так называемую жестокую агрессию и «нежестокую»[8]. Он определяет агрессию с нравственно нейтральных позиций и говорит о том, что агрессия – это не только бесполезное и разрушительное насилие. Агрессия – это еще и способ выживания, действия. Ю. М. Антонян считает, что агрессивные действия не всегда носят жестокий характер, но любая жестокость агрессивна.

Л. М. Семенюк придерживается противоположного мнения и определяет агрессию как целенаправленное разрушительное поведение, которое противоречит всем нормам человеческого существования и наносит вред, а зачастую физический ущерб, психический стресс (переживание, состояние страха, угнетенности и т. п.) объектам нападения. Это не просто прямое нападение, но и угроза, желание причинить физическую и/или психологическую боль жертве. Типичное состояние агрессии Л. М. Семенюк[9]

---

7 http://www.zooclub.ru/dogs/dress/115.shtml.

8 Ю. М. Антонян, *Жестокость в нашей жизни*, Москва 1995.

9 Л. М. Семенюк, *Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции*, Воронеж 1996.

характеризует неконтролируемым переживанием гнева, импульсивностью и подчеркивает, что это агрессивное поведение - не прирожденная биологическая реакция, а форма поведения, обусловленная социальными связями и отношениями. Л. М. Семенюк предлагает следующее определение агрессии: «Агрессия – это мотивированные внешние действия, нарушающие нормы и правила сосуществования, приносящие вред, причиняющие боль и страдания людям»[10].

Следует отметить, что агрессия не всегда трактуется как поведение. Н. Д. Левитов рассматривает агрессию как психологическое явление, в котором он выделяет познавательный, эмоциональный и волевой компоненты[11]. Следует отметить, что проблема взаимодействия рациональной, эмоциональной и волевой составляющих человеческой личности в лингвистике рассматривалась при исследовании языковой ценности и речевой оценки[12]. Познавательный компонент включает в себя понимание угрожающей ситуации, видение объекта для нападения. Эмоциональный компонент агрессии заключается в выражении отрицательных чувств человека, таких как гнев, ярость. Волевой компонент агрессивного состояния проявляется в целеустремленности, настойчивости, решимости, инициативности.

В. В. Бойко в своей работе говорит о способности избыточных эмоциональных состояний и, прежде всего, отрицательных, трансформироваться в агрессию. В числе основных агрессивных действий он называет агрессию ненависти, агрессию соперничества и другие[13].

К агрессивности близко подходит состояние враждебности. В мировой литературе термин «враждебность» не получил фиксированного определения и до настоящего времени трактуется авторами по-разному. В работах, посвященных враждебности, ее, как правило, употребляют наряду с двумя другими понятиями, по значению тесно связанными с ней: агрессией и гневом.

Часто враждебность и агрессивность сочетаются, но отнюдь не всегда, поэтому необходимо их различать. О различии данных феноменов поведения говорят многие исследователи, в частности[14]. А. Басе говорит о том, что враждебность является более узким по направленности состоянием, всегда

10 Л. М. Семенюк, *Методы изучения агрессивности подростков*, Москва 1991.

11 Н. Д. Левитов, *Психическое состояние агрессии*, „Вопросы психологии" 1972, № 6, с. 168-173.

12 И. В. Чекулай, *Ценность и оценка в категориальной системе современного английского языка*, дис. ... д-ра филол. наук, Белгород 2006, 473 с.

13 В. В. Бойко, *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других*, Москва 1996.

14 К. Е. Изард, *Эмоции человека*, Москва 1980.

имеющим определенный объект[15]. В. И. Секун говорит о взаимосвязи агрессии и враждебности, отмечая, что всякая агрессия изначально имеет враждебную основу. Без враждебности невозможно проявление агрессии[16].

К. Е. Изард определяет агрессию как «враждебное действие или поведение», а враждебность – как сложное состояние, включающее в себя «различные взаимодействующие эмоции, влечения и аффективно-когнитивные структуры»[17]. Таким образом, К. Е. Изард определяет враждебность как пассивное состояние, а агрессию – как активное, объективно направленное действие.

Понятие «насилие» тесно соотносится с понятием «агрессия», которое характеризует любое напористое, навязчивое и атакующее поведение, связанное с принуждением и контролем[18]. Побудительный механизм агрессии и насилия также кроется в социальных и индивидуальных истоках. С одной стороны, склонность к агрессии и насилию обуславливается социальным опытом, с обретением которого личность из окружающей среды вбирает и накапливает подобные образцы поведения. Индивидуальный опыт общения складывается на основе социально значимых сценариев, которые через повторяемость в определенных речевых ситуациях накапливаются в памяти индивида. Многие каналы социального влияния на личность вырабатывают насильственные стереотипы, под влиянием которых происходит формирование личности. Семья, школа, армия насыщены примерами далеко не мирных вариантов поведения. Примеры эффективного применения насилия демонстрирует литература, телевидение, кино, пресса. Под влиянием социальных факторов у личности зарождается некий внутренний агрессивный мир, который является основой для формирования определенных стереотипов, норм, установок поведения. Также нельзя отрицать и индивидуальную предрасположенность к агрессии и насилию, складывающуюся из особенностей нервной системы и темперамента, черт характера и т.п., которые делают личность более восприимчивой к воздействию других причин, а именно социальных. Таким образом, социальные и индивидуальные свойства личности формируют определенный устойчивый стиль поведения в конфликтных ситуациях, который характерен для того или иного типа личности.

---

15 A. Buss, *Aggression*, (in:) *The Control of Aggression and Violence. Cognitive and Physiological Factors*, New York 1971, p. 7-18.

16 В. И. Секун, *Психология активности*, Минск 1996.

17 К. Е. Изард, *Эмоции человека*, Москва 1980.

18 А. В. Дмитриев, *Юридическая конфликтология. Введение в общую теорию конфликтов*, ч. 1, Москва 1993, с. 211.

С феноменом агрессии непосредственно связаны феномены аффекта и фрустрации. Под аффектом понимается сильное и кратковременное нервно-психическое возбуждение, развивающееся в критических условиях при неспособности субъекта найти адекватный выход из опасных, зачастую неожиданных ситуаций. Фрустрация - психическое состояние переживания неудачи, возникающее при наличии реальных или мнимых непреодолимых препятствий на пути к некой цели. Фрустрация сопровождается гаммой в основном отрицательных эмоций: гневом, раздражением, чувством вины и др.[19]

Общим для феноменов аффекта и фрустрации является, во-первых, наличие негативных переживаний, связанных со значимой ситуацией, во-вторых, наличие непреодолимых препятствий (реальных или мнимых), в-третьих, общим является то, что негативные переживания возникают в ответ на уже происшедшие события. В состоянии аффекта происходит утрата волевого контроля и сужение сознания, при котором внимание целиком поглощается породившими аффект обстоятельствами. Реагирование на опасную для индивида ситуацию носит стереотипный, автоматический характер, может проявляться в виде агрессивных поведенческих реакций[20].

В состоянии фрустрации поведенческие реакции также могут носить агрессивный характер, но совершаются они преднамеренно, под осознанным волевым контролем. Тем не менее, критики теории „фрустрации-агрессии" Долларда (1939) справедливо отмечают, что фрустрируемые индивиды далеко не во всех случаях прибегают к вербальным или физическим нападкам на других. Спектр реакций на фрустрацию достаточно широк: от покорности и уныния до активных попыток преодолеть препятствия на своем пути[21].

Последнее время психологи подчеркивают несинонимичность понятий «агрессия» и «агрессивность». Агрессивность – это черта характера, выражающаяся в готовности к агрессии, а также в склонности воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебное. Агрессия – это действие индивидуума. Именно агрессивное поведение в свете последних мировых тенденций развития всевозможных вооруженных конфликтов и роста насилия относится к числу наиболее серьезных проблем, перед которыми сегодня оказалось человечество.

---

19 Е. П. Ильин, *Эмоции и чувства*, Санкт-Петербург 2001, с. 749.
20 http://www.bookap.by.ru.
21 Р. Бэрон, *Агрессия*, Санкт-Петербург 1999.

Свою внутреннюю природную агрессивность человек регулирует различными нормами, среди которых обычно выделяются следующие:

1. Право – это объективная, внешняя по отношению к индивиду система правил, руководящих его поведением. В каждом обществе право является единственной совокупностью норм, не имеющей «двойников», альтернатив, поскольку в той или иной мере выражает единую волю господствующих общественных групп, слоев демократического большинства или даже всего народа. Когда отдельная личность сознательно исполняет правовые предписания и все нормативные установки, то это значит, что последние становятся для нее внутренними убеждениями; это уже моральные убеждения.
2. В отличие от права, мораль несет, прежде всего, оценочную нагрузку, т. е. в ней могут быть заложены семантические шкалы типа «хорошо-плохо», «справедливо-несправедливо» и т. п. Ее нормы действуют через внутренние психологические механизмы, где на первый план выступают такие понятия, как совесть, честь, долг и другие. Мораль закрепляет уже сложившиеся и утверждает новые правила и ценности общества, но без текстуального закрепления.
3. Обычаи и традиции закрепляют исторически сложившиеся, как правило, удобные и потому привычные образцы поведения, правила общежития людей. Люди в основном следуют обычаям и традициям, поскольку они несут в себе определенную моральную, экономическую, психологическую полезность.
4. Эстетические нормы закрепляют представления о прекрасном и безобразном в быту, в природе, в поступках, действиях и творчестве людей. Их особенность в том, что они имеют субъективный характер и связаны с национальными, социальными, психологическими и возрастными различиями людей.
5. Политические нормы регулируют отношения между субъектами политической жизни общества - классами, партиями, социальными группами, государством. Их особенность в том, что они, во-первых, закрепляются в других социальных нормах – правовых, организационных, моральных; во-вторых, они преходящи и изменчивы, поскольку зависят от меняющихся условий «текущего момента», взаимоотношений политических сил, группировок, их задач и целей.
6. Религиозные нормы, являясь самыми древними, вбирают в себя по содержанию многие нормы права, морали, традиций и способны использовать регулятивные свойства каждой из перечисленных нормативных систем. В религии интересно сочетаются внутренний моральный долг и угроза возмездия внешней силы – бога. Многие

религиозные нормы являются сдерживающим фактором для верующих, запрещая совершать преступления, злоупотреблять алкогольными напитками, вести себя непристойно[22].

Многие зарубежные исследователи трактуют понятие агрессии как стремление к самоутверждению. Так, Л. Бендер называет агрессию «тенденцией приближения к объекту или удаления от него», Ф. Алан описывает агрессию как «внутреннюю силу, дающую человеку возможность противостоять внешним силам»[23].

А. А. Реан, проанализировав определения агрессии в зарубежной психологии, выделил два подхода к изучаемому нами феномену. Первый подход – этико-гуманистический, представленный в гуманистической психологии. В рамках этого подхода агрессия, причинение вреда другому индивиду расценивается как зло, как поведение, которое противоречит позитивной сущности людей. Другой, альтернативный подход к явлению агрессии А. А. Реан называет эволюционно-генетическим. В нем агрессия рассматривается как биологически целесообразная форма поведения, способствующая выживанию и адаптации[24]. В этом подходе объединяются различные концепции, такие, как теория выживания вида, концепция социальной адаптации личности, инстинктивистская теория и др.

В нашем исследовании в качестве опорного определения агрессии было выбрано следующее: «Поступок, действие считается агрессивным, если оно имеет целенаправленный (злонаправленный) характер причинения вреда жертве. Оно направлено на живое существо, которое не желает подобного с собой обращения»[25]. В данном определении затрагиваются следующие особенности человеческой агрессии:

- агрессия как форма социального поведения, включающего прямое и опосредованное взаимодействие как минимум двух людей;
- негативные эмоции, установки не всегда сопровождают акты агрессии;
- включение категории намерения;
- используется мотивационный критерий и критерий последствий.

По всеобщему признанию, агрессия является неотъемлемым компонентом жизнедеятельности человека, она тесно связана с мыслительными процессами человека, его темпераментом и интеллектом. Существование

22 http://www.otrok.ru/teach/aggress6.htm.

23 Л. М. Семенюк, *Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции*, Воронеж 1996.

24 А. А. Реан, *Агрессия и агрессивность*, „Психологический журнал" 1996, т. 17, № 5, с. 3-18.

25 К. Ф. Седов, *Речевая манипуляция как стремление власти над челов*, Саратов 2004, вып. 4, с. 183-190.

различных, иногда противоречивых мнений об этом явлении свидетельствует о том, что проблема определения понятия «агрессия» до сих пор не решена. Чтобы способствовать пониманию данной категории, необходимо разобраться в причинах, объясняющих природу агрессивного поведения.

2. Основные теории, объясняющие природу агрессивного поведения

Определение агрессии не может опираться только на результат действий, оно должно учитывать причины возникновения агрессии у человека, совершившего данный поступок. В отношении причин возникновения агрессии, ее природы, факторов, способствующих ее формированию и проявлению высказывались противоположные, а порой взаимоисключающие мнения. Все существующие теории, при всем их многообразии, можно разделить на четыре основные группы, рассматривающие агрессию как: 1) врожденное побуждение или задаток (теория влечения)[26]; 2) потребность, активируемая внешними стимулами (фрустрационные теории)[27]; 3) познавательные и эмоциональные процессы; 4) актуальное проявление социального.

Первая группа теорий, несмотря на многообразие подходов, исходит из того (и это объединяет эти теории и составляет их центральное звено), что агрессия рассматривается как врожденная инстинктивная форма поведения, то есть, агрессия проявляется потому, что она генетически запрограммирована. Следовательно, какие-либо, даже самые положительные, изменения в социальной среде не способны предотвратить ее проявление.

Вторая группа теорий (агрессия как потребность, активируемая внешними стимулами, агрессия как побуждение), наоборот, считает возможным не только ослабление, но и полное искоренение агрессии, поскольку саму агрессию относит к проявлениям влияния и воздействия внешней среды и условий (фрустрации, возбуждающих и аверсивных действий).

Третья группа теорий, в отличие от предыдущих, учитывает такие аспекты человеческого опыта, как когнитивная и эмоциональная деятельность. Сторонники этих теорий утверждают возможность управления агрессией, контроля над поведением, возможностью людей реально представлять себе потенциальные опасности, адекватно оценивать угрожающие ситуации.

---

26 З. Фрейд, *О психоанализе*, Москва 1989, с. 310-343.

27 L. Berkowitz, *Aggression: Its causes, consequences, and control*, New York 1993, p. 195.

Согласно четвертой группе теорий, агрессия представляет собой приобретенную в процессе обучения модель социального поведения. Агрессивные реакции усваиваются и поддерживаются путем непосредственного участия в ситуациях проявления агрессии, а также путем пассивного наблюдения агрессивных проявлений[28].

Одним из подходов к пониманию сущности человеческой агрессии является антропоэкологический подход, применяемый некоторыми исследователями. Агрессия и агрессивность, зло и насилие, война и разрушения и т.п. всеми исследователями человека, бесспорно, относятся к негативным, нежелательным явлениям. Однако уже много тысяч лет эти явления сохраняются на всех этапах естественного отбора, так называемой геннокультурной эволюции вида Homo Sapiens. Естественно предположить, что агрессивное поведение, возникшее на определенных этапах эволюции, имеет эволюционный смысл.

Анализ данных теорий, объясняющих природу агрессии, позволяет сделать следующий вывод, имеющий отношение к конечной цели настоящего исследования: проявление агрессии объясняют биологические и социальные факторы; агрессивность может быть не только жестокой, но и естественной реакцией индивидуума в ходе борьбы за выживание; агрессивные действия могут быть ослаблены и направлены в социально приемлемые рамки с помощью положительного подкрепления неагрессивного поведения, ориентации человека на позитивную модель поведения, изменение условий, способствующих проявлению агрессии.

Таким образом, с одной стороны, агрессию можно рассматривать как биологически целесообразную форму поведения, которая способствует выживанию и адаптации. С другой стороны, агрессия расценивается как зло, как поведение, противоречащее позитивной сущности людей.

3. Факторы, влияющие на агрессивное поведение

Поведение, как считает большинство социальных психологов, является совместной функцией отдельной личности и ее окружения. Иными словами, поведение индивида в обществе определяется взаимодействием внутри ситуации, в которой он оказывается, а также теми качествами, эмоциями и склонностями, которые он проявляет в этой ситуации. Большинство современных теорий, затрагивающих проблему агрессивного поведения, допу-

28 Р. Чалдини, *Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя!*, Москва 2002.

скают, что оно определяется внешними факторами, имеющими отношение к ситуации или к окружающей обстановке, когнитивными переменными и системами, а также внутренними факторами, отражающими характерные черты и склонности конкретного агрессора.

Наблюдения показывают, что совершение актов агрессии обусловлено личностными характеристиками. Однако не существует единого мнения, является ли поведение людей неизменным на протяжении времени и зависит ли оно от обстоятельств. Несмотря на то, что спор до сих пор продолжается, все большее число данных свидетельствует о том, что черты характера, обуславливающие склонность к агрессии, сами по себе являются достаточно устойчивыми.

Хотя и предполагается наличие прочной связи между различными чертами личности и агрессией, но на самом деле такую взаимосвязь трудно продемонстрировать. Во-первых, во многих случаях ситуационные факторы оказывают на агрессию большее воздействие, нежели различные черты личности. Другими словами, индивиды действительно различаются по своей склонности к агрессии, но эти различия подавляются мощными ситуационными переменными.

Во-вторых, показать связь между специфическими личностными чертами и агрессией трудно потому, что критерии определения этих черт не удовлетворяют желаемым требованиям надежности. До известной степени такие способы не в состоянии оценить не только интересующие нас, но и другие черты личности. По этим и другим причинам в эмпирическом исследовании зачастую трудно установить наличие взаимосвязи между личностными чертами и агрессией. Однако, несмотря на все эти трудности, было выявлено определенное число характеристик, имеющих отношение к агрессии.

Во многих случаях мощными детерминантами агрессии могут являться некоторые устойчивые характеристики потенциальных агрессоров – те личностные черты, индивидуальные установки и склонности, которые остаются неизменными вне зависимости от ситуации. Что касается агрессии личностей, не страдающих явно выраженной психопатией, то в качестве аффектирующих агрессивное поведение психологических характеристик обычно рассматриваются такие личностные черты, как боязнь общественного неодобрения, раздражительность, тенденция усматривать враждебность в чужих действиях, убежденность индивидуума в том, что он в любой ситуации остается хозяином своей судьбы.

Важную часть агрессоров составляют экстремисты, то есть мужчины и женщины, проявляющие агрессию либо крайне часто, либо в крайних

формах. Экстремисты подразделяются на две группы, к первой из которых относятся лица со сниженным, а ко второй – с повышенным самоконтролем. У агрессоров первого типа внутренние сдерживающие механизмы развиты весьма слабо, и поэтому агрессоры со сниженным самоконтролем прибегают к насилию чрезвычайно часто. Агрессоры второго типа, напротив, обладают необычайно развитыми внутренними сдерживающими механизмами и способны воздерживаться от агрессивных проявлений даже в случае чрезвычайно мощной провокации. Когда же внутренние механизмы перестают сдерживать, агрессия, проявляемая лицами с повышенным самоконтролем, может принимать крайние или даже фатальные формы.

Поведенческие реакции индивидуума зависят также от его установок и внутренних стандартов. К числу наиболее важных установок, аффектирующих агрессивное поведение, относятся различные формы предрассудков. Например, расовые предрассудки являются одним из важнейших источников межрасовой агрессии. Так, лица, питающие сильное предубеждение против представителей другой расы, ведут себя гораздо более агрессивно с вызывающими у них неприязнь «чужаками», нежели с членами собственной группы. Как отмечает И. В. Чекулай, «для субъекта оценки „своё" – это то, что близко лично ему, это те основания оценочного суждения, которые выводятся на основе его личных симпатий и антипатий, на основе его предвзятости по отношению к кому-либо или чему-либо»[29].

Одна и та же поведенческая реакция разными индивидами может восприниматься и как недопустимо агрессивная, и как нормальная – все зависит от системы норм и ценностей конкретного индивида. Такого роды внутренние стандарты наиболее ярко проявляются, а значит, и оказывают наиболее сильное влияние на поведение, в ситуации повышенного личностного самосознания.

Повышение степени личностного самосознания подталкивает индивида к агрессии, если он считает подобное поведение допустимым, и, наоборот, удерживает его от совершения агрессивных действий, если он относится к такому поведению как к недопустимому. Исследования показали, что, если сравнивать мужчин и женщин, первые демонстрируют более высокие уровни прямой, а последние – непрямой, то есть не выраженной в физических действиях, агрессии. Кроме того, мужчины чаще, чем женщины, выступают в качестве объекта физического нападения, в то время как женщины чаще становятся жертвами сексуальных домогательств и грубости в супружеских отношениях. Тендерные различия в агрессии иногда объясняются

29 И. В. Чекулай, *Ценность и оценка в категориальной системе современного английского языка*, дис. ... д-ра филол. наук, Белгород 2006.

влиянием генетических или биологических факторов. Действительно, существуют определенные данные, свидетельствующие о том, что влияние этих факторов как детерминант агрессии весьма значительно, однако ясно, что уже само по себе противопоставление тендерных ролей является очень важным фактором. Кроме того, даже если тендерные различия, проявляющиеся в агрессии, действительно в какой-то степени порождаются именно биологическими факторами, это совсем не означает, что мужчины неизбежно должны демонстрировать более высокий уровень агрессивности, нежели женщины. Напротив, агрессия во всех своих формах может быть редуцирована или предотвращена с помощью соответствующих средств[30].

Внешние детерминанты агрессии – это те особенности среды или ситуации, которые повышают вероятность возникновения агрессии. Многие из этих детерминант тесно ассоциированы с состояниями физической среды. Так, например, высокая температура воздуха повышает вероятность проявления агрессии либо, напротив, эскапизма. В соответствии с моделью негативного аффекта по Р. Бэрону, умеренно высокая температура воздуха усиливает негативный аффект, вследствие чего возрастает вероятность проявления индивидом агрессивных тенденций. Однако, если дискомфорт, вызванный ненормально высокой температурой воздуха, очень силен, то не исключено, что индивид в такой ситуации предпочтет бегство, поскольку вступление в агрессивное взаимодействие может пролонгировать дискомфортные переживания.

Другие стрессоры, обусловленные воздействием среды, также могут сыграть роль внешних детерминант агрессии. Так, например, шум, усиливая возбуждение, способствует возрастанию агрессии. Некоторые данные свидетельствуют о том, что теснота также может спровоцировать агрессию. Наблюдения показывают, что агрессивные реакции усиливаются в том случае, когда в воздухе содержатся некоторые загрязняющие агенты (например, сигаретный дым, неприятный запах).

Разнообразные аспекты ситуаций межличностного взаимодействия, так называемые «посылы к агрессии», также могут подталкивать индивидуума к актуализации агрессивных реакций. Эти «посылы» могут исходить из множества разнообразных источников. Если у потенциального агрессора некоторые индивидуальные характеристики потенциальной жертвы просто ассоциируются с агрессией, он будет склонен реагировать агрессивно. Оружие также провоцирует агрессию, как, впрочем, и демонстрация сцен насилия в масс-медиа.

---

30 Р. Бэрон, *Агрессия*, Санкт-Петербург 1999.

При этом агрессия связана со стремлением к преодолению чувства неполноценности, к достижению ощущения превосходства путем самоутверждения за счет партнера по социальному взаимодействию.

Несмотря на различия в подходах к изучению агрессии, можно отметить стремление ученых разработать единую теоретико-методологическую основу для изучения человеческой агрессии, интегрировать различные концепции для выработки новых методов исследования этого явления. В современной науке наблюдается отказ от абсолютизации какого-либо одного фактора, определяющего человеческую агрессию, и возрастает роль факторов природной и социальной среды. В ее возникновении выражена тенденция к детерминации агрессивного поведения.

4. Определение речевой агрессии

Сложность определения понятия «речевая агрессия» заключается в том, что это не единая форма поведения, отражающая какое-то одно побуждение. Этот термин употребляют при описании самых разнообразных действий. Некоторые исследователи отмечают, что даже простой крик без речевой вербализации часто носит агрессивный характер. Проявления речевой агрессии неоднородны по мотивации, ситуациям проявления, формам выражения, результатам и т.п.

Ю. В. Щербинина относит к внешнему, формальному аспекту речи, помимо интонации, тембра и темпа речи, еще и специфику «лексических средств и речевых конструкций»[31]. Внутреннему, формальному аспекту, по ее мнению, соответствует анализ темы, содержания, цели высказывания.

Ярко выраженная речевая агрессия носит, в основном, прямой характер. Традиционно ее связывают с использованием бранных инвектив[32, 33, 34]. Как отмечает В. И. Жельвис, «в основе инвективного общения лежит стремление понизить социальный статус адресата или уровень его самооценки, нанести моральный урон, наконец, добиться изменения поведения адресата». В. И. Жельвис определяет вербальную агрессию как «преобразование внешних по форме процессов в процессы, происходящие в умственном

31 Ю. В. Щербинина, *Вербальная агрессия в школьной речевой среде*, дис. ... канд. пед. наук, Москва 2001.

32 Е. И. Шейгал, *Семиотика политического дискурса*, Москва 2004.

33 В. И. Жельвис, *Поле брани : сквернословие как соц. проблема в яз. и культурах мира*, Москва 1997.

34 В. И. Жельвис, *Эмотивный аспект речи: психолингв, интерпретация речевого воздействия*, Ярославль 1990.

плане сознания, причем эти последние вербализуются, сокращаются и обретают способность к эволюции»[35]. При этом данный исследователь отмечает, что перлокутивный эффект вербальной агрессии зависит от установки адресата.

Нельзя не согласиться с Л. П. Крысиным в том, что использование инвектив является «следствием негативных процессов, происходящих во внеязыковой действительности; они тесно связаны с общими деструктивными явлениями в области культуры и нравственности»[36].

А. Басе видит в вербальной агрессии выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятия, ругань)[37].

В качестве определения термина мы используем определение речевой агрессии К. Ф. Седова: «Речевая агрессия – целенаправленное коммуникативное действие, ориентированное на то, чтобы вызвать негативное эмоционально-психологическое состояние (страх, фрустрацию и т. п.) у объекта речевого воздействия»[38].

Такое многообразие подходов к определению агрессии в психологии обозначает, что данное явление является комплексным феноменом сознания и поведения, что, в свою очередь, предполагает разнообразие форм её проявления. Поэтому представляется закономерным рассмотрение её видов, чему и посвящен следующий раздел настоящего исследования.

5. Виды речевой агрессии

Виды речевой агрессии можно классифицировать на разных основаниях: по интенсивности проявления, степени осознанности субъекта, характеру выраженности, направленности агрессии, количеству участников ситуации общения и т. д. Рассмотрим наиболее распространенные классификации.

В психологическом аспекте Л. В. Енина выделяет несколько видов активной вербальной агрессии, в том числе: а) активную прямую (к этому виду относятся высказывания с семантикой команды: непосредственно

35 В. И. Жельвис, *Инвектива в парадигме средств фактического общения*, Саратов 1997, с. 137--144.

36 Л. П. Крысин, *Эвфемизмы в современной русской речи*, Москва 1996, с. 384-408.

37 A. Buss, *Aggression*, (in:) *The Control of Aggression and Violence. Cognitive and Physiological Factors*, New York 1971, p. 7-18.

38 К. Ф. Седов, *Речевая агрессия в межличностном взаимодействии*, Саратов 2003, с. 196-212.

и ясно выраженные требования к другому человеку) и б) активную непрямую – распространение злостной клеветы и сплетен[39].

Ю. В. Щербинина рассматривает виды речевой агрессии в форме дихотомий – бинарных оппозиций. По ее мнению, по интенсивности следует выделить: а) слабые, стертые и б) сильные формы агрессии. К сильным формам агрессии она относит брань, ругань, порицание, грубое требование, крик. Сюда же она включает враждебные замечания, язвительные насмешки, веские угрозы. Слабые проявления, по ее мнению, содержат в себе очень мягкий отказ, непрямое оскорбление, косвенное.

По характеру, способу выраженности выделяются явная (открытая) и скрытая (неявная) агрессия. В открытой вербальной агрессии план содержания соответствует плану выражения в пределах одного агрессивного высказывания. К нему относятся явная угроза, намеренное оскорбление, грубое требование, отказ, замечание-порицание. Скрытая речевая агрессия реализуется чаще всего во враждебных намеках, иронических замечаниях, скрытых угрозах; иногда в виде сплетен, доносов.

По отношению к объекту выделяются переходная и непереходная речевая агрессия. Переходная агрессия направлена на одного участника речевой ситуации, непереходная проявляется в случаях, когда человек голословно, абстрактно ругает «жизнь вообще», выражая негативную оценку ко всему окружающему миру[40].

А. К. Михальская обращает особое внимание на классификацию речевой агрессии по числу участников ситуации общения – массовую и социально-замкнутую. Она говорит о речевой агрессии, в которой участвуют массы людей под руководством лидера, при которой все участники объединяются в акте речевой агрессии против некоего общего врага, представленного / не представленного в ситуации конкретным лицом[41]. Примером таких ситуаций могут служить мероприятия массового характера (политический митинг, футбольный матч и др.).

Анализ средств вербальной агрессии позволяет Е. И. Шейгал[42] выделить ее следующие три разновидности:

– Эксплетивная – наиболее прямая, резкая, импульсивно-эмоциональная форма вербальной агрессии (бранные инвективы; речевые акты угрозы, вердикты и категоричные требования и призывы).

39 Л. В. Енина, *Современные российские лозунги как сверхтекст*, дис. ... канд. филол. наук, Екатеринбург 1999.

40 Ю. В. Щербинина, *Вербальная агрессия в школьной речевой среде*, дис. ... канд. пед. наук, Москва 2001.

41 А. К. Михальская, *Основы риторики : Мысль и слово*, Москва 1996.

42 Е. И. Шейгал, *Семиотика политического дискурса*, Москва 2004.

– Манипулятивная – более рационально-осознанная форма вербальной агрессии, основанной на идеологических трансформациях исходного смысла (инвективные ярлыки, средства диффамации).
– Имплицитная агрессия, связанная с завуалированным выражением соответствующего иллокутивного намерения (косвенные речевые акты, непрямые предикации, иронические инвективы)[43].

Обобщенную классификацию видов речевой агрессии дает К. Ф. Седов. Он выделяет десять бинарных оппозиций в соответствии с проявлением речевой агрессии:

1. Вербальная / невербальная. Здесь критерием разграничения выступает природа знаковых средств выражения речевой агрессии. К числу невербальных форм К. Ф. Седов относит, прежде всего, жесты, а также молчание (угрожающее, ироническое, протестующее и т. п.).
2. Прямая / косвенная (непрямая). Прямая речевая агрессия – результат коммуникативного акта, иллокуция содержит открытую, очевидную враждебность. Это такие проявления речевой агрессии как оскорбления, угрозы, пожелания зла.

   В. В. Дементьев определяет непрямую коммуникацию как «содержательно осложненную коммуникацию, в которой понимание высказывания включает смыслы, не содержащиеся в собственно высказывании, и требует дополнительных интерпретативных усилий со стороны адресата, будучи несводимой к простому узнаванию (идентификации) знака»[44].
3. Инструментальная / не инструментальная. Инструментальная агрессия в коммуникативном акте, помимо враждебного намерения, содержит еще и стремление достичь какой-либо иной цели. Неинструментальная агрессия – это агрессия ради агрессии. Она служит задачам катартической разрядки за счет коммуникативного партнера и обычно имеет аффективный характер.
4. Инициативная / реактивная. Инициативная агрессия является средством нападения. Реактивная агрессия выполняет функцию защиты от агрессора (реального или мнимого).

---

43 Е. И. Шейгал, *Вербальная агрессия в политическом дискурсе. Антропоцентрические исследования*, Саратов, 1999, с. 204-222.

44 В. В. Дементьев, *Основы теории непрямой коммуникации*, дис. ... д-ра филол. наук, Саратов 2001.

5. Активная / пассивная. К. Ф. Седов[45] отмечает, что такое членение напоминает вышеприведенную оппозицию – инициативная / реактивная. Однако здесь он видит существенные отличия между реактивной и пассивной агрессией. Реактивная агрессия – это агрессия на агрессию; пассивная - агрессия методом прекращения контакта или демонстрация нежелания в него вступать.
6. Непосредственная / опосредованная. Эта диада выделяется на основании характера коммуникативного контакта. Непосредственная речевая агрессия протекает в рамках речевого акта, в котором коммуниканты находятся в одном пространстве и времени. Опосредованной агрессией считается речевое воздействие, осуществляемое в разных временных отрезках.
7. Спонтанная / подготовленная. Критерием дифференциации в данном случае К.Ф. Седов называет своеобразие процесса порождения высказывания. Спонтанная агрессия проявляется в рамках речевого акта, в котором мотив и коммуникативное намерение реализуются практически одновременно с их словесным выражением. Подготовленная агрессия является заранее спланированной. Иногда она становится выражением коммуникативного намерения индивида, которое было подготовлено в течение определенного промежутка времени.
8. Эмоциональная / рациональная. Эмоциональная агрессия обычно проявляется в рамках спонтанного речевого акта. К. Ф. Седов[46] характеризует эмоционально-агрессивные речевые действия как аффективные. Рациональная агрессия – это заранее спланированное речевое высказывание, которое находит выражение в непрямых формах воздействия разного рода: колкостях, шутках, иронии.
9. Сильная / слабая. Необходимость выделения этой оппозиции К. Ф. Седов[47] видит в возможности измерения перлокутивного эффекта агрессивного действия. Сильная агрессия становится результатом речевого акта, способного повлиять на изменение эмоционального состояния коммуникативного партнера, вызвать у него сильную фрустрацию, чувство унижения, страха и т. п. При этом интенсивность речевого воздействия, по мнению К. Ф. Седова, не зависит напрямую от грубости речевого акта.

45 К. Ф. Седов, *Речевая агрессия в межличностном взаимодействии*, Саратов 2003, с. 196-212.
46 Ibidem.
47 Ibidem.

В некоторых случаях эффект сильной фрустрации может стать следствием ядовитой шутки или колкости.

10. Враждебная / невраждебная. Ядерной формой исследуемого речевого феномена К. Ф. Седов считает враждебную агрессию. Невраждебная агрессия – это агрессия лишь по форме. При всех признаках агрессивности основная интенция речевого акта не содержит стремления нанести вред, ущерб собеседнику и используется в неофициально дружеском общении[48].

В реальных дискурсах речевая агрессия проявляется в виде внутрижанровых речевых тактик. Термин «внутрижанровая тактика» определяется как минимальная одноактная жанровая форма (равная субжанру), которая воплощает в себе сюжетный поворот в рамках внутрижанровой интеракции. Основное предназначение тактик состоит в определении характера тематического развития дискурса[49].

Анализ конкретного материала позволил выявить следующие агрессивные тактики:

– тактики, относящиеся к прямой агрессии (оскорбление, угроза, обвинение, проклятие, злопожелание, призыв, констатация некомпетентности);
– тактики, относящиеся к косвенной агрессии (насмешка, колкость, упрек, возмущение).

В речевом общении индивида К. Ф. Седов выделяет следующие тактики: оскорбления (инвектива), угрозы, обвинения, проклятья, злопожелания, констатация некомпетентности, возмущения, насмешки, колкости, упрека, демонстрации обиды, грубого прекращения коммуникативного контакта, отсыла и угрожающего молчания[50, 51, 52].

Как нетрудно заметить, в психологии общения агрессия как явление биологического и личностного порядка представляет собой сложное, неоднозначное и наряду с этим достаточно обширно исследованное явление. В то же время агрессия в языке практически всегда однозначна, выполняет конкретные функции и решает определённые задачи, которые адресант агрессивного речевого сообщения ставит перед собой, совершая речевое действие такого рода. Поэтому в дальнейшем представляется закономерным и обоснованным рассмотрение агрессии как особого речевого акта,

48 Ibidem.
49 К. Ф. Седов, *Становление дискурсивного мышления языковой личности,* Саратов 1999.
50 К. Ф. Седов, *Речевая агрессия в межличностном взаимодействии*, Саратов 2003, с. 196-212.
51 И. Н. Горелов, *Основы психолингвистики*, Москва 2001.
52 К. Ф. Седов, *Речевая агрессия в межличностном взаимодействии*, Саратов 2003, с. 196-212.

совмещающего в себе определённые характеристики прочих, уже достаточно подробно исследованных речевых актов и в то же время имеющего собственную специфику.

Литература

Антонян Ю. М., *Жестокость в нашей жизни*, Москва 1995.

Бойко В. В., *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других*, Москва 1996.

Бэрон Р., *Агрессия*, Санкт-Петербург 1999.

Горелов И. Н., *Основы психолингвистики*, Москва 2001.

Дмитриев А. В., *Юридическая конфликтология*, ред. А. В. Дмитриев, В. П. Кудрявцев, С. В. Кудрявцев, ч. 1, Москва 1993.

Дементьев В. В., *Основы теории непрямой коммуникации*, дис. ... д-ра филол. наук, Саратов 2001.

Ильин Е. П., *Эмоции и чувства*, Санкт-Петербург 2001.

Изард К. Е., *Эмоции человека*, Москва 1980.

Крысин Л. П., *Речевое общение и социальные роли говорящих*, Москва 1976.

Крысин Л. П., *Эвфемизмы в современной русской речи*, Москва 1996.

Нравственность, агрессия, справедливость, (в:) *Сокращенное изложение из книги Д. Креч, Р. Кратчфилд, Н. Ливсон Элементы психологии*, „Вопросы психологии" 1992, № 1-2.

Жельвис В. И., *Инвектива в парадигме средств фактического общения*, Саратов 1997.

Жельвис В. И., *Поле брани*, Москва 1997.

Жельвис В. И., *Эмотивный аспект речи*, Ярославль 1990.

Енина Л. В., *Современные российские лозунги как сверхтекст*, дис. ... канд. филол. наук, Екатеринбург 1999.

Федосюк М. Ю., *«Стиль» ссоры*, „Русская речь" 1993, № 5.

Фромм Э., *Анатомия человеческой деструктивности*, Москва 1994.

Левитов Н. Д., *Психическое состояние агрессии*, „Вопросы психологии" 1972, № 6.

Лоренц З. К., *Агрессия*, Москва 1994.

Михальская А. К., *Основы риторики*, Москва 1996.

Михальская А. К., *Русский Сократ*, Москва 1996.

Реан А. А., *Агрессия и агрессивность*, „Психологический журнал" 1996, т. 17, № 5.

Реймерс Н. Ф., *Краткий словарь биологических терминов*, Москва 1995.

Седов К. Ф., *Речевая манипуляция как стремление власти над человеком*, вып. 4, Саратов 2004.

Седов К. Ф., *Становление дискурсивного мышления языковой личности*, Саратов 1999.

Седов К. Ф., *Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения (о риторике бытового конфликта)*, вып. 26, Саратов 1996.

Седов К. Ф., *Речевая агрессия в межличностном взаимодействии*, (в:) *Прямая и непрямая коммуникация*, Саратов 2003.

Семенюк Л. М., *Методы изучения агрессивности подростков*, Москва 1991.

Семенюк Л. М., *Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции*, Воронеж 1996.

Фрейд 3., *О психоанализе*, Москва 1989.

Чалдини Р., *Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя!*, Москва 2002.

Чекулай И. В., *Нейтрализация семантических оппозиций прилагательных английского языка*, автореф. дис. ... канд. филол. наук, Киев 1992.

Чекулай И. В., *Функционально-деятельностный подход к изучению принципов оценочной категоризации в современном английском языке*, Белгород 2006.

Чекулай И. В., *Ценность и оценка в категориальной системе современного английского языка*, дис. ... д-ра филол. наук, Белгород 2006.

Шейгал Е. И., *Вербальная агрессия в политическом дискурсе*, „Антропоцентрические исследования" 1999, вып. 28.

Шейгал Е. И., *Семиотика политического дискурса*, Москва 2004.

Ширяев Е. Е., *Культура речи как особая теоретическая дисциплина*, (в:) *Культура речи и эффективность общения*, Москва 1996.

Щербинина Ю. В., *Вербальная агрессия в школьной речевой среде*, дис. ... канд. пед. наук, Москва 2001.

Щербинина Ю. В., *Проблемы речевой агрессии в общении школьников*, „Возрастное коммуникативное поведение" 2003, вып. 1.

Berkowitz L., *Aggression: Its causes, consequences, and control*, New York 1993.

Buss A., *Aggression Pays*, (in:) *The Control of Aggression and Violence: Cognitive and Physiological Factors*, New York 1971.

http://www.bookap.by.ru

http://www. humanrights. gov.ua/.

http://www.hro.Org/editions/glossary/l/aggress.htm.

http://www.otrok.ru/teach/aggress6.htm.

http://www.zooclub.ru/dogs/dress/115.shtml.

Natalia Suszcz
Uniwersytet w Białymstoku

WYBRANE ASPEKTY PROBLEMATYKI KOGNITYWNYCH BADAŃ JĘZYKOZNAWCZYCH

SUMMARY

Selected aspects of cognitive linguistics research problems

The article is dedicated to study of complex relations between language and thought, which is a problem characteristic of contemporary cognitive linguistics. There are three basic cognitive problems in the center of attention – terminological nomination in cognitive--communicative aspect, categorization and conceptualization, frame semantics. In this article researchers like Ch. J. Fillmore, Minsky, E. S. Kubryakova, V. F. Novodranova, N. N. Boldyrev etc. are mentioned.

РЕЗЮМЕ

Избранные аспекты проблематики когнитивных исследований по языкознанию

Настоящая статья посвящена изучению сложных отношений языка и мышления, проблемы, характерной для современной когнитивной лингвистики. В центре внимания находятся три базовых когнитивных вопроса – терминологическая номинация в когнитивно-комуникативном аспекте, категоризация и концептуализация, фреймовая семантика. Упоминаются достижения таких исследователей как Ч. Филлмор, М. Минский, Е. С. Кубрякова, В. Ф. Новодранова, Н. Н. Болдырев и др.

Współczesne językoznawstwo nie jest dyscypliną monolityczną. Wyróżnia się ono różnorodnością koncepcji, poglądów, hipotez. E. S. Kubriakowa[1] precyzuje cztery zasadnicze kierunki rozwoju lingwistyki:

a) ekspansjonizm – przejawiający się w zacieśnieniu więzi lingwistyki z innymi dyscyplinami oraz powstawaniu pokrewnych dziedzin;
b) antropocentryzm – próba rozpatrywania zjawisk językowych w relacji człowiek-język;
c) funkcjonalizm – przekonujący, że fundamentalne cechy języka nie mogą zostać wyjaśnione bez odniesienia się do jego funkcji;
d) eksplanatoryzm – jako dążenie do znalezienia objaśnienia wewnętrznej organizacji języka i jego poszczególnych modułów.

Powyższe tendencje przyczyniają się do badań języka z punktu widzenia jego roli w procesie poznawczym i komunikacyjnym.

Główną cechą współczesnego językoznawstwa jest trafna synteza podejścia kognitywno-komunikacyjnego do zjawisk językowych.

Pojawienie się kognitywstyki i rozwój tego nurtu pozwolił spojrzeć na dotychczasowe badania z zupełnie innej perspektywy.

Kognitywistyka zawiera obszerny program badań naukowych, połączonych teorią poznania. Według definicji E. S. Kubriakowoj, kognitywistyka to nauka „занимающаяся человеческим разумом и мышлением и теми ментальными процессами и состояниями, которые с ним связаны[2]. Wyróżnia ona również pięć założeń kognitywistyki"[3]:

1. *убеждение в том, что, описывая когнитивные способности человека, предполагают существование особого уровня ментальных репрезентаций, который надлежит изучать в известном отвлечении от его биологических и нейрологических особенностей, с одной стороны и от социальных и культурологических, с другой*;
2. *признание центральной роли электронных компьютеров для понимания устройства человеческого разума; компьютеры считаются при этом не только незаменимым средством проведения целого ряда специальных исследований, но и служащими моделью функционирующего мозга*;

1 Е. С. Кубрякова, *Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века*, (в:) Е. С. Кубрякова, *Язык и наука конца 20 века*, Москва 1995, с. 207.

2 Е. С Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина, *Краткий словарь когнитивных терминов*, под общ. ред. Е. С. Кубряковой, Москва 1997, с. 58.

3 Е. С. Кубрякова, *Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука*, „Вопросы языкознания" 1994, № 4, с. 34.

3. *стратегически и методологически (в американской когнитивной науке) считается возможным намеренно отвлекаться от некоторых факторов, которые, несомненно, воздействуют на когнитивные процессы, но, включение которых, в программу исследования, повлекло бы за собой её чрезвычайное усложнение (в первую очередь это эмоциональные, исторические и культурологические факторы)*;
4. *вера в междисциплинарный характер программы когнитивной науки и возможность в отдалённом будущем выработать концепцию такой единой науки, внутри которой границы между прежними дисциплинами будут стёртыми*;
5. *признание того, что за вопросами, встающими сегодня перед когнитивной наукой, существует огромная традиция, начало которой положено в античности*.

Termin *kognitywistyka* można uznać za *parasolowy* do stworzenia interdyscyplinarnej nauki, rozwijającej metody i techniki niezbędne do połączenia badań naukowców różnych dziedzin w celu zrozumienia ludzkiego umysłu i świadomości.

Od momentu pojawienia się nauk kognitywnych psychologia i językoznawstwo odegrały szczególną rolę. Łączą się one przy analizie zjawisk takich jak pamięć, wewnętrzny leksykon, powstawanie, postrzeganie i rozumienie mowy.

Na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego stulecia, lingwiści, zdając sobie sprawę z zbyt zawężonych dotychczasowych ram teorii lingwistycznych, weszli na nowy poziom rozumienia nauki o języku, na którym język badany jest w ścisłym powiązaniu z procesami myślowymi.

Zakres badań językoznawstwa kognitywnego obejmuje różnorodne struktury wiedzy, metody językowe i mechanizmy jej przetwarzania, przechowywania i transmisji, sposoby poznawania rzeczywistości oraz ich odbicie w jednostkach językowych i kategoriach.

W ramach paradygmatu kognitywnego należy zwrócić szczególną uwagę na związek języka z procesami poznawczymi, ze wszelkimi sposobami otrzymywania, przetwarzania i przekazu informacji o świecie, skorelowanymi z formami językowymi. Badania naukowe w ramach paradygmatu kognitywnego ukierunkowane są na zgłębienie funkcji komunikacji i komunikacyjnej działalności człowieka.

Dostęp do świadomości dokonuje się za pośrednictwem obserwacji nie tylko przedmiotowo-poznawczych działań człowieka, ale również języka jako formy odzwierciedlenia i wyrażenia procesów myślowych. Informacja o świecie znajduje w formach językowych swoje odzwierciedlenie i zapis. Podejście kognitywne akcentuje szczególną rolę czynnika ludzkiego w procesach poznawczych i artykulacyjno-myślowych oraz opiera się na badaniu konceptualnej i empirycznej bazy pojęć językowych i kategorii.

Niezwykle ważnym procesem jest również postrzeganie przestrzeni oraz konceptualizacja i kategoryzacja przestrzennego doświadczenia człowieka. Dlatego też zagadnienia językoznawstwa kognitywnego obejmują problemy ludzkiej świadomości i umysłu w bezpośrednim kontakcie z językiem, czyli *kognicją* w jej językowym wyrażeniu. Według W. F Nowodranowoj, językoznawstwo kognitywne bada nie tylko procesy językowego przetwarzania informacji, działalności, ale także czerpie z psychologii kognitywnej pojęcie konceptualnych i kognitywnych modeli[4].

Włączenie lingwistyki do sfery nauk kognitywnych związane jest z tym, że język jest dla tych nauk narzędziem i środkiem badań ludzkiej świadomości. Znajomość niewidzialnego świata psychiki z jej procesami kategoryzacji, konceptualizacji, strukturalizacji oraz innymi rodzajami przetwarzania otrzymanej w wyniku percepcji zmysłowej informacji jest niemożliwe bez zwrócenia się do języka, ponieważ charakter i istota człowieka, jego powstawanie, istnienie i rozwój, jego aktywność poznawcza i świadomość są nierozerwalnie związane z językiem[5].

1. Zagadnienia nominacji terminologicznej w aspekcie kognitywno-komunikacyjnym

Język jest odbiciem struktur kognitywnych, a między kognitywnymi i językowymi strukturami istnieją pewne zależności, co pozwala na integrację informacji na temat świadomości człowieka, jego aktywności psychicznej i werbalnej. To właśnie poprzez język dokonuje się oznaczanie podstawowych elementów konceptualnego obrazu świata i staje się możliwa eksplikacja innych obrazów świata[6].

W. G Gak w niezwykle obrazowy sposób scharakteryzował najważniejszą zasadę językoznawstwa kognitywnego: wszystko pochodzi od rzeczywistości poprzez myśl i język, a wszystko w języku wraca poprzez myślenie do rzeczywistości.

Świat rzeczywisty i świat języka łączy proces nominacji, który ustanawia związek pomiędzy przedmiotem, a wybraną dla jego oznakowania jednostką językową.

„В акте номинации получают название лишь те объекты, на которые направлена деятельность человека. Сами объекты могут принадлежать

4 В. Ф. Новодранова, *Когнитивные аспекты терминологии: Материалы первой международной школы-семинара по когнитивной лингвистике-4.1*, Тамбов 1998.

5 З. А. Харитончик, *Категоризация и дифференциальные признаки*, Материалы научной конференции 23-25 апреля 1998, Москва 1998.

6 В. И. Постовалова, *Картина мира в жизнедеятельности человека*, (в:) *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*, Москва 1988.

миру внешнему и внутреннему, они могут составлять принадлежность мира действительного и мира вымышленного, выдуманного, но название дается оставленной мысли об объекте"[7].

M. N. Wołodina[8] twierdzi, że nominację należy rozumieć jako upośredniony poprzez myślenie proces zamiany faktów pozajęzykowej rzeczywistości w znaczenia językowe, w których „представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой"[9].

Można powiedzieć, że formy językowe są badane z punktu widzenia sposobu odzwierciedlenia pewnych wizji świata przez człowieka i sposobu jego konceptualizacji w języku, ogólnych zasady kategoryzacji i mechanizmów przetwarzania informacji w zakresie ich wpływu na całe poznawcze doświadczenie człowieka, jak również wpływu otaczającego środowiska[10].

Według N. N. Bołdyrewa język „оказывается тем самым высоким уровнем, на котором информация, полученная по разным каналам, обрабатывается воедино, интегрируется, осмысляется, категоризуется и классифицируется"[11].

Językoznawcy muszą zatem wyjaśnić, w jaki sposób to następuje, pokazać, że obserwacja języka jako forma odzwierciedlenia i wyrażenia procesów myślowych daje lepszy dostęp do ludzkiej świadomości. Wszystko co wyraża ludzki język odzwierciedla informację, która została odebrana i jest przechowywana w świadomości oraz która obejmuje również wiedzę praktyczną, odzwierciedlającą życiowe doświadczenia człowieka.

Współczesne językoznawstwo rozpatruje język jako aktywność poznawczą, bazującą na takich zdolnościach ludzkich, jak percepcja i kategoryzacja. R. Langacker[12] twierdzi, że konceptualizacja przez człowieka otaczającego świata jest przedstawiona w języku, odzwierciedlając wszystkie złożone procesy poznawcze zachodzące w ludzkim umyśle.

Według E. S. Kubriakowoj pytanie o znaczenie znaku językowego powinno brzmieć: „какое концептуальное или когнитивное образование подведено

7 Е. С. Кубрякова, *Номинативный аспект речевой деятельности*, Москва 1986.

8 М. Н. Володина, *Национальное и интернациональное в процессе терминологической номинации*, Москва 1993, s. 9.

9 А. Н. Леонтьев, *Деятельность и сознание*, „Вопросы философии" 1972, № 12, с. 134.

10 Н. Н. Болдырев, *Когнитивная семантика (курс лекций по английской филологии)*, Тамбов 2001, с. 5.

11 Н. Н. Болдырев, *Когнитивная семантика (курс лекций по английской филологии)*, Тамбов 2001, с. 7.

12 R. W. Langacker, *Foundations of Cognitive grammar*, "Theoretical Prereguislles" 1987, V I, s. 516.

под «крышу знака», какой квант информации выделен телом знака из общего потока сведений о мире”[13].

Wykorzystując język, człowiek bezwiednie opiera się na ogromnych zasobach poznawczych, tworzy w umyśle niezliczone modele i frejmy[14].

Integralną częścią nominatywnej i zawodowej działalności ludzkiej jest tworzenie nowych terminów. Terminologiczna nominacja – jest to upośredniony poprzez myślenie proces nazywania specjalistycznych pojęć z różnych dziedzin wiedzy i działalności człowieka[15].

Terminologia, jako jedno z narzędzi naukowego poznania, ma najbliższy związek z kategoriami myślowymi, gdyż tworzenie terminu jest uwarunkowane poprzez językową świadomość osób tworzących informacyjny świat wiedzy specjalistycznej, niezbędnej do rozwoju aktywności poznawczej i działalności przekształcającej. Informacja terminologiczna jest traktowana jako wiedza specjalistyczna, zarejestrowana w konceptualnym wyobrażeniu człowieka i wprowadzona do jego świadomości językowej[16].

Poznawcze cechy terminu są niezwykłe ze względu na fakt, iż znajdują swe wyrażenie w strukturach terminologicznych.

Semantyczne istoty języka – to koncepty, które zostały zwerbalizowane[17].

Termin powstaje w postaci wyrażenia językowego ponownie utworzonego pojęcia i służy jako środek obiektywizacji, ponieważ wyniki badań naukowych nie mogą stać się własnością ludzkości tak długo, jak długo przepływ myśli nie osiągnie poziomu abstrakcji, na którym możliwe jest połączenie danych treści z określonym znakiem.

Można powiedzieć, że tworzenie terminu oznacza końcowy etap rozumienia zjawisk obiektywnej rzeczywistości, o ile związane ze szczytem procesu poznawczego, z momentem „odkrycia” w badanym przedmiocie lub zjawisku jej cech.

Według Poincare nagi fakt sam w sobie jest często pozbawiony jest większej wagi, można go nie raz dostrzegać, nie wyświadczając tym naukom jakiejkolwiek istotnej przysługi; nabiera on znaczenia dopiero od dnia, kiedy bardziej przenikliwy myśliciel zauważy podobieństwo, które wydobywa na świat i symbolicznie oznacza tym czy innym terminem[18].

13 Е. С. Кубрякова, *Возвращаясь к определению знака*, „Вопросы языкознания” 1993, № 4, s. 23.

14 G. Faucormier, *Introduction to “Methods and generalizations”*, http//www.linguistics.stanford.edu/linguistics/1999.

15 М. Н. Володина, *Термин как средство специальной информации*, Москва 1996, с. 42.

16 М. Н. Володина, *Когнитивно-информационная природа термина и терминологическая номинация*. Автореф. дис. доктора филолог, наук, Москва 1998, с. 30.

17 R. Jackendoff, *Semantic Structures*, Cambridge 1984, p. 250.

18 А. Пуанкаре, *Наука и метод*, (в:) В. А. Татаринов, *История отечественного терминоведения. Направления и методы терминологических исследований*, т. 2, Москва 1995, с. 98.

W zamkniętej postaci terminu przedstawiona jest treść specjalistycznego pojęcia. Korelacja terminu i pojęcia w nauce, jak zauważył A. A Reformatskij, wysuwa się na pierwszy plan. Za terminem zawsze znajduje się przedmiot myśli, ograniczonej pewnym polem lub jak mówi W. F. Nowodranowa, za każdym terminem stoi jasna, dokładna struktura wiedzy[19]. W samym słowie i jego werbalnej definicji rejestrowane są wyniki kognitywnego wysiłku ludzkiego umysłu. Największą kognitywną wartość mają terminy motywowane, posiadające jasną wewnętrzną formę.

Pod motywacją terminu jest obecnie przyjęte rozumienie jego semantycznej przejrzystości, cecha jego formy dawanie wyobrażenia o nazywanym przez terminu[20].

Jak zauważył W. A. Tatarinow, pojęcie motywacji terminu jest widocznym problemem wyrażenia logiczno-pojęciowych form myślenia środkami językowymi[21].

Pojęciowa motywacja terminu znajduje swoje wyrażenie zarówno w definicji, jak i w terminologicznej strukturze terminu, w którym wykorzystane są niektóre terminoelementy i terminomodele. Za pomocą definicji termin wprowadzany jest do systemu dziedziny, natomiast za pomocą terminostruktury do jej modelu logiczno-pojęciowego.

Terminologia jest nierozerwalnie związana z problematyką relacji języka i myślenia, z pytaniami dotyczącymi wiedzy i form jej prezentacji, tj. z problemami, które bada kognitywistyka. W. F. Nowodranowa uważa, że podejście kognitywno-komunikacyjne pozwala na rozwój nowych kierunków w terminoznawstwie, w interpretacji języka nauki jako środka kategoryzacji działalności człowieka, jako zwerbalizowanego przyjmowania myślenia o świecie nauki[22]. Należy zaznaczyć, że z osobą W. F. Nowodranowej związane jest formowanie kognitywnego kierunku w badaniach terminologii medycznej. Badając tworzenie terminów jako proces nominacji szczególnego rodzaju wyróżnia ona w charakterze specyficznych cech terminologicznej nominacji specjalizację środków językowych, systemowość i klasyfikacyjną regularność modeli terminotwórczych, odpowiadające systemowości i regularności odzwierciedlanych pojęć.

---

19 В. Ф. Новодранова, *Когнитивные аспекты терминологии: Материалы первой международной школы-семинара по когнитивной лингвистике-4.1,* Тамбов 1998, с. 14.

20 С. В. Гринев, *Введение в терминоведение*, Москва 1993, с. 173.

21 В. А. Татаринов, *История отечественного терминоведения: В 3-х томах*, т. 2, *Направления и методы терминологических исследований. Очерк и хрестоматия*, Книга 1, Москва 1995, с. 93.

22 В. Ф. Новодранова, *Когнитивные науки и терминология*, (в:) *Научно-техническая терминология: Научно-технический реферативный сборник*, Вьга. 2, Москва 2000, с. 68.

„Наконец нельзя не видеть преемственности в рассмотрении корреляций между языковыми и мыслительными структурами в современной когнитивной лингвистике и когнитивной грамматике и тем, что осуществлялось в так называемом ономасиологическом направлении отечественной лингвистики. Внутри этого направления вся номинативная деятельность в языке изучалась как речемыслительная, благодаря чему исследования этого толка по теории номинации и по семантике уже представили в распоряжение ученых интереснейшие данные о том, как формируются определенные языковые формы объективации определенного содержания и какие закономерности свойственны данному процессу. Пересмотр этих данных с когнитивной точки зрения состоит, прежде всего в том, чтобы стянуть в единый узел при анализе и семантические, и семиотические, и ономасиологические, и формальные характеристики соответствующих единиц или категорий и системно связать их”[23].

2. Kategoryzacja i konceptualizacja

U podstaw podejścia kognitywnego leży teza, mówiąca o tym, iż język jest jednym z najbardziej charakterystycznych rodzajów aktywności umysłowej człowieka, dzięki której człowiek ma możliwość uogólnienia, klasyfikacji swoich doświadczeń oraz doprowadzenia nieskończonej różnorodności form materii i ruchu oraz własnych odczuć do pewnych jedności – kategorii.

Twórcą klasycznej teorii kategorii jest Arystoteles. Postrzegał on problem kategorii jako problem relacji treści wypowiadanej o istocie z samą istotą.

Z jego punktu widzenia w wypowiedziach łączą się pojęcia, wyrażające cechy wspólne przedmiotów i tylko z ich pomocą jesteśmy w stanie rozumieć siebie nawzajem, kiedy mówimy o poszczególnych przedmiotach. Każda wyspecjalizowana przez Arystotelesa kategoria bytu charakteryzuje się niezbędnymi i wystarczającymi do rozpoznania cechami, co prowadzi do równości jej członków, posiadających zawsze tym samym zestawem cech. W lingwistyce kategoria to każda grupa elementów językowych, wyszczególniana na podstawie jakiejkolwiek cechy wspólnej[24].

Pojawienie się kognitywistyki było wyrazem weryfikacji tego czym jest kategoria oraz jakie zjawiska i obiekty mogą być przynależeć do konkretnej kategorii.

23 Е. С. Кубрякова, *Язык пространства и пространство языка (к постановке вопроса)*, Сер. лит. и яз., 1997, т. 56, № 3, с. 28.

24 Н. Н. Болдырев, *Когнитивная семантика (курс лекций по английской филологии)*, Тамбов 2001, с. 66.

Można powiedzieć, że badania w zakresie psychologii poznawczej pomogły zrozumieć, że podstawowe zasady kategoryzacji, postulowane podejściem klasycznym nie sprawdzają się, w związku z czym niezbędna jest teoria oparta na innych założeniach.

Inny punkt widzenia na charakter i strukturę kategorii, związany jest z osobą L. Wittgensteina, który zaproponował teorię *podobieństwa rodzinnego*. Stwierdził on, iż człowiek rozpoznaje kategorie na podstawie wzorców, lecz mówiąc o wzorcach nie wspomina on o wyborze samych wzorców, będących prototypowymi przedstawicielami kategorii.

Jak zauważył George Lakoff, niedawna rewolucja w psychologii poznawczej jest częściowo związana z zmianą spojrzenia na pojęcie kategorii. E. S. Kubriakowa definiuje kategorię jako jedną z poznawczych form myślenia człowieka, pozwalającą uogólniać jego doświadczenie i realizować jego klasyfikację[25]. Zdolność klasyfikowania obiektów i zjawisk jest związana z najważniejszymi zdolnościami ludzkiego mózgu. W momencie nadawania nazw przedmiotom przypisujemy je do kategorii, mających ogromną wartość w szerokim spektrum sytuacji, ponieważ wszystkie przedmioty i zjawiska są klasyfikowane na podstawie pewnych zasad.

Zdolność klasyfikacji zjawiska, przyporządkowania go do różnych klas, poziomów czy też kategorii świadczy o tym, że człowiek przy postrzeganiu świata ocenia identyczność pewnych obiektów, ich podobieństwa i bądź różnice.

Kategoryzacja jest głównym sposobem nadania postrzeganemu światu uporządkowanego charakteru. Jest to sposób systematyzacji postrzeganego obiektu i dostrzeżenia w nim podobieństwa niektórych zjawisk dla przeciwwagi różnic innych. Dlatego też należy znać kryteria, na podstawie których wyciągane są wnioski i klasyfikowane spostrzeżenia lub doświadczenia w określone grupy, w jaki sposób „zwykły człowiek sprowadza nieskończoną różnorodność własnych doświadczeń i obiektywną różnorodność form materii i jej ruchu do konkretnych rubryk, tj. klasyfikuje je i sprowadza do takich zjednoczeń-klas, poziomów, grup, zbiorów, kategorii"[26].

Kategoryzacja świata jest potężnym bodźcem do zrozumienia rzeczywistości, gdyż dla człowieka ważne jest rozumienie praw istnienia przedmiotów i zjawisk otaczającej rzeczywistości. Dla językoznawcy kategoryzacja jest niezwykle ważną kwestią, ponieważ leży ona u podstaw użycia słów i używania języka w ogóle.

Ponieważ w procesie tworzenia i rozumienia języka niewątpliwie biorą udział procesy poznawcze, kategoryzacja jest zjawiskiem nieuniknionym i wynikające

25 Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина, *Краткий словарь когнитивных терминов*, под общ. ред. Е. С. Кубряковой, Москва 1997, с. 45.

26 Ibidem.

w rezultacie tego procesu kategorie należy rozumieć jako zapisane w mózgu mentalne koncepty, tworzące tzw. „leksykon mentalny"[27].

Centralnym pojęciem w procesie kategoryzacji jest pojęcie prototypu i prototypu obiektu poziomu podstawowego. Kategoria naturalna, w przeciwieństwie do kategorii naukowej i logiczne można łączyć części z cechami nie w pełni powtarzającymi się. Jeden z nich jest najlepszym wzorcem w swojej klasie, tj. najlepiej odpowiada wyobrażeniu o istocie zjednoczenia i jego prototypie, wokół którego zgrupowane są wszystkie inne części kategorii[28].

Przekonanie, że naturalne kategorie posiadają prototypową strukturę jest równoznaczne z twierdzeniem, że kategoria posiada szczególną wewnętrzną strukturę, nie wszystkie jej części są jednakowe oraz opiera się na konkretnym modelu wiedzy odzwierciedlającym nie tyle tożsamość kategorii jako ilość, ile rozumienie w jakich wariantach może wystąpić jej idealny wzorzec (inwariant).

Badania E. Roche wykazały, iż nie wszystkie poziomy kategoryzacji są równe. Wśród poziomu kognitywnego, psychologicznego i językowego należy wyróżnić ten, który był określony jako bazowy. Właśnie na tym poziomie, ludzie najłatwiej wyróżniają obiekty i operują przy tym ich percepcyjnymi i funkcjonalnymi cechami[29].

W taki sposób poziom bazowy kategoryzacji stanowi poziom, na którym są skoncentrowane się najbardziej relewantne dla powszechnej świadomości cechy. Na poziomie przejściowym człowiek operuje konceptami i nazwami podczas rozwiązywania wielu problemów.

Jednostki na tym poziomie posiadają zwykle wyższą częstotliwości, są strukturalnie proste i zdaniem E. Roche zawierają one maksymalne wyobrażenie o cechach rozdzielanych przez jednostki, jako wzorzec swojej kategorii jak również zmniejszają ilość cech do minimum, zbieżnych ze wzorcami innych kategorii, tj. one nie tylko przyczyniają się nie tylko do rozpoznania obiektu, ale przeciwstawienie jego innym obiektom.

Według N. N. Bołdyrewa „именно базовый уровень категоризации содержит наибольшую часть знания о мире, полученного в результате обыденного познания, ведущего к выделению общих (вышестоящие уровни) и специфических (нижестоящие уровни) характеристик"[30].

Zdolność kategoryzacji jest jednym z głównych funkcji ludzkiej świadomości, określającej procesy i wyniki poznawania świata.

---

27 Е. С. Кубрякова, *Части речи с когнитивной точки зрения*, Москва 1997.

28 F. Ungerer, H. J. Schmidt, *An Introduction to Cognitive Linguistics*, London-New York 1996, p. 46.

29 Е. С. Кубрякова, *Эволюция лингвистических идей во 2-ой половине 20 в. (опыт парадигмального анализа)*, (в:) *Язык и наука конца 20в.*, Москва 1995, с. 101.

30 Н. Н. Болдырев, *Когнитивная семантика (курс лекций по английской филологии)*, Тамбов 2001, с. 94.

Kategoryzacja jest ściśle związana z konceptualizacją świata. Konceptualizacja lub pojęciowa klasyfikacja, zawiera się w świadomości napływających informacji do osoby, prowadzących do powstawania konceptów, struktur pojęciowych oraz całego systemu konceptualnego w psychice. Zarówno proces konceptualizacji, jak i proces kategoryzacji są działalnością klasyfikacyjną[31]. Różnią się one wynikiem końcowym lub celem. Proces konceptualizacji jest ukierunkowany na wyodrębnienie minimalnych jednostek ludzkich doświadczeń, a proces kategoryzacji – na zebranie tożsamych bądź wykazujących cechy wspólne jednostek w większe grupy.

Konceptualizacja, jest również rozpatrywana jako proces tworzenia nowych znaczeń, gdzie pierwszoplanową rolę zajmują pytania dotyczące powstawania nowych konceptów. Te kwestie łączą badania konceptualizacji z semantyką.

Pojęcia i koncepty kierują ludzkim myśleniem i życiem codziennym. Koncepty uporządkowują postrzeganą rzeczywistość, sposoby zachowania się w świecie oraz kontakty z ludźmi.

Z definicji E. S. Kubriakowej wynika, że koncept jest swego rodzaju obrazem fragmentu (elementu) rzeczywistości, wyświetlony po kognitywnym przetworzeniu w językowy poziom świadomości[32].

A. P. Babuszkin[33] rozumie koncept jako jednostkę zbiorowej świadomości, która odzwierciedla przedmiot świata realnego lub idealnego i przechowywaną w pamięci narodowej nosicieli języka w postaci poznanego, werbalnie oznaczonego substratu.

Jeśli konceptualizacja ma miejsce na poziomie mentalnym, to proces kategoryzacji tylko na poziomie językowym. E. S. Kubriakowa określa kategorię jako związek znaczeń, które otrzymały w języku wspólną nazwę, które jednoczą kategorię tworząc ją.

Zasady konceptualizacji i kategoryzacji wspomagają tworzenie znaczeń językowych, składających się ze znaczeń elementów, stanowiących produkt ich integracji.

Zasady owej integracji, wg N. N. Boldyreva[34], nie są w pełni ujawnione na obecnym etapie rozwoju językoznawstwa.

---

31 Е. С. Кубрякова, *О современном понимании термина «концепт» в лингвистике и культорологии*, (в:) *Реальность, язык и сознание: Международньгй межвузовский сборник научных трудов*, вып. 2, Тамбов 2002, с. 93.

32 Ibidem, s. 5.

33 А. П. Бабушкин, *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка*, Воронеж 1996, с. 95.

34 Н. Н. Болдырев, *Композиционная семантика как следствие оценочнойкатегоризации мира*, (в:) *Композиционная семантика. Материалы 3-й Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике 18-20 сентября 2002 г.*, ч. 1.

Znaki językowe w swoich materialnych postaciach sygnalizują granice pomiędzy kategoriami, powstającymi w umysłach i powstanie nowej jednostki słownictwa wskazuje na utworzenie nowej kategorii, nowego zbioru przedmiotów, właściwości lub relacji, które łączą się, są integrowane poprzez naszą świadomość w jedną grupę lub odwrotnie, rozbite na podgrupy, rejestrując obraz niektórych stron już istniejących informacji.

Jak zauważył L. Lipka, słowa stają się narzędziem formowania i punktami krystalizacji materiału semantycznego, poprzez swoisty kontener przetwarzania informacji.

Zdaniem R. Jackendoffa, studiując semantykę języka naturalnego, musimy zbadać także strukturę myślenia, ponieważ struktura semantyczna, czyli informacja, która jest przekazywana za pomocą języka, przesądza o tym, w jaki sposób ludzki umysł porządkuje doświadczenia[35].

Język ujawnia jak postrzegany i rozumiany jest świat przez ludzki umysł, w jaki sposób jest on przełamywany i kategoryzowany przez świadomość. Każda jednostka języka, a szczególnie każda kategoria języka może być rozpatrywana jako przejaw powyższych procesów kognitywnych i w charakterze ich specyficznych rezultatów[36].

Według A. W. Krawczenko: „в лингвистику вошло понимание того, что в системе языка и его грамматическом строе и лексиконе отражается то, как человек видит окружающий его реальный мир и свое место в нем”[37].

3. Semantyka frejmowa

Semantyka frejmowa jest metodą badań wzajemnego oddziaływania przestrzeni semantycznej, przestrzeni języka (znaczeń językowych), struktur wiedzy, przestrzeni myślowej. Sematyka frejmowa pozwala na modelowanie zasad odzwierciedlenia konkretnej części doświadczenia człowieka w znaczeniach jednostek językowych. Nie ma przy tym wyraźnej granicy pomiędzy znaczeniami językowymi i ludzkim doświadczeniem.

Niniejsza koncepcja lingwistyczna powstawała w celu rozgraniczenia problemu zależności znaczenia językowego od poznawczego doświadczenia człowieka.

35 R. Jackendoff, *Semantics and cognition*, Cambridge 1983, p. 153.

36 Е. С. Кубрякова, *Эволюция лингвистических идей во 2-ой половине 20 в.(опыт парадигмального анализа)*, (в:) *Язык и наука конца 20 в.*, Москва 1995, с. 104.

37 А. В. Кравченко, *Язык и восприятие. Когнитивные аспекты языковой категоризации*, Иркутск 1996, с.121.

W ramach językoznawstwa strukturalnego istniał pogląd, że pomiędzy wiedzą lingwistyczną, a pozajęzykową jest zarysowana wyraźna granica. Według strukturalistów znaczenie słowa nie zależy od tego co mówiący wie o stanie rzeczy w rzeczywistym, bądź wyimaginowanym świecie.

Znaczenia znaków językowych są uwarunkowane kontekstualnie, tj. pomiędzy znakami językowymi wewnątrz systemu językowego istnieją relacje syntagmatyczne i paradygmatyczne.

Znalazło to odbicie w „структуралистических теориях лексических полей, которые также рассматриваются как определенный лингвистический контекст для понимания языковых значений”[38].

Podstawą tych teorii było przekonanie, że słowa są grupowane w postaci pewnych obszarów semantycznych, w których istnieją specyficzne sposoby organizacji.

„Анализируемая семантическая область полностью покрывается данной сетью слов (терминов). Слова в лексическом поле как бы конкурируют между собой за семантическую территорию, и тем самым они находятся в парадигматической оппозиции друг к другу”[39].

Wynika z tego, że do rozumienia znaczenia jakiegokolwiek słowa niezbędna jest świadomość jego pozycji w danym polu, jak również innych słów, wchodzących do tego pola.

Liczne badania ostatnich lat wskazują na to, iż powyższy pogląd jest daleki od prawdy. Według N. N. Bołdyrewa do charakterystyki znaczenia niezbędna jest określona informacja z tła, którą można rozpatrywać jako strukturę przyjętej i w określonym stopniu uogólnionej wiedzy, wchodzącej do systemu kulturowo znaczącego doświadczenia i poglądów nosicieli danego języka[40].

Kognitywiści, jak i strukturaliści uważają, że znaczenia są uwarunkowane kontekstualnie, jednakże dla kognitywistów kontekst, na tle którego określane jest znaczenie językowe, jest zewnętrzny w stosunku do systemu znaku. Znaczenia to struktury kognitywne, włączone do modelów wiedzy i opinii. Znaczenie jednostki językowej staje się zrozumiałe jedynie w kontekście innych struktur kognitywnych. Za znaczeniami słów stoją struktury kognitywne, zabezpieczające ich rozumienie.

Owe konteksty kognitywne szereg naukowców nazywa kognitywnymi obszarami wiedzy, sferami lub kontekstami, przestrzenią mentalną, ramami bądź frejmami.

---

38 Н. Н. Болдырев, *Когнитивная семантика (курс лекций по английской филологии)*, Тамбов 2001, с. 57.

39 Ibidem, s. 58.

40 Ibidem, s. 60.

Pojęcie frejmu wprowadził do lingwistyki Ch. Fillmore, który sformułował dwa podstawowe poglądy.

Pierwszy – znaczenie słowa to nie suma komponentów, na które można je rozdzielić, a struktura konceptualna, będąca zbiorem wiedzy, znanej mówcy i słuchaczowi, i jednocześnie schematem interpretacji doświadczenia[41].

Drugi – frejm to zbiór wariantów lingwistycznych, które łączą się z tzw. scenariuszami[42].

Poglądy te zostały rozwinięte w badaniach wielu naukowców, którzy twierdzili, że znaczenie językowe słowa jest bezpośrednio uzależnione od sformułowanego w ludzkim mózgu pewnego obrazu, stojącego za tym słowem, czyli przy odbiorze jakiejkolwiek informacji człowiek korzysta z już istniejących struktur w celu ułatwienia percepcji, zapamiętywania i przechowywania w jego umyśle, ale w przypadku pojawienia się czegoś nowego automatycznie dokonuje wyboru najbardziej podobnego schematu w celu porównania tego co nowe z tym, co znajduje się już w pamięci.

M. Minsky[43] zdefiniował frejm w następujący sposób: „фрейм – это один из способов представления стереотипной ситуации. С каждым фреймом связана информация разных видов: одна, относящаяся к использованию данного фрейма, другая предупреждающая о том, что может произойти дальше, третья, предписывающая, что следует предпринять, если эти ожидания не подтвердятся, и т. д. (...) У каждого фрейма есть также набор характеристик, обладающих следующим свойством: наличие достаточного количества этих характеристик может привести к активации фрейма в целом. Переход одного фрейма к другому происходит быстро, естественно и в силу этого недоступен для интроспекции". Minsky sądził, iż nowe frejmy powstają na bazie przeglądu starych z zachowaniem ogólnych dla nich terminałów. Ponadto frejmy wykorzystywane są na poziomie zarówno konceptualnym, jak i percepcyjnym. Minsky wyróżnia pewien rodzaj systemu frejmów jakim są rodziny wzajemnie powiązanych frejmów, wewnątrz których transformacje zachodzą w bardziej złożony sposób i są zauważalne. Uważa on także, że model frejmowy umożliwia przedstawienie w ramach jednej teorii psychologiczny model ludzkiej pamięci i świadomości.

---

41 Ч. Филлмор, *Основные проблемы лексической семантики*, (в:) *Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 12. Прикладная лингвистика*, Москва 1983, с. 83.

42 Ch. Fillmore, B. Atkins, T*oward a frame-based lexicon: The Semantics of RISK and its neighbours*, (in:) *Frames, Fields and Contrasts: New Essays in Semantic and Lexical Organization*, Ed. by Adrienne Lehrer, Eva Feder Kittay, Hillsdale, New Jersey 1992, p. 128.

43 М. Минский, *Остроумие и логика когнитивного бессознательного*, пер. с англ. М. А. Дмитровской, (в:) *Новое в зарубежной лингвистике, Вып. XXIII: Когнитивные аспекты языка*, Москва 1988.

Z kolei A. S. Gerd[44] proponuje rozszerzenie pojęcia frejmu i scharakteryzowanie go z pozycji ontologicznej, gnoseologicznej i kognitywnej. Związki logiczno-pojęciowe, które łatwo zarysowują się za pomocą podejścia frejmowego do konkretnego problemu, pomagają w identyfikacji wewnętrznych mechanizmów organizacji zjawiska językowego[45].

Ontologiczne stanowisko mówi, że frejm odzwierciedla strukturę organizacji działalności naukowo-praktycznej. Z gnoseologicznego punktu widzenia odzwierciedla on tą działalność w procesie poznania. I wreszcie, na poziomie kognitywnym odzwierciedla strukturę organizacji zgromadzonej wiedzy w umyśle człowieka.

Pod pojęciem frejmu należy rozumieć pewną wiedzę na temat stereotypowych wydarzeń i sytuacji, które zostały zwerbalizowane za pomocą języka naturalnego[46]. Frejmy stanowią unikalne *opakowania* wiedzy nie tylko o rzeczywistości pozajęzykowej, ale o właściwym systemie języka.

Zdaniem językoznawców, za znaczeniem każdego słowa kryje się pewien prototypowy frejm, zbudowany na podstawie dotychczasowych doświadczeń, wspomnień, wrażeń i skorelowany z pewnym konceptem z pamięci długoterminowej[47].

Według W. F. Nowodranowoj frejm odzwierciedla wiedzę o danym obszarze rzeczywistości i przedstawia ją w postaci zorganizowanej w określony sposób struktury. Jest on zestawiany z modelem konceptualnym danego obszaru wiedzy i może być zaprezentowany jako szkielet lub wykres w formie drzewa[48].

Niektórzy naukowcy uważają, że kategorie frejmowe zajmują miejsce na pograniczu różnych kognitywnych struktur i językiem naturalnym, że mogą one stanowić nie tylko czysto kognitywne kategorie, ale również kategorie zorientowane lingwistycznie, które zapewniają językową aktualizację wiedzy.

Każda kognitywna struktura frejmowa może być zwerbalizowana za pomocą języka i otrzymana przy tym konstrukcja nominatywna będzie analogiem frejmu.

---

44 А. С. Герд, *Логико-понятийное моделирование терминосистем*, (в:) *Отраслевая терминология и её структурно-типологическое описание: Межвузовский сборник научных трудов*, Воронеж 1988.

45 Т. А. Жимбиева, *Связанное значение в семантической структуре слова (на материале сущ. и прил. англ. яз.)*: Дис... канд. филолог, наук, Москва 1992, с. 15.

46 Е. С. Кубрякова, *Язык пространства и пространство языка (к постановке вопроса)*, Изв. А. Н. Сер. Лит. и яз.-1997, т. 56. № 3, с. 27.

47 Т. А. Жимбиева, *Связанное значение в семантической структуре слова (на материале сущ. и прил. англ. яз.)*: Дис. канд. филолог, наук, Москва 1992, с. 53.

48 В. Ф. Новодранова, *Когнитивные аспекты терминологии: Материалы первой международной школы-семинара по когнитивной лингвистике-4.1,* Тамбов 1998, с. 14.

Według L. S. Rudinskoj, w każdym ze znaczeń nominatywnych jednostek odzwierciedla się konceptualne przedstawienie i wiedza o nazywanym i referencie i sposób przechowywania tej wiedzy w umyśle człowieka[49].

Podczas budowy frejmu, ukazywane są nie tylko części składowe nauki, ale także ich hierarchiczna struktura, jak również środki językowej obiektywacji frejmowego uprzedmiotowienia terminologii – nazwy podstawowych pojęć z każdego bloku frejmu i terminotwórcze modele, wypełniające blok[50].

Można powiedzieć, że frejm terminosystemu zapewnia uporządkowanie terminologii zapisanej w tworzących go subfrejmach i slotach, z których każdy jest coraz bardziej szczegółowym przedstawieniem konceptu bazowego, adekwatnego fragmentu ogólnego logiczno-pojęciowego systemu.

Frejm wszelkich terminosystemów można rozpatrywać jako rodzaj swoistej hierarchicznej drabiny subfrejmów, wiążący dany frejm relacjami funkcjonalnymi z stojącymi niżej frejmami, co pozwala wyprowadzić stojący niżej frejm z usytuowanego wyżej.

Struktura frejmu jest dwojaka. Z jednej strony frejmy są ustrukturowanymi mentalnymi podsystemami o charakterze nominatywnym, a z drugiej – jest to środek organizacji i narzędzi poznania, wewnętrzna kognitywna informacja, lub będąca wrodzoną strukturą, albo pojawiająca się drogą zdobywania doświadczeń i nauczania[51].

Kognitywny opis konkretnego systemu terminologicznego jest związany ze strukturą frejmową, wewnątrz której zachodzą specyficzne relacje i bloków, które wypełnione są konkretną informacją na temat danego terminosystemu, przy czym językowe opracowanie zależy od pojęciowej struktury terminu i jego miejsca w systemie.

Analiza materiału teoretycznego pozwala wyciągnąć wniosek, iż wielu badaczy posiada zróżnicowane spojrzenie na problemy językoznawstwa kognitywnego, co sprawia, iż jest ono jednym z najbardziej dynamicznie rozwijających się nurtów we współczesnej lingwistyce.

---

49 Л. С. Рудинская, *Современные тенденции развития гематологической терминологии (на материале англ. яз.)*: Автореф. дис... канд. филолог. наук, Москва 1997, с. 10.

50 В. Ф. Новодранова, *Когнитивные аспекты терминологии: Материалы первой международной школы-семинара по когнитивной лингвистике-4.1.,* Тамбов 1998, с. 15.

51 И. А. Громова, *Когнитивные аспекты юридического термина (на материале английской юридической терминологии),* (в:) *Когнитивно-прагматические особенности лингвистических исследований: Сб.научн.трудов Калининградского университета*, Калининград 1999, с. 62.

Bibliografia

Fauconnier G.,: Introduction to "Methods and Generalizations", http://www.linguistics.stanford.edu/Linguistics/-1999/

Fillmore Ch., Atkins B., T*oward a frame-based lexicon: The Semantics of RISK and its neighbours*, (in:) *Frames, Fields and Contrasts: New Essays in Semantic and Lexical Organization*, Ed. by A. Lehrer, E. Feder K. Hillsdale, New Jersey 1992.

Jackendoff R., *Semantic Structures*, Cambridge 1984.

Jackendoff R., *Semantics and cognition*, Cambridge, Mass 1983.

Langacker R. W., *Foundations of Cognitive grammar. Theoretical Prereguislles*, Stanford, V I, CA. 1987.

Ungerer F., Schmidt. H. J., *An Introduction to Cognitive Lingyistics*, London-New York 1996.

Бабушкин А. П., *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка*, Воронеж 1996.

Болдырев Н. Н., *Когнитивная семантика (курс лекций по английской филологии)*, Тамбов 2001.

Болдырев Н. Н., *Когнитивная семантика (курс лекций по английской филологии)*, Тамбов 2001.

Болдырев Н. Н., *Композиционная семантика как следствие оценочной категоризации мира*, (в:) *Композиционная семантика. Материалы 3-йМеждународной школы--семинара по когнитивной лингвистике 18-20 сентября 2002 г.*, ч. 1.

Володина М. Н., *Когнитивно-информационная природа термина и терминологическая номинация*. Автореф. дис... доктора филолог. наук, Москва 1998.

Володина М. Н., *Термин как средство специальной информации*, Москва 1996.

Володина М. Н., *Национальное и интернациональное в процессе терминологической номинации*, Москва 1993.

Герд А. С., *Логико-понятийное моделирование терминосистем*, (в:) *Отраслевая терминология и её структурно-типологическое описание: Межвузовский сборник научных трудов*, Воронеж 1988.

Гринев С. В., *Введение в терминоведение*, Москва 1993.

Громова И. А., *Когнитивные аспекты юридического термина (на материале английской юридической терминологии)*, (в:) *Когнитивно-прагматические особенности лингвистических исследований: Сб. научн. трудов Калининградского университета*, Калининград 1999.

Жимбиева Т. А., *Связанное значение в семантической структуре слова (на материале сущ. и прил. англ. яз.)*: Дис... канд. филолог. наук, Москва 1992.

Кравченко А. В, *Язык и восприятие. Когнитивные аспекты языковой категоризации,* Иркутск 1996.

Кубрякова Е. С., *Части речи с когнитивной точки зрения*, Москва 1997.

Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г., *Краткий словарь когнитивных терминов*, под общ. ред. Е. С. Кубряковой, Москва 1997.

Кубрякова Е. С., *Возвращаясь к определению знака*, „Вопросы языкознания" 1993, № 4 .

Кубрякова Е. С., *Номинативный аспект речевой деятельности*, Москва 1986.

Кубрякова Е. С., *О современном понимании термина «концепт» в лингвистике и культорологии*, (в:) *Реальность, язык и сознание: Международньгй межвузовский сборник научных трудов*, вып. 2, Тамбов 2002.

Кубрякова Е. С., *Эволюция лингвистических идей во 2-ой половине 20 в.(опыт парадигмального анализа)*, (в:) *Язык и наука конца 20 в.*, Москва 1995.

Кубрякова Е. С., *Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века*, (в:) Е. С. Кубрякова, *Язык и наука конца 20 века*, Москва 1995.

Кубрякова Е. С., *Язык пространства и пространство языка (к постановке вопроса)*, Изв. АН., Сер. Лит. и яз., 1997, т. 56, № 3.

Кубрякова Е. С., *Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука*, „Вопросы языкознания" 1994, № 4.

Леонтьев А. Н., *Деятельность и сознание*, „Вопросы философии" 1972, № 12.

Минский М., *Остроумие и логика когнитивного бессознательного*, пер. с англ. М. А. Дмитровской, (в:) *Новое в зарубежной лингвистике, вып. XXIII: Когнитивные аспекты языка*, Москва 1988.

Новодранова В. Ф., *Когнитивные науки и терминология*, *Научно-техническая терминология: Научно-технический реферативный сборник*, Вьга.2, Москва 2000.

Новодранова В. Ф., *Когнитивные аспекты терминологии: Материалы первой международной школы-семинара по когнитивной лингвистике-4.1.*, Тамбов 1998.

Постовалова В. И., *Картина мира в жизнедеятельности человека*, (в:) *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*, Москва 1988.

Пуанкаре А., *Наука и метод*, (в:) Татаринов В. А., *История отечественного терминоведения. Направления и методы терминологических исследований*, т. 2, Москва 1995.

Рудинская Л. С., *Современные тенденции развития гематологической терминологии (на материале англ. яз.)*: Автореф. дис. канд. филолог. наук, Москва 1997.

Татаринов В. А., *История отечественного терминоведения: В 3-х томах*, т. 2. *Направления и методы терминологических исследований. Очерк и хрестоматия*, Москва 1995, Книга 1.

Филлмор Ч., *Основные проблемы лексической семантики*, (в:) *Новое в зарубежной лингвистике, Вып. 12. Прикладная лингвистика*, Москва 1983, с. 74-122.

Харитончик З. А, *Категоризация и дифференциальные признаки*, (в:) *Материалы научной конференции 23-25 апреля 1998*, Москва 1998.

Stanisław Szadyko
Uniwersytet Warszawski

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА РУССКИХ СОКРАЩЕНИЙ НА ПОЛЬСКИЙ ЯЗЫК

SUMMARY

Selected issues of russian abbreviations trabslation language into polish language

In this publication there are discussed three ways to translate Russian abbreviation to the Polish language: a) the abbreviation translation while creating the appropriate acronym in Polish, such as the AMA – American Marketing Association – Eng.> AAM – Американская ассоциация по маркетингу – Rus. > AMA Amerykańskie Stowarzyszenie Marketingowe – Pol.; b) the transfer of the abbreviation output form to translation text. This process can be done using a transliteration or without it, for example: ABEDA > Eng. Arab Bank For Economic Development in Africa > Rus.Арабский банк экономического развития Африки > АБЕДА > Pol. Arabski Bank Rozwoju Gospodarczego Afryki > ABEDA c) the translation of the acronym with the creation of verbal connections describing denotat in the target language, eg АБСАК > Rus. Ассоциация бирж Средней Азии и Казахстана> Pol. Stowarzyszenie Giełd Azji Środkowej i Kazachstanu.

STRESZCZENIE

Wybrane kwestie przekładu rosyjskich skrótów na język polski

W niniejszej publikacji są omówione trzy sposoby tłumaczenia abrewiatur rosyjskich na język polski: a) przekład skrótowca z jednoczesnym utworzeniem odpowiedniego akronimu

w języku polskim, np. AMA – ang. American Marketing Association > ros. Американская ассоциация по маркетингу > AAM > pol. Amerykańskie Stowarzyszenie Marketingowe > AMA; b) przeniesienie formy wyjściowej abrewiatury do tekstu tłumaczenia. Proces ten może się odbywać z zastosowaniem transliteracji lub bez niej, np.: ABEDA > ang. Arab Bank For Economic Development in Africa > ros. Арабский банк экономического развития Африки > АБЕДА > pol. Arabski Bank Rozwoju Gospodarczego Afryki > ABEDA; c) tłumaczenie akronimu wraz z utworzeniem opisującego denotat połączenia wyrazowego w języku prze-kładu, np.: АБСАК > ros. Ассоциация бирж Средней Азии и Казахстана > pol. Stowarzyszenie Giełd Azji Środkowej i Kazachstanu.

„По имевшимся на 1983 год данным, – пишет С. В. Гринев-Гриневич – объем письменных переводов в мире колебался от 20 до 60 млрд слов в год и ежегодно увели-чивался на 10%. По этим же данным, в области перевода было занято свыше 260 тысяч человек, и это обходилось в сумму свыше 3 млрд долларов. По несколько более поздним данным – на 1987 год, до 75% времени, затрачиваемого на перевод, уходит на перевод терминов. Поэтому не случаен постоянный интерес переводчиков и терми-новедов к проблемам перевода специальной лексики”[1].

Из вышесказаннаго вытекает констатация, что подготовка хороших профессио-нальных переводчиков давно уже стала одной из самых важных экономических задач любой страны, которая активно участвует в международном разделении труда. Рыночная экономика нуждается в переводчиках, хорошо подготовленных к переводу специальных текстов с родного языка на иностранный (инострынные) и с иностранного (иностранных) на родной. Все, без исключения, переводчики, из своей переводческой практики, знают, что аббревиация составляет объективную переводческую проблему, которая может представлять для них трудность независимо от уровня их подготовки, предпочитаемых тематик, видов и направлений перевода. Причем тезис о том, что предпочитаемые тематики у переводчика появляются в процессе практической работы, в то время как при его подготовке упор делается именно на навыки освоения нового материала, которые впоследствии помогают ему начать работу практически в любом секторе народного хозяйства, практически никем не оспаривается. Это означает, что, идентифицируя некую проблему как общепереводческую,

1 С. В. Гринев-Гриневич, *Терминоведение. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*, Москва 2008, с. 241.

т. е. характерную для всего корпуса определенного специального языка, а не для какого-либо отдельного корпуса данного технолекта, необходимо искать такое решение этой проблемы, которое не зависело бы от тематики перевода, точная классификация которой в большинстве случаев вообще представляется проблематичной[2].

Для современного языка, по мнению многих лингвистов и представителей переводческого сообщества, характерно одно явление, которое ранее не было так ярко выражено, как в конце XX столетия и в начале XXI века. Оно заключается в том, что открывающиеся для людей во всем мире новые возможности общения, связанные с техническим прогрессом, с бурным развитием науки и техники, с терминологическим бумом, с изменениями на международной политической арене, с глобализацией, с рыночной экономикой, с международным торговым обменом, способствуют все более активному взаимопроникновению и взаимовлиянию различных специальных языков[3], еще в недалеком прошлом характерного лишь для определенных социальных или профессиональных групп.

Не вдаваясь в разбор теоретических вопросов, согласимся на мнение специалистов о сущности и целях перевода. Это нам поможет лучше разобраться в вопросах перевода аббревиатур и графических сокращений, в анализе тех своеобразий, которые появляются в процессе переложения текста, содержащего сокращения.

„Перевести – значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка", – пишет А. В. Федоров[4]. И далее: „Для практики перевода отсюда вытекает конкретный вывод о необходимости такого выражения мысли подлинника на другом языке, которое доносило бы ее до читателя со всей полнотой, отчетливостью и действенностью, присущей ее выражению в оригинале. Отсюда же и необходимость соответствия перевода норме того языка, на который сделан перевод. Таково основное условие понятности и перевода, его доступности для читателя"[5].

Эти известные и правильные положения могут быть применены и к переводу всевозможных аббревиатур (акронимов, сокращенных и сложносокращенных слов), а также графических сокращений.

---

2 К. А. Ельцов, *Стратегия перевода аббревиатур*, АКД, Военный университет, Москва 2005, с. 6.

3 В современной лингвистике специальные языки называются также подъязыками, технолектами, поли-технолектами, профессиональными языками, ЯСЦ (языками для специальных целей), LSP (Language for Special Purposes).

4 А. В. Федоров. *Основы общей теории перевода. (Лингвистический очерк)*, Москва 1968, с. 15.

5 Там же, с. 17.

В лингвистической и методической литературе на настоящий момент не существует научного описания стратегии перевода графических сокращений и всякого рода аббревиатур, так как до сих пор на повестку дня не был поставлен вопрос о том, что аббревиация является объективной трансляторической трудностью и перевод сокращенных слов существенно отличается от трансляции лексических единиц полной номинации. Как известно, аббревиация является процессом создания *вторичной номинации*, которая ведет к образованию сокращенного варианта исходной лексемы. Она традиционно связана с действием закона языковой экономии, заключающегося в стремлении к передаче максимального объема информации посредством минимального количества языковых средств, и может быть обусловлена определенной прагматической направленностью субъекта речи к окружающей действительности. На современном этапе акронимизация и аббревиатуры получили столь широкое распространение, особенно в специальных языках, чтобы при построении модельной стратегии перевода сокращений обязательно учитывать прагматические мотивы аббревиационного действия.

Общим для разных предлагаемых многими лингвистами структурных классификаций сокращений является противопоставление типа инициальных, т. е. алфабетических, другим типам неинициальных сложносокращенных слов. Мы убеждены, что при идентификации акронима перед началом перевода специального текста или же непосредственно в процессе трансляции для переводчика наиболее важно, является ли аббревиатура инициальной, так как только в этом случае он (т. е. переводчик) в состоянии точно определить границы абброэлементов. В связи с тем, что в неинициальных сложносокращенных словах не только не существует четких правил или же хотя бы доминирующих тенденций разграничения абброэлементов, расшифровка таких аббревиатур должна в среднем занимать время, несопоставимое с выполнением требования соответствия перевода оригиналу во времени в письменном переводе.

Исследователи придерживаются мнения, что лексико-семантическая связь между сокращением и его полным наименованием обязательно существует, однако она может быть неявной для реципиента сообщения. Как известно в настоящее время бурно развиваются специальные языки, характеризующиеся большой насыщенностью терминологией и аббревиатурами. В современных специальных текстах появляется огромное количество разных структурных типов сокращений. Именно эти специальные тексты вызывают дополнительную трудность в переводе аббревиатур, т. е. практическую неограниченность современной деривационной базы акронимизации. Ей могут подвергаться даже предикативные конструкции.

Разного рода сокращения не должны больше считаться исключительно способом достижения экономии языковых средств, хотя, естественно, акронимизация в любом виде обеспечивает реализацию данной задачи, и трудно даже предположить, что автор нового акронима, в момент его создания, не намерен придать своему тексту большую краткость, лаконичность и сжатость. Трудно также полагать, что он может спокойно отнестись к возможности потери какой-либо информации, которой может быть чревата аббревиация. Однако в процессе лексикализации сокращений, когда они укрепляют свои позиции в корпусе общеупотребительных лингвистических средств и подвергаются постепенной демотивации, аббревиатуры в принципе утрачивают связь с личностью своего автора. В данный момент они также могут утрачивать или вообще утрачивают определенную часть изначально заложенной в них информации. В принципе, это происходит именно тогда, когда акроним, порождается небольшой группой профессионалов, которые характеризуются таким-же эмпирическим опытом. Именно такая группа специалистов может сокращать и часто сокращает определенные частотные языковые структуры без потери важной для них информации, которые в дальнейшем по каким-либо причинам переходят в разряд общеупотребительных единиц. На начальной стадии употребления данной аббревиатуры-неологизма вся информация, которую носители данного специального языка, где она была порождена, воспринимали имплицитно, она должна быть зафиксирована в явном виде для пользования в ментальном пространстве реципиентов, которые не всегда обладают соответствующим опытом, концептов, устанавливающих и поддерживающих связи между сокращенной единицей и ее полным наименованием. Данная деривационная процедура существует до тех пор, пока акроним прочно не закрепится в языке. Тогда эта процедура применяется все реже и реже, пока данные деривационные связи между аббревиатурой и ее полным наименованием вообще не перестают выражаться эксплицитно. Можно надеятся, что когда эксплицитное изложение мотивационных и семантических связей сокращенной единицы с ее полным наименованием уже прекратилось, эти связи были сформированы и даже закрепились в ментальном пространстве не только каждого переводчика, который может столкнуться в своей переводческой деятельности с данным акронимом, но и каждого реципиента, для которого предназначен этот специальный текст. Можно ли в данной ситуации предъявить к читателю или к переводчику претензии по незнанию полного наименования той или иной сокращенной единицы? Нам кажется, что такие претензии будут справедливы далеко не всегда. Ведь, именно переводчик, обеспечивающий общение в определенной и достаточно узкой сфере человеческой деятельности, будет всегда стремиться к тому, чтобы

быть в курсе всех тех изменений, которые происходят в данной области знаний и влекут за собой изменения в терминологическом и аббревиатурном составе того специального языка, который обслуживает данную сферу действительности. Сущность самой переводческой деятельности связана с выполнением значительно более широкой и более сложной, в настоящее время, задачи, т. е. обеспечения межкультурной коммуникации.

Нам кажется, что наиболее точное определение сокращенных единиц дается современным русским языковедом Е. Н. Ожогиным. В его очень интересной кандидатской диссертации на тему акронимов в специальном военном языке можем прочитать следующее: „Аббревиация есть процесс создания единиц вторичной номинации, заключающийся в сокращении линейной длины исходного наименования и приводящий в результате использования ряда формальных операций к образованию сокращенного структурного варианта этого наименования"[6]. Исходя из этого определения, нам кажется, что сущность аббревиации и вытекающие из нее свойства акронимов не позволяют приравнивать их к лексическим единицам полной номинации, т. е. к терминам, к словам, к композитам или к словосочетаниям.

Нам кажется, что сокращенная единица представляет собой проблему для переводчика именно только тогда, когда значение ее денотата этому переводчику не известно. Таким образом ее когнитивная обработка при переводе не отличается от переработки любых других лексических единиц полной номинации. Перевод акронимов изучается уже достаточно давно. В основном он касается проблем аббревиации не в языке вообще, а в конкретных специальных языках, в которых количество применяемых сокращенных единиц очень велико, и их употребление частотно, например, в технолекте военных и технических специалистов, в языке делового общения, в юридическом и медицинском языке, в языке информатики, интернета и др.[7]

6 Е. Н. Ожогин, *Аббревиатуры в военном подъязыке,* Кандидатская диссертация, Москва 1999, с. 18.

7 А. А. Бондаренко, С. П. Свердлов, *Способы передачи иноязычных аббревиатур в русском языке*, „Русское языкознание", Киев 1990, вып. 20, с. 25-30; В. В. Борисов, *Передача на русском языке иностранных названий сокращений и условных обозначений*, (в:) *Словарь-справочник названий образцов вооружения и боевой техники капиталистических стран и основных фирм, производящих вооружение*, Москва 1966, с. 5-13; В. В. Борисов, *Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках*, Москва 1972, сс. 320; Н. М. Димитрова, *Сокращения в произведениях П. Г. Вудхауза: толкование и перевод*, „XXXIV Международная филологическая конференция. Вып. 2. Актуальные проблемы переводоведения. 14-19 марта 2005 г. Санкт-Петербург", с. 118-123; К. А. Ельцов, *Динамика когнитивной обработки аббревиатур в процессе перевода*, „Языковое

Однако при постановке вопроса о переводе сокращенных единиц речи мы встречаемся и с такими специфическими явлениями, которые отсутствуют в других случаях. Перевод текста, составленного из обычных слов, может породить множество крупных и мелких проблем относительно стиля, системы образов, языковых особенностей и других черт произведения или специального текста. Но среди них не будет проблемы о признании или непризнании за теми или иными словами права на существование. А между тем многие аббревиатуры постоянно находятся под угрозой анафемы. К обычному вопросу при анализе перевода *Правильно ли использовано то или иное слово*? прибавляется другой – *существует ли вообще такое слово*? Таким образом, если пригодность обычного слова для перевода проверяется в двух измерениях – по его семантическим возможностям и по стилистической ценности, – то аббревиатура сначала должна доказать, что она – слово, а потом пройти все другие проверки. И тут вновь возникает известный вопрос: *А судьи кто*? Языковая практика показывает, что сокращения, будучи составным элементом речи и письма, поддаются переводу. Они могут иметь точный смысловой объем, так и определенную стилистическую ценность; в их употреблении могут наблюдаться типичные стилистические неточности и т. д.

Во всем процессе перевода аббревиатур, т. е. отыскания их полноценных эквивалентов в другом языке, можно установить примерно следующие разновидности:

– перевод аббревиатур, функционирующих в качестве наименований разных: учреждений, предприятий, государств, силовых структур, министерств, нало говых органов, партий, союзов, профсоюзов,

---

сознание: устоявшееся и спорное. XIV Международный симпозиум по лингвистике и межкультурной коммуникации", Институт языкознания РАН, Москва 2003, с. 84; К. А. Ельцов, *Контекстуальный и поэлементный анализ в процессе расшифровки аббревиатур*, „Актуальные проблемы преподавания практического курса перевода в вузе. Материалы научно-практической конференции", Академия ФСБ РФ, Москва 2003, с. 49; К. А. Ельцов, *Общие проблемы разработки переводческой стратегии. Сборник научных статей адъюнктов*, ч. 2, Москва 2004, с. 53; К. А. Ельцов, *Стратегия перевода аббревиатур*, АКД, Военный университет, Москва 2005, с. 25; Л. Л. Нелюбин, *Перевод и прикладная лингвистика*, Москва 1983; Е. Н. Ожогин, *Аббревиатуры в военном подъязыке*, АКД, Москва 1999, с. 25; Е. Г. Пыриков, *Сокращенные слова в языках с иероглифической и алфавитной ситемами письма*, АКД, Москва 1984, с. 26; В. И. Солопов, *Образование и лексикализация аббревиатур в устной военной коммуникации*, АКД, Москва 1989, с. 27; К. Шевчиньска, *Аббревиация в современной терминологии бизнеса и маркетинга*, Доклад на V Международной конференции „Семантика языковых единиц", Москва 1996, с. 191; В. Н. Шевчук, *Относительно статуса аббревиатур в английском языке и их перевода на русский язык*, „Система языка и перевод", Москва 1983, с. 43-54; В. Н. Шевчук, *Военно-терминологическая ситема в статике и динамике*, АДД, Москва 1985, с. 56.

страховых и других организаций, фондов, ассоциаций, альянсов, советов, сообществ, совещаний и форумов, обществ, международных организаций, агентств, бюро, центров, комитетов, комиссий, управлений, акционерных обществ, заводов, фабрик, комбинатов, предприятий, объединений, комплексов, компаний, фирм, мастерских, лабораторий, отделов, архивов, клубов, СМИ, газет, журналов, теле- и радиовещаний, информационных агентств, вузов, университетов, институтов и академий, банков, бирж, финансов, торговли, бизнеса, программ, инструкций и документации, физики, математики, химии, географии, юриспруденции, медицины, филологии, военного дела, архитектуры, строительства, спорта и физической культуры и многих других, напр.: ААРЖ (Альянс американских и русских женщин), АВАЗ (Ассоциация вкладчиков, акционеров и заимодателей), АДС (Ассоциация делового сотрудничества), АКБ (Ассоциация коммерческих банков), АРА (Ассоциация рекламных агентств), АСО (акционерное страховое общество), АТП (Американская торговая палата), АТР (азиатско-тихоокеанский регион), АТС (Азиатско-Тихоокеанский совет), БД (безопасность движения), ВБ (валютная биржа), ВКБ (Верховный комиссариат по делам беженцев), ВКТ (Всемирная конфедерация труда), ВПП (Всемирная продовольственная программа), ВСС (Всероссийский союз страховщиков), ВТО (Всемирная торговая организация), ВФНР (Всемирная федерация научных работников), ГРУ (Главное разведывательное управление), ГФУ (Главное финансовое управление), ДОГ (долговое обязательство государства), ДОК (Добровольное общество книголюбов), ДПС (дорожно-патрульная (постовая) служба), ЕС (Европейское сообщество), ЕСЖ (Европейский союз женщин), ЗЕС (Западноевропейский союз), ИО (исполнительный орган), КНР (Китайская Народная Республика), КСП (Контрольно-счетная палата), ЛАГ (Лига арабских государств), ЛДП (Либерально-демократическая партия), МАР (Международная ассоциация развития), МБЦ (Международный бизнес-центр), МИД (Министерство иностанных дел), ММВБ (Московская межбанковская валютная биржа), МО (Московская область), МС (Международный суд), МЭО (Международные экономические отношения), НОФ (Национальный отечественный фронт), ПДПС (постоянно действующее производственное совещание), НП (налоговая полиция), НПФ (Независимый (негосударственный) пенсионный фонд), НТС (Народнотрудовой союз), ОАГ (Организация американских государств), ОНК (Общеарабский народный конгрес), ПЛС (профсоюз летного состава), ПП (палата

представителей), РАО (Российское авторское общество), РОО (Российское общество оценщиков), РП (Республика Польша), СБ (Совет Безопасности), СЗ (служба занятости), СТЗ (свободная таможенная зона), ФКС (Федеральная контрактная служба), ФМС (Федеральная миграционная служба), ФНПР (Федерация независимых профсоюзов России), ФНС (Фронт национального спасения), ФРГ (Федеративная Республика Германии), ФРС (Федеральная резервная система США), ФС (Федеральное Собрание), ФСЗ (Федеральная служба занятости), ЮТФ (Южно-тихоокеанский форум) и др.;

– перевод аббревиатур, функционирующих в качестве нарицательных слов, напр.: групорг (групповой организатор), детсад (детский сад), ИКС (информационная коммерческая система), колхоз (коллективное хозяйство), помнач (помщник начальника), прораб (производитель работ), ЧП (чрезвычайное происшествие) и т. д.;
– сознательное перенесение в язык перевода иноязычных слов-аббревиатур, напр.: ИАТА (Международная ассоциация воздушного трпнспорта), НАТО (Организация Североатлантического договора), НАФТА (Соглашение о североамериканской зоне свободной торговли), ОПЕК (Организация стран-экспортеров нефти), ФАИ (Международная авиационная федерация), ФАО (Продовольственная и сельскохозяйственная организация Объединенных Наций), ЭСКАТО (Экономическая и социальная комиссия ООН для Азии и Тихого океана), ЮНЕСКО (Организация Объединенных Наций по вопросам просвещения, науки и культуры), ЮНКТАД (Конференция ООН по торговле и развитию) и др.;
– использование аббревиатур-варваризмов, напр: ВОЛК (волю очень любит колонист), ЖИР (жена изменника родины), ИРА (ищи, режь актив), КОТ (кто он такой?, коренной обитатель тюрмы), СЭР (свобода – это рай), ТИГР (товарищи, идемте грабить ресторан), ТОБОЛ (тобой больна оставшейся любовью), ТОМСК (ты один моего сердца коснулся)[8].

Лингвисты, занимающиеся иноязычными общепринятыми сокращениями, обращают внимание на то, что существуют три следующих способа их перевода:

1. Перевод аббревиатуры с образованием соответствующего акронима в языке перевода, напр.: AFIA > англ. American Foreign Insurance Association > рус. Американская ассоциация по заграничым стра-

8 М. А. Грачев, *Происхождение и функционирование русского АРГО*, АКД, Санкт-Петербург 1995, с. 5.

ховым операциям > ААЗСО > пол. Amerykańskie Stowarzyszenie Ubezpieczycieli Zagranicznych > AFIA; AIDS > англ. Acquired Immune Deficiency Syndrome > рус. Синдром приобретенного иммунодефицита > СПИД > пол. zespół nabytego braku odporności > AIDS; AMA – англ. American Marketing Association > рос. Американская ассоциация по маркетингу > ААМ > пол. Amerykańskie Stowarzyszenie Marketingowe > AMA; AMA > англ. American Medical Association > рус. Ассоциация американской медицины > ААМ > пол. Amerykańskie Stowarzyszenie Lekarskie > AMA; CIA > англ. Central Intelligence Agency > рос. Центральное разведывательное управление > ЦРУ > пол. Centralna Agencja Wywiadowcza > CIA; Российская Федерация > рус. РФ > пол. Federacja Rosyjska > FR; СНГ > рус. Содружество Независимых Государств > англ. Commonwealth of Independent Sates > пол. Wspólnota Niepodległych Państw > WNP; ТКЕ > рус. температурный коэффициент емкости > пол. temperaturowy współczynnik pojemności > TWP; ТКИ > рус. температурный коэффциент индуктивности > пол. (temperaturowy współczynnik indukcyjności > TWI; ТКН > рус. температурный коэффициент напряженности > пол. napięciowy współczynnik termiczny > NWT и др.

2. Перенос исходной формы аббревиатуры в текст перевода. Этот процесс может происходить с применением транслитерации или без нее, напр.: ABEDA > англ. Arab Bank For Economic Development in Africa > рус. Арабский банк экономического развития Африки > АБЕДА > пол. Arabski Bank Rozwoju Gospodarczego Afryki > ABEDA; ACCESS > англ. Automatic Computer-Controlled Electronic Scanning > рус. Автоматическая электронная система сканирования > АКСЕСС > пол. Zautomatyzowany System Elektroniczny Skanowania > ACCESS; CODEST > фр. Comité de développement européen de la science et de la Technologie > рус. Комитет по развитию европейской науки и технологии ЕС > пол. Komitet do spraw Rozwoju Nauki i Technologii Europejskiej UE > CODEST; FAFT > англ. Financial Action Task Force > рус. Группа по борьбе с финансовыми преступлениями; Финансовый отряд борьбы с отмыванием денег > ФАТФ > пол. Grupa Zadaniowa do spraw Prania Pieniędzy > FATF; GATS > англ. General Agrement on Tariffs and Trade WTO > рус. Генеральное соглашение по торговле услугами ВТО > ГАТС > пол. Układ Ogólny w sprawie Handlu Usługami WTO > GATS; GATT > англ. General Agreement on Tariffs and Trade > рус. Генеральное соглашение по тарифам и торговле > ГАТТ > пол. Układ Ogólny w sprawie Taryf Celnych i Handlu > GATT; ENOC

> англ. European National Olympic Committees > рус. Европейские национальные олимпийские комитеты > ЕНОК > пол. Europejskie Narodowe Komitety Olimpijskie > ENOC; IARU > англ. International Amateur Radio Union > рус. Международный радиолюбительский союз > ИАРУ > пол. Międzynarodowa Unia Radioamatorów > IARU; IATA > англ. International Air Transport Association > рус. Международная ассоциация воздушного транспорта > пол. Międzynarodowe Zrzeszenie Przewoźników Powietrznych > IATA и др.

3. Перевод акронима с образованием описывающего денотат словосочетения в языке перевода, напр.: АБСАК > рус. Ассоциация бирж Средней Азии и Казахстана > пол. Stowarzyszenie Giełd Azji Środkowej i Kazachstanu; АБТ > рус. автоматизация банковских технологий > пол. automatyzacja technologii bankowych; БСП > рус. Банк содействия приватизации > пол. Bank Wspierania Prywatyzacji; ВВЦ > рус. Всероссийский выставочный центр > пол. Ogólnorosyjskie Centrum Wystawiennicze; ВГД > рус. внутриглазное давление > пол. ciśnienie śródgałkowe; КИМ > рус. коэффициент использования материалов > пол. współczynnik zużycia materiałów; КИО > рус. Конструкторско-исследовательский отдел > пол. dział konstrukcyjno-badawczy; КИП > рус. кислородно-изолирующий прибор > пол. przyrząd tlenowo-izolujący и др.

Все эти разновидности встечаются в той или иной мере почти во всех стилях речи. Разумеется, одни сокращения имеют сравнительно узкие границы обращения, другие употребительны во всех слоях носителей языка. Конечно, отличительной чертой нашего времени является интенсивное развитие специальных языков, в связи с огромным накоплением научных знаний, в частности, в области рыночной экономики, банковского дела, бирж, финансов, а также делового общения и многих других. Это развитие сопровождается возникновением большого числа новых понятий и представлений. Возрастает также количество специальных обозначений, в том числе разного рода сокращенных дериватов, усложняется терминологическое поле специальной лексики. В связи с постоянно возрастающим интересом к экономическим, техническим, юридическим и правовым проблемам, глобализации, необходимости международного сотрудничества, обмена информацией и взаимопонимания между специалистами иностранный язык становится для них повседневным рабочим инструментом, а это, в свою очередь, делает необходимым изучение терминологии (особенно разного рода сокращений и аббревиатур), используемой специалистами данной области, ее упорядочение и стандаризацию, а также приведение

ее в соответствие с терминологией их родного языка. Результатами так хорошо выполненной научной деятельности могут, и будут пользоваться, все переводчики, в своей благородной и нужной, в настоящее время, трансляторической деятельности[9].

Литература

Борисов В. В., *Передача на русском языке иностранных названий сокра-щений и условных обозначений*, (в:) *Словарь-справочник названий образцов вооружения и боевой техники капиталистических стран и основных фирм, производящих вооружение*, Москва 1966.

Борисов В. В., *Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках*, Москва 1972.

Бондаренко А. А., Свердлов С. П., *Способы передачи иноязычных аббревиатур в русском языке*, „Русское языкознание", Киев 1990, вып. 20.

Грачев М. А., *Происхождение и функционирование русского АРГО*, Санкт-Петербург 1995.

Гринев-Гриневич С. В., *Терминоведение. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*, Москва 2008.

Димитрова Н. М., *Сокращения в произведениях П. Г. Вудхауза: толкование и перевод*, „XXXIV Международная филологическая конференция. Вып. 2, Актуальные проблемы переводоведения. 14-19 марта 2005 г. Санкт-Петербург".

Ельцов К. А., *Динамика когнитивной обработки аббревиатур в процессе перевода*, „Языковое сознание: устоявшееся и спорное. XIV Международный симпозиум по лингвистике и межкультурной коммуникации", Москва 2003.

Ельцов К. А., *Контекстуальный и поэлементный анализ в процессе расшифровки аббревиатур*, „Актуальные проблемы преподавания практического курса перевода в вузе. Материалы научно-практической конференции", Академия ФСБ РФ, Москва 2003.

Ельцов К. А., *Общие проблемы разработки переводческой стратегии. Сборник научных статей адъюнктов*, ч. 2, Москва 2004.

Ельцов К. А., *Стратегия перевода аббревиатур*, Москва 2005.

Нелюбин Л. Л., *Перевод и прикладная лингвистика*, Москва 1983.

Ожогин Е. Н., *Аббревиатуры в военном подъязыке. Кандидатская диссертация*. Москва 1999.

Ожогин Е. Н., *Аббревиатуры в военном подъязыке*, Москва 1999.

Пыриков Е. Г., *Сокращенные слова в языках с иероглифической и алфавитной ситемами письма*, АКД, Москва 1984.

Солопов В. И., *Образование и лексикализация аббревиатур в устной военной коммуникации*, Москва 1989.

9 С. Шадыко, *Аббревиация в специальных языках (на материале русского языка)*, Варшава 2006, с. 5-6.

Шевчиньска К., *Аббревиация в современной терминологии бизнеса и маркетинга*, Доклад на V Международной конференции „Семантика языковых единиц", Москва 1996.

Шадыко С., *Аббревиация в специальных языках (на материале русского языка)*, Варшава 2006.

Шевчук В. Н., *Относительно статуса аббревиатур в английском языке и их перевода на русский язык*, „Система языка и перевод", Москва 1983.

Шевчук В. Н., *Военно-терминологическая ситема в статике и динамике*, Москва 1985.

Федоров А. В., *Основы общей теории перевода. (Лингвистический очерк)*, Москва 1968.

Dorota Szuper-Jakubiuk
Politechnika Białostocka

BIBLIOGRAFIA SŁOWNIKÓW PRZEKŁADOWYCH HANDLOWYCH I OKOŁOHANDLOWYCH (JĘZYK POLSKI, ROSYJSKI, UKRAIŃSKI) ZA LATA 1990–2010 W UKŁADZIE CHRONOLOGICZNYM

SUMMARY

Bibliography of translation business dictionaries and dictionaries of similar terminology (polish, russian and ukrainian languages), published between 1990 and 2010 presented in chronological order

The following bibliography is an attempt to register translation business dictionaries and dictionaries of similar terminology in Polish, Russian and Ukrainian languages, which were published in Poland between 1990 and 2010. The main intention of the author was to present dictionaries with specialized business terminology and business-like vocabulary as well as exploring papers dealing with international trade terms in the three languages mentioned above. The bibliography gathered on the topic shows that subject matter connected with business in Polish-Russian and Russian-Polish translation dictionaries published in Poland, is very common. However, the author notes that Polish-Russian-Ukrainian lexicography includes only a few publications and involves the language of business, commerce and economy. Clearly, lexicographical publications covering one subject field, such as international trade, are really scarce.

Therefore, the paper by the author in the doctoral thesis about such terminology in Polish, Russian and Ukrainian languages seems to be justifiable.

РЕЗЮМЕ

Библиография коммерческих и подобнотематических переводных словарей (польский, русский и украинский языки) за 1990–2010 гг. в хронологическом порядке

Настоящая библиография является попыткой регистрации коммерческих и подобнотематических переводных словарей на следующих языках: польском, русском и украинском, которые были опубликованы в Польше в период с 1990–2010 г. Главная цель автора – показать словари из области торговой и подобной терминологии, а также поиск работ в области терминологии заграничной торговли в трех языках.

Собрание этой библиографии показывает, что тема бизнеса в переводных польско-русских или русско-польских словарях, изданных в Польше, в настоящее время широко представлена и распространена. Автор отмечает, однако, что польско-русско-украинская лексикография содержит лишь несколько позиций и касается бизнеса, экономики, торговли и официального языка. Виден явный недостаток лексикографических работ, касающихся узкой специализации, к которой, несомненно, принадлежит терминология международной торговли.

В связи с вышеупомянутым работа автора предстоящей докторской диссертации по данной терминологии на польском, русском и украинском языках представляется оправданной.

1. Wstęp

Niniejsze opracowanie przedstawia słowniki specjalistyczne dwujęzyczne i wielojęzyczne ujmujące terminologię z takich sfer jak[1]: handel wewnętrzny, handel zagraniczny, produkcja i zarządzanie, logistyka i spedycja, negocjacje handlowe, korespondencja handlowa, marketing i reklama, bankowość i finanse, giełda papierów wartościowych i towarów, podatki i cła, ubezpieczenia, prawne aspekty handlu. Autorka obserwowała także terminologię takich obszarów[2] jak: prawne otoczenie biznesu, komunikacja marketingowa, międzykulturowe komunikowanie w biznesie, pisemna komunikacja w biznesie. Niniejsza *Bibliografia* oprócz klasycznych woluminów w postaci książkowej, ujmuje słowniki wydane

1 Por: D. Szuper-Jakubiuk, *Handel jako jeden z podstawowych obszarów wiedzy specjalistycznej języka business communication*, „Linguodidactica" 2009, t. XIII, s. 226.

2 Por: J. Ćwiklińska, S. Szadyko, *Obszary wiedzy specjalistycznej w wybranych wariantach języka business communication*, „Języki Specjalistyczne" 2005, t. 5, s. 82-86.

w wersji elektronicznej (CD-ROM). Wykaz liczący w sumie 47 pozycji, zawiera także kilka prac, które nie zostały wydane w postaci oddzielnych słowników. Niemniej jednak załączone do tych pozycji słowniki zasługują na uwagę np.: A. Markunas, *Словарик начинающего бизнесмена*, (w:) A. Markunas, *Типовые фразы русского языка для делового общения,* Poznań 2001, s. 173-186.

Wszystkie wymienione pozycje autor podaje zarówno w porządku chronologicznym jak i alfabetycznym.

2. Indeks prac leksykograficznych

1990 – brak pozycji

1991 – brak pozycji

1992

E. Cichowski, *Słownik polsko-rosyjski, rosyjsko-polski dla biznesmenów*, Bydgoszcz 1992, ss. 223.

R. Hajczuk, J. F. Nosowicz, E. Ruśkowski, *Kieszonkowy polsko-rosyjski i rosyjsko-polski słownik handlowy. Карманный польско-русский коммерческий словарь,* Białystok 1992, ss. 110.

T. Szulborski, *Słownik handlowy polsko-rosyjsko-niemiecko-francusko-angielski,* Mińsk 1992, ss. 498. [reprint wyd. Warszawa 1922]

1993

P. Ratajczak, *Słownik pięciojęzyczny ekonomiczno-handlowy polsko-angielsko-francusko-niemiecko-rosyjski***,** Zielona Góra 1993, ss. 349.

Wielojęzyczny słownik zwrotów handlowych (polski, niemiecki, angielski, francuski, rosyjski), J. J. Stoppa (red.), Gdańsk 1993, ss. 186.

1994

S. Domagalski, *Praktyczny polsko-rosyjsko-ukraiński słownik ekonomiczno-handlowy. Практический польско-русско-украинский экономико-коммерческий словарь. Практичний польсько-російсько-український економіко-комерційний словник*, Warszawa 1994, ss. 538.

J. Grabowska, *Mały praktyczny słownik biznesmena rosyjsko-polski, polsko-rosyjski*, Warszawa 1994, ss. 267.

1995

L. Jochym-Kuszlikowa, E. Kossakowska, S. Stawarz, *Polsko-rosyjski słownik handlowy,* Warszawa-Kraków 1995, ss. 384.

E. Wasiak., S. Zadorożna., *Mały praktyczny słownik biznesmena ukraińsko-polski, polsko-ukraiński*, Warszawa 1995, ss. 84.

1996

L. Jochym-Kuszlikowa, E. Kossakowska, S. Stawarz, *Rosyjsko-polski słownik handlowy,* Warszawa-Kraków 1996, ss. 652.

B. Konopielko, *Słownik finansowy rosyjsko-polski. Русско-польский финансовый словарь,* Wrocław 1996, ss. 403.

1997

J. Nosowicz, E. Bogdanowicz, *Leksykon terminologii prawniczej i ekonomicznej polsko-rosyjski i rosyjsko-polski*, Białystok 1997, ss. 283.

1998

R. Adamowicz, A. Kędziorek, *Rosyjsko-polski słownik tematyczny*, Warszawa 1998, s. 237-254 (zawiera terminologię związaną z handlem, bankami i pieniędzmi).

W. Grzybowska, *Polsko-rosyjski słownik tematyczny*, Warszawa 1998, s. 204-218 (zawiera terminologię finansową).

1999

A. Witkowski, *Słownik transportowy polsko-rosyjsko-niemiecki i rosyjsko-niemiecko-polski. Польско-русско-немецкий и русско-немецко-польский транспортный словарь. Polnish-russisch-deutsches und russisch-polnisch-deutsches Fachwörterbuch für Verkehr*, Warszawa 1999, ss. 565.

2000

S. Chwatow, R. Hajczuk, S. Szadyko (red. nauk.), *Słownik rosyjsko-polski*, (w:) *Русский язык в бизнесе*, S. Szadyko (red. nauk.), Warszawa 2000, s. 315-334.

S. Domagalski, *Praktyczny słownik polsko-rosyjsko-ukraiński. Ekonomika i handel. Z indeksami terminów rosyjskich i ukraińskich. Практический словарь польско-русско-украинский. Экономика и торговля. С индексами русских и украинских терминов. Практичний словник польсько-російсько-український. Економіка і торгівля. З індексами російських і українських термінів*, Warszawa 2000, ss. 1319.

R. Hajczuk, *Podręczny słownik biznesmena polsko-angielsko-niemiecko-rosyjski,* Białystok 2000, ss. 278.

R. Skiba, M. Szczepaniak, *Słownik do kursu handlowo-menedżerskiego Деловая речь rosyjsko-polski, polsko-rosyjski*, Warszawa 2000, ss. 192.

2001

J. Lubocha-Kruglik, T. Zobek, A. Zych, *Rosyjsko-polski słownik tematyczny. Ekonomia,* Warszawa 2001, ss. 689.

A. Markunas, *Словарик начинающего бизнесмена*, (w:) A. Markunas, *Типовые фразы русского языка для делового общения,* Poznań 2001, s. 173-186.

L. Świrepo, *Краткий коммерческий словарь,* (w:) L. Świrepo, *Rosyjska korespondencja handlowa,* Warszawa 2001, s. 253-270.

Thematic dictionary English-Polish-Belarussian-Russian słownik tematyczny, R. Hajczuk, H. Miatluk, A. Zubow (red.), Białystok 2001, s. 77-88 (zawiera terminologię związaną z pieniędzmi).

2002

M. Алексеенко, *Polsko-rosyjsko-ukraiński słownik języka oficjalno-urzędowego. Польско-русско-украинский словарь деловой речи. Польсько-російсько-український словник ділового мовлення*, Институт русского языка РАН им. В. В. Виноградова – Щетинский университет, Институт славянской филологии, Москва 2002, ss. 774 (słownik zawiera m.in. terminologię z zakresu gospodarki, handlu, marketingu, przedsiębiorczości, finansów, prawa, stosunków międzynarodowych).

S. Domagalski, *Słownik biznesu ukraińsko-polski, polsko-ukraiński*, Warszawa 2002, ss. 539.

T. Mroczek, *Русская коммерческая корреспонденция. Краткий словарь торгово-экономических терминов. Wzory listów i dokumentacji handlowej we współczesnym języku rosyjskim wraz z tłumaczeniami*, Wrocław 2002, wyd. I, ss. 193 (zawiera podręczny słownik wyrazów i formuł handlowych).

2003

S. Domagalski, N. Celer, *Słownik biznesu rosyjsko-polski, polsko-rosyjski. Русско-польский, польско-русский словарь бизнеса*, Warszawa 2003, ss. 578.

J. Rieger, E. Rieger, *Słownik tematyczny rosyjsko-polski,* Warszawa 2003, wyd. II zm., s. 181-249 (zawiera terminologię z zakresu pracy, gospodarki, przemysłu), s. 318-367 (zawiera terminologię z zakresu handlu i usług).

2004

Podręczny słownik polsko-rosyjski biznesmena. Краткий польско-русский словарь бизнесмена, J. Lukszyn, W. Zmarzer (red.), Warszawa 2004, ss. 319.

2005

T. Krzeszowski, J. Ostanina-Olszewska, *Polsko-angielsko-rosyjski słownik biznesmena*, Łódź 2005, ss. 237.

2006

L. Gierlasińska, *Słownik terminów ubezpieczeniowych polsko-rosyjski, rosyjsko-polski*, Toruń 2006, ss. 231, (słownik zawiera terminologię ubezpieczeniową, w tym dziedziny związane z ubezpieczeniami: podatki, cła, spedycja, transport, rachunkowość przedsiębiorstw itp.)

2007

L. Jochym-Kuszlikowa, E. Kossakowska, S. Stawarz, *Polsko-rosyjski słownik handlowy,* Warszawa-Kraków 2007, ss. 343.

Z. Kuca, *Краткий русско-польский бизнес-глоссарий*, (w:) Z. Kuca, *Język rosyjski w biznesie dla średniozaawansowanych*, Warszawa 2007, s. 188-199.

T. Zobek, *Словарь юридической терминологии русско-польский*, Warszawa 2007, XI, [1], ss. 149.

2008

S. Domagalski, *Wielki słownik polsko-ukraiński, ukraińsko-polski z rozszerzoną terminologią współczesnego biznesu 200 000 wyrażeń. Великий словник польсько-український,*

українсько-польський з розширеною термінологією сучасного бізнесу 200 000 виразів, Warszawa 2008, ss. 1797.

P. Kapusta, *Słownik eksportera. [1], Polsko-rosyjski*, Kraków 2008, ss. 316.

P. Kapusta, **M. Chowaniec,** *Polsko-angielsko-rosyjski słownik terminologii celnej***,** Kraków 2008, ss. 159.

R. Kozierkiewicz, O. Kosaczenko, *Słownik terminologii biznesowej polsko-angielsko-rosyjski*, Warszawa 2008, V, ss. 348.

T. Zobek, *Słownik terminologii prawniczej polsko-rosyjski***,** Warszawa 2008, VIII, ss. 168.

2009

L. Jochym-Kuszlikowa, E. Kossakowska, *Biznes i gospodarka, słownik rosyjsko-polski***,** Warszawa 2009, ss. 638.

L. Jochym-Kuszlikowa, E. Kossakowska, *Biznes i gospodarka, słownik polsko-rosyjski***,** Warszawa 2009, ss. 591.

P. Kapusta, *Słownik handlowy polsko-rosyjski, rosyjsko-polski [dokument elektroniczny]*, Kraków 2009, CD-ROM.

P. Kapusta, M. Chowaniec, *Słownik biznesu polsko-angielsko-rosyjski***,** Kraków 2009, ss. 276.

P. Kapusta, *Słownik eksportera. [2], Rosyjsko-polski*, Kraków 2009, ss. 323.

T. Mroczek, *Русская коммерческая корреспонденция. Краткий словарь торгово-экономических терминов. Wzory listów i dokumentacji handlowej we współczesnym języku rosyjskim wraz z tłumaczeniami*, Wrocław 2009, wyd. II., ss. 205 (zawiera podręczny słownik wyrazów i formuł handlowych).

2010

I. Kononenko, I. Mytnik, E. Wasiak, *Słownik tematyczny polsko-ukraiński*, Warszawa 2010, s. 220-240 (zawiera terminologię z zakresu gospodarki, biznesu i finansów).

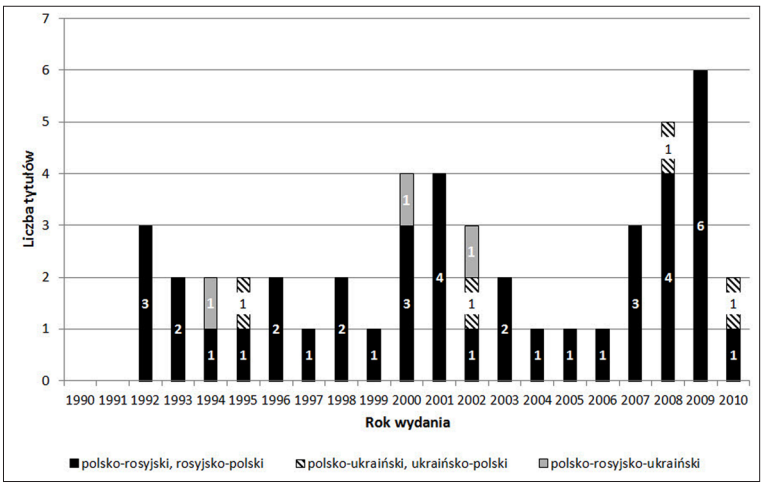
G. Ziętala, *Rosyjska korespondencja służbowa w ćwiczeniach ze słownikiem rosyjsko-polskim. Русская деловая корреспонденция в упражнениях с русско-польским словарем,* Rzeszów 2010, ss. 275.

3. Podsumowanie

Zebranie tej bibliografii pokazuje, że tematyka biznesowa w słownikach przekładowych polsko-rosyjskich czy rosyjsko-polskich wydanych w Polsce jest obecna i szeroko powszechna. Sytuację na polskim rynku przedstawiającą ilość pozycji słownikowych wydanych w latach 1990–2010 ilustruje wykres 1.

Biorąc pod uwagę fakt, że terminologia handlowa należy do leksyki specjalistycznej, zdawać by się mogło, że ilość specjalistycznych słowników handlowych i okołohandlowych wydanych w ostatnim dwudziestoleciu jest dość spora, wynosi bowiem 47 pozycji.

Nie można jednak nie zauważyć, że leksykografia polsko-rosyjsko-ukraińska sfery biznesowej na przestrzeni 20 lat prezentuje się dosyć skromnie, gdyż zawiera



Wykres 1 1. Ilość pozycji słownikowych wydanych w latach 1990–2010.

zaledwie 3 pozycje, co stanowi 6,38%, a ostatnia tego typu praca ukazała się w 2002 r. Wydane słowniki przekładowe polsko-rosyjsko-ukraińskie obejmują język oficjalno-urzędowy, sferę biznesu, gospodarki oraz handlu. Stwierdza się, że wyraźnie brakuje prac leksykograficznych dotyczących wąskich specjalizacji takich jak np.: logistyka, spedycja, ubezpieczenia i wiele innych. Do takich niewątpliwie należy terminologia handlu zagranicznego, będąca obiektem zainteresowań autora. Stan leksykografii polsko-rosyjsko-ukraińskiej badanej terminologii pozwala wysnuć wniosek, iż sfera ta wymaga wnikliwych badań. W związku z powyższym, praca autora nad terminologią handlu zagranicznego w językach polskim, rosyjskim i ukraińskim w powstającej rozprawie doktorskiej wydaje się być uzasadniona.

Wykaz skrótów:
wyd. – wydanie
red. nauk. – redaktor naukowy

Literatura

Ćwiklińska J., Szadyko S., *Obszary wiedzy specjalistycznej w wybranych wariantach języka business communication*, „Języki Specjalistyczne" 2005, t. 5.

Łukasik M., *Angielsko-polskie i polsko-angielskie słowniki terminologiczne* (1990–2005) – analiza kwantytatywna, „Języki Specjalistyczne" 2007, t. 7.

Szuper-Jakubiuk D., *Handel jako jeden z podstawowych obszarów wiedzy specjalistycznej języka business communication*, „Linguodidactica" 2009, t. XIII.

Wojan K, *Bibliografia polsko-rosyjskich i rosyjsko-polskich słowników przekładowych za lata 1990–2004 w układzie chronologicznym*, „Przegląd Rusycystyczny" 2006, z. 1 (113).

Źródła internetowe:

http://alpha.bn.org.pl/screens/mainmenu_pol.html.

http://www.nukat.edu.pl/cgi-bin/gw_48_1_14/chameleon?skin=default&lng=pl

http://karo.umk.pl/Karo/karo.php?al=x&lang=pl

Robert Szymula
Uniwersytet w Białymstoku

ПОНЯТИЯ „СВОБОДА" И „СПРАВЕДЛИВОСТЬ" КАК ПРИМЕРЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

SUMMARY

Ideas „freedom" and „justice" as examples of linguo-cultural basic units of comtemporary Russian social and political language

The object of the analysis is the Russian social and political terminology from linguo-cultural point of view. The author shows realizations of ideas „freedom" and „justice" as basic units of Russian culture.

STRESZCZENIE

Pojęcia „wolność" i „sprawiedliwość" jako przykłady podstawowych jednostek lingwistyczno-kulturowych współczesnego języka społeczno-politycznego

Obiektem analizy jest rosyjska terminologia społeczno-polityczna z punktu widzenia lingwo-kulturologicznego. Autor prezentuje realizacje pojęć „wolność" i „sprawiedliwość" jako podstawowych jednostek kultury rosyjskiej.

Формирование современной русской политической терминологии непосредственно связано с политическими процессами, происходящими в России. В качестве характерной особенности общественно-политической лексики русского языка последнего времени исследователи отмечают появление с середины 80-х годов новых лексических единиц и исчезновение

устаревших, а также наличие качественных изменений, затрагивающих семантическую структуру слов общественно-политического характера. Для советской эпохи была характерна жесткая идеологизированность, обусловленная подчиненностью плана содержания общественно-политических единиц господствовавшей в обществе единой идеологии марксизма-ленинизма. К основным процессам, происходящим в общественно-политической речи в конце XX – начале XXI века Г. А. Заварзина относит:

- перераспределение в составе активной и пассивной общественно-политической лексики русского языка, связанное с выходом из употребления слов, характерных для советской эпохи, и возрождением многих словесных единиц;
- снятие идеологизированных сем в плане содержания словесных единиц;
- изменение социальной оценочности многих общественно-политических лексических единиц;
- переориентация номинаций, в соответствии с которой общественно-политические словесные знаки, обозначавшие ранее реалии зарубежной или дореволюционной действительности, начинают употребляться для номинации российской действительности;
- разрушение прежних синонимических и антонимических отношений общественно-политической лексики и возникновение новых;
- развитие политической полисемичности и амбивалентной эмотивности многих общественно-политических слов, что предполагает наличие в плане содержания словесных знаков двух значений, различных по своей идеологической направленности и противоположных по эмоциональной (социальной) оценочности;
- расширение общественно-политической лексики за счет новых лексических единиц[1].

Одним из интереснейших подходов к проблемам общественно-политической терминологии является, несомненно, лингвокультурологический. Исследуя этот пласт лексики, лингвокультурологи замечают, между прочим, что ключевая лексика, используемая той или иной партией, стремится к тому, чтобы стать лингвокультуремой (т. е. единицей лингвокультуры, которая характеризуется многократной рефлексией по поводу содержания мельчайших единиц смысла) сначала политической сферы, а затем и всей русской лингвокультуры в целом. Иными словами, ценности отцельной политической партии претендуют на то, чтобы стать ценностями всего

1 Г. А. Заварзина, *Семантические изменения общественно-политической лексики русского языка в 80-90-е годы XX века.* Автореф. дис. канд. филол. наук, Воронеж 1998, с. 16.

общества. Анализируя общественно-политическую лексику, можно также прийти к выводу, что лексика, использованная в разного рода документах разными партиями и общественными движениями, наполняется в разных контекстах различными смыслами. Это свойство лексики – это признак того, что данная единица может претендовать на то, чтобы именоваться ее лингвокультуремой, так как смысловое наполнение лингвокультурем в принципе должно составлять проблему (только в этом случае понятия, передаваемые этой лексикой, могут представлять ценность для культуры).

Исследователи, занимающиеся изучением политической терминологии, указывают на трудности исследования слов с ценностным значением. А. Н. Баранов говорит по этому поводу: „Основная сложность, возникающая при описании семантики слов с ценностными значениями, заключается в особенностях их использования в политическом дискурсе: частое демагогическое употребление ценностных лексем „стирает" их собственное ценностное наполнение и превращает в своего рода политические ярлыки"[2]. Ученый добавляет также: „... понятия, соотносимые с одним и тем же словом, оказываются резко противопоставлены. Кажущаяся произвольность содержательного наполнения существенно расширяет воздействующий потенциал ценностных лексем и рождает интуитивное ощущение опасности при встрече с ними"[3]. С. И. Виноградов высказывает похожую мысль: „В некоторых случаях использование политической терминологии приводит к своего рода лингвистическим конфликтам. Это связано с многозначностью слов, разнообразием ассоциативных связей, которые за ними закреплены („левый", „правый"). Слово может стать знаком конфликта политического"[4].

Материалом для нашего исследования послужили программные документы всех политических партий и движений России, зарегистрированных в 1996 году[5]. Поскольку эти документы заявлены как программные для соответствующих партий и движений, то они должны иметь некоторое содержание, касающееся представлений того или иного движения о ключевых понятиях политики. Именно поэтому можно рассматирать ключевые слова этих документов как лингвокультуремы.

---

2 А. Н. Баранов, *Что нас убеждает? (Речевое воздействие и общественное сознание)*, Москва 1990, с. 47.

3 Там же.

4 С. И. Виноградов, *Слово в парламентской речи и культура общения*, „Русская речь" 1993, № 2, с. 52-53.

5 *Политические партии и движения России*, Сост. Ю. К. Абрамов, Т. Ю. Головина, Москва 1996.

Состав лингвокультурем политической сферы определяется сложившейся ситуацией: базовые, всем известные и утвердившиеся в своих значениях социально-политические понятия перестают быть понятными и поэтому требуют специальных действий по их пониманию. В проанализированных программных документах партий и движений России можно найти истолкования данных понятий или употребление их в разных контекстах, которые могут рассматриваться как случаи опредмеченной рефлексии. На внимание заслуживает факт, что достаточно часто многие из ключевых слов заключаются в кавыки, например, „демократия", „возрождение", „закон", „свобода", что также свидетельствует о том, что ситуация требует обращения к рефлексии. Интерпретация всех этих случаев способна показать способ существования данной группы лексики как лингвокультурем политической сферы.

Наиболее значимыми в политической сфере практически любой лингвокультуры являются, несомненно, понятия „свобода" и „справедливость". Они обычно заявляются как цель любой политической борьбы, так как они выраженне одной из главных ценностей и идеалов общества. Они являются также ключевыми понятиями лингвокультуры как целого. В русской лингвокультуре эти понятия обрастают смыслами, отличными от общепринятых. Анна Вежбипкая считает, что „свобода" в русском языке может рассматриваться „как нечто такое, что произвольным образом *дано* другим лицом"[6]. По ее мнению, в смысловой структуре этого слова отразилась политическая история России, „деспотизм царей, отсутствие демократических структур или действенной правовой системы, в равной степени относяшейся ко всем, значение ироизвольно осуществляемой власти и желание ускользнуть от этой власти"[7]. В подтверждение своих слов Анна Вежбицкая пишет: „Русскому народу, в силу ли его исторических традиций или еще чего-либо, почти совершенно непонятна идея самоуправления, равного для всех закона и личной свободы и связанной с ним ответственности. Само слово „свобода" понимается большинством народа как синоним слова „беспорядок", как возможность безнаказанного совершения каких-то антиобщественных и опасных поступков"[8]. А. Н. Баранов рассматривает семантические свойства понятий „справедливость" и „свобода" как ценностные категории в различные периоды российской истории – дореволюционный, советский, „послеперестроеч-

6 А. Вежбицкая, *Семантические универсалии и описание языков*, Москва 1999, с. 458.
7 Там же.
8 Там же, с. 459.

ный". Автор доказывает, что в указанные периоды эти понятия актуализируются в различной степени, причем зто тройное противопоставление актуализирующихся ценностных категорий – новых ценностей, старых ценностей и культурно-обусловленных ценностей – сводится в общественном сознании к „... часто завуалированной конфронтации „справедливости", „равенства" и „свободы"[9]. Существенным является факт, что в общественном сознании в настояшее время обнаруживается противопоставление двух ценностных полюсов. На одном полюсе находятся „справедливость" и „равенство", а на другом – „свобода". „Справедливость" (особенно „социальная справедливость") фактически возводится в ранг государственной политики, а „свобода" занимает весьма подчиненное положение. О свободе вспоминают только в том случае, когда возникает опасность ее потерять. В. Шапошников подчеркивает, что слово „справедливость" в лексиконе советской эпохи не занимало значительного места и было привлечено к частому и концептуальному употреблению в 1980-х годах как элемент сочетания „социальнвя справедливость"[10].

Рассмотрение лингвокультурем „свобода" и „справедливость" начнем с приведения их словарных значений:

- „Свобода – 1. Отсутствие политического и экономического гнета, отсутствие стеснений, ограничений в общественно-политической жизни общества; 2. Государственная независимость, суверенитет; 3. Отсутствие крепостной зависимости, рабства; 4. Состояние того, кто не находится в заключении, в неволе; 5. Отсутствие зависимости от кого-л., возможность располагать собою по собственному усмотрению; 6. Возможность действовать в какой-л. области без ограничений, напретов, беспрепятственно; 7. Возможность проявления субъектом своей воли на основе осознания законов развития природы и общества; 8. Легкость, отсутствие затруднений в чем-л.; 9. Раздолье, простор; 10. Свободное, незанятое время; досуг"[11].
- „Свобода – 1. Возможность человека действовать в соответствии со своими интересами и целями; отсутствие зависимости. 2. Отсутствие ограничений, запретов"[12].

---

9 А. Н. Баранов, *Что нас убеждает? (Речевое воздействие и общественное сознание)*, Москва 1990, с. 43.

10 Б. С. Шапошников, *Русская речь 1990-х. Современная Россия в языковом отображении,* Москва 1998, с. 120.

11 *Большой толковый словарь русского языка*, Автор и руководитель проекта, составитель, главный редактор С. А. Кузнецов, Санкт-Петербург 1998, с. 1161.

12 *Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения*, Г. Н. Скляревской (глав. ред.), Санкт-Петербург 1998, с. 567.

– „Справедливость – 1. к Справедливый; 2. Беспристрастное, справедливое отношение к кому-, чему-л.; 3. Соответствие человеческих отношений, законов, порядков и т.п. нормам, требованиям”[13].
– „Справедливость – 1. см. справедливый (справедливый – 1. Действующий беспристрастно, в соответствии с истиной; 2. Осуществляемый на законных и честных основаннях; 3. Истинный, правильный); 2. Справедливое отношение к кому-н., беспристрастие”[14].

Анализ программных материалов политических партий и движений показал, что лингвокультурема „свобода” реализуется в конкретных контекстах с готовыми, сложившимися ранее онтологическими картинами. Понятие „свобода” перечисляется как ценность наряду с другими ценностями общества, за которые следует бороться. Например (все примеры из сборника *Политические партии и движения России*. Сост. Абрамов Ю. К., Головина Т. Ю., Москва 1996; номер в скобках обозначает номер страницы):

– „Политическое обеспечение прав, свобод и безопасности личности” (113);
– „Свобода собственности, закон - вот те условия, которые позволят решить сложный комплекс задач, стоящих перед страной” (126);
– „ПЭС добивается осуществления в полной мере всех прав и свобод, закрепленных *Всеобщей декларацией* прав человека” (392).

При таком употреблении понятие „свобода” не осмысливается, а приводится как некоторая данность, которая ясна без всяких определений. Привычные сочетания „свобода и равенство”, „права и свободы (человека)” свидетельствуют от отсутствии в этих случаях предварительного осмысления данных понятий. Например:

– „Мы стремимся к цивилизованному развитию страны, через обеспечение прав и свобод личности, поощрение инициативы народа” (301);
– „Высшей ценностью в России признается человек, его права и свободы, семья, традиции национальной культуры, свобода и равенство религиозных верований и т. п.” (343); „Непосредственная задача международной политики России – защита прав и свободы граждан в государствах нового зарубежья” (358);
– „Субъект, которому должен быть обеспечен максимум прав и свобод, – не нация или территория, а непосредственно физическое или юридическое лицо, гражданин и производитель” (394).

13 *Большой толковый словарь русского языка*, Автор и руководитель проекта, составитель, главный редактор С. А. Кузнецов, Санкт-Петербург 1998, с. 1252.
14 С. И. Ожегов, *Словарь русского языка*, Москва 1973, с. 648.

В отдельных случаях можно заметить, что используемые понятия употребляются вместе с лозунгами-штампами, напоминающими лозунги советской эпохи. Например:

– „Демократический выбор России – партия тех, дли кого понятия свободы и прав человека – не пустой звук, кто верит, что только свободный труд свободных людей может вывести страну из кризиса" (127);
– „РОС стремится к сохранению российских традиций коллективизма и ответственности личности перед обществом, борьбы за свободу, против любых форм угнетения и самовластия" (476).

В некоторых случаях обнаруживается конкретизация данного понятия. Например:

– „Гражданам должна быть обеспечена свобода в выборе законодательно равноправных форм землепользования" (312);
– „Сегодня в России невозможно добиться экономической свободы без создания политической организации, призванной отстаивать интересы свободного человека, защищать его неотъемлемые права" (389);
– „В области науки и культуры во главу угла ПЭС ставит гарантии творческой свободы" (396);
– „Конституция РФ (ст. 29) и Декларация прав человека закрепили право каждого на свободу слова, мысли, на беспрепятственное выражение своих мнений и убеждений, а также право искать, получать и свободно распространять информацию" (532);
– „Интеллигент должен быть уверен в интеллектуальной свободе, в защите культуры и науки и покровительстве им со стороны не только государства, но и общества" (418);
– „Движение будет способствовать утверждению в нашей стране принципов гражданского общества, предполагающего в том числе создание гарантий политической и экономической свободы каждого, невмешательства в находящуюся в соответствии с законом деятельность массовых общественных движений, организаций, политических партий, религиозных объединений" (278);
– „В результате десяти лет, прошедших со времени начала перестройки, произошло официальное признание свободы экономической деятельности, сделавшее возможным формирование основ многоукладной экономики" (474).

В анализируемом материале нашлись также примеры употребления понятия „свобода", которые получили не свойственные ранее оценочные характеристики, например: „Все ранее завоеванные свободы так называе-

мые демократы заменили одной, самой бессовестной свободой – свободой торговать всем от убеждений до родной земли" (207); „Прннцип свободы совести должен иметь разумные пределы" (153).

Аналогичные процессы наблюдаются также при употреблении понятия „справедливость". Интересным является факт, что практически во всех случаях „справедливость" понимается как „социальная справедливость". Данное понятне считается общепонятным и потому не интерпретируется. Например:

– „Мы считаем, что каждое государственное решение должно быть основано на соблюдении принципа социальной справедливости" (302);
– „Партия ставит своей задачей в процессе реформирования общества обеспечить социальную справедливость, реальное народовластие, сохранить приоритет обшественной собственности на средства производства" (22);
– „Наши приоритеты – это семья, достаток и частная собственность, безопасность и стабильность законов, свобода и демократия, справедливость и солидарность" (418);
– „Золотой век" единства и согласия еше не наступил, но надежды многих поколений россиян на лучшую жизнь рисуют его образ. Здравый смысл и нравственность в делах. Взаимопомощь соседей и сослуживцев, социальная защита и справедливость" (344).

В отличие от понятия „свобода", понятие „справедливость" во многих случаях интерпретируется. Под этим понятием, однако, всегда подразумевается „социальная справедливость". Например:

– „Наши главные цели – справедливость, предполагающая гарантированное право на труд и его вознаграждение по конечным результатам, на доступное всем бесплатное образование и бесплатную медицинскую помощь, благоустроенное жилье, отдых и социальное обеспечение" (196);
– „Справедливость – это когда люди не только знают свои права, но и знают, куда и как им обратиться, если их права нуждаются в защите. Справедливость – это когда каждый гражданин, каждый член общества имеет право и обязан участвовать в системе демократических переговорных процессов, касающихся его судьбы и судьбы его общества. Справедливость – это когда всесторонне обеспечено равенство стартовых социальных возможностей для каждого, когда каждому члену общества гарантирован равный минимум социальной защиты" (223);

– „Справедливость – это важнейший идеал ЛДПР, под которым подразумевается создание равных условий для реализации каждым гражданином своих физических и умственных способностей. Это Либерально-Демократическое общество, это общество достойного уровня жизни для каждого человека при разном уровне доходов в зависимости от способностей и трудолюбия" (244);
– „Справедливость – это признание за каждым человеком права на счастье, на беспрепятственную, не противоречащую законам деятельность и на пользование теми благами, которые она приносит, это следование добру и истине. Справедливость как психологический, правовой, нравственный, политический и экономический идеал предполагает гарантированный уровень социальной защищенности, равенство стартовых возможностей людей в жизни, равные возможности для реализации способностей и интересов каждого человека, равные права и обязанности перед законом" (476);
– „Справедливость. Справедливыми, в нашем понимании, являются такие общественные отношения, которые обеспечивают распределение общественного продукта по количеству и качеству труда, равные возможности для каждого человека развить и реализовать свои способности к общественно полезной деятельности, равную социальную зашиту от превратностей судьбы" (498).

Проведенный анализ позволяет утверждать, что лингвокультурема „свобода" реализуется в конкретных контекстах с готовыми, сложившимися в русской лингвокультуре ранее онтологическими картинами. „Свобода" является понятием значимым для политической сферы, в любой лингвокультуре обычно стоит в ряду ценностей общества, за которые следует бороться. В некоторых случаях обнаруживаются вербализации оценочной рефлексии. На основании материала можно, однако, судить, что лингвокультурема „свобода" не проблематизируется в политической сфере в той степени, в какой этого следовало бы ожидать, учитывая политическую ситуацию в России.

Лингвокультурема „справедливость" понимается в русской лингвокультуре как „социальная справедливость". В конкретных контекстах можно найти многие примеры лозунгов-штампов, напоминающих предыдущею эпоху (в них реализуется старая онтологческая картина эпохи социализма).

Zofia Trancygier-Koczuk
Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Białystok

MOTYWACJA DO NAUKI JĘZYKA OBCEGO

SUMMARY

Motivation for learning foreign language

Learning foreign languages is a long process. Many elements are integrated into this process effectiveness. One of them is the motivation.

This article is about motivation building skill.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Motivation Fremde Sprachen zu lernen.

Fremde Sprachen zu lernen ist ein langwiriger Prozess. Damit er Erfolg bringt braucht es viele Einzelheiten. Eine von ihnen ist die Motivation.

Dieser Artikel beschreibt die Fehigkeit, wie die Motivation aufgebaut wird.

Efektywność w nauczaniu i uczeniu się języków obcych zależna jest w bardzo dużym stopniu od motywacji ucznia i jego aktywności. Jednak dotychczasowa teoria i praktyka glottodydaktyki nadal niedostatecznie traktuje zagadnienie motywacji. Badania są rozproszone i wybiórcze.

Motywacja – to stan „gotowości istoty rozumnej do podjęcia określonego działania, to wzbudzony potrzebą zespół procesów psychicznych i fizjologicznych

określający podłoże zachowań i ich zmian. To wewnętrzny stan człowieka mający wymiar atrybutowy"[1].

Pojęciem „motywacja" tłumaczy się wywołane zachowania, ich ukierunkowanie i trwanie. Zwłaszcza zachowania nastawione świadomie na cel.

Motywacja przejawia się w zachowaniu i tylko w tym wymiarze może być obserwowana.

W odniesieniu do nauki szkolnej pojęcie to stosowane jest do wyjaśnienia, w jakim stopniu uczący się poświęcają uwagę i wysiłek na rozmaite przedsięwzięcia związane z procesem uczenia się.

Motywacja to zamiary, motywy, chęci. Dzięki nim człowiek dąży do zaspokojenia swoich pragnień, wynikających z wewnętrznych potrzeb lub narzuconych przez otoczenie. Proces ten należy jednak do niekończących się. Osiągnięty cel pociąga za sobą potrzebę realizowania kolejnych.

Motywacja jest kluczem do nauki języków obcych. Osoby zajmujące się zawodowo nauczaniem w tej dziedzinie, powinny zawsze mieć to na uwadze, opracowując program i działania w tym zakresie.

Niezależnie od tego, czy uczniowie są małymi dziećmi czy osobami dorosłymi, czy nauka odbywa się w placówce publicznej (w szkole), czy też prywatnie (poza klasą), motywacja do nauki języka zwiększa zainteresowanie, co sprawia, że atmosfera towarzysząca procesowi dydaktycznemu jest miła zarówno dla nauczyciela jak i dla ucznia.

W warunkach szkolnych motywacja ucznia jest często mała lub wcale jej nie ma. Stanowi to prawdziwe wyzwanie dla nauczyciela, który stara się zachęcić swoich uczniów do wysiłku i osiągania sukcesów.

Dobra znajomość stylów uczenia się uczniów oraz stosowanych przez nich strategii jest niezwykle potrzebna, by osiągnąć sukces w zwiększeniu motywacji, niezależnie od tego, w jakim są wieku.

W wyniku badań przeprowadzonych w Europie i Ameryce, dotyczących celów uczenia się podawanych przez uczniów, wyodrębniono za niemieckim psychologiem G. Rosenfeldem 8 grup motywów uczenia się[2]:

- uczenie się dla samej przyjemności uczenia, poznawania, wzbogacania siebie;
- uczenie się w celach zdobycia różnych korzyści osobistych;
- uczenie się ze względu na utożsamianie się z grupą, dbając o swój wizerunek, pozycję;
- nastawienie na zdobycie nagrody lub uniknięcie kary;

1 http://pl.wikipedia.org/wiki/motywacja.

2 M. Tyszkowa , *Motywy szkolnego uczenia się dzieci i młodzieży. Analiza wyników badań,* „Przegląd Psychologiczny" 1999, (3) s. 345-367.

– uczenie się ze względu na nacisk i przymus, presję środowiska;
– poczucie obowiązku;
– praktyczne cele życiowe, plany;
– uczenie się ze względu na potrzebę społeczną.

Uczenie się języków obcych – to zjawisko popularne i powszechne, charakterystyczne dla początku XXI wieku. To również działalność wielostronnie motywowana.

Podstawowym motywem podejmowania nauki języków obcych przez uczniów na różnych etapach edukacyjnych jest obowiązek szkolny i obowiązek nauki, a także **przymus rodziców**. Zdają oni bowiem sprawę z tego, że w przyszłości umiejętność ta ułatwi ich pociechom życie i już dzieci w przedszkolu zapisują na naukę języka obcego.

U starszych dzieci i młodzieży pojawia się **chęć zaimponowania rówieśnikom** posiadaną umiejętnością. Ważniejsze często staje się utrzymanie dobrego wizerunku i reputacji osoby zdolnej niż nauczenie się tego, czego wymaga zadanie.

Praktycznym motywem staje się coraz częściej **chęć komunikowania się z rówieśnikami z innych krajów.** Młodzi ludzie podróżują po świecie. Znając język obcy łatwiej nawiązują kontakty, nowe znajomości, poznają kulturę i sposób życia swoich rówieśników.

Struktura motywacji do uczenia się i charakter działających motywów zmieniają się w zależności od:

– wieku ucznia;
– wzbogacania się jego wiedzy o świecie i sobie;
– zmian zachodzących w środowisku;
– nowych sytuacji życiowych;
– dotychczasowych doświadczeń w uczeniu się;
– sukcesów i porażek;
– stosunku środowiska, w którym proces uczenia się ma miejsce;
– zainteresowań;
– oceny własnej i zewnętrznej efektów uczenia się. Szczególnie ocena zewnętrzna w sposób istotny wpływa na samoocenę i wiarę we własne możliwości.

Te wszystkie czynniki razem, prowadzą do powstania, utrzymywania się lub zaniku motywacji do uczenia się, która jest zwykle wynikiem czynników zewnętrznych lub wewnętrznych[3].

W przypadku **motywacji wewnętrznej** uczenie się służy przede wszystkim zwiększeniu swoich kompetencji, co powoduje:

3 M. Łaguna, *Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna*, „Edukacja i Dialog" 1996, (1).

– szukanie zadań – intelektualnych wyzwań;
– wytrzymałość i wytrwałość przy wykonywaniu zadań;
– w obliczu przeszkód wzmożenie swoich wysiłków i analizowanie dotychczasowych strategii;
– podtrzymywanie motywacji wewnętrznej.

W przypadku **motywacji zewnętrznej** celem jest uzyskanie pozytywnej oceny lub uniknięcie negatywnej. Takie podejście charakteryzuje:

– unikanie porażek;
– mała wytrwałość podczas wykonywania zadań;
– niepełne wykorzystywanie swoich zdolności;
– rezygnacja z działań w obliczu przeszkód;
– skłonność do lęków i negatywnego postrzegania samego siebie;
– zaniżanie oceny swoich możliwości;
– tłumaczenie niewielkich osiągnięć i popełnianych błędów brakiem zdolności;
– lęk i niepewność co do jakości efektu końcowego.

Jak nauczyciel może pomóc uczniom wzbudzić i wzmocnić naturalną motywację do uczenia się i naturalną zdolność do kierowania sobą? Właściwa motywacja uczenia się prowadzi do powstania odpowiednich uwarunkowań wewnętrznych. Ona powoduje, że nauka staje się dla uczniów subiektywnie ważna i stwarza warunki kształtowania wysokiej intelektualnej i fizycznej gotowości działania.

Jednym ze sposobów zachęcenia uczniów do nauki i aktywnego uczestnictwa w zajęciach jest **nagradzanie.**

Jere Brophy przedstawia pięć rodzajów nagród, jakie mogą stosowac nauczyciele[4]:

– rzeczowe (przedmioty, smakołyki);
– przywileje (zorganizowanie gier i zabaw, dostęp do specjalnej aparatury, swoboda wyboru zajęcia);
– oceny i wyróżnienia (odznaki, publiczny pokaz);
– społeczne (uznanie, obdarzenie funkcją);
– interakcje z nauczycielem (specjalne zainteresowanie, prywatny charakter interakcji, wspólne wybranie się gdzieś lub wspólne wykonanie czegoś).

Jak często i kiedy nagradzać? Nagradzanie jest częścią motywacji zewnętrznej. Stosowane często powoduje, że takie motywy jak wewnętrzna chęć uczenia się i poznawania nie jest już tak ważna. Dziecko bardzo szybko zaczyna uczyć się nie dla siebie, tylko dla nagród. Jere Brophy uważa, że nagrody „skutecznie oddziałują

4 J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002, s. 114.

na uczenie się, jeśli uczeń ma jasno wytyczony cel i jasno zarysowaną strategię wykonywania zadań, niż kiedy cele są mniej wyraźne a strategie dopiero trzeba wymyślać, zamiast sięgać po już opanowane. Jak widać, nagrody lepiej stosować w przypadku: zadań nawiązujących do zadań znanych, niż w przypadku zadań nieznanych; zadań stworzonych specjalnie dla potrzeb uczenia się, niż zadań wykorzystujących uczenie się zachodzące przy okazji jakiejś innej czynności lub dokonywania odkryć..."[5]. Nauczyciel zatem powinien poprzez zachęty nakłaniać uczniów do zdobywania wiedzy i umiejętności i uświadomić im, że nagrody są celem drugorzędnym.

Innym rodzajem nagradzania uczniów jest **pochwała.**

Nie powinna ona mieć charakteru wypowiedzi oceniającej. Musi wskazywać na uznanie wysiłku włożonego przez dziecko, jego osiągnięć „a nie to, że ucieszyły one nauczyciela"[6].

Powinna być wyrażona wprost, w sposób jednoznaczny. Musi być szczera i wskazywać na konkretne osiągnięcia ucznia.

Chęć otrzymania pochwały czy nagrody może prowadzić do rywalizacji. W jej trakcie zawsze są przegrani i wygrani. Publiczne niepowodzenie zniechęca, frustruje, prowadzi do ośmieszenia w oczach innych. Dzieci, które przegrywają, tracą motywację, czują się gorsze od innych, przestają wierzyć we własne możliwości.

Istnieje realne niebezpieczeństwo, że aby uniknąć kolejnej porażki, zaczną kłamać lub postępować niezgodnie z przyjętymi zasadami[7].

Elementy rywalizacji można bezpiecznie wprowadzić w czasie wykonywania prac grupowych. Uczniowie wtedy nie tylko współpracują ze sobą ale również współzawodniczą z członkami innych grup. Taki rodzaj pracy jest bardzo popularny na lekcjach języka obcego. Zwykle przynosi dobre efekty. Dzieci mają możliwość wielokrotnego wypowiadania się w czasie lekcji. Słabsi współpracują z mocniejszymi i nie są zdani tylko na siebie. Nabierają przez to pewności siebie. Nauczyciel jest w stanie kontrolować pracę wszystkich grup.

Proces motywowania uczniów do lepszej pracy wymaga pewnej staranności i niemałej konsekwencji. Proces ten opisał K. Kruszewski[8]. Propozycja autora obejmuje siedem podstawowych zasad:

– motywacja do wykonania danego zadania jest tym silniejsza, im mocniejsze ma uczeń przekonanie, że treść zadania, warunki jego wykonania i decyzja o postawieniu zadania należą do niego;

5 Ibidem, s. 115.
6 Ibidem, s. 116.
7 M. V. Covington, K. Mannheim Teel, *Motywacja do nauki*, Gdańsk 2004, s. 97.
8 K. Kruszewski , *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1998.

- pozytywny stosunek do zadań podnosi motywację do ich wykonania, zaś pozytywny stosunek do któregokolwiek elementu sytuacji, w której uczeń ma wykonać zadanie, łatwo przenosi się na samo zadanie;
- zadania pobudzające ciekawość ucznia i umożliwiające jej zaspokojenie, wzbudzają motywację do ich wykonania;
- są uczniowie, dla których głównym źródłem motywacji do wykonania szkolnych zadań jest potrzeba akceptacji społecznej, przede wszystkim ze strony nauczycieli, następnie rodziców i kolegów. Zamiast potrzeby akceptacji może wykształcić się potrzeba podporządkowania się nauczycielom, rodzicom albo kolegom, która może stać się ważnym czynnikiem wzbudzającym motywy do uczenia się;
- jeżeli uczeń uważa wykonanie zadania za sukces, wzrasta motywacja wykonania zadania;
- motywacja do wykonania zadania szkolnego zależy od czasu trwania i siły napięcia, jakie wywołują zadanie lub okoliczności mu towarzyszące;
- nie tyle ze względu na poziom wykonania danego zadania, ile ze względu na szersze cele uczenia się, należy dążyć do wzbudzenia w uczniach motywacji wewnętrznej i/lub przekształcenia motywacji zewnętrznej w wewnętrzną.

W praktycznym szkolnym działaniu każdy nauczyciel języka obcego ma wiele sposobów, aby skutecznie budować motywację ucznia. Oto niektóre z nich: pozytywne nastawienie – samoocena i ocena stale są obecne w procesie uczenia się i uczenia. Ilekroć zastanawiamy się nad pojęciem oceniania, mamy na uwadze takie określenia, jak: trafność, rzetelność czy praktyczność.

Co oznaczają i jak rozumieć pojęcia: trafność, rzetelność, praktyczność?

W Europejskim systemie Opisu Kształcenia Językowego czytamy[9]: „Trafność, to pojęcie szczególnie istotne dla *Systemu opisu.* Dany test lub sposób oceniania są na tyle trafne, na ile można wykazać, że to, co faktycznie było przedmiotem oceny , miało zostać ocenione w danym kontekście, a więc, że rezultaty oceny rzeczywiście nie pokazują niczego innego niż tylko biegłość językową danego kandydata". „Rzetelność natomiast jest terminem o znaczeniu technicznym. Określa on, w jakim stopniu można polegać na wynikach, a więc, czy w odniesieniu do danej grupy kandydatów, w dwóch niezależnych (rzeczywistych lub symulowanych) próbach tej samej procedury oceniania, są one takie same".

„Procedury oceniania powinny być także praktyczne, czyli możliwe do zastosowania".

9 *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie.* Polska wersja dokumentu Rady Europy. Opracowany przez zespół redakcji czasopisma „Języki obce w szkole", Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. Warszawa 2003, s. 153-154.

Te nowe tendencje w ocenianiu powoli stają się praktyką codzienną polskich nauczycieli języków obcych. Nie dzieje się to jednak bez oporów i uporczywych powrotów do starych przyzwyczajeń i nawyków.

Mocno zakorzeniło się w praktyce szkolnej negatywne podejście do oceniania uczących się, polegające na ciągłym poszukiwaniu niedociągnięć uczniów, „łapaniu" potknięć i tego wszystkiego, czego jeszcze uczeń nie umie. W nowym podejściu do oceniania chodzi przede wszystkim o to, aby zauważyć w uczącym się pozytywne strony – to, co już umie, potrafi, rozumie… Szuka się jego mocnych stron.

Takie podejście powoduje, że uczący się, niezależnie od wieku i poziomu edukacyjnego, nabiera wiary w siebie, we własne możliwości, pokonuje strach przed ośmieszeniem się z powodu ujawnienia swoich słabych stron.

Uczenie się języków obcych, to proces trwający całe życie a budowanie motywacji to jedna z najważniejszych ról współczesnego nauczyciela:

- nauczyciel powinien wyraźnie mówić o tym, czego oczekuje i jakie nadzieje w swoich uczniach pokłada. Może dawać dodatkowe zadania, odpowiednio zróżnicowane tak, aby każdy, nawet najsłabszy uczeń znalazł szansę na zwycięstwo;
- zainteresowanie tematem – im z większym zainteresowaniem nauczyciel omawia jakiś temat, tym większe ma szanse na to, że wzbudzi zainteresowanie po stronie swoich uczniów. Nawet najnudniejszą lekcję (np. powtórzeniową przed sprawdzianem z gramatyki), można zmienić w ciekawą formę zgaduj- zgaduli, mini konkursu, ekscytującej zabawy... William James w sposób następujący opisuje zadanie nauczyciela: „Nauczając musisz wypracować u swego ucznia takie wewnętrzne zainteresowanie tym, czego masz zamiar go nauczyć, że każdy inny przedmiot uwagi zostaje przepędzony z jego myśli; następnie przedstaw mu temat tak sugestywnie i frapująco, by zapamiętał go aż do śmierci; na koniec wzbudź w nim zżerającą go ciekawość i pragnienie poznania następnych elementów wiedzy związanych z tym tematem"[10];
- praca w grupach – mobilizuje wszystkich uczniów. Trafny podział obowiązków daje szansę zarówno zdolnym jak i słabszym uczniom;
- pochwały publiczne – dobry zwyczaj motywujący do wysiłku. Można opracować specjalne dyplomy, wyróżnienia, listy z podziękowaniem dla rodziców. Powinny one mieć swoją wartość i być wręczane za rzeczywisty wysiłek i konkretny efekt;

10 Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, Warszawa 1988.

- rozwiązywanie problemów – popełnianie błędów jest wkalkulowane w każde działanie. Dobrze by było dać szansę swoim uczniom na samodzielną ich analizę i poszukiwanie dróg wyjścia z trudnej sytuacji. Niech zbiorą informacje na ten temat, analizują swoje lub kolegów błędy i szukają możliwości naprawy. Niech się przekonają, że od nich samych tak wiele zależy;
- warunki do różnorodnych doświadczeń – klasa szkolna musi być miejscem, w którym różni uczniowie odnoszą sukcesy w różnych dziedzinach. Mądry nauczyciel zmotywuje do nauki, jeśli da szansę na odniesienie sukcesu na różne sposoby i uwzględni różnorodne możliwości swoich uczniów.

Promowanie motywacji przez Unię Europejską

W 2004 roku Unia Europejska wsparła finansowo obszerne studium na temat motywacji w nauce języka obcego Lingo: motywowanie Europejczyków do nauki języków obcych[11].

Lingo analizuje metody, które okazały się skuteczne a także wybrane przykłady dobrej praktyki zebrane w całej Europie (na podstawie doświadczeń w pracy z uczniami w różnym wieku, o różnych predyspozycjach i potrzebach).

Z zebranego materiału płyną konkretne wnioski i sugestie co do sposobów budowania motywacji w procesie uczenia się języków obcych:

- nauka języka obcego może odbywać się w różnych formach: w klasie szkolnej lub prywatnie; może mieć poważny charakter lub być swobodną zabawą o ledwie zarysowanym programie, bez jakichkolwiek zobowiązań;
- nauka języka obcego może być wspomagana przez zajęcia kulturalne lub typowo rozrywkowe (dramat, sztuka, muzyka, trekking, piłka nożna, podróżowanie) lub sytuacje dnia codziennego (zakupy, korzystanie z komunikacji miejskiej, wizyta w osiedlowej bibliotece, domu kultury, na dworcu, w przychodni lekarskiej);
- nauka języka obcego może być przyjemnością, niezależnie od wieku lub aktualnej sytuacji społecznej; nie zawsze musi mieć związek ze zdobywaniem wykształcenia lub pracą zawodową ;
- kontakt z językiem docelowym i kulturą poprzez internet – nauka na różne sposoby – w tandemie językowym czy też w formie współpracy nad projektem na poziomie klasy, szkoły lub społeczności lokalnej;

11 http://ec.europa.eu/education/languages-teaching/doc68.

- w ramach unijnego programu „Uczenie się przez całe życie" możliwa jest wymiana, nauka za granicą, asystentura. To zazwyczaj bardzo dobra okazja do wymiany doświadczeń i zdobycia wiedzy na temat sprawdzonych metod. Transfer metody lub pomysłu z jednego kraju, języka i środowiska do drugiego jest dobrym sposobem na zwiększenie motywacji zarówno wśród odbiorców jak i nauczających.

W ramach programu Sokrates Komisja Europejska wsparła szereg projektów językowych związanych z motywacją w nauce, takich jak:

- wspólna nauka języków obcych dziadków i wnuków (JOYFLL);
- nauka języków obcych poza terenem szkoły (Opening the Door to Language Learning (OdLL);
- nauka języka w pobliskiej kawiarni (The language cafe);
- nauczanie języków obcych osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Allegro)
- nauka języków obcych w tramwaju; autobusie; pociągu (Learning by moving);
- nauka języków obcych w muzeum (Glossomuseums);
- liczne prezentacje języków na targach; festiwalach; w sklepach.

Nauczyciele języków obcych mogą wspierać motywację do nauki języków (szczególnie w różnych formach pozaszkolnych), poprzez popularyzowanie wśród rodziców, uczniów lub innych zainteresowanych informacji, które pomogą w tym trudnym i trwającym często całe życie procesie:

- należy rozwijać te umiejętności w zakresie nauki języka obcego, na które jest akurat zapotrzebowanie w języku docelowym;
- nie trzeba upierać się przy doskonaleniu wszystkich sprawności językowych naraz (rozumienie tekstów mówionych i pisanych, czytanie, pisanie);
- określone korzyści przynosi także nauczanie modułowe i kształcenie pojedynczych sprawności pod kątem egzaminów certyfikowanych, a także zapoznawanie z charakterem testów i porównywanie struktury testów sprawdzających znajomość różnych języków;
- nauka języka obcego może być oknem na świat dla ludzi, którzy czują się wyobcowani psychicznie, społecznie lub z przyczyn geograficznych;
- warto poznać strategie stosowane przez osoby, które odniosły sukces w nauce języka obcego w różnych sytuacjach;
- warto korzystać z serwisów internetowych, mających na celu udzielanie pomocy w poszukiwaniu miejsc nauki i sposobów na dobry początek.

Bibliografia

Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, and Assessment, Council of Europe, Strasburg 1996.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Polska wersja dokumentu Rady Europy, opracowany przez zespół redakcji czasopisma „Języki obce w szkole" Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.

Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002.

Covington M. V., Teel K. M., *Motywacja do nauki*, Gdańsk 2004.

Galloway Ch., *Psychologia uczenia się i nauczania*, Warszawa 1988.

Węglińska M., *Jak przygotować się do lekcji,* Kraków 1997.

Halina Wiśniewska
Akademia Leona Koźmińskiego

MATERIAŁY DYDAKTYCZNE W NAUCZANIU JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO – BADANIE ANKIETOWE

SUMMARY

Teaching materials in ESP – survey analysis

Recent years have witnessed renewed interest in the role of language teaching materials in facilitating the teaching and learning of English. Modern teaching materials are much more attractive than they were not so long ago, particularly those that make use of modern technologies. The market of English language teaching materials offers packages covering many different aspects of language learning and language use and ranging from comprehensive general courses to specialised series which concentrate on one aspect of English or one specific skill. However it does not mean that a traditional textbook will soon be replaced by the Internet and other tech- advanced tools. The research conducted among BE learners shows that despite a wide range of alternative materials and opinions that there is no one book that could be regarded as ideal, the textbook still tends to be the main teaching-learning aid. The first part of the article defines the types of materials that can be used in ESP teaching. The second part is the presentation of the result of empirical research undertaken to get learners' opinions on the usefulness of various language learning materials.

ABSTRACT

Support didactique pour LOS (langue a objectif specifique)

La glottodidactique contemporaine se concentre sur des problèmes de l'organisation du travail des élèves sous la direction de l'instituteur. Elle se concentre aussi sur le choix adéquat des textes, sur des méthodes d'enseignement et aussi sur des moyens didactiques bien choisis. L'approche nouvelle de l'enseignement et du rôle de l'élève dans le procès didactique exige le

changement dans l'approche aux matériaux didactiques. Le choix des matériaux détermine la langue avec laquelle des destinataires auront le contact et par conséquent, la sphère du lexique qu'ils apprendront, des structures langagières et leurs fonctions.

Le progrès de la technique rend possible la modernisation des moyens didactiques. Le lecteur de CD, les projecteurs vidéo, les logiciels constituent l'équipement standard. Mais à part de la multitude des moyens didactiques modernes, le manuel traditionnel constitue l'élément essentiel dans la majorité des programmes de l'enseignement des langues étrangères. La recherche empirique a fait preuve que le manuel est perçu comme la source d'information la plus utile dans l'enseignement des langues. Plus de 90 % des personnes, qui ont répondu à l'enquête, considèrent que les manuels de langues sont très utiles et utiles.

1. Rola materiałów dydaktycznych

„Metoda nauczania ma decydujący wpływ na preparację podręczników do nauki języków obcych i dlatego jej zasady i techniki winny znaleźć w nim swe odbicie"[1].

Początkowo dydaktyka rozpatrywana była jako sztuka nauczania, czyli przekazywania informacji i skupiała się głównie na osobie i roli nauczyciela. Poszukiwano nowych form kształcenia skupiając się przede wszystkim na środkach, metodach i organizacji procesu nauczania. Współczesna dydaktyka podkreśla bardzo mocno rolę ucznia w procesie kształcenia, bowiem proces nauki języka obcego wymaga zaangażowania zarówno ze strony nauczyciela jak i uczącego się. Zdaniem H. Komorowskiej[2] najważniejsze z tendencji w obszarze uczenia się wiążą się z wprowadzeniem kategorii indywidualnych cech uczącego się oraz opanowania umiejętności uczenia się i dotyczą wprowadzenia w centrum uwagi metodyków i nauczycieli nie tylko kwestii związanych z metodami i materiałami nauczania oraz z przebiegiem procesu uczenia się, od którego w efekcie zależy powodzenie nauki. Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych odwołują się najczęściej do konstruktywistycznej teorii uczenia się.

„Ujęcie procesu glottodydaktycznego w świetle konstruktywizmu pozwala na znaczącą indywidualizację uczenia się, w tym także nabywania umiejętności językowych. Nie jest ono możliwe bez aktywności i kreatywności osoby

1 J. Styszynski, *Rodzime materiały glottodydaktyczne jako czynnik efektywizacji procesu nauki języka obcego w polskiej szkole – możliwości ich lokalnej przydatności*, „Przegląd Glottodydaktyczny" 2004, t. 19, s. 25.

2 H. Komorowska, *Metodyka Nauczania języków Obcych*, Warszawa, 2005, s. 130.

uczącej się, która zgodnie ze swoimi predyspozycjami i zdolnościami, a także cechami osobowości reguluje dynamikę całego układu glottodydaktycznego (...). To nie nauczyciel jest tutaj centralnym punktem odniesienia, a uczeń, który wpływa w sposób fundamentalny na cały układ procesu glottodydaktycznego"[3].

G. Lewicka [4] podkreśla rolę ucznia w procesie nauczania pisząc, że „nabycie wprawy językowej jest wynikiem indywidualnej pracy osoby uczącej się i postulując, aby osobę nauczającą ją postrzegać jako animatora procesu glottodydaktycznego, który w swoim działaniu może jedynie wspierać uczących się, tj. być pośrednikiem w procesie akwizycji języka, ale nie uczyć".

Zgodnie z tak pojętą rolą ucznia i nauczyciela współczesna glottodydaktyka koncentruje się na problemach organizacji pracy uczniów pod kierunkiem nauczyciela, na właściwym doborze treści i metod nauczania oraz właściwie dobranych środkach dydaktycznych. B. Tomlinson twierdzi, że: „materials development is both a field of study and a practical undertaking. As a field it studies the principles and procedures of the design, implementation and evaluation of the language teaching. As an undertaking it involves the production, evaluation and adaptation of language teaching materials"[5].

Wybór ten w dużym stopniu zadecyduje o tym, jak kurs będzie przebiegał. Po pierwsze, wybór materiałów określa z jakim językiem odbiorcy będą się stykali, a w konsekwencji tego czego nauczą się w zakresie słownictwa, struktur językowych oraz funkcji. Po drugie, wybór materiałów będzie miał wpływ na metody i techniki nauczania stosowane w trakcie kursu. Po trzecie, zakres tematyczny materiałów jest niezwykle istotny dla zbudowania motywacji odbiorców. Wybór właściwych materiałów nie jest zadaniem łatwym i może stanowić problem dla nauczyciela. Z jednej strony, jest wiele dostępnych materiałów do wyboru; z drugiej strony, żadne z dostępnych materiałów nie są dokładnie dopasowane do potrzeb konkretnej lekcji bądź konkretnego odbiorcy.

B. Tomlinson definiuje materiały dydaktyczne używane w procesie glottodydaktycznym języków obcych w następujący sposób: „'materials' include anything which can be used to facilitate the learning a language. They can be linguistic,

3 S. Mrożek, *Poszukując glottodydaktyki dyskursywnej, czyli kilka uwag po lekturze książki Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, „Języki Obce w Szkole" 2009, nr 1, s. 176.

4 G. Lewicka, *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się,* Wrocław 2007, s. 17.

5 B. Tomlinson, *Materials Development in Language Teaching*, (in:) R. Carter, D. Nunan, (ed.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge 2001, p. 66.

visual, auditory or kinaesthetic, and they can be presented in print, through live performance or display, or on cassette, CD-ROM, DVD or the internet"[6].

Środki dydaktyczne służą ułatwieniu procesom myślowym oraz stanowią pomoc w wykonywaniu ćwiczeń oraz zdobywaniu sprawności praktycznego działania. Wyróżnia się następujące kategorie środków dydaktycznych:

- pomoce dydaktyczne – środki przeznaczone do poznania bezpośredniego, będące źródłem bodźców, oddziałujące bezpośrednio na nasze zmysły;
- materiały dydaktyczne – środki oddziałujące pośrednio na zmysły za pomocą technicznych środków dydaktycznych oraz środki pomocnicze do urządzeń automatycznych wykorzystywanych w procesie dydaktycznym;
- techniczne środki kształcenia – kategoria środków przy użyciu, których można w procesie nauczania-uczenia się wykonywać określone czynności praktyczne, kształtując pożądane umiejętności;
- pedagogiczne środki pracy – urządzenia przeznaczone do eksponowania określonych materiałów dydaktycznych.

Postęp techniki umożliwia stale rozszerzanie i unowocześnianie środków dydaktycznych. Odtwarzacze CD, video projektory, programy komputerowe należą już do standardowego wyposażenia sal dydaktycznych. Niektóre z nich mogą zastąpić nauczyciela w procesie kształcenia, a tym samym mogą być traktowane, jako środki – metody nauczania, np. bardzo szybko rozwijający się e-learning. Jak wynika z definicji samokształcenia, uczenie się może zachodzić bez nauczania. Właściwości różnych środków nauczania dają możliwość doboru jak najbardziej odpowiednich dla danej sytuacji dydaktycznej. Wybór powinien być dopasowany do metod, cech zadania dydaktycznego oraz właściwości odbiorcy.

T. Dudley Evans i M. St John uważają, że materiały dydaktyczne w nauczaniu języków obcych są wykorzystywane z czterech głównych powodów[7]:

1. stanowią źródło języka,
2. wspierają proces uczenia się,
3. stymulują proces uczenia się i zwiększają motywację,
4. stanowią źródło odniesienia.

Określenie typów materiałów dydaktycznych, które najlepiej pomogą odbiorcy w osiągnięciu tych celów jest możliwe dopiero po przeprowadzeniu dokładnej analizy potrzeb i ustaleniu celów nauczania. I. McGrath[8] dzieli materiały dydaktyczne wykorzystywane w dydaktyce na cztery rodzaje:

6 B. Tomlinson, *Developing Materials for Language Teaching*, New York 2003.

7 T. Dudley Evans, i M. St John, *Developments in English for Specific Purposes. A Multidisciplinary approach*, Cambridge 1998, p. 170.

1. materiały specjalnie opracowane na potrzeby procesu nauczania-uczenia się;
2. materiały autentyczne specjalnie wybrane i wykorzystywane przez nauczyciela w procesie nauczania;
3. materiały specjalnie przygotowane przez nauczyciela;
4. materiały specjalnie opracowane przez uczących się.

Z powyższej klasyfikacji wynika, że decydując na jakich materiałach oprzeć proces dydaktyczny nauczyciel może dokonać wyboru spośród gotowych materiałów lub opracować własne. Mniej doświadczeni dydaktycy wolą korzystać z materiałów gotowych, szczególnie z ogólnodostępnych podręczników które, jak zauważają M. Ellis and C. Johnson[9], podejmują za nauczyciela decyzje w kwestii sylabusa, zawartości kursu oraz metodologii (szczególnie cenne są książki nauczyciela sugerujące nawet ilość godzin potrzebną na realizację poszczególnych elementów programu).

2. Materiały dydaktyczne do nauczania Business English

M. Ellis i C. Johnson podają następującą klasyfikację materiałów używanych w nauczaniu Business English[10]:

- Pakiet podręcznika typu general business. Tego typu podręczniki sa oparte na sylabusie, który w zależności od zawartości oraz preferencji piszącego, może być typu strukturalnego, sytuacyjnego bądź funkcjonalnego. Może być mniej lub bardziej odpowiedni na adaptacje, np. zmianę kolejności rozdziałów (ograniczeniem będą np. rozdziały poświęcone powtórzeniu materiału gdyż obejmują one rozdziały w kolejności w jakiej sa umieszczone w podręczniku). Podręczniki oparte na konstrukcji modularnej są dużo bardziej elastyczne albowiem kolejność omawianych modułów jest często uznaniowa. Podręcznik typu general business nie nadaje się jednak do prowadzenia kursów języka specjalistycznego przeznaczonych dla 'job-experienced learners'.
- Materiały uzupełniające (supplementary materials). Materiały tego typu mogą składać się z książki i płyty CD lub książki i płyty DVD. Zwykle koncentrują się na konkretnych umiejętnościach np. rozumienie ze słuchu, rozwoju słownictwa lub specyficznych rolach biznesowych

8 I. McGrath, *Materials Evaluation and design for Language Teaching*, Edinburgh 2002, p. 7.

9 M. Ellis, C. Johnson, *Teaching Business English,* Oxford 1994, p. 115.

10 Ibidem, s. 117-122.

np. uczestnictwo w zebraniu, wygłaszanie prezentacji. Są używane w powiązaniu z podręcznikiem wiodącym w celu uzupełnienia lub rozszerzenia ćwiczeń. Mają zwykle charakter modułowy.

– Materiały specjalistyczne (Job-specific materials). Materiały tego typu mają na celu umożliwienie praktyki językowej w zakresie konkretnej dziedziny, np. human resources. Celem nie jest zwykle rozwinięcie konkretnej umiejętności językowej w sposób systematyczny, a jedynie wskazanie na niektóre elementy języka specyficznego dla danej dziedziny. Zazwyczaj materiały te skupiają się na słownictwie specjalistycznym, często występującym w tekście typowym dla jego użycia. Mogą też zawierać elementy rozwijające inne sprawności charakterystyczne dla danej dziedziny, np. English for Commerce może obejmować writing skills w zakresie prowadzenia korespondencji handlowej. Nie zawsze jednak kurs zaklasyfikowany przez autora lub wydawcę jako kurs języka specjalistycznego jest rzeczywiście kursem ESP.
– Materiały typu reference books. Materiały te to zwykle specjalistyczne słowniki z zakresu konkretnej dziedziny np. słownik prawniczy, finansowy, medyczny oraz inne książki podręczne, które mogą dostarczyć dodatkowych informacji istotnych dla procesu nauczania. Niekoniecznie muszą być to pozycje typowo lingwistyczne. W przypadku, gdy kurs obejmuje temat negocjacji handlowych może to być np. książka dotycząca różnic kulturowych w różnych krajach.
– Materiały do samokształcenia (self-study materials). L. Cooker[11] używa tego terminu dla „wszystkich materiałów przeznaczonych do użycia w tzw. nauczaniu otwartym (open-learning environment), innymi słowy we wszystkich sytuacjach, które odbywają się poza tradycyjnym środowiskiem (klasa) oraz bez nauczyciela w jego tradycyjnej roli".

Uczący się mogą mieć dostęp do tzw. open-learning centres, w których mogą korzystać ze zgromadzonych tam materiałów, bądź mogą pracować w domu, albo w systemie tzw. distant learning albo całkowicie samodzielnie. Podkreśla ona, iż mogą to być wszystkie materiały przeznaczone do nauki bez bezpośredniego udziału nauczyciela. M. Ellis i C. Johnson[12] uznają, że może to być dowolna książka zawierająca materiał ćwiczeniowy z załączonym na końcu kluczem odpowiedzi, jednakże „większość odbiorców znudzi się szybko wykonywaniem niekończących się zadań ćwiczących lub sprawdzających gramatykę albo słownictwo, jeśli

11 L. Cooker, *Self-access materials*, (in:) B. Tomlinson, *English Learning Materials. A Critical review*, New York 2008, p. 110.

12 M. Ellis, C. Johnson, *Teaching Business English,* Oxford 1994, p. 121.

nie będzie innego bodźca to nauki". Dlatego też nowoczesne materiały typu self--access mogą być opracowane w tradycyjnej formie papierowej, bądź dostępne online,mogą być dostępne w formatach audio-wizualnych (video-tapes, płyty DVD) lub formatach z wykorzystaniem komputera (CD-Roms). Niestety, jak zauważa L. Cooker[13] „większość materiałów glottodydaktycznych jest przeznaczonych do nauki w klasie, a tylko bardzo niewielka ilość pisana jest z przeznaczeniem wyłącznie do pracy własnej". Zdarza się, że książki tego typu są wykorzystywane przez nauczycieli do suplementacji podręczników kursowych.

3. Podręcznik jako materiał dydaktyczny

Podręcznik zdaniem T. Hedge i N. Whitney[14] to „an organized and pre-packed set of teaching- learning material". Bardziej rozbudowaną definicję podręcznika podaje Encyklopedia PWN[15]: „Książka przeznaczona do celów dydaktycznych, ma charakter wykładu systematyzującego wiadomości z danej dziedziny wiedzy w zakresie dostosowanym do programu i na poziomie przygotowania odbiorcy".

Literatura przedmiotu wyróżnia trzy typy podręczników:

1. Podręcznik właściwy obejmujący książki bezpośrednio związane z programem kursu:
   - podręcznik uniwersalny zawierający tekst systematyczny, prezentujący za pomocą słów i sposobów graficznych dana dziedzinę rzeczywistości, oraz problemy do rozwiązania, pomysły badawcze, ćwiczenia i zadania praktyczne;
   - podręcznik systematyczny zawierający uporządkowaną wiedzę odpowiadającą zwykle rocznemu programowi nauczania przedmiotu;
   - podręcznik do ćwiczeń i zajęć praktycznych;
   - podręcznik programowy.
2. Książka uzupełniająca.
3. Książka podręczna np. słownik.

Rozwój edukacji wizualnej z wykorzystaniem najnowszych środków audiowizualnych nie zastąpił najczęściej wykorzystywanego środka nauczania jakim jest podręcznik. Jest on nadal uważany za główne źródło wiedzy szczegółowej. Może być wykorzystywany, jako jedyne lub jako podstawowe narzędzie dydaktyczne.

13 L. Cooker, *Self-access materials*, (in:) B. Tomlinson, *English Learning Materials. A Critical review*, New York 2008, p. 110.

14 *Power, Pedagogy and Practice*, T. Hedge, N. Whitney (ed.), Oxford 1996, p. 322.

15 http://www.encyklopedia.pwn.pl.

Zarówno rola jak i funkcje podręcznika w nauczaniu języka obcego (książki uzupełniające i podręczne nie muszą spełniać funkcji podręcznika właściwego) były wielokrotnie analizowane. Opisując role i funkcje podręcznika w glottodydaktyce języków obcych J. Styszyński[16] pisze: „Współczesna dydaktyka przypisuje podręcznikowi i obudowie wiele ważnych funkcji, wskazując na jego ogromną rolę w instytucjonalnym nauczaniu. Temu stwierdzeniu towarzyszyć musi jednak pełna świadomość faktu, że tylko dobry podręcznik, realizujący przypisane mu funkcje dydaktyczne, stanowić może właściwą bazę procesu glottodydaktycznego". I dodaje, że „w obliczu szybkiego rozwoju innych technik informacyjnych utrzymanie znaczenia podręcznika w procesie dydaktycznym wiąże się ściśle z koniecznością jego modernizacji pod względem formy i tzw. obudowy dostarczającej jego użytkownikom optymalnych rozwiązań sprzyjających uczeniu się i dochodzeniu do zaplanowanych celów".

Według J. Styszyńskiego „materiały glottodydaktyczne są środkami pomocniczymi w nauczaniu języka obcego i nie mogą zastąpić nauczyciela w procesie dydaktycznym. (...) Jednak znaczenie dydaktyczne podręcznika jest ogromne, gdyż zawierając szereg informacji językowych, zarówno metajęzykowych, jak też pozajęzykowych metodycznie uporządkowanych, przystosowany jest do nauczania, co wpływa w sposób oczywisty na lepsze zrozumienie i przyswojenie materiału przeznaczonego do opanowania"[17].

4. Przydatność wybranych typów materiałów dydaktycznych – wyniki badań

Nowe podejście do nauczania oraz roli ucznia w procesie dydaktycznym wymagało zmiany podejścia do materiałów dydaktycznych. Od pewnego czasu przydatność materiałów dydaktycznych jest tematem dyskusji i publikacji. Gotowe materiały są pisane przez doświadczonych i kompetentnych autorów, niejednokrotnie z wieloletnim stażem dydaktycznym, zwykle z uwzględnieniem analizy potrzeb odbiorców przeprowadzanej przez firmę wydawniczą. A jednak, jak zauważa B. Tomlinson[18] materiały te są często niedostatecznie relewantne dla potrzeb odbiorców, którzy mają z nich korzystać.

16 J. C. Styszynski, *Rola i funkcje podręcznika w nauczaniu języka obcego,* „Prace Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych" 1993, nr 2, , Zeszyty Naukowe nr 126, Szczecin, s. 57.

17 Ibidem, s. 56.

18 B. Tomlinson, *Developing Materials for Language Teaching*, New York 2003, p. 4.

W 2009 roku przeprowadzone zostało wśród studentów uczelni ekonomicznej badanie ankietowe mające na celu uzyskanie opinii o przydatności niektórych typów materiałów dydaktycznych. W badaniu wzięło udział 128 studentów Spośród nich 51 osób to studenci pierwszego i drugiego roku studiów dziennych, 42 – pierwszego roku studiów zaocznych, a 35 – będących w połowie kursu studiów podyplomowych. Każda z grup była badana oddzielnie. Celem takiego doboru respondentów było uzyskanie informacji na temat przydatności materiałów dydaktycznych od jak najszerszej grupy osób uczestniczących w procesie glottodydaktycznym. Wszyscy ankietowani to osoby dorosłe, których poziom znajomości języka angielskiego ogólnego oceniony na podstawie testu kwalifikacyjnego przy przyjęciu na studia był na poziomie co najmniej średnim. Respondentów zapytano o przydatność określonych typów materiałów w procesie uczenia się języka angielskiego. Tabela 1 prezentuje uzyskane dane.

Tab.1. Przydatność wykorzystywanych materiałów w procesie uczenia się języka angielskiego (w %*).

Wyszczególnienie**	Bardzo przydatne	Przydatne	Nie ma znaczenia	Nieprzydatne
Podręczniki językowe	55	41	2	2
Anglojęzyczne podręczniki akademickie i zawodowe	48	47	5	0
Internet	45	48	6	1
TV	26	50	18	5
Prasa	26	57	16	2

* Kolumny nie sumują się do 100, gdyż respondent mógł wskazać dwie odpowiedzi.
** W kilku przypadkach respondenci nie zaznaczyli żadnej ze wskazanych opcji. Udziały procentowe zostały ustalone wyłącznie w odniesieniu do osób, które zadeklarowały dany wariant odpowiedzi.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Analizując odpowiedzi wszystkich ankietowanych można stwierdzić, że 55% wszystkich respondentów sądzi, iż w procesie uczenia się angielskiego języka biznesowego bardzo przydatne są podręczniki polskie; tę formę materiałów uważa za przydatną nieco ponad 40% badanych. Również uznanie ankietowanych znajdują anglojęzyczne podręczniki akademickie i zawodowe. Udział osób sądzących, iż są one bardzo przydatne lub przydatne łącznie sięga 95%.

Na uwagę zasługuje również fakt, że jako przydatny w pogłębianiu wiedzy dla ponad 90% uczestniczących w badaniu jest internet. Nieco mniejsze uznanie

znajduje telewizja oraz prasa anglojęzyczna. Te dwa źródła doskonalenia znajomości profesjonalnego języka uważa za nieistotne blisko co piąty badany.

Jeżeli przeanalizować szczegółowo rozkład odpowiedzi respondentów z uwagi na rodzaj studiów nie widać zasadniczych różnic w podejściu do przydatności specyficznych materiałów w pogłębianiu znajomości angielskiego języka biznesowego. Zestawienie takie przedstawia Tabela 2.

We wszystkich grupach ankietowanych odsetek uważających za bardzo przydatne podręczniki językowe przewyższa 50%; blisko 50% badanych sądzi, że są one przydatne. Niezależnie od toku studiów badani równie wysoko oceniają przydatność anglojęzycznych podręczników akademickich i zawodowych.

Jako bardzo przydatne lub przydatne źródło wspomagające praktyczną znajomość języka ankietowani wskazywali internet, choć 12% studentów dziennych uważa, że ta forma doskonalenia języka jest bez znaczenia.

Na uwagę zasługuje fakt, że studenci dzienni zdecydowanie częściej niż pozostali sądzą, iż nieprzydatną formą uczenia się jest oglądanie anglojęzycznych programów telewizyjnych – taką odpowiedź zadeklarował aż co dziesiąty z badanej grupy; jednocześnie dla blisko co trzeciego nie ma to znaczenia. Może to o tyle dziwić, iż z wcześniejszych pytań kwestionariusza wynika, że respondenci stosunkowo często maja problemy ze zrozumieniem języka mówionego. Oglądanie anglojęzycznych programów zapewne mogłoby skutecznie wpływać na przełamywanie tej bariery językowej.

Do czytania obcej prasy najbardziej skłonni są studenci uczący się i pracujący jednocześnie, najbardziej zaś sceptycznie nastawieni studenci dzienni. Dla blisko ¼ tych ostatnich ta forma kształcenia językowego nie ma znaczenia. Dziwić może jednocześnie, że blisko co czwarty słuchacz studiów podyplomowych nie uznaje za ważne w procesie kształcenia czytania w obcym języku.

Podsumowanie

Analiza wyników badania potwierdza ugruntowaną pozycję podręcznika pomimo dostępności innych, bardziej nowoczesnych materiałów i pomocy dydaktycznych. Wszechobecny internet, ze wszystkimi możliwościami dydaktycznymi jakie ze sobą niesie, jest mniej popularny niż materiały klasyczne. Jednakże jak podkreśla A. Cunningsworth „there is no perfect textbook which meets all the requirements of teachers and students”[19] i dlatego uważa, że gotowe

19 A. Cunningsworth, *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*, London 1984, p. 4.

Tab. 2. Przydatność wykorzystywanych materiałów w procesie uczenia się języka angielskiego według toku studiów (w %*).

Rodzaj studiów	Wyszczególnienie	Bardzo przydatne	Przydatne	Nie ma znaczenia	Nie-przydatne
Studenci dzienni	Podręczniki językowe	51	47	0	2
	Anglojęzyczne podręczniki akademickie i zawodowe	41	51	8	0
	Internet	44	44	12	0
	TV	20	40	30	10
	Prasa	20	51	23	6
Studenci zaoczni	Podręczniki językowe	53	47	0	0
	Anglojęzyczne podręczniki akademickie i zawodowe	53	41	6	0
	Internet	48	46	3	3
	TV	42	50	8	0
	Prasa	34	59	7	0
Studenci podyplomowi	Podręczniki językowe	55	41	2	2
	Anglojęzyczne podręczniki akademickie i zawodowe	48	47	5	0
	Internet	45	48	6	1
	TV	26	50	18	5
	Prasa	26	57	16	2

* Kolumny w żadnej z trzech grup respondentów nie sumują się do 100, gdyż badany mógł wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

materiały dydaktyczne powinny stanowić jedynie surowiec, który każdy nauczyciel powinien dopasować do potrzeb konkretnej grupy, w konkretnej sytuacji.

Wybierając materiały należy wziąć pod uwagę kontekst w jakim będą one używane oraz potrzeby i zainteresowania, zarówno nauczyciela jak i samych uczących się. Umiejętność adaptowania podręcznika dla potrzeb konkretnej sytuacji dydaktycznej, konstruowania oraz wykorzystywania własnych materiałów dydaktycznych w dużym stopniu decydują o sukcesie procesu dydaktycznego szczególnie w sytuacjach, gdy potrzeby odbiorcy są bardzo ściśle określone. Jest to zwykle niezbędne w przypadku nauczania języków specjalistycznych.

Bibliografia

Cooker L., *Self-access materials*, (in:) B.Tomlinson, *English Learning Materials. A Critical review*, New York 2008.

Cunningsworth A., *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*, Heinemann, London 1984.

Cunningsworth A., *Choosing Your Coursebook*, Heinemann, Oxford 1995.

Dudley-Evans T., St John M., *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-disciplinary approach*, Cambridge 1998.

Ellis M., Johnson C., *Teaching Business English,* Oxford, 1994.

Hedge T. , Whitney N. (ed.), *Power, Pedagogy and Practice*, Oxford 1996.

Komorowska H., *Metodyka Nauczania języków Obcych*, Warszawa 2005.

Lewicka G., *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław 2007.

McGrath I., *Materials Evaluation and design for Language Teaching*, Edinburgh 2002.

Mrożek S., *Poszukując glottodydaktyki dyskursywnej, czyli kilka uwag po lekturze książki Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, „Języki Obce w Szkole" 2009, nr 1.

Styszyński J. C., *Rola i funkcje podręcznika w nauczaniu języka obcego,* „Prace Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych" 1993, nr 2, Zeszyty Naukowe nr 126, Szczecin.

Styszyński J. C., *Rodzime materiały glottodydaktyczne jako czynnik efektywizacji procesu nauki języka obcego w polskiej szkole – możliwości ich lokalnej przydatności*, „Przegląd Glottodydaktyczny" 2004, t. 19.

Tomlinson B. (ed.) *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge 1998.

Tomlinson B., *Materials Development in Language Teaching,* (in:) R. Carter, D. Nunan, (ed.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge 2001.

Tomlinson B., (ed.), *English Learning Materials. A Critical review*, New York 2008.

Tomlinson B., *Developing Materials for Language Teaching*, New York 2003.

ZASADY PUBLIKOWANIA W ROCZNIKU „LINGUODIDACTICA"

1. Rocznik „Linguodidactica" przyjmuje do druku materiały nigdzie dotąd nie publikowane.
2. Rocznik „Linguodidactica" zamieszcza materiały w języku rosyjskim, białoruskim, ukraińskim, polskim, angielskim, niemieckim, francuskim.
3. Oprócz artykułów Redakcja zamieszcza także recenzje merytoryczne, oceniające i polemiczne o objętości do 5 stronic maszynopisu.
4. **Wymogi techniczne**:

– objętość tekstów nie powinna przekraczać 20 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: do lewego (*nie dzielić wierszów ręcznie)*;
– nazwisko autora: czcionka Times New Roman, 14 pkt., w lewym górnym rogu; nazwa instytucji: czcionka Times New Roman, 11 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;

Tytuł opracowania (l6 pkt)
l. Śródtytuł (12 pkt)
– 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.

wzór przypisów dolnych:
[1] Inicjał imienia. Nazwisko, *Tytuł pracy* (kursywą), miejsce wydania i rok wydania, s. 22.
[2] *Tytuł pracy* (kursywą), red. I. Nazwisko, miejsce wydania i rok wydania, s. 22.
[3] I. Nazwisko, *Tytuł artykułu* (kursywą), „Nazwa czasopisma" rok wydania, numer, s. 22.
W tekstach w języku polskim cytaty i przypisy w języku rosyjskim, białoruskim i ukraińskim prosimy przytaczać w oryginale (nie w transliteracji);

wzór bibliografii:
1. Nazwisko I., *Tytuł pracy* (kursywą), miejsce wydania i rok wydania.
2. Nazwisko I., *Tytuł artykułu* (kursywą), (w:) *Tytuł pracy*, red. I. Nazwisko, miejsce wydania i rok wydania.
3. Nazwisko I., *Tytuł artykułu* (kursywą), „Nazwa czasopisma" rok, numer.
4. *Tytuł pracy* (kursywą), red. I. Nazwisko, miejsce wydania i rok wydania.

– teksty w języku polskim powinny zawierać streszczenia w dwóch językach obcych, teksty w języku obcym – streszczenia w języku polskim i innym obcym (do 0,5 stronicy, należy przetłumaczyć również tytuł);
– teksty prosimy dostarczać w dwóch egzemplarzach w postaci wydruków komputerowych wraz z dyskietką lub płytą CD-R (Word 7.0).

Artykuły, które nie spełniają powyższych wymogów, nie zostaną przyjęte do druku.

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. Кроме статей, Редакция помещает также научно-аналитические рецензии, заключающие в себе оценку и полемику, объемом до 5 машинописных страниц.
3. Материалы принимаются в печать до 15 сентября.
4. Технические требования:

– объем текстов не должен превышать 20 машинописных страниц;
– просьба присылать тексты, написанные в редакторе Word (.doc): шрифт Times New Roman 12; межстрочный интервал 1,5; лист А4 (210x297); поля (внешние, внутренние, верхние, нижние) 2,5 см.; текст выравнен по левому краю – просьба не разделять слов;
– фамилия автора (шрифт 12), название учреждения (шрифт 12) в левом верхнем углу;
– заглавие статьи выравнено по центру (шрифт 16, жирный); заглавия частей статьи выравнены 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 при¬водить в оригинальной версии (не транслитерации);
– список источников в алфавитном порядке;
– тексты на польском языке должны сопровождаться резюме на двух иностранных языках, тексты на иностранных языках – резюме на польском и другом иностранном (до 0,5 страницы), просьба перевести также заглавие;
– просьба присылать помещенные в статье иллюстрации и фотографии в отдельном файле (*.tiff 300 dpi);
– просьба присылать тексты в двух экземплярах в напечатанном виде, а также в электронном варианте (редактор MS Word).

Статьи, не подготовленные согласно данным техническим требованиям, не принимаются в печать.