

Język. Tożsamość. Wychowanie

VI

pod redakcją

Krzysztof Feruga, Agata Ostrowska-Knapik



Bielsko-Biala 2023

Redaktor Naczelny: Krzysztof Brzozowski
Redaktor Działu: Katarzyna Ożańska-Ponikwia
Recenzenci: Liliya Morska
Justyna Pietrzykowska
Sekretarz Redakcji: Grzegorz Zamorowski

Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Bielsko-Bialskiego
43-309 Bielsko-Biała, ul. Willowa 2
tel. 33 827 92 68
e-mail: wydawnictwa@ubb.edu.pl

ISBN 978-83-67652-19-3

SPIS TREŚCI

<i>Wstęp</i>	5
DOROTA CHŁOPEK <i>Konstrukcja rezultatywna – polisemia we fragmentach dyskursu z Brytyjskiego Narodowego Korpusu językowego</i>	7
TATIANA SZCZYGŁOWSKA <i>One of a kind? Corpus evidence of the differing nature of two types of prose</i>	31
ALEKSANDRA HASIOR <i>Jakość tłumaczenia audiowizualnego a przebieg procesu przekładu</i>	47
PRZEMYSŁAW BROM <i>Can translation be a culture-based negotiation? On examples from European Union texts</i>	57
KATARZYNA NECZEK <i>Kryteria tekstowości w wybranych utworach zespołu The Sins of Thy Beloved oraz ich polskich tłumaczeniach</i>	69
KRZYSZTOF POŁOK, ANNA ANGROCKA <i>Motivational differences between quasi-bilinguals and bilinguals in the context of FL (English) language</i>	95
MAŁGORZATA JOPEK-BIZOŃ <i>Efektywne interakcje w nauczaniu języka obcego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej a gotowość przyszłych nauczycieli – doniesienia z badań, zalecenia</i>	111
KRZYSZTOF FERUGA <i>Język w twórczości mieszkańców Mundimitra</i>	123
EWELINA GAJEWSKA <i>Sila perswazyjna zdań pytających w wybranych współczesnych reklamach prasowych</i>	129
ERNEST ZAWADA <i>Pedagogiczne i niepedagogiczne aspekty sztuk wizualnych w kontekście edukacji i wychowania</i>	137
ROBERT POCHOPIEŃ <i>Duch i Mądrość w teologii św. Pawła</i>	149

Wstęp

Na niniejszą monografię wieloautorską składają się rozdziały, w których Autorzy prezentują rezultaty przeprowadzonych przez siebie badań naukowych takich obszarów jak język, tożsamość i wychowanie.

W krąg badań językoznawczych wykorzystujących dostęp do korpusów wpisuje się artykuł dotyczący m. in. przechodniej konstrukcji rezultatywnej w języku angielskim we fragmentach konkordancji z Brytyjskiego Korpusu Narodowego, z kolei następny z artykułów wykorzystuje techniki językoznawstwa korpusowego do ilościowej analizy tekstów z dwóch rodzajów prozy: beletrystycznej i naukowej.

Trzy następne artykuły zostały poświęcone badaniom nad przekładem – w szczególności zagadnieniu jakości tłumaczenia audiowizualnego a także specyfiki przekładu tekstów unijnych i roli tłumacza, który staje się w tym przypadku także negocjatorem. W przypadku trzeciego artykułu za materiał badawczy posłużyły wybrane teksty utworów muzycznych i ich przekład w kontekście spełnienia przez nich kryteriów tekstowości.

Na procesie regulacyjnym – motywacji – skupili się Autorzy kolejnego artykułu, omawiając różnice motywacyjne pomiędzy osobami quasi-dwujęzycznymi a dwujęzycznymi w kontekście znajomości języka angielskiego. Nabywania kompetencji znajomości tegoż języka oraz zmieniających się wyzwań, przed którymi stają nauczyciele, dotyczy także dalszy artykuł.

Autor następnego artykułu przedstawia wyniki analizy językowej wybranych utworów poetyckich napisanych przez przedstawicieli molizańskich Chorwatów.

Reklama prasowa, a dokładniej pytania w niej występujące, stały się punktem wyjścia do badań nad ich funkcją w procesie przekonywania odbiorcy w następnym artykule niniejszej publikacji.

Autor kolejnego z artykułów podjął się problematyki roli sztuk audiowizualnych w edukacji i wychowaniu, z kolei Autor ostatniego artykułu niniejszej publikacji pochylił się nad analizą teologicznego znaczenia zestawienia Mądrości i Ducha w tekstach św. Pawła Apostoła.

Poszczególne artykuły dotyczą różnorodnych zagadnień, Autorzy posługują się różnymi metodami i technikami badawczymi, pracują na rozmaitych materiałach. Niezmienne pozostaje: ciekawość naukowa, chęć stawiania pytań i niestrudzone poszukiwanie odpowiedzi. I za to pragniemy Autorom podziękować. Wierzymy, że przedstawione tutaj wnioski zainspirują i zmotywują do dalszego pogłębiania, analiz i rozwoju.

Krzysztof Feruga, Agata Ostrowska-Knapik

DOROTA CHŁOPEK

Uniwersytet Bielsko-Bialski

Konstrukcja rezultatywna – polisemia we fragmentach dyskursu z Brytyjskiego Narodowego Korpusu językowego

Keywords: *resultative construction, polysemy, usage-based model, English, linguistic corpus*

Słowa kluczowe: *konstrukcja rezultatywna, polisemia, model oparty na uzusie, znaczenie encyklopedyczne, język angielski, korpus językowy*

Wprowadzenie

Niniejszy artykuł jest poświęcony przechodniej konstrukcji rezultatywnej w języku angielskim, ang. *transitive resultative construction*¹, oznaczonej symbolicznie “VOR”², która może ilustrować zjawisko konstrukcyjnej polisemii, gdy jest skojarzona z kanonicznym zdaniem prostym z czasownikami ‘złożenie przechodnimi’, ang. *complex transitive verbs*, o wzorze SVOC³ lub VOC⁴, gdzie funkcję ‘orzecznika’ dopełnienia oznaczoną ‘C’ wypełnia przymiotnik po czasowniku rezultatu, np. w zdaniu “*That music drives me mad*”⁵. Funkcja C w zdaniu VOC może być również wypełniona przez frazę nominalną, np. *a freeman*⁶, we fragmencie dyskursu z Brytyjskiego Korpusu Narodowego, oznaczonego symbolem BNC⁷, “*Sligo city*

¹ Za GOLDBERG, Adele E., “Argument Structure Constructions”, University of California, Berkeley, rozprawa doktorska, 1992, s. 80, dostęp [URL: <https://escholarship.org/uc/item/6d01k2vd>] 24.05.2023 r. Na jej podstawie opublikowana monografia: GOLDBERG, Adele E., *A Construction Approach to Argument Structure*, Chicago i London, The University of Chicago Press, 1995, ISBN (paper): 0-226-30086-2, s. 188–198; GOLDBERG, Adele E., *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*, Oxford, Oxford University Press, 2006, ISBN 978-0-19-9268511.

² ‘V’ symbolizuje *Verb*, pol. czasownik, ‘O’ lub ‘Obj’ oznacza *Object direct*, dopełnienie bliższe, ‘R’ znaczy *Result*, pol. rezultat, zob. Goldberg, *Constructions at Work ...*, s. 114. Table 6.6.

³ ‘S’ lub ‘Subj’ symbolizuje *Subject*, pol. podmiot, ‘C’ wypełnia miejsce *Complement Obj*, pol. orzecznika dopełnienia.

⁴ Podmiot ‘S’ jest pierwszym bezpośrednim składnikiem kanonicznego zdania angielskiego, czyli jest w nim niezbędny, zatem można z góry założyć, że jest w typowym zdaniu angielskim obecny i pominąć symbol ‘S’.

⁵ QUIRK, Randolph, Sidney GREENBAUM, Geoffrey LEECH, Jan SVARTVIK., *A Comprehensive Grammar of the English Language*, Harlow, Pearson Education Limited, 1985. ISBN 978-0-582-51734-9, s. 1171.

⁶ “[...] honorowy obywatel *m* miasta [...]” za: *Wielki multimedialny słownik angielsko-polski polsko-angielski PWN-Oxford*, ISBN: 978-83-60147-95-5. Dalej występuje jako *Wielki multimedialny słownik ...*.

⁷ BNC to akronim oznaczający ‘British National Corpus’ (pol. Brytyjski Korpus Narodowy) z konkordancjami wyrazów i konstrukcji z naturalnych źródeł występowania języka angielskiego. Dostęp: [URL <https://www.english-corpora.org/bnc/>] lipiec 2023 r.

declared her a freeman”, np. *Miasto Sligo ogłosiło ją honorowym obywatelem miasta*. Polisemia konstrukcyjna w niniejszym tekście związana jest z potencjałem angielskich czasowników, ang. *verbs*, z konstrukcji VOC do przyjęcia przymiotnika w funkcji C i, tym samym, wystąpienia w konstrukcji rezultatywnej przechodniej VOR. W przykładowych fragmentach dyskursu z BNC występuje tutaj pięć czasowników⁸: MAKE, *robić, zrobić*; THROW, *rzucić, rzucać*; GET, *dostać, dostawać*; SLICE, *kroić, pokroić*; DRIVE, *kierować*, które m.in. mogą wystąpić w konstrukcjach⁹ VOC i VOR. Niniejszy artykuł, koncentrując się na pojęciach ‘polisemii konstrukcyjnej’ i ‘konstrukcyjnym’ ujęciu struktur językowych, wykorzystuje metodologię językoznawstwa kognitywnego i przykłady z korpusu językowego BNC, posiada charakter eksplikacyjny. Jest kierowany do polskich użytkowników języka angielskiego zainteresowanych edukacyjną gramatyką tego języka¹⁰, z odniesieniem do osiągnięć językoznawstwa kognitywnego, które akcentuje naturę języka opartą na uzusie, odzwierciedlonym w korpusach językowych, np. w korpusie BNC.

Korpus językowy stanowi podstawę kierunku lingwistyki opartej na uzusie językowym, ang. ‘the usage-based linguistics’, np. w monografii pt. “Language, Usage and Cognition”¹¹, pol. *Język, uzus językowy i poznanie*, traktującej o pojęciach, także w odniesieniu do uczenia się języka obcego w artykule autorstwa Tyler i Ortegi¹², czy w związku z akwizycją pierwszego języka, opartą na jego uzusie w tekstach Tomasello¹³. Wcześniej jednak Langacker¹⁴ i m.in.¹⁵ Croft¹⁶ powiązali wiedzę związaną z użyciem języka z uogólnieniami wyprowadzonymi z konkretnych sytuacji użycia języka, czyli z uzusu językowego. Langacker opracował podstawy gramatyki kognitywnej, w której związek symboliczny formy i znaczenia stanowi

⁸ Podane polskie znaczenia zostały przytoczone z pierwszej definicji czasownika przechodniego w leksykonie *Wielki multimedialny słownik ...*.

⁹ Czasowniki zostały wybrane z przykładów zdań z literatury przedmiotu, np. Goldberg, A Construction Approach to Argument Structure; Goldberg, Constructions at Work; Quirk et al., A Comprehensive Grammar of the English Language ...

¹⁰ Np. Quirk et al., A Comprehensive Grammar of the English Language ...

¹¹ BYBEE, Joan, Language, Usage and Cognition, Cambridge, Cambridge University Press, 2010. E-book ISBN-13 978-0-511-74431-0

¹² TYLER, Andrea i ORTEGA, Lourdes, Usage-based approaches to language and language learning: an introduction to the special issue, *Language and Cognition*, No. 8, s. 335–345, 2016. doi:10.1017/langcog.2016.15 UK Cognitive Linguistics Association.

¹³ TOMASELLO, Michael, First steps toward a usage-based theory of language acquisition, *Cognitive Linguistics* Vol. 11 No. 1/2, 2000, s. 61–82, Walter de Gruyter; TOMASELLO, Michael, Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003. doi.org/10.2307/j.ctv26070v8

¹⁴ LANGACKER, Ronald W., Foundations of Cognitive Grammar. Volume I Theoretical Prerequisites, Stanford, California, Stanford University Press, 1987, s. 65. Paperback ISBN: 0-8047-3851-3

¹⁵ Zob. IBBOTSON, Paul, The scope of usage-based theory, *Psychology of Language*, Vol. 4, 2013, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00255

¹⁶ CROFT, William, Syntactic Categories and Grammatical Relations: The Cognitive Organization of Information, Chicago, University of Chicago Press, 1991. ISBN: 9780226120904,0226120902

‘konstrukcję językową’ o różnym stopniu złożoności, od pojedynczego morfemu, w gramatyce Langackera, do zdania, w argumentowej gramatyce konstrukcji¹⁷, która również stanowi teorię wpisaną w paradygmat językoznawstwa kognitywnego. Gramatyka kognitywna Langackera sformułowała dwie podstawowe tezy – o symbolizacji w języku oraz o uzusie językowym. Zgodnie z drugą tezą, gramatyka mentalna użytkownika języka, czyli wiedza językowa, jest utworzona z jednostek symbolicznych wyabstrahowanych z konkretnych sytuacji użycia języka. Gramatyka kognitywna Langackera, wraz z nią cały prąd metodologiczny lingwistyki kognitywnej, opiera się na uzusie językowym, tak jak korpusy językowe i związana z nimi lingwistyka korpusowa.

Zatem, w ostatniej części, fragmenty dyskursu z konkordancji BNC zostaną wykorzystane jako źródło przykładów uzusu językowego w odniesieniu do omawianych i porównywanych konstrukcji w języku angielskim, ilustrując konstrukcyjną polisemię. Jednak na początku pierwszej części uwaga będzie zwrócona na pojęcie ‘polisemia konstrukcyjna’ w odniesieniu do ‘polisemii wyrazowej’ w teoriach lingwistyki kognitywnej. Następnie zaprezentowana zostanie ‘przechodnia konstrukcja rezultatywna’ i jej nieprzechodni odpowiednik w argumentowej gramatyce konstrukcji opracowanej przez Goldberg¹⁸. W oparciu o gramatykę edukacyjną, w części czwartej, zestawiony z nimi będzie kanoniczny wzór VOC w realizacjach zdaniowych z korpusu językowego BNC¹⁹. Trzecia część, metodologiczna, skupi się na terminie ‘schematyzacji’, ang. *schematization*, w procesie kategoryzacji w odniesieniu do konstrukcji językowych, gdyż, według Langackera²⁰, zarówno morfemy gramatyczne, jak i klasy gramatyczne, np. rzeczownik, wraz z konstrukcjami gramatycznymi, stanowią w gramatyce jednostki symboliczne. Podstawowe klasy gramatyczne są definiowane poprzez schematyczne jednostki symboliczne²¹, co więcej, schematyczność jest możliwa w ramach każdej domeny²², od wyrazu jednomorfemowego, jak *tall*, wysoki, do uszczegółowionego wyrażenia, jak “*exactly six feet five and one-half inches tall*”²³, pol. *dokładnie sześć stóp pięć i pół cala wzrostu*, gdyż schematyczność jest sprawą względną²⁴. W części czwartej za sprawą schematyczności zostaną wyodrębnione przykłady realizujące konstrukcję rezultatywną przechodnią, schematycznie zapisaną wzorem VOR, a w gramatyce edukacyjnej, częściowo jej odpowiada-

¹⁷ Goldberg, A Construction Approach to Argument Structure

¹⁸ Tamże

¹⁹ BNC.

²⁰ Langacker, Foundations of Cognitive Grammar. Volume I ..., s. 81.

²¹ Tamże

²² Tamże, s. 132.

²³ Tamże, s. 133.

²⁴ Tamże

jący wzór SVOC. Langacker²⁵ zdefiniował gramatyczne konstrukcje jako syntagmatyczne połączenia morfemów i większych wyrażeń, które formują coraz bardziej złożone struktury symboliczne. W ostatniej części będą zaprezentowane fragmenty konkordancji z BNC, stanowiące przykłady językowej realizacji poszczególnych konstrukcji z cechami polisemii. Mają one na celu wyeksponowanie różnic w identyfikacji danych konstrukcji, czyli w odróżnieniu we fragmentach dyskursu konstrukcji rezultatywnej od reprezentowanej przez wzór SVOC i inne wzory zdaniowe związane poprzez jakieś aspekty z wzorem VOR.

I. POLISEMIA wyrazowa i konstrukcyjna – zarys

Najbardziej ogólna definicja ‘polisemii’ opisuje ową cechę każdego języka naturalnego jako zjawisko, w którym jednostka językowa wykazuje wiele różnych jednak powiązanych z sobą znaczeń²⁶. Jednostka językowa, za Langackerem²⁷, to związek/zespół symboliczny, ang. *symbolic assembly*, o wzrastającym stopniu złożoności, zarówno wyraz, jak i konstrukcja zdaniowa, w argumentowej gramatyce konstrukcji Goldberg²⁸. Zatem w niniejszym artykule nie skupimy się na polisemii wyrazowej, gdzie słowa mają sieć wielu, ale powiązanych z sobą znaczeń, co stanowi „oś semantycznej analizy”, zgodnie z twierdzeniem Stephena Ullmanna²⁹, sformułowanym ponad siedemdziesiąt lat temu, ale na konstrukcjach zdaniowych, przechodniej konstrukcji rezultatywnej oraz zestawionych z nią fragmentach dyskursu realizujących wzór SVOC, inaczej schemat VOC. Niemal czterdzieści lat temu, w ramach językoznawstwa formalnego, Paul Douglas Deane³⁰ postulował w rozprawie doktorskiej, iż w związku z polisemią należy zintegrować kompetencje semantyczne z wiedzą pozajęzykową. Natomiast w językoznawstwie kognitywnym modele polisemii, głównie wyrazowej, np. w odniesieniu do przyimka *over*³¹, czy czasownika *lie*³², nieodłącznie wpisane były w użycie, które wpływa na dynamiczną naturę znaczenia i jego rozszerzenie, np. w procesie kategory-

²⁵ Tamże, s. 82.

²⁶ KOVÁCS, Éva, Polysemy in Traditional vs. Cognitive Linguistics, *Eger Journal of English Studies XI*, 2011, s. 3.

²⁷ Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I*

²⁸ Goldberg, *A Construction Approach to Argument Structure*

²⁹ ULLMANN, Stephen, *The Principles of Semantics*, Oxford, Basil Blackwell; Glasgow, Jackson, Sons and Co., 1957 [1951], s. 117. OL5873783M

³⁰ DEANE, Paul Douglas, “Semantic Theory and the Problem of Polysemy”, Ph.D. dissertation, The University of Chicago, 1987, s. 8–9.

³¹ LAKOFF, George, *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, Chicago i London, The University of Chicago Press, 1987. ISBN 0-226-46804-6 (paper); BRUGMAN, Claudia Marlea, *The Story of Over: Polysemy, Semantics, and the Structure of the Lexicon*, New York i London, Garland Publishing, Inc., 1988.

³² SWEETSER, Eve, “Semantic structure and semantic change: A cognitive linguistic study of modality, perception, speech acts, and logical relations”, rozprawa doktorska, University of California, Berkeley, 1984.

zacji poprzez schemat³³. Langacker opracował model polisemii sieciowej, ang. *network polysemy*, w której występują kategorie złożone opisane jako schematyczna sieć, ang. *a schematic network*³⁴. Schemat Langackera³⁵, w najbardziej ogólnym znaczeniu, nawiązuje do prototypu Eleanor Rosch³⁶, ale oprócz kategoryzacji opartej na schematyczności, która zapewnia pełne usankcjonowanie znaczenia jednostki leksykalnej, istnieje jeszcze kategoryzacja poprzez rozszerzenie, która zapewnia tylko częściowe jej usankcjonowanie³⁷. Zatem, według Langackera, nie można zakładać, że przynależność do danej kategorii językowej jest sprawą zdecydowaną, należy lub nie do danej kategorii, raczej jest sprawą stopnia skonwencjonalizowania danej jednostki³⁸. Przykładowo, w kolejnych rozdziałach tomu wieloautorskiego pod redakcją Brigitte Nerlich i in.³⁹ zaprezentowana jest teoria polisemii jako znaczenia ‘elastycznego’⁴⁰. Co znajduje również potwierdzenie w modelu polisemii opracowanym przez Andree Tyler i Vyvyana Evansa⁴¹ o angielskiej nazwie “principled polysemy”, w którym polisemia odnosząca się do przyimków w języku angielskim włącza wyjaśnienia znaczeń związanych ze słowami, twierdząc, iż nie są one absolutne i stałe, ale raczej podlegają zmianie w czasie, wraz z użyciem danych przyimków. Stąd „nowe” znaczenia mogą, z biegiem czasu i w wyniku użycia w różnym kontekście sytuacyjnym, być postrzegane jako nie powiązane z pierwotnym znaczeniem. Zatem polisemia wyrazowa w tym modelu posiada charakter dynamiczny⁴². Dylan Glynn⁴³ także kontrastuje polisemię jako zakorzenioną funkcjonalno-koncepcyjną „odmianę” z synonimią jako „relacją” formy schematycznej lub nieschematycznej. Forma schematyczna może być kategorią leksykalną, jak ‘rzeczownik’, np. *friend*, *przyjaciel*, pojedynczym ‘morfemem’, jak *-ship*, w wyrazie złożonym *friendship*, *przyjaźń* lub w wyrazie *leadership*, *przy-*

³³ Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I ...*, s. 369–377.

³⁴ Tamże, s. 377–386.

³⁵ Tamże, s. 371.

³⁶ Np. ROSCH, Eleanor, *Natural categories*, *Cognitive Psychology* 4, s. 328–350, 1973; ROSCH, E., *Principles of Categorization*, w: *Cognition and Categorization*, pod red. Eleanor Rosch i Barbara B. Lloyd, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1978, s. 27–47.

³⁷ Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I*, s. 372.

³⁸ Tamże, s. 369–370.

³⁹ NERLICH, Brigitte, TODD, Zazie, HERMAN, Vimala, oraz David D. CLARKE (Red.), *Polysemy: Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language*, Berlin i New York, Mouton de Gruyter, 2003.

⁴⁰ Nerlich i Clarke, tamże, s. 3.

⁴¹ TYLER, Andrea i Vyvyan EVANS, *The Semantics of English Prepositions: Spatial scenes, embodied meaning and cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

⁴² EVANS, Vyvyan, *The Structure of Time*, Amsterdam i Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2003, s. 79.

⁴³ GLYNN, Dylan, *Polysemy and Synonymy: Cognitive theory and corpus method*, w: *Corpus Methods for Semantics: Quantitative studies in polysemy and synonymy*, pod red. Dylan Glynn i Justyna A. Robinson, Amsterdam i Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2014, s. 14.

wództwo, może być ‘wyrażeniem’, jak *caffine headache*⁴⁴, *kofeinowy ból głowy*, interpretowanym dwojako (ból głowy po spożyciu kofeiny lub z powodu jej braku), co zasługuje na miano amalgamatu pojęciowego, ang. *conceptual blend*⁴⁵. Schematyczna jest także konstrukcja zdaniowa, np. VOC, który to wzór może być również przypisany do konstrukcji rezultatywnej w opracowaniu Goldberg “Subj V Obj Xcomp”⁴⁶, inaczej VOR, gdzie symbol ‘R’ (Result, rezultat) zastępuje ‘Xcomp’. Angielskie konstrukcje, opisane jako polsemiczne, to m.in konstrukcja konatywna w zdaniu “I kicked at the ball”⁴⁷, *Kopnąłem piłkę*. Z kolei konstrukcje polisemiczne z wyrażeniami ścieżki, ang. *path*, w języku polskim omówiły Daria Bębeniec i Małgorzata Cudna⁴⁸. Językoznawstwo kognitywne zakłada, że “[...] polisemia [...] jest fundamentalną cechą ludzkiego języka”⁴⁹, więc konstrukcje zdaniowe wykazują polisemię, tak jak czynią to wspomniane wyżej morfemy, wyrażenia i wyrazy. Jednak, zgodnie z naszą wiedzą, nie analizowano dotąd ‘schematów’ konstrukcji zdaniowych pod względem polisemii konstrukcyjnej w przykładach użycia z korpusu językowego, co następuje w części czwartej.

II. KONSTRUKCJA REZULTATYWNA vs. wzór SVOC – zarys

Konstrukcja zdaniowa, to konstrukcja struktury argumentowej w gramatyce Goldberg⁵⁰, która definiuje konstrukcję jako parę formy i znaczenia (“a form–meaning pair”⁵¹), gdzie pewien aspekt formy lub znaczenia nie jest ściśle przewidywalny z części składowych danej konstrukcji lub z innych, wcześniej powstałych, konstrukcji. Przedmiotem badania Goldberg⁵² są ‘konstrukcje struktury argumentowej’, ang. *argument structure constructions*, jako specjalna podklasa konstrukcji, która zapewnia posługiwanie się zdaniami w języku. Pośród

⁴⁴ COULSON, Seana, “Semantic Leaps: The role of frame-shifting and conceptual blending in meaning construction”, Ph.D. dissertation, UC San Diego, 1997.

⁴⁵ FAUCONNIER, Gilles i Mark TURNER, Polysemy and Conceptual Blending, w: Polysemy: Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language, tom z serii Trends in Linguistics, pod red. Brigitte Nerlich, Vimal Hermana, Zazie Todd i David Clarke, Berlin i New York: Mouton de Gruyter, 2003, s. 9.

⁴⁶ Goldberg, A Construction Approach to Argument Structure ..., s. 3; Subj to Subject S (podmiot), V to Verb (czasownik), Obj to Object (dopełnienie), Xcomp w X CAUSES Y to BECOME Z (X POWODUJE że Y STAJE się Z) stanowi ‘comp’ dopełnienie X.

⁴⁷ PEREK, Florent, Rethinking constructional polysemy: the case of the English conative construction, w: Corpus methods for semantics: quantitative studies in polysemy and synonyms, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, s. 61–85.

⁴⁸ BĘBENIEC, Daria i Małgorzata CUDNA, Complete Path in Polish: a usage-based study of constructional alternatives. *Cognitive Linguistics 2015*, Lublin, Maria Curie-Skłodowska University, wrzesień 2015, s. 24–26.

⁴⁹ EVANS, Vyvyan, Leksykon językoznawstwa kognitywnego, tłum. Buchta, Magdalena, Cierpisz, Małgorzata, Podhorodecka, Joanna, Gicala, Agnieszka i Winiarska, Justyna, Kraków, Universitas, 2009, s. 98, ISBN 97883-242-1352-8 (wydanie w języku angielskim 2007).

⁵⁰ Goldberg, A Construction Approach to Argument Structure ..., s. 4.

⁵¹ Por. związek symboliczny, “form–meaning pairing” w gramatyce kognitywnej, np. Langacker, Foundations of Cognitive Grammar. Volume I ...

⁵² Goldberg, A Construction Approach to Argument Structure ..., s. 3.

pięciu konstrukcji struktury argumentowej w języku angielskim, jakimi Goldberg zajmuje się w monografii z 1995 roku⁵³, ‘konstrukcja rezultatywna’, zapisana wzorem X CAUSES Y to BECOME Z⁵⁴, X POWODUJE, że Y STAJE się Z, ogranicza się do argumentów, tradycyjnie zwanych ‘patientsami’, ang. *patients*, które (choć niekoniecznie) ulegają zmianie stanu w wyniku działania wyrażonego przez czasownik⁵⁵. Goldberg⁵⁶ twierdzi, iż przechodnia konstrukcja rezultatywna, np. w zdaniu “She drove him crazy”, *Ona doprowadziła go do szaleństwa*, jest metaforycznym rozszerzeniem ‘konstrukcji ruchu powodowanego’, ang. *caused-motion construction*, np. w zdaniu “She drove him to Chicago”, *Zawiozła go do Chicago*, oraz ‘konstrukcji DROGI’, ang. *the WAY construction*, np. w zdaniu “She drove her way across the country”, *Przejechała cały kraj*. Zdanie wypełniające poszczególne argumenty konstrukcji rezultatywnej przechodniej, jak następujące zdania, od 1 do 4: 1. “She kissed him unconscious”⁵⁷, 2. “Pat sliced the box open”⁵⁸, albo 3. “Rachel took the wall down”⁵⁹, 4. “He made her crazy”⁶⁰, zawiera dopełnienie bliższe, które nie jest zaimkiem zwrotnym odnoszącym się do ‘ożywionego’ argumentu podmiotu, jak *herself* w zdaniu “She coughed herself sick”⁶¹, w omówieniu w języku polskim, np. *Ona tak zakaszlała, że zachorowała*, lub w zdaniu “She slept herself sober”⁶², również w omówieniu, np. *Ona przespalała się i wytrzeźwiała*, który to zaimek może wystąpić w konstrukcji rezultatywnej nieprzechodniej. Dopełnienie bliższe w przykładach od 1 do 4 powyżej, włączających konstrukcję rezultatywną przechodnią, wypełniają: zaimek osobowy w przypadku biernika *him, jego, go*, w 1; frazy nominalne: *the wall, ściana*, w 2; *the box, pudełko*, w 3; oraz zaimek osobowy *her, ją*, w 4, wspólnie z następującymi czasownikami przechodnimi: *kiss, całować*, w 1; *slice, pokroić, przeciąć*, w 2; z czasownikiem frazowym *take down* w znaczeniu *dismantle, rozebrać*, w 3; oraz z czasownikiem deleksykalnym⁶³ *make*, dosłownie *czynić, robić*, w 4. Z kolei inne zdanie rezultatywne, jednak

⁵³ Tamże, s. 3–4; Goldberg wylicza następujące konstrukcje: 1. *Ditransitive*, dwuprzechodnia; 2. *Caused Motion*, ruchu powodowanego; 3. *Resultative*, rezultatywna; 4. *Intrans. Motion*, nieprzechodniego ruchu; 5. *Conative*, konatywna.

⁵⁴ Tamże, s. 3.

⁵⁵ Tamże, s. 180.

⁵⁶ GOLDBERG, Adele E., *Explain Me This: Creativity, Competition, and the Partial Productivity of Constructions*, Princeton i Oxford, Princeton University Press, 2019, s. 36, ISBN 978-0-691-17425-9

⁵⁷ Tamże, s. 3. Możliwa wersja polska: Ona pocałowała go do nieprzytomności.

⁵⁸ Goldberg, *Constructions at Work ...*, s. 7. Przykład 12. Możliwa wersja polska: Pat rozciąła pudełko.

⁵⁹ Tamże, s. 114. Table 6.6, d. Możliwa wersja polska: Rachel zburzyła ścianę.

⁶⁰ Goldberg, *Explain Me This ...*, s. 35, Table 3.1. Możliwa wersja polska: Doprowadził ją do szaleństwa.

⁶¹ Goldberg, *A Construction Approach to Argument Structure ...*, s. 193. Przykład 56.

⁶² Tamże. Przykład 57.

⁶³ Czasowniki deleksykalne, ang. “delexical verbs”, posiadają znaczenie zredukowane do znaczenia ich nominalnego dopełnienia. Najpowszechniejsze czasowniki deleksykalne to m.in. *give, have, make, take*, za: REPKA, Richard, *The Verb and Verb Phrase in English and Slovak*, Z-F LINGUA, Bratislava, 2022, s. 18, ISBN 978-80-8177-091-3. Przykładowe wyrażenia, np. *give somebody a ring, zadzwonić do kogoś; have a rest, odpocząć; make a bed, posłać łóżko; take a bath, kąpać się*.

nieprzechodnie, jak “The river froze solid”⁶⁴, *Rzeka zamarzła*, nie zawiera dopełnienia, gdyż *froze* jest czasownikiem nieprzechodnim, opisującym zmianę stanu argumentu podmiotu. Oprócz konstrukcji rezultatywnej w zdaniach w stronie czynnej z czasownikiem przechodnim i nieprzechodnim, Goldberg pokazuje ją jeszcze w zdaniach w stronie biernej, jak “The tools were wiped clean”⁶⁵, *Narzędzia zostały wyczyszczone*, oraz w zdaniach rezultatywnych ‘sporadycznie’, ang. *occasionally*, z tzw. “fake object”⁶⁶, pol. *falszywym dopełnieniem*⁶⁷, które nie są przedmiotem uwagi w niniejszym artykule. Można tę konstrukcję wskazać w przykładzie z korpusu BNC z konkordancji ze słowem kluczowym GOT, w którym zaimek zwrotny *myself* może być odczytany jako ‘falszywe dopełnienie’: “9 ARK W_fict_prose [...] And I got myself all dressed up for you... [...]”, np. *I wystroiłam się dla ciebie*. Natomiast przechodnia konstrukcja rezultatywna o schemacie X CAUSES Y to BECOME Z (X POWODUJE, że Y STAJE się Z), ma nałożone ograniczenia na semantykę czasowników, które muszą wywołać stan komunikowany przez przymiotnik w funkcji ‘Z’, a w formalnym wzorze ‘C’, natomiast w schemacie VOR, przyjętym wyżej dla przechodniej konstrukcji rezultatywnej, w funkcji ‘R’.

Badacze Quirk et al.⁶⁸, w edukacyjnej gramatyce języka angielskiego, prezentują dwa typy sytuacji z przymiotnikiem w funkcji ‘C’ we wzorze VOC: “CURRENT”, sytuacja bieżąca, zwykle stanowa, ang. *stative*, i “RESULTING”, zdarzenie dynamiczne w przymiotniku kodujące skutek. Wzór formalny VOC typu “RESULTING”, z czasownikami kodującymi ‘rezultat typu ogólnego’, jak *drive, get, make, prove, render, send, turn*,⁶⁹ oraz z czasownikami odnoszącymi się do aktów mownych, jak *certify, declare, proclaim*,⁷⁰ zestawiony jest tutaj z konstrukcją rezultatywną przechodnią VOR. Czasownik wywołuje w konstrukcji rezultatywnej stan obiektu wypełniającego funkcję dopełnienia bliższego ‘Y’ z konstrukcji ‘X CAUSES Y to BECOME Z’, a formalnie ‘O’ z wzoru SVOC. Konstrukcja ‘X CAUSES Y to BECOME Z’, zapisana wzorem VOR, oraz wzór SVOC, częściowo odpowiadają sobie pod względem formalnym. Chociaż pozornie nie różnią się pod względem schematu, odróżnia je m.in. wymóg odnośnie do semantyki czasownika i kategorii leksykalnej w funkcji ‘R’.

⁶⁴ Goldberg, A Construction Approach to Argument Structure ..., s. 181. Przykład 11.

⁶⁵ Tamże, Przykład 10.

⁶⁶ Goldberg uważa w “Argument Structure Constructions”, University of California, Berkeley, rozprawa doktorska ..., iż “fake object”, nazwany tak przez Simpsona (1983), powinien być traktowany jako argument semantyczny, np. zaimek zwrotny *himself* w zdaniu (z Visser (1963)) “Paulo, who had roared himself hoarse, was very willing to be silent [...]”, s. 280 lub *herself*, koreferencyjny zaimek z podmiotem (z Jackendoff 199a) “She cried herself asleep”, s. 287.

⁶⁷ Zob. Goldberg, A Construction Approach to Argument Structure ..., s. 182.

⁶⁸ Quirk et al., A Comprehensive Grammar of the English Language ..., s. 1196.

⁶⁹ Tamże, grupa czasowników w (v).

⁷⁰ Tamże, grupa czasowników w (vi).

III. SCHEMATYCZNOŚĆ konstrukcji – metodologia

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie specyficznej konstrukcji w języku angielskim, konstrukcji rezultatywnej ‘X CAUSES Y to BECOME Z’, jako ‘schematu/wzoru’ VOR, w odniesieniu do kanonicznego wzoru zdania SVOC, czyli zdania typowego z edukacyjnych gramatyk języka angielskiego, w naturalnym użyciu języka angielskiego, które odzwierciedlone jest w konkordancjach korpusu językowego BNC. Według Langackera⁷¹, wzorce gramatyczne są ‘przechwytywane’, ang. *captured*, przez ‘schematy konstrukcyjne’, ang. *constructional schemas*, czyli zespoły symboliczne, ang. *symbolic assemblies*⁷². Zdaniem Langackera⁷³, schemat konstrukcyjny opisuje, w sposób schematyczny, jak prostsze wyrażenia łączą się, tworząc bardziej złożone wyrażenie. Może więc funkcjonować jako ‘szablon’, ang. *template*, kierujący tworzeniem nowych wypowiedzi, a także służy do kategoryzowania odpowiednich aspektów takich wyrażen.

W gramatyce kognitywnej Langacker⁷⁴ analizuje kategoryzację w odniesieniu do ‘schematyczności’. Schematyczność może być zrównana, zdaniem Langackera⁷⁵, z relacją pomiędzy węzłem nadrzędnym i podrzędnym. Przykładem Langackera jest gramatyczny morfem, klasa gramatyczna, rzeczownik *tree*, *drzewo*, w pojęciu [TREE], drzewo, które jest schematyczne w odniesieniu do pojęcia podrzędnego, np. [OAK], dąb, w hierarchii taksonomicznej przedstawionej następująco: “[OAK]: [[TREE] → [OAK]]”⁷⁶. Podczas gdy struktura nadrzędna zwana jest przez Langackera ‘schematem’, ang. *a schema*, struktura podrzędna stanowi jego ‘uszczegółowienie’, ang. *elaboration*, albo ‘odwzorowanie’, ang. *instantiation*⁷⁷. Schemat [TREE] definiuje kategorię, która jest odwzorowana poprzez różne pojęcia, jednak wszystkie są zgodne ze specyfikacjami ‘drzewa’, np. [OAK], dąb, [MAPLE], klon, [ELM], wiąz itp. Zdaniem Langackera, różnie uszczegóławiają one ten sam schemat⁷⁸. Langacker twierdzi, iż schematyzacja może być pełna, ang. *full schematicity*, np. zilustrowana powyższymi przykładami z ‘drzewem’, albo częściowa, ang. *partial schematicity*, która to relacja prowadzi do częściowego usankcjonowania, a wynikłe wyrażenie notuje tolerowane odstępstwo od normy jako zwyczajną cechę języka. Można tutaj przywołać konstrukcję rezultatywną nieprzechodnią lub przechodnią z ‘fałszywym’ dopełnieniem.

⁷¹ LANGACKER, Ronald W., *Investigations in Cognitive Grammar*, Berlin i New York, Mouton de Gruyter, 2009, s. 5.

⁷² Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I ...*, Rozdział 10.

⁷³ Langacker, *Investigations in Cognitive Grammar ...*, s. 5.

⁷⁴ Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I ...*, s. 74.

⁷⁵ Tamże

⁷⁶ Tamże

⁷⁷ Tamże, s. 68.

⁷⁸ Tamże

Konstrukcje zdaniowe o wzorze VOR, czy zdania reprezentowane wzorem VOC, to konstrukcje gramatyczne, które według Langackera⁷⁹, obok gramatycznych morfemów i klas gramatycznych, są prezentowane w gramatyce jako jednostki symboliczne, ang. *symbolic units*. Formowanie się konstrukcji gramatycznych w znacznym stopniu przebiega regularnie, która to regularność, jak argumentuje Langacker⁸⁰, jest wyrażona w gramatyce poprzez schematyczną jednostkę symboliczną, ang. *a schematic symbolic unit*. Owa schematyczna jednostka jest symbolicznie złożona tak samo jak złożone są jej odwzorowania, tzn. jest ona schematyczną reprezentacją wzoru połączenia, jakie zachodzi w tworzeniu się poszczególnych wyrażen⁸¹. Langacker⁸² uważa, iż gramatyka języka jest rozległym zasobem jednostek ustrukturyzowanych w hierarchie, które nakładają się i przecinają na masową skalę. Według Langackera⁸³, pierwszą relacją w gramatyce języka jest ‘symbolizacja’, w której zostaje ustanowiona zgodność, ang. *a correspondence*, pomiędzy strukturą semantyczną a strukturą fonologiczną. Natomiast drugą relacją pomiędzy komponentami jest ‘kategoryzacja’, Langacker⁸⁴ analizuje ją jako ‘schematyczność’, ang. *schematicity*. Z kolei związek kategoryzowanych jednostek stanowi ‘sieć schematyczną’, ang. *a schematic network*. Langacker⁸⁵ podkreśla, iż syntagmatyczne połączenie mieści więcej niż zwykłą sumę poszczególnych komponentów, często posiada właściwości, które sięgają poza wynikające z samych komponentów. Gramatyka, w opinii Langackera⁸⁶, zawiera syntagmatyczne połączenia morfemów i większych wyrażen tworzących coraz bardziej złożone struktury symboliczne, zwane konstrukcjami gramatycznymi, ang. *grammatical constructions*.

IV. Konstrukcja REZULTATYWNA przechodnia vs. wzór VOC w dyskursie z BNC

Konstrukcja rezultatywna ‘X CAUSES Y to BECOME Z’⁸⁷, X POWODUJE, że Y STAJE się Z, o wzorze VOR, i jej formalny odpowiednik zapisany wzorem VOC, różnią się pod względem rozpiętości znaczeń czasownika i elementu w funkcji R, który w przypadku konstrukcji rezultatywnej jest przymiotnikiem opisującym zmianę stanu wywołaną czasownikiem. Przykłady zdań rezultatywnych o wzorze VOR⁸⁸, gdzie R symbolizuje rezultat, mają

⁷⁹ Tamże, s. 81.

⁸⁰ Tamże

⁸¹ Tamże

⁸² Tamże, s. 73.

⁸³ Tamże, s. 73–74.

⁸⁴ Tamże, s. 74.

⁸⁵ Tamże, s. 75.

⁸⁶ Tamże, s. 82.

⁸⁷ Goldberg, *A Construction Approach to Argument Structure ...*, s. 3.

⁸⁸ Por. Goldberg, *Constructions at Work ...*, s. 114. Tabela 6.6. Przykłady d.

strukturę wykazującą ‘podobieństwo rodzinne’⁸⁹: 1. “Lyn threw the box apart”, np. *Lyn rozerwała pudełko*; 2. “Dana got the mattress inflated”, np. *Dana napompowała materac*; 3. “Nancy sliced the tire open”, np. *Nancy rozcięła oponę*; 4. “Rachel took the wall down”, np. *Rachel zburzyła ścianę*. Jeśli znak ‘R’ zastąpimy rezultatem oznaczonym symbolem ‘C’, wówczas C wywołuje elementy: *apart* w 1; *inflated* w 2; *open* w 3; oraz *down* w 4, w zdaniach o wzorze VOC. Ponadto, Goldberg⁹⁰ wskazuje czasownik *make*, z wzoru “making/considering pattern”⁹¹, *robienie/rozważanie*, z semantycznie ukierunkowanej gramatyki edukacyjnej autorstwa Verspoor i Sauter⁹², który odpowiada formalnemu schematowi VOC, jako główny w konstrukcji rezultatywnej, obok *kiss*, *całować*, czasownika nietypowego w tej konstrukcji, w zdaniu rezultatywnym “She kissed him unconscious”⁹³. Verspoor i Sauter⁹⁴, z kolei, podają listę typowych czasowników, które są w stanie wywołać skutek we wzorze odpowiadającym schematowi VOC: *wipe*, *drive*, *call*, *crown*, *name* oraz *elect*. Jednak przechodnia konstrukcja rezultatywna Goldberg zawiera przymiotnik w funkcji ‘R’, co wprowadza ograniczenie do wzoru VOC.

Poniżej sprawdzimy, które spośród kilku z listy czasowników z ogólnego wzoru VOC (*make*, *throw*, *get*, *slice*, *drive*) wpiszą się w schemat konstrukcji rezultatywnej w lingwistyce kognitywnej, z przymiotnikiem opisującym skutek wywołany znaczeniem czasownika. Przykładowe fragmenty dyskursu zawierają następujące wyrazy z konkordancji korpusu BNC: *makes* w 1; *threw* w 2; *got* w 3; *sliced* w 4; *drives* w 5.

1. MAKE w formie fleksyjnej 3 osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego *makes*

(a) “2 KBD S_conv If you had that kind of function that you (pause) you know (SP:PS040) Mm. [**Makes it difficult**]⁹⁵ to do a big functions though in here with that stage. (SP:PS03W)” BNC

(b) “23 K73 S_courtroom have an independent effect, it's an incremental effect upon the restrictiveness and that [**makes it bad**] in itself (SP:PS5NP) yes (SP:PS5NN) and that's why (SP:PS5NP) will it be” BNC

(c) “31 KRE S_brdocast_discussn which they can just debase themselves before. On the other hand, it certainly [**makes it**] more [**accessible**]. It's something you can understand and do and is part” BNC

(d) “19 KE6 S_conv want to put a tin of fruit with it (SP:PS0X9) Yeah but that, that [**makes it large, large**] (SP:PS0X8) We'll have a look at the coffee thing (SP:PS0X9)” BNC

⁸⁹ Tamże, s. 114–115, Goldberg odnosi się do tekstu Rosch i Mervis z 1975 roku.

⁹⁰ Tamże, s. 78. Tabela 4.3.

⁹¹ VERSPOOR, Marjolijn i Kim SAUTER, *English Sentence Analysis: An Introductory Course*, Amsterdam i Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2000, s. 27. Element *out* w zdaniu “John considered the ball out (as it went past the line)”, dosłownie *John uważał piłkę za autową (kiedy minęła linię)*, stanowi dopełnienie C we wzorze SVOC.

⁹² Verspoor i Sauter, *English Sentence Analysis ...*

⁹³ Goldberg, *A Construction Approach to Argument Structure ...*, s. 73. Tabela 4.1. Przykład 4.

⁹⁴ Verspoor i Sauter, *English Sentence Analysis ...*, s. 27.

⁹⁵ Zmiany dokonane w cytowanych fragmentach konkordancji, jak wyeksponowanie elementów tłustym drukiem, zaznaczone są objęciem danego wyrażenia nawiasem kwadratowym.

(e) “36 G3X S_demonstratn up a little bit because it's quite deep inside. So er (pause) It [**makes it easier**] to (pause) find the saucer if it's raised. I'm going” BNC

(f) “34 KGS S_speech_unscripted (pause) that we probably spend a third of our life (pause) at work (pause) which [**makes it**] very [**important**]. Erm (pause) by, as many definitions we spend a third” BNC

(g) “39 KRT S_brdocast_news 's unbelievable, but this, with three points for a win, situation it [**makes it**] so [**hard**] to say well we're a bottom side, we're a” BNC

Od (1a) do (1g) tłustym drukiem wyeksponowana jest realizacja językowa, czyli ‘leksykalizacja’, wzoru VOC, który odpowiada konstrukcji rezultatywnej przechodniej VOR, gdy funkcję C wypełnia przymiotnik komunikujący skutek działania, które koduje czasownik. W każdym fragmencie konkordancji od (1a) do (1g) występuje czasownik *makes, robi*, który jest słowem kluczowym, z dopełnieniem bliższym w zaimku osobowym *it, to*, i jego ‘orzecznikiem’ kodującym rezultat w różnych przymiotnikach: *difficult, trudne*, w (1a); *bad, zle*, w (1b); *accessible, dostępne*, w (1c); *large, duże*, w (1d); *easier, łatwiejsze*, w (1e); *important, ważne*, w (1f); *hard, trudne*, w (1g). W kilku przykładach rezultat jest wzmocniony, np. w (1c) występuje kwantyfikatory *more, bardziej*, przed przymiotnikiem *accessible (bardziej dostępny)*; w (1d) powtórzony jest przymiotnik *large (large, large, np. duży, wielki)*; w (1f) przysłówki *very, bardzo*, poprzedza rezultat opisany przez przymiotnik *important (bardzo ważny)*; w (1g) przysłówki *so, tak*, poprzedza przymiotnik *hard (tak trudne)*. Czasownik ‘make’ występuje w różnych wzorach zdaniowych, pośród nich we wzorze VOR, z przymiotnikiem w funkcji R. Występuje on również jako reprezentatywny czasownik wzoru VOC, nazwany przez Verspoor i Sauter ‘making/considering pattern’⁹⁶.

2. THROW w formie fleksyjnej czasu przeszłego *threw*

(a) “96 CJJ W_fict_prose double doors of which depicted ancient, angular types of Marine armour. The Reclusiarch threw one set of doors [**open**], then the other. In transparent stasis-cases within,” BNC

(b) “131 FRE W_fict_prose face and yellow hair, and did not realize Troy had arrived home. He threw [**open**] the door and came in. He did not guess who was in the” BNC

(c) “228 HGE W_fict_prose hear her frantic progress up the uncarpeted stairs and along the top corridor until she threw the door [**open**]. Panting, her hair coming down, her face red with” BNC

(d) “244 HH5 W_fict_prose.' What's the madman trying to do?' Dacourt mumbled. Benjamin threw [**open**] the top part of the stable door and grinned maliciously.' Sir John” BNC

(e) “248 HHA W_fict_prose you at least knew me better than that.' Fen moved on abruptly and threw [**open**] a door.' You can use this room while you're here.” BNC

(f) “390 FBB W_ac_humanities_arts logical step was to get a power-base. So, to outdo Kimon, who threw his orchards [**open**] to the Athenian public, Pericles introduced pay for juries. The” BNC

(g) “498 J25 W_misc Lord Ardilaun) landscaped St. Stephen's Green, once a medieval common, and threw it [**open**] to the public. On Edward Cecil's death in 1927 the chairmanship” BNC

⁹⁶ Verspoor i Sauter, English Sentence Analysis

(h) “347 K5DW_newsp_other_report said that except for a moment when she picked up a piece of paper and [threw it in the bin], she had been standing by Kayley's head the whole” BNC

Czasownik ruchu ‘throw’, *rzucić, rzucać*, występujący w formie *threw* w (2a) do (2g), leksykalizuje wspólnie z dopełnieniem bliższym i jego ‘orzecznikiem’ w przymiotniku *open, otwarty*, konstrukcję rezultatywną VOR, odpowiadającą konstrukcji formalnej VOC. Jednak wzór VOC, wspólnie z wzorem VOA, VOL⁹⁷ w lingwistyce kognitywnej, posiada czasowniki zwane w edukacyjnej gramatyce języka angielskiego ‘complex-transitive’, *złożenie przechodnimi*. Czasownik ruchu *throw* w konkordancji z BNC występuje głównie z elementem w funkcji ‘A’, Adverbial, pol. okolicznik, lub ‘L’, Locative, pol. element lokujący, czyli okolicznik miejsca, w leksykalizacjach wzoru VOA/VOL, np. “threw it in the bin”, *wrzucił/a go do kosza na śmieci*, w (2h), który to schemat w argumentowej gramatyce konstrukcji odpowiada konstrukcji ‘ruchu powodowanego’, ang. *caused-motion construction*. Według Goldberg⁹⁸, przechodnia konstrukcja rezultatywna jest metaforycznym rozszerzeniem konstrukcji ‘ruchu powodowanego’, co już wspomniano.

Czasownik ‘get’, w znaczeniu ‘otrzymać coś’, występuje jako czasownik przechodni bez możliwości przekształcenia zdania na stronę bierną, np. “*I got a call from Dave this morning*”⁹⁹, np. *Dziś rano zadzwonił do mnie Dave*. W znaczeniu ‘przybyć do jakiegoś miejsca’ jest z kolei czasownikiem nieprzechodnim, który łączy się z przysłówkiem lub frazą przymiową, np. “*We got to San Diego at 7 o'clock*”¹⁰⁰, np. *Dotarliśmy do San Diego o 7 rano*. W kolejnym użyciu, jest czasownikiem ‘łączącym’, ang. *linking verb*, po którym występuje przymiotnik, realizując wzór VC¹⁰¹, np. *He got tired*, np. *Zmęczył się*. Przymiotnik występuje również w funkcji ‘C’, gdy po czasowniku ‘V’ wystąpi dopełnienie bliższe ‘O’, we wzorze VOC¹⁰², np. *He got the door unlocked*, np. *Otworzył drzwi*, który wówczas odpowiada konstrukcji rezultatywnej VOR. Wspólnie ze swoim dopełnieniem czasownik łączący ‘get’ posiada znaczenie ‘osiągnąć określony stan’, według wzoru VC, np. “*They plan to get married in the summer*”¹⁰³, np. *Latem planują ślub*, lub sprawić, że ktoś inny lub coś innego tego dokona, tzn. osiągnie określony stan, zgodnie z wzorem VOC, np. “*He got his fingers caught in*

⁹⁷ ‘V’ Verb, pol. czasownik; ‘O’ Object, pol. dopełnienie; ‘A’ Adverbial, okolicznik, natomiast ‘L’ to Locative, pol. element lokujący, czyli tylko okolicznik miejsca.

⁹⁸ Por. Goldberg, Explain Me This ..., s. 36.

⁹⁹ Za: [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/get] Dostęp: 28.07.2023 r.

¹⁰⁰ Tamże

¹⁰¹ ‘V’ Verb, pol. czasownik; ‘C’ Complement, dopełnienie, pol. orzecznik (podmiotu).

¹⁰² V’ Verb, pol. czasownik; ‘O’ Object, pol. dopełnienie (bliższe); ‘C’ Complement, dopełnienie, pol. orzecznik (dopełnienia bliższego)

¹⁰³ Za: [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/get] Dostęp: 28.07.2023 r.

*the door*¹⁰⁴, np. *Zatrzasnął sobie palce w drzwiach*. Przykłady z konkordancji BNC od (3a) do (3e) zawierają *got* z dopełnieniem bliższym i przymiotnikiem. Natomiast w (3g) funkcja ‘C’ realizowana jest przez rzeczownik *worth*, a w (3h) przez przysłówek *wrong*, które są również przymiotnikami w innym użyciu, kolejno, *warty*, *wart*¹⁰⁵ i *zły*, *błędny*, *nieprawidłowy*¹⁰⁶. Zatem od (3a) do (3h), oprócz konstrukcji rezultatywnej o wzorze VOR, od (3a) do (3f), występuje również typ zdania o wzorze VOC, w (3g) i (3h), z elementem w funkcji ‘C’, który może być omyłkowo odczytany jako przymiotnik w funkcji ‘R’ w konstrukcji rezultatywnej.

3. GET w formie *got*, fleksyjnej czasu przeszłego, jak i imiesłowu czasu przeszłego

(a) “414 CEN W_newsp_other_report key. Eventually staff at the Victoria Gardens centre, Harrogate, West Yorkshire, [**got a back door unlocked**]. And Mayor Barbara Hillier declared the centre open. #” BNC

(b) “437 G27 W_pop_lore the first descent if only we had concentrated on the job in hand and not [**got the press involved**] or told so many people all about our daring endeavour. Ultimately” BNC

(c) “340 G3G W_fict_prose asked it.' Chert -- did you tell anyone that it was me who [**got you involved with Ardakke**]?' He frowned, 'I probably mentioned it here” BNC

(d) “477 ECM W_biography an attempt to copy her sister Sarah's exploits she accepted a challenge which nearly [**got her expelled**]. One evening her friends, reviewing the dwindling stocks of sweets in” BNC

(e) “480 FS0 W_biography of things to go through the system -- printing, photocopying, artwork; Gina [**got the entire staff of her office converted**] to the cause within weeks and it seemed” BNC

(f) “234 FM5 S_classroom diagram was okay. What was physically happening you could relate to that and you [**got that sorted out**]. Now how do you put it down on paper? What” BNC

(g) “ 822 KC8 S_conv 've got you pounds worth on shelf the other week, (unclear) and then I [**got your two pounds worth**]¹⁰⁷, I, two pounds worth on (SP:PS0BY) Oh put it” BNC

(h) “257 KRT S_brdrctst_news got Buckingham there playing Drifters, Pennanians. Hang on a minute, [**I've got that wrong**]. That's rugby. That's the provincial cup third round in” BNC

Od (3a) do (3f) przykłady fragmentów dyskursu z BNC, spośród konkordancji z wyrazem *got*, realizują zarówno wzór VOC, jak i konstrukcję rezultatywną VOR. W (3a) personel otworzył *tylne drzwi*, w (3b) gdybyśmy nie zaangażowali *prasy*, w (3c) mówiący *zaangażował* interlokutora do ‘*Ardakke*’, w (3d) jakieś wyzwanie niemal *jej nie wydalilo* (z czegoś), w (3e) *Gina przekonała cały personel* do określonej sprawy, a w (3f) *coś zostało uporządkowane*. Natomiast w (3g) dopełnienie *worth* frazy nominalnej *your two pounds*, *twoje/wasze dwa funty*, w wyrażeniu *your two pounds worth*, *wartość twoich pięciu funtów*, jest rzeczownikiem oznaczającym *wartość*. Więc (3g) realizuje wzór VOC, w którym funkcję ‘C’ pełni rzeczownik, który nie wypełnia funkcji ‘R’ w konstrukcji rezultatywnej, gdyż *worth* nie jest

¹⁰⁴ Tamże

¹⁰⁵ Z pierwszej definicji przymiotnika *worth*, za: *Wielki multimedialny słownik ...*

¹⁰⁶ Z pierwszej definicji przymiotnika *wrong*, za: *Wielki multimedialny słownik ...*

¹⁰⁷ “**1.** (quantity, measure) wartość *f* (of sth czegoś); **a thousand/five hundred pounds worth of equipment** sprzęt (o) wartości tysiąca/pięciuset funtów [...]” za *Wielki multimedialny słownik ...*

w (3g) przymiotnikiem. W wyrażeniu *your two pounds worth*, analogicznym do “a thousand/five hundred pounds worth [...]”¹⁰⁸, wyraz *worth* jest kategoryzowany jako rzeczownik. Podobnie w przykładzie (3h), termin *wrong*, który może być przymiotnikiem *wrong* o znaczeniu *zły, nieprawidłowy*, jest przysłówkiem¹⁰⁹ w zdaniu “I’ve got that wrong”, np. *Pomyliłem się*.

Kolejny czasownik, ‘slice’, z nominalnym dopełnieniem posiada znaczenie *kroić, pokroić coś*¹¹⁰, a bez dopełnienia, jako czasownik nieprzechodni z frazą przyimkową, np. *slice through something* ma znaczenie *ciąć coś*, np. *powietrze, wejść w coś*, np. *w drewno, o nożu*, czy m.in. *toporze*¹¹¹. Czasownik *slice*, podobnie do *throw*, jest czasownikiem ruchu, zatem w konstrukcji rezultatywnej o wzorze VOR Goldberg zaprezentowała go w zdaniu “Pat sliced the box open”¹¹², z przymiotnikiem *open* w funkcji ‘R’. Jednak wyszukiwanie przykładów językowej realizacji przechodniej konstrukcji rezultatywnej w 234 rezultatatach w konkordancji *sliced* z korpusu BNC nie przyniosło żadnego wyniku. Natomiast, interesujące jest przeanalizowanie różnych innych niż VOR konstrukcji z czasownikiem *sliced* we fragmentach dyskursu z BNC.

4. SLICE w formie *sliced*, zarówno fleksyjnej czasu przeszłego, jak i imiesłowu czasu przeszłego w innych konstrukcjach niż przechodnia konstrukcja rezultatywna:

a. Konstrukcje, których przechodnia konstrukcja rezultatywna jest metaforycznym rozszerzeniem, w (4a) do (4d):

Konstrukcja DROGI, ang. ‘the WAY construction’:

(a) “53 HJD W_fict_prose arm, he found the deflected bullet had not penetrated it, but had instead [**sliced its way across the surface of the bicep**]. He bandaged it with the remaining” BNC

Wytłuszczony w (4a) fragment mówi o tym, że odbita kula nie przebiła go, ale zamiast tego [przecięła sobie drogę przez powierzchnię bicepsa], dosłownie wyrażając w nawiasie kwadratowym fragment zaznaczony tłustym drukiem w cytowanym fragmencie dyskursu.

Konstrukcja ruchu powodowanego, ang. ‘caused motion construction’:

Od (4b) do (4d) leksykalizowana jest konstrukcja ruchu powodowanego, (‘Sub V Obj Obl’¹¹³), odpowiadająca wzorowi SVOA¹¹⁴ (Subject Verb Object Adverbial) lub VOA, o do-

¹⁰⁸ Tamże

¹⁰⁹ “III *adv to get sth wrong* pomylić coś [*date, time, details*] [...]”, za: *Wielki multimedialny słownik ...*

¹¹⁰ Za: *Wielki multimedialny słownik ...*. Polska wersja nie odpowiada formalnie wersji angielskiej.

¹¹¹ Tamże

¹¹² Goldberg, *Constructions at Work ...*, s. 7. Przykład 12. Możliwa wersja polska: Pat rozcięła pudełko.

¹¹³ Goldberg, *A Construction Approach to Argument Structure ...*, s. 3. (‘Sub V Obj Obl’ Podmiot Sub Subject; Czasownik V Verb; Dopełnienie czasownika Obj Object; Dopełnienie przyimka Obl Oblique)

¹¹⁴ Np. Quirk et al., *A Comprehensive Grammar of the English Language ...*, s. 53–56; s. 65; s. 498.

pełnieniu czasownika ‘złożenie przechodniego’, ang. *complex-transitive*, w lingwistyce kognitywnej zwana przechodnią konstrukcją lokatywną VOL¹¹⁵:

(b) “21 CA0 W_fict_prose it up the field to his brother who dribbled it a few yards, then [**sliced it to Perdita**]. Instantly an eleven-year-old cousin pounced on her, shielding her from” BNC

(c) “79 CBG W_newsp_other_sports similar treatment of Walters. Nicol, who escaped with a close call when he [**sliced an attempted clearance close to his own goal**] in normal time, suffered a costly” BNC

(d) “63 CH2 W_newsp_tabloid F-WORD IS CHOPPED 30 TIMES FOR TELLY DIE HARD # ALEC LOM # CENSORS [**have sliced 30 F-words from the movie Die Hard**] for its first screening on British television.” BNC

W (4b) i (4c) czasownik przechodni (*tr*, transitive) *sliced* posiada znaczenie związane ze sportem¹¹⁶, w (4b) oznacza podcięcie (*sliced to*) piłki do osoby o imieniu *Perdita*, a w (4c) wybił (*sliced to*) zamierzone perfekcyjne uderzenie¹¹⁷ do swej własnej bramki. W (4d) słowa na literę ‘F’ zostały usunięte (*sliced from*) z filmu o tytule “Die Hard” przed pierwszą projekcją w telewizji brytyjskiej.

b. Czasownik *sliced* w różnych konstrukcjach ‘kanonicznych’, czyli typowych:

Konstrukcja jednoprzechodnia¹¹⁸ z ożywionym podmiotem:

(e) “11 A0D W_fict_prose good at it. After having carefully removed the browned edge of the fillet [**he sliced the meat**] quickly and evenly. Edith took the plates to Margot Iverson's end” BNC

(f) “12 A7A W_fict_prose Erika asked, with a toughness which surprised herself.' Paul...’ [**Omi sliced her cake**].’ He takes after his father, doesn't he? He” BNC

W (4e) ożywiony podmiot wyrażony przez *he, on*, pokroił (*sliced*¹¹⁹) *the meat, mięso* szybko i równo, a w (4f) osoba o imieniu *Omi* pokroiła (*sliced*) swoje ciasto (*her cake*). Ożywiony podmiot, którego miejsce wypełnione jest przez konkretne osoby, czyni opisaną sytuację dosłowną.

Konstrukcja jednoprzechodnia z nieożywionym podmiotem:

(g) “233 HD7 W_misc at last, did we break ranks and go our separate ways. [**The rain sliced my neck**] like a miniature guillotine. I turned up my coat collar to meet” BNC

¹¹⁵ Por. Goldberg, *Constructions at Work ...*, s. 114. Tabela 6.6. Przykłady c.

¹¹⁶ “3. Sport (as tactic) podciąć, -nąć [*ball*]” znaczenie ‘II vt’ za *Wielki multimedialny słownik ...*.

¹¹⁷ Znaczenie rzeczownika *n noun* ‘clearance’ “8. Sport (in football, rugby) wybicie *n* piłki z pola obrony; (in snooker, pool) perfekcyjne uderzenie *n*” za *Wielki multimedialny słownik ...*.

¹¹⁸ Konstrukcja jednoprzechodnia, ang. *monotransitive*, ma schemat SVO, Podmiot ‘S’ Czasownik ‘V’ Dopełnienie ‘O’.

¹¹⁹ “1. (section) po|kroić (w kromki) [*loaf*]; po|kroić (w plastry) [*roast*]; po|kroić (w plasterki) [*lemon, sausage, onion*]” znaczenie ‘II vt’ czasownika przechodniego *slice* za *Wielki multimedialny słownik ...*.

W (4g) *deszcz*, nieożywiony podmiot, *the rain*, pociął (*sliced*¹²⁰) szyję osoby mówiącej, *my neck*, jak miniaturowa gilotyna albo krajarka. Nieożywiony podmiot czyni opisaną sytuację niedosłowną.

Konstrukcja dwuprzechodnia, ang. ‘ditransitive’ construction, także ‘double-object’ construction¹²¹, pol. konstrukcja z dwoma dopełnieniami:

(h) “59 JXS W_fict_prose gaze grazed hers.’ You’ll manage that, will you?’ Shiona [**sliced him a look**] as she took the child to her bosom.’ I always” BNC

W (4h) dopełnienie bliższe, drugie z występujących po czasowniku *sliced*, sprawia, iż opisana sytuacja jest niedosłowna. *Shiona* ‘przecięła go spojrzeniem’ (*sliced him a look*).

Konstrukcja nieprzechodniego ruchu, ang. ‘intransitive motion construction’¹²² z ożywionym podmiotem:

(i) “15 ACV W_fict_prose, enjoying the work. Keeping Jos supplied meant non-stop motion. [**The old man sliced through the logs**] with such quick, sweet accuracy that it was almost impossible to” BNC

(j) “166 CD9 W_biography Regazzonihad made a super start. [**He**] went up on the left of me, [**sliced back in front of my car**] and dived at the inside of Niki from way” BNC

W (4i) starzec przeciął kłody (*sliced*¹²³ *through logs*), a w (4j) *he, on*, przemieścił się specyficznym krokiem z powrotem (*sliced back*) przed samochodem mówiącego.

Konstrukcja nieprzechodniego ruchu z nieożywionym podmiotem:

(k) “24 CEH W_fict_prose of an aircraft engine came to her clearly on the still evening air. [**Fear sliced through her**] and she tried to close her ears to the sound, but as” BNC

(l) “31 F9X W_fict_prose of the incline. The wind howled louder as she climbed. [**Gobbets of ice sliced through the air**]. Even when a chip of hail cut her cheek, the” BNC

W (4k) przeszył ją strach (*Fear sliced through her*), a w (4l) kule lodu przecięły powietrze (*Gobbets of ice sliced through the air*).

Przykłady w (4g) i (4h) pokazują, iż nieożywiony podmiot lub dopełnienie czasownika sprawia, że opisana przez predykat z czasownikiem *slice* sytuacja jest niedosłowna. Natomiast w (4i) i (4j), z ożywionym podmiotem, *slice* opisuje ruch, który trudno wyrazić w języku polskim, *slice* stanowi tutaj czasownik konkretnego ruchu. Natomiast nieożywiony podmiot w (4k) i (4l) umożliwia zastosowanie tłumaczeniowego ekwiwalentu w języku polskim,

¹²⁰ “2. (cleave) przeciąć, -nać [*water, air*]; **to slice sb’s throat** poderżnąć or podciąć komuś gardło; **to slice sb’s cheek** pociąć komuś policzek” znaczenie ‘II vt’ za *Wielki multimedialny słownik ...*.

¹²¹ Goldberg, Explain Me This ..., s. 29. (Verb Object Locative, Czasownik Dopełnienie Okolicznik miejsca)

¹²² Goldberg, A Construction Approach to Argument Structure ..., s. 115–116, np. (28) s. 116: “*The boy ran home*”, np. Chłopiec pobiegł do domu.

¹²³ “**to slice through sth** [*knife, axe, fin*] ciąć coś [*water, air*]; wejść w coś [*timber, meat*]; **the metal sliced into his ankle** metal wrzynał mu się w kostkę” znaczenie ‘III vi’ za *Wielki multimedialny słownik ...*.

w wyrażeniu *przeszył kogoś strach*, we frazemie w (4k), i *przecięły powietrze*, jak trójwymiarowy obiekt, ale amorficzny, bezkształtny, w (4l).

5. DRIVE w formie fleksyjnej *drives* 3 osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego:

(a) “4 KCL S_conv overpowering aren't they? (SP:PS0FA) Yeah, I've got a, [**the smell drives me** (pause) **insane**] (pause) it's too much! (pause) Makes me feel so ill” BNC

(b) “10 KD0 S_conv the dice again. (SP:PS0HY) Don't (unclear) your foot under my legs. [**It drives me dotty**]. (laugh) (SP:KD0PSUGP) (unclear) (SP:PS0HM) Two. [...] All play. [...]” BNC

(c) “7 KE6 S_conv 'm bored to tears! This weather and all that and i-- [**it just** (pause) **drives me daft**] you know? Th-- i-- it's a nothing sort of month in” BNC

(d) “19 FL5 S_brdrct_discussn (SP:FL5PS003) (unclear). On Sunday, all afternoon (pause) it's flipping football and [**it drives me crazy**]! [...] (laugh) [...] There's far too much of it! [...]” BNC

(e) “74 AJD W_newsp_brdsht_nat_misc, I wave graciously and say' Thank you for your support'. [**It drives them all crazy**]. I love it,' he said gleefully. Although Mr” BNC

(f) “116 A7D W_pop_lore Women will wait much longer at an intersection rather than take a risk. [**It drives men mad**], but it's the sensible thing to do. We generally look” BNC

(g) “11 KPU S_conv property dealer. And he (pause) so when it started he said sometimes [**my** (unclear) **drives me mad**]. (unclear) (SP:PS583) (laugh) (SP:PS585) Oh oh! You know, I would” BNC

(h) “127 BPF W_pop_lore much novelty that life becomes unbearably unpredictable and wearing, and the opposite where [**sameness drives us mad with boredom**]. Every couple has to find for themselves where this balance” BNC

Czasownik *drive* w przykładach od (5a) do (5a) występuje w konstrukcji o wzorze VOR, z dopełnieniem czasownika ‘O’ i przymiotnikiem w funkcji ‘R’, opisującym rezultat doprowadzania kogoś do pewnego stanu, *szalu* albo *szaleństwa*. W (5a) zapach doprowadza osobę mówiącą do *szaleństwa* (*the smell drives me insane*). Od (5b) do (5f) sytuacja zakodowana w zaimku osobowym *it, to*, doprowadza kogoś do *szalu*, opisanego przymiotnikiem *dotty* w (5b), i przymiotnikiem *daft* w (5c), do *szaleństwa crazy* w (5d) i (5e), coś doprowadza mężczyzn do *szaleństwa mad* w (5f). W (5g) coś nieokreślonego doprowadza osobę mówiącą do *szaleństwa mad*. Natomiast w (5h) identyczność doprowadza mówiących do *szalu* z nudów (*sameness drives us mad with boredom*). Fragmenty dyskursu z BNC w (5a) do (5h) z czasownikiem *drive* w przechodniej konstrukcji rezultatywnej opisują podobną sytuację, stan *szalu* albo *szaleństwa*.

Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu było zaprezentowanie angielskiej przechodniej konstrukcji rezultatywnej o wzorze VOR, z perspektywy językoznawstwa kognitywnego, w zestawieniu z innymi konstrukcjami z wybranymi czasownikami łączącymi się m.in. z przymiotnikiem

w funkcji ‘R’, których to schematy mogą wywołać zjawisko polisemii konstrukcyjnej, szczególnie w przypadku wzoru VOC. Konstrastując schemat VOR z wzorem VOC, włączającym typ dopełnienia czasownika ‘złożenie przechodniego’, ang. *complex transitive*, ze standardowego podejścia do gramatyki języka angielskiego, którego struktura argumentów w tym języku posiada dwie realizacje, według wzoru VOC i VOA. Co więcej, przechodnia konstrukcja rezultatywna łączy się z dwoma konstrukcjami, których jest metaforycznym rozszerzeniem, szczególnie w przypadku czasownika *drive*: z konstrukcją DROGI, ang. ‘the WAY construction’, i z konstrukcją ruchu powodowanego, ang. ‘the caused motion construction’. Ponadto, podczas gdy wzór VOC przyjmuje zarówno przymiotniki, jak i przysłówki oraz rzeczowniki, wypełniając nimi funkcję ‘C’, schemat VOR akceptuje jedynie przymiotniki w funkcji ‘R’. Przechodnia konstrukcja rezultatywna narzuca, aby czasownik wyrażał wywołanie pewnego skutku, o którym poinformuje przymiotnik w funkcji ‘R’, nie rzeczownik, czy przysówek. Jednak w języku angielskim bywają wyrazy reprezentujące zarówno kategorię przymiotnika, jak i przysówka, np. *wrong* jest przysówkiem w “I’ve got that wrong”, *Pomyliłem/łam się*, w przykładzie 1 przytoczonym z BNC poniżej, z zaimkiem wskazującym, ang. *demonstrative pronoun*, *that*, *to*, wypełniającym funkcję dopełnienia czasownika ‘O’ w schemacie VOC.

1. “257 KRT S_brdcast_news got Buckingham there playing Drifters, Pennanians. Hang on a minute, [**I’ve got that wrong**]. That’s rugby. That’s the provincial cup third round in” BNC

Również czasownik *drives*, we fragmencie konkordancji z BNC, oznaczonym poniżej numerem 2, który w konstrukcji rezultatywnej wystąpił w przykładach od (5a) do (5h) z przymiotnikami oznaczającymi *szal* lub *szaleństwo*, semantycznie zbliżonymi do siebie, przyjmuje po dopełnieniu czasownika przysówek *hard*, np. *z całych sił*, *ciężko*¹²⁴, w zdaniu “He drives people hard”¹²⁵, np. *Zmusza ludzi do ciężkiej pracy*, dosłownie *Kieruje ludźmi ciężko*.

2. “52 HGD W_fict_prose went out to answer the telephone.’ Alain works very hard. [**He also drives people hard**]. One secretary could not cope with the work. He is a” BNC

Jednak to semantyka czasownika w przechodniej konstrukcji rezultatywnej o wzorze VOR, np. czasownik *makes* zamiast czasownika *drives*, determinuje rodzaj kategorii leksykalnej po elemencie wypełniającym funkcję dopełnienia bliższego ‘O’, np. w predykacie “makes it so hard to say ...”, pol. *czyni to tak trudnym, by powiedzieć ...*, występuje przymiotnik *hard*. Starano się tutaj przedstawić, pod jakimi warunkami czasownik ze zdania o wzorze VOC może wystąpić w zdaniu o schemacie VOR. Do tego celu wykorzystano fragmenty naturalnego

¹²⁴ “**I**. (strongly, energetically) [*push, pull, punch, rain, snow*] mocno; [*laugh, cry*] z całych sił; [*study, think, work*] ciężko; [...]” znaczenie ‘**II adv**’ za *Wielki multimedialny słownik adv, adverb, przysówek*

¹²⁵ “**II**. (force to work) zmusić, -szyć do wyłożonej pracy; **to drive sb too hard** zamęczyć kogoś, zmuszać kogoś do zbyt ciężkiej pracy” znaczenie ‘**III vt**’ za *Wielki multimedialny słownik*

użycia języka angielskiego z konkordancji korpusu BNC, z następującymi czasownikami w roli haseł wyszukiwania: *makes, threw, got, sliced, drives*. Występują one w zdaniach reprezentowanych przez wzory SVOC oraz SVOA, odpowiadające typom zdań z czasownikami ‘złożenie przechodnimi’, ang. *complex transitive*. Czyli, oprócz elementu w funkcji dopełnienia bliższego ‘O’, występuje w nich jeszcze jeden obligatoryjny element z prawej strony czasownika, w funkcji ‘C’ lub ‘A’, którą narzuca semantyka czasownika. Pomiędzy wzorami VOC i VOR znajdują się jeszcze inne schematy kanonicznych zdań w języku angielskim z tym samym czasownikiem, np. ‘nieprzechodniego ruchu’ VOL (w gramatyce edukacyjnej SVOA) z czasownikiem *got* od (3a) do (3h). Naszym zdaniem reprezentują one konstrukcyjną polisemię wraz z przykładami realizującymi wzory VOC oraz VOR.

Możemy ją również dostrzec w zdaniach z innym czasownikiem ruchu. Goldberg zaprezentowała czasownik *sliced* w przechodniej konstrukcji rezultatywnej w zdaniu “Pat sliced the box open”¹²⁶. Jednak przykłady dyskursu z konkordancji z BNC pokazały czasownik *sliced* nie w konstrukcji rezultatywnej, ale w rozmaitych innych schematach zdaniowych, wystąpił nawet w leksykalizacji ‘konstrukcji DROGI’, ang. ‘the WAY construction’, w (4a), którą również można skojarzyć z wzorem VOL. Jednak w ‘konstrukcji DROGI’ czasownik ‘V’ wywołuje jakiś ruch, a dopełnienie ‘O’ jest zawsze tym samym rzeczownikiem *way*, pol. *droga*, poprzedzonym określnikiem dzierżawczym, ang. *possessive determiner*, oznaczającym ‘czyjaś’ drogę. Z kolei funkcję okolicznika miejsca, elementu lokującego ‘L’, wypełnia fraza przymiowa wyrażająca destynację. Czasownik *sliced* występuje także w konstrukcji ruchu powodowanego, ang. ‘caused motion construction’, w zdaniach oznaczonych wzorem SVOA w standardowym podejściu do gramatyki języka angielskiego, w przykładach od (4b) do (4d), w których funkcję dopełnienia ‘O’ wypełnia dowolne wyrażenie nominalne. Czasownik *sliced* dostrzec można również w zdaniach typowych z gramatyki edukacyjnej: jednoprzehodnim od (4e) do (4g); dwuprzehodnim w (4h); nieprzechodnim od (4i) do (4l). We wszystkich tych konstrukcjach można wskazać na przejawy konstrukcyjnej polisemii, gdyż występuje w nich ten sam czasownik, który wraz z daną konstrukcją, zmienia swoje znaczenie.

Konstrukcyjną polisemię wykazuje również deleksykalny czasownik *make*, gdyż w różnych leksykalizacjach konstrukcji przechodniej rezultatywnej VOR, w przykładach od (1a) do (1g), która może w gramatyce edukacyjnej być porównana z wzorem VOC, opisuje różne sytuacje za sprawą rozmaitych przymiotników po elemencie w funkcji dopełnienia czasownika, oznaczonego symbolem ‘O’.

¹²⁶ Goldberg, *Constructions at Work ...*, s. 7. Przykład 12.

Z kolei czasownik *throw* z dopełnieniem ‘O’ i jego ‘orzecznikiem’ w przymiotniku *open*, we fragmentach dyskursu od (2a) do (2g), wykazuje polisemię konstrukcyjną biorąc pod uwagę semantykę elementu w funkcji dopełnienia czasownika ‘O’, którą wypełniają frazy nominalne o różnych znaczeniach. Ponadto, polisemia konstrukcyjna może być również powiązana ze zmianą kolejności elementów w schemacie. Zamiast VOR, *throw* ‘O’ *open*, w (2b), (2d) i (2e) występuje realizacja leksykalna schematu VRO, *throw open* ‘O’. W końcu, w schemacie VOR przymiotnik *open* występuje ze swoim dopełnieniem w formie frazy przyimkowej: “open to the Athenian public”, np. *otwarty dla Ateńczyków*, w (2f), oraz “open to the public”, np. *otwarty dla wszystkich*, w (2g). Zatem, chociaż czasownik *throw* w przechodniej konstrukcji rezultatywnej o schemacie VOR zawsze występuje z przymiotnikiem *open* po dopełnieniu ‘O’, można dopatrzeć się cech, które sugerują konstrukcyjną polisemię, czyli wieloznaczność konstrukcji.

Dostrzegamy kontrast pomiędzy wzorem VOC, z różnymi kategoriami leksykalnymi realizującymi funkcję ‘C’, i wzorem VOR, z przymiotnikiem opisującym skutek w funkcji ‘R’, wywołany przez działanie opisane przez czasownik ‘V’. Ponadto, w przykładowych fragmentach dyskursu z BNC, czasowniki ‘złożenie przechodnie’, ang. *complex transitive*, oprócz wzoru VOC, występują również we wzorze VOA, który odpowiada schematowi VOL w lingwistyce kognitywnej. Elementy w funkcji ‘R’, ‘C’, ‘A’ lub ‘L’ w wymienionych wzorach zdaniowych, także mogą determinować konstrukcyjną polisemię w przypadku wieloznaczności ogólnego wzoru VOX, w którym ‘X’ zastępuje kolejne funkcje (‘R’, ‘C’, ‘A’ lub ‘L’). Porównanie fragmentów dyskursu odzwierciedlających dany wzór, czy schemat, może uczulić zainteresowanych językiem angielskim na konstrukcyjne zawilości. Co więcej, pięć czasowników w konkretnych formach (*makes* w 1; *threw* w 2; *got* w 3; *sliced* w 4; *drives* w 5) nie stanowi wyczerpującej listy danych do analizy, bieżący temat jest zatem otwarty do dalszych dociekań.

Bibliografia

- BĘBENIEC, D., CUDNA, M. *Complete Path in Polish: a usage-based study of constructional alternatives. Cognitive Linguistics 2015*, Lublin: Maria Curie-Skłodowska University, 2015.
- BRUGMAN, C. M. *The Story of Over: Polysemy, Semantics, and the Structure of the Lexicon*, New York i London: Garland Publishing, Inc., 1988.
- BYBEE, J. *Language, Usage and Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

- COULSON, S. *Semantic Leaps: The role of frame-shifting and conceptual blending in meaning construction*. Ph.D. dissertation. UC San Diego, 1997.
- CROFT, W. *Syntactic Categories and Grammatical Relations: The Cognitive Organization of Information*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- DEANE, P. D. *Semantic Theory and the Problem of Polysemy*. Ph.D. dissertation. The University of Chicago, 1987.
- EVANS, V. *The Structure of Time*. Amsterdam i Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003.
- EVANS, V. *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*. Tłum. BUCHTA, M., CIERPISZ, M., PODHORODECKA, J., GICALA, A., WINIARSKA, J. Kraków: Universitas, 2009.
- FAUCONNIER, G., TURNER, M. *Polysemy and Conceptual Blending*. W: *Polysemy: Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language*. Tom z serii *Trends in Linguistics*. Red. NERLICH, B., VIMAL, H., TODD, Z., CLARKE, D. Berlin i New York: Mouton de Gruyter, 2003, s. 79–94.
- GLYNN, D. *Polysemy and Synonymy: Cognitive theory and corpus method*. W: *Corpus Methods for Semantics: Quantitative studies in polysemy and synonymy*. Red. GLYNN, D., ROBINSON, J.A. Amsterdam i Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014, s. 7–38.
- GOLDBERG, A. E. *A Construction Approach to Argument Structure*. Chicago i London: The University of Chicago Press, 1995.
- GOLDBERG, A. E. *Argument Structure Constructions*. Ph.D. dissertation. Berkeley: University of California, 1992, s. 80.
Dostęp: [URL: <https://escholarship.org/uc/item/6d01k2vd>] 31.10.2022 r.
- GOLDBERG, A. E. *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- GOLDBERG, A. E. *Explain Me This: Creativity, Competition, and the Partial Productivity of Constructions*. Princeton i Oxford: Princeton University Press, 2019.
- IBBOTSON, P. *The scope of usage-based theory*. *Psychology of Language*, Vol. 4, 2013, [URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00255>].
- KOVÁCS, É. *Polysemy in Traditional vs. Cognitive Linguistics*. *Eger Journal of English Studies XI*, 2011, s. 3–18.
- LAKOFF, G. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago i London: The University of Chicago Press, 1987.

- LANGACKER, R. W. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press, 1987.
- LANGACKER, R. W. *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlin i New York: Mouton de Gruyter, 2009.
- NERLICH, B., TODD, Z., HERMAN, V., CLARKE, D., Red. *Polysemy: Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language*. Berlin i New York: Mouton de Gruyter, 2003.
- PEREK, F. *Rethinking constructional polysemy: the case of the English conative construction*. W: *Corpus methods for semantics: quantitative studies in polysemy and synonymy*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, s. 61–85.
- QUIRK, R., GREENBAUM S., LEECH, G., SVARTVIK., J. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Harlow: Pearson Education Limited, 1985, s. 143.
- REPKA, R. *The Verb and Verb Phrase in English and Slovak*. Bratislava: Z-F LINGUA, 2022.
- ROSCH, E. *Natural categories*. *Cognitive Psychology* 4, 1973, s. 328–350.
- ROSCH, E. *Principles of Categorization*. W: *Cognition and Categorization*. Red. ROSCH, E., LLOYD, B., HILLSDALE, N., ERLBAUM, J. 1978, s. 27–47.
- SWEETSER, E. *Semantic structure and semantic change: A cognitive linguistic study of modality, perception, speech acts, and logical relations*. Rozprawa doktorska. Berkeley: University of California, 1984.
- TYLER, A., EVANS, V. *The Semantics of English Prepositions: Spatial scenes, embodied meaning and cognition* Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- TYLER, A., ORTEGA, L. *Usage-based approaches to language and language learning: an introduction to the special issue*. *Language and Cognition*, No. 8, 2016, s. 335–345. doi:10.1017/langcog.2016.15 UK Cognitive Linguistics Association.
- ULLMANN, S. *The Principles of Semantics*. Oxford: Basil Blackwell. Glasgow: Jackson, Sons and Co., 1957 [1951].
- VERSPOOR, M., SAUTER, K. *English Sentence Analysis: An Introductory Course*. Amsterdam i Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000.

Inne źródła

- Cytatów z korpusu językowego: ‘British National Corpus’ (pol. Brytyjski Korpus Narodowy), dostęp: [URL <https://www.english-corpora.org/bnc/>]
- Odpowiedników tłumaczeniowych: Wielki multimedialny słownik angielsko-polski polsko-angielski PWN-Oxford na pendrive.

The resultative construction – polysemy in fragments of discourse from the British National Corpus

The present article attempts to highlight different senses of five particular English verbs (*makes, threw, got, sliced, drives*), occurring in different types of clauses, also with ‘complex transitive’ verb complementation, in which they convey results of the situations depicted together with their objects and object predicatives realized by adjectives, constituting lexicalizations of the ‘resultative construction’ (VOR, Verb Object Result) presented by Adele Goldberg in her doctoral dissertation and further undertaken in several of her monographs. Since the resultative construction uses the same type of verbs as the VOC (Verb Object Complement) or VOA (Verb Object Adverbial) clause types, ie. complex transitive ones, it is juxtaposed with the said patterns of English canonical clauses. Certain verbs seem to be open to a span of adjectives filling the slot of the R function in the VOR construction, since the BNC (British National Corpus) shows such uses, but verbs of motion, such as *threw*, the preterit form of THROW, occur with one adjective, *open*, following it in the VOR clauses in the BNC search results, ie. as *threw* ‘O’ *open*. The five groups of examples cited from the BNC reveal different features implying constructional polysemy of the VOR construction, such as metaphorical extensions, constituted by the VOR type of clauses in relation to the ‘WAY construction’ and the ‘caused motion construction’. The constructional polysemy also relates herein to the graded potential of different verbs to occur in the VOR construction with various adjectives and to the similarity areas between particular English clause types using the same verb, among other issues. The article has an explicative character and opens the topic for further discussion.

TATIANA SZCZYGLÓWSKA

Uniwersytet Bielsko-Bialski

One of a kind? Corpus evidence of the differing nature of two types of prose

Keywords: *corpus linguistics, frequency information, academic prose, fiction prose*

Słowa kluczowe: *językoznawstwo korpusowe, informacje o częstotliwości, proza akademicka, proza fikcyjna*

1. Introduction

The title phrase *one of a kind* is defined by the *Britannica Dictionary* (2023) as denoting “a person or thing that is not like any other person or thing”, which in short means ‘unique’. In turn, the noun *kind* refers to “a group of people or things that belong together or have some shared quality: a particular type or variety of person or thing”, that is, the word is synonymous with the noun *category* (*Britannica Dictionary* 2023). Those two concepts served as a point of departure for the analysis undertaken in this exploratory study aimed at identifying the most distinctive linguistic features of two types of prose: fiction and academic, represented respectively by J. D. Salinger’s novel *The Catcher in the Rye* (1951) and Noam Chomsky’s academic book *Language and Mind* that was originally published in the 1960s. On the one hand, both prose types considered here are *one of a kind* in their unique preferences for the linguistic resources that each selects to fulfill its communicative purposes. On the other hand, the specific texts selected for analysis reflect what is recurrent, and thus, more universal and generalizable about the *kinds* of prose under investigation.

The idea of exploring the language used in different types of texts is based on the assumption that “almost any kind of text has its own characteristic linguistic features” that are conditioned by the communicative functions the text serves (Biber, Conrad 2019: 1). Hence, it may be expected that if a given text is supposed to describe some event in an objective way, then it is likely to contain numerous attributive adjectives and nouns following them but few modal verbs and linking adverbials. Yet, if a text is to be delivered during an informal conversation

with a friend, then it is likely to contain fewer nouns and attributive adjectives, but many personal pronouns, present tense verb forms and linking adverbials like *so* and *then*. This way of looking at texts, namely, from the perspective of what linguistic characteristics one expects to find in a given type of texts, is somewhat different from the bottom-up approach “that eschews pre-specified lists and evaluates potential features directly from the data” (Wolk, Szmrecsanyi 2016: 225). The latter has been adopted in the present study to shed light on what actually occurs in the examined texts, that is, what is unique and at the same time regular about fiction and academic prose. Specifically, corpus linguistics techniques were used to retrieve frequency information about specific lexical items – used individually or in sequences, but in a recurrent manner – and see how they behave, as measured by quantitative data, to contribute to the conventional way in which meanings are conveyed in the texts under investigation. Given that “language variation is systematic and can be described using empirical, quantitative methods” (Biber, Reppen 2015: 2), *WordSmith Tools* (Scott 2012) was used to generate descriptive statistics and wordlists of various single- and multi-word lexical units. Additionally, another tool, the *VocabProfile* program (Cobb 2015) was used to collect frequency information required to measure the lexical richness of each text.

The study

Purpose

This exploratory study adopts a quantitative approach to two types of prose: fiction and academic, aiming to represent the distinctive linguistic features of their texts numerically. To this end, corpus linguistics methodology was applied to the empirical analysis of frequency distributions of individual words and their sequences as found in two texts, each for one prose type. The linguistic data derived from the examined texts were presented in quantitative terms to be compared and, where necessary, also supplemented with qualitative observations. The central issue underpinning this study is whether particular lexical items are used in specific ways to contribute to the conventional manner in which meanings are recurrently conveyed in fiction and academic prose. Thus, the following two questions were formulated:

- 1) What is distinctive about the academic text and the fiction text under investigation?
- 2) Are there any differences and/or similarities between the academic and fiction corpora in the uses of specific lexical items?

Research material and methods

For the purposes of this study, two small corpora were created of texts written for two different audiences: experts or, at least, insiders in linguistic theory and average readers of popular literature. The text addressed to the former group is *Language and Mind* by Noam Chomsky. It is an academic book in the form of a collection of essays on the title theme. The first six chapters were originally published in the 1960s and made “a groundbreaking contribution to linguistic theory”, whereas the final one is from 2004 (Chomsky 2006: i). The chapters are based on lectures delivered for general university audiences and are therefore somewhat informal in parts. The text of Chomsky’s book was classified as academic prose and was included in the corpus that was given the acronym LM.

The other corpus includes the text of the American novel by J. D. Salinger titled *The Catcher in the Rye* that was published as a uniform text in 1951. Though originally intended for adults, the novel is often read by teenagers, probably for its themes of identity, sex, alienation, loss, depression or angst. Its main character, Holden Caulfield, has been commonly considered as “an icon of youthful angst and alienation for having called attention to the hypocrisy and ambiguity of the adult world” (Webber, Feinsilber 1999: 105). The book has been and continues to be very popular, enjoying phenomenal sales to this day: “about 250,000 copies a year, with total worldwide sales over -- probably way over -- 10 million” (Yardley 2004). The text of Salinger’s book was classified as fiction prose and the corpus containing it was given the acronym CR.

The texts used in the analysis were downloaded in pdf format from the Internet where they are freely available¹. Subsequently, they were manually scanned and subjected to repeated proof-reading to eliminate spelling mistakes or misrecognition of characters as well as remove page numbers, prefaces and other editorial elements. The scanned texts were further converted to plain-text format and saved in two files – one for each corpus. The analysis conducted in the present study was facilitated mainly by *WordSmith Tools* 6.0 (Scott 2012), which is “an integrated suite of programs for looking at how words behave in texts” (Scott 2015). In order to find out about the most distinctive linguistic features of each text and see how they differ from each other, the analysis presented in the following sections encompasses comparisons of descriptive statistics and other word frequency data, including word lists compiled according to types, frequency information gathered for selected parts of speech (i.e. lexical verbs, nouns

¹ *The Catcher In the Rye* was downloaded from: <https://simontechnology.org/ourpages/auto/2013/1/23/53406450/Catcher%20in%20the%20Rye%20Text.pdf>; *Language and Mind* was downloaded from: <https://www.ugr.es/~fmanjon/Language%20and%20Mind.pdf>.

and adjectives) and 4-word lexical bundles; as well as a comparison of the vocabulary load of the two texts which was performed with an online software program called VocabProfile (Cobb 2015).

Descriptive statistics

Table 1 shows descriptive statistics for the two corpora, detailing quantitative information concerning such indicators of style and lexical richness as words and sentences. It can be seen that the CR corpus is shorter than the LM corpus in terms of the number of both tokens and types. Regarding lexical diversity measured by the STTR, the data show that the academic book is lexically richer and more varied than the novel, as the STTR value is slightly higher for the LM corpus and accounts for 37.16 % in comparison with 34.98% for the CR corpus. On average, there appear 371 word types per 1,000 word tokens in LM, whereas in the case of CR there are 349 types, which means that the former text has fewer repetitions of the types included and is generally more complex and specific lexically compared with CR. As for the mean word length in each corpus, the data suggest that the words in *Language and Mind* are longer than those used in *The Catcher in the Rye*. This may be due to the more specialist and technical nature of academic lexis. The data on the number of sentences and the mean sentence length show that the sentences in fiction are more numerous (7,127 vs 2,666) but at the same time almost three times shorter than those used in the academic book (10.41 vs 30.12). This further testifies to the complexity of the latter type of prose, which – being addressed to specialists rather than to a wide public – is characterized by a more elaborate and lexically dense style of writing that is more explicit and precise and that carries more information load as compared with fiction.

Table 1. Descriptive statistics for *The Catcher in the Rye* and *Language and Mind*

Statistics	CR	LM
Number of tokens (running words)	74,232	81,114
Number of types (different word forms)	4,174	5,004
Type/token ratio (TTR)	5.63	6.23
Standardised TTR (STTR)	34.98	37.16
Standardised TTR std. dev. (STTRstd)	62.60	60.50
Standardised TTR basis	1,000	1,000
Mean word length (in characters)	3.92	5.00
Word length std.dev.	1.98	3.01

Number of sentences	7,127	2,666
Mean sentence length (in words)	10.41	30.12
Mean sentence length std.dev.	8.43	16.82

Frequency-based analysis of vocabulary load

The lexical richness of the two corpora can be also analysed using the procedure known as lexical frequency profiling, which was carried out using the program called VocabProfile that is available on Tom Cobb's (2015) Lextutor. The program classifies all words from a text into twenty-five frequency levels that "are based on twenty-five 1,000-word bands created by Paul Nation" using the BNC/COCA Word frequency lists (Szudarski 2018: 61). Figure 1 shows output from VocabProfile obtained for the CR and LM corpora for the first ten 1,000-word bands, and it can be seen that the academic corpus contains a higher degree of lower-frequency vocabulary than the novel. In LM, only 73.07% words come from the most frequent 1,000 word families (compared to 92.75% in CR), whereas the remaining 26.93% come from the less frequent zones (compared to 7.25% in CR) and are thus likely to represent the technical vocabulary of the main subject matter of *Language and Mind*.

<i>The Catcher in the Rye</i>				<i>Language and Mind</i>			
Level	Tokens	Percent	Cumul%	Level	Tokens	Percent	Cumul%
k-01	71,419	92.752	92.752	k-01	59,834	73.073	73.073
k-02	1,990	2.584	95.336	k-02	8,488	10.366	83.439
coverage=>95%				k-03	8,235	10.057	93.496
k-03	652	0.847	96.183	k-04	1,362	1.663	95.159
k-04	560	0.727	96.910	coverage=>95%			
k-05	517	0.671	97.581	k-05	1,065	1.301	96.460
k-06	347	0.451	98.032	k-06	386	0.471	96.931
coverage=>98%				k-07	553	0.675	97.606
k-07	231	0.300	98.332	k-08	393	0.480	98.086
k-08	319	0.414	98.746	coverage=>98%			
k-09	72	0.094	98.840	k-09	205	0.250	98.336
k-10	87	0.113	98.953	k-10	49	0.060	98.396

Figure 1. Output from VocabProfile obtained for the *The Catcher in the Rye* and *Language and Mind*

Frequency of types

Table 2 shows the top fifteen types in the two corpora, and it can be seen that eight italicized items are shared. The CR corpus also has six personal pronouns in the top fifteen, whereas the LM corpus has only one such pronoun – *it* – which occurs lower down the list than in the fiction corpus. This indicates that the marking of interpersonal relationships is more typical of fiction than of academic writing, which in turn tends to be factual and impersonal. The presence of *it* among the top word forms in LM may reflect the tendency observed in academic prose to use the construction known as *it*-extraposition, which serves to provide a frame for intellectual claims (e.g. *It was argued that...*). What comes as no surprise is that the coordinator *and* ranks high in both lists, which is in line with the trend observed by Biber et al. (2021: 83), according to whom the word is very “frequent in fiction and academic prose”. Another interesting finding is that in the academic corpus *the* and *of* occupy the first two positions in the table, both with a higher percentage rating than in the fiction corpus. This suggests a higher degree of nominalization (realized by the pattern: *the+N+of+N*), which reflects such features of academic prose as formality, abstraction and technicality, or generally, the tendency to refer to topics using noun phrases (e.g. *the study of language*). Also, as Biber et al. (2021: 302) claim, “academic prose has by far the highest frequency of *of*-phrases” in comparison with other register categories. It is worth noting that the only lexical word in Table 2 that expresses specific meaning was found in the LM corpus, reflecting its main subject matter, namely *language*. Also, the occurrence of *this* in the list generated for academic prose may suggest a stronger tendency to summarise what has been said before.

Table² 2. The top fifteen types in *The Catcher in the Rye* and *Language and Mind*

<i>The Catcher in the Rye</i>				<i>Language and Mind</i>			
No	Word	Freq	%	No	Word	Freq	%
1	I	3,689	4.97	1	<i>the</i>	5,522	6.81
2	<i>the</i>	2,627	3.54	2	<i>of</i>	4,414	5.44
3	<i>and</i>	2,078	2.80	3	<i>to</i>	2,313	2.85
4	<i>to</i>	1,720	2.32	4	<i>that</i>	2,290	2.82
5	<i>a</i>	1,714	2.31	5	<i>in</i>	2,025	2.50
6	was	1,597	2.15	6	<i>a</i>	1,946	2.40
7	<i>it</i>	1,417	1.91	7	<i>and</i>	1,868	2.30

² In the study, the ‘Freq’ column in the tables shows the raw frequency of the specific word and the ‘%’ column shows what percentage of the running words in the corpus the specific word accounts for.

8	you	1,214	1.64	8	is	1,675	2.06
9	he	1,151	1.55	9	# (i.e. number)	827	1.02
10	<i>in</i>	1,031	1.39	10	as	809	1.00
11	<i>of</i>	1,026	1.38	11	be	801	0.99
12	all	986	1.33	12	<i>it</i>	781	0.96
13	she	865	1.17	13	language	692	0.85
14	<i>that</i>	823	1.11	14	this	672	0.83
15	me	725	0.98	15	for	668	0.82

Frequency of lexical verbs

Table 3 shows the top fifteen lexical verb forms in the two corpora,³ and it can be seen that only three italicized items are shared: *see*, *think*, *say*. They are quite general and vague in meaning and can be used in many different contexts and phrases. Still, each is proportionately more common in fiction than in academic prose: *see* occurs at 0.2% in CR and at 0.09% in LM, *think* occurs at 0.18% vs 0.09%, *say* occurs at 0.16% vs 0.08%. Considering this as well as the fact that the CR top lexical verbs account for 4.29% of the total of the running words in the CR corpus, while the figure for the LM corpus is only 1.14%, it can be concluded that the actions and states denoted by these verb forms play a central role in the examined novel as well as that actions and states are “more characteristic of fiction” and “relatively rare in academic prose” (Tankó 2016: 57).

The list generated for the CR corpus contains even more such items that belong to the most common lexical verbs (see Biber et al. 2021: 371), for instance, *know*, *get*, *got*, *go*, *went*, *mean* or *want*, unlike the LM list, which features somewhat more sophisticated and semantically precise items, such as *consider*, *determine* or *acquired*. The most frequent verb form in CR – *said* – is generally very frequent in fiction, similarly as such mental-state verbs as *know*, *mean*, *see*, *think*, *want*, all of which are among the top lexical verb forms in *The Catcher in the Rye*, where they often serve to “report various states of awareness, certainty, perception, and desire” (Biber et al. 2021: 378; see also Stubbs 2005: 11). It is worth noting that the CR list features as many as four verb forms that are related to various speech acts (i.e. *said*, *told*, *say*, *tell*), whereas the LM list features only one such item (i.e. *say*). This suggests that communication activities are important in fiction rather than in academic prose.

³ Verbs forms, such as *were*, *had* or *are*, were not included, since they were mostly used as auxiliary verbs rather than the main verbs.

Regarding the LM list, the most frequent lexical verb form in the list, *seems*, is often found in academic prose. It is an evidential epistemic verb which marks sensory evidence and simultaneously helps to modify the degree of commitment that the author gives to their claims (e.g. *It seems reasonable to assume that these properties of English are, in reality, facts of universal grammar.*). Although it functions as a hedge, enabling writers to present their claims cautiously and tentatively rather than firmly and definitely, it is quite subjective and bears “the mark of a personal evaluation” as well as “signals an openness from the part of the author towards other opinions and interpretations” (Vold 2006: 243).

Table 3. The top fifteen lexical verb forms in *The Catcher in the Rye* and *Language and Mind*

<i>The Catcher in the Rye</i>				<i>Language and Mind</i>			
No	Word	Freq	%	No	Word	Freq	%
1	said	705	0.95	1	seems	101	0.12
2	know	316	0.43	2	consider	85	0.10
3	get	261	0.35	3	see	74	0.09
4	got	257	0.35	4	think	74	0.09
5	go	245	0.33	5	determine	69	0.09
6	mean	183	0.25	6	say	68	0.08
7	went	169	0.23	7	leave	67	0.08
8	see	152	0.20	8	apply	58	0.07
9	started	151	0.20	9	provide	53	0.07
10	told	134	0.18	10	suppose	51	0.06
11	think	131	0.18	11	developed	48	0.06
12	want	124	0.17	12	understood	47	0.06
13	say	121	0.16	13	used	47	0.06
14	kept	120	0.16	14	represented	45	0.06
15	tell	113	0.15	15	acquired	42	0.05

Frequency of nouns

Table 4 shows the top fifteen nouns in the two corpora, and it can be seen that there is no overlap between CR and LM in this respect. The items in both lists reflect the entities and topics covered in the examined books, indicating a ‘core’ vocabulary for each type of text. In the fiction text, the most frequent nouns denote aspects of the fictional reality experienced by protagonists: persons (*guy, boy, guys, mother, kid*), parts of the body (*hand*), settings where the narrative takes place (*room, bed, home, place, school*), aspects of chronology (*time*).

There are also two general nouns that are commonly used in speaking: *thing* and its more informal counterpart, *stuff*, both of which are instances of vague language that allow speakers to sound less factual, precise and direct. The two nouns are often employed to refer to physical objects (e.g. *I looked at the red thing with my number on it, on my key., Pottery and straw baskets and all stuff like that.*) or ideas, actions and events (e.g. *What a thing to say [...], The first thing I did [...]*). In *The Catcher in the Rye*, the noun *thing* is often used in the phrase *the thing is/was*, which serves to focus on some detail as well as to signal that there is some problem (e.g. *The thing is, it isn't mine, the money. It's my mother's [...]*).

In the academic text, the top nouns denote more complex concepts and phenomena in the field of study within which the subject of the analyzed book falls. Items such as *language, grammar, phrase* or *sentence* clearly indicate that *Language and Mind* is concerned with specific aspects of linguistic theory. Other details closely related to these key issues are revealed through such nouns as *structure* (e.g. *structure of the semantic component*), *rules* (e.g. *languages contain rules of abbreviation*), *surface* (e.g. *the person denoted by the surface subject*), *structures* (e.g. *diverse language structures*) or *system* (e.g. *a system of phonetic properties*). Even the more general nouns in the LM list are somewhat more sophisticated in their nature than the nouns in the CR list (e.g. *fact* vs. *stuff, thing*) and reflect the content of *Language and Mind*. It is also worth noting that the LM top nouns account for 4.51% of the total of the running words in the LM corpus, while the figure for the CR corpus is only 2.2%. This reflects the central importance of the nouns in the LM list for the discussion undertaken in the academic text examined as well as corroborates the claim that nouns are generally frequent in academic prose, contributing to its high informational density (see Biber et al. 2021: 67). Indeed, as Biber (1988: 104) argues, “nouns are the primary bearers of referential meanings in a text, and a high frequency of nouns thus indicates great density of information”.

Of course, the above comments on the actual meanings conveyed by the nouns presented in Table 4 should be approached with caution. Somewhat more conclusive findings on the matter could be provided after a careful examination of the contexts in which these words occur. Yet, due to the limited scope of this study, it is impossible to perform a more detailed analysis of each item listed in the table.

Table 4. The top fifteen nouns in *The Catcher in the Rye* and *Language and Mind*

<i>The Catcher in the Rye</i>				<i>Language and Mind</i>			
No	Word	Freq	%	No	Word	Freq	%
1	time	183	0.25	1	language	692	0.85
2	guy	170	0.23	2	structure	430	0.53
3	way	168	0.23	3	grammar	376	0.46
4	boy	143	0.19	4	rules	272	0.34
5	thing	117	0.16	5	surface	211	0.26
6	room	113	0.15	6	structures	195	0.24
7	stuff	104	0.14	7	fact	189	0.23
8	bed	88	0.12	8	study	180	0.22
9	home	82	0.11	9	phrase	172	0.21
10	guys	81	0.11	10	sentence	171	0.21
11	mother	81	0.11	11	theory	160	0.20
12	place	78	0.11	12	system	159	0.20
13	kid	77	0.10	13	knowledge	157	0.19
14	school	72	0.10	14	example	154	0.19
15	hand	67	0.09	15	problem	148	0.18

Frequency of adjectives

Table 5 shows the top fifteen adjectives in the two corpora, which, once again, are not similar to each other with respect to the items included in the two lists. Another difference between the CR and LM corpora is that after adding together the percentage figures, the LM top adjectives account for 2.25% of the total of the running words in the LM corpus, while the figure for the CR corpus is 1.92%. The difference is not substantial but suggests that the attributes denoted by the top fifteen adjectives identified for each respective corpus play a more central role in the academic text examined than the attributes denoted by the top adjectives play in the novel. Also, the higher percentage rating of the adjectives in the LM list than in the CR list is in consonance with the generally higher frequency of adjectives in academic writing than in fiction (see Biber et al. 2021: 67-68).

It is worth noting that the most frequent adjectives in the CR corpus belong to the category of descriptors, that is, they denote such characteristics as age/time (*old, new*) and size (*little, big*) or are evaluative/emotive in their nature (e.g. *good, pretty, nice, crazy, funny, stupid, bad, terrific*) (see Biber et al. 2021: 506-507). In turn, most of the top adjectives in the LM corpus are classifiers that “delimit or restrict a noun’s referent, by placing it in a category in relation

to other referents” and “are typically non-gradable”, for instance, *semantic, linguistic, grammatical, different, particular, specific, empirical, human* (Biber et al. 2021: 506). This is in line with the tendency observed by Biber et al. (2021: 509), according to whom, academic prose relies heavily on classifiers, while fiction tends to use many descriptors. Another interesting finding is that the LM list includes quite a few derived adjectives which have been formed with the derivational suffixes that are more common in academic prose than in fiction, such as *-al* (e.g. *universal, grammatical, empirical*), *-ive* (*generative*), *-ate* (*innate*), *-ent* (*different*) (see Biber et al. 2021: 528-530). As a result, the LM adjectives are on average longer than the CR adjectives, which may reflect the propensity of academic texts to use technical vocabulary that tends to have longer adjectives – and words in general – than general vocabulary (Tankó 2016: 57).

Table 5. The top fifteen adjectives in *The Catcher in the Rye* and *Language and Mind*

<i>The Catcher in the Rye</i>				<i>Language and Mind</i>			
No	Word	Freq	%	No	Word	Freq	%
1	old	397	0.53	1	human	220	0.27
2	little	142	0.19	2	deep	205	0.25
3	good	134	0.18	3	universal	200	0.25
4	pretty	119	0.16	4	general	159	0.20
5	big	103	0.14	5	linguistic	133	0.16
6	nice	82	0.11	6	semantic	118	0.15
7	crazy	77	0.10	7	underlying	112	0.14
8	funny	73	0.10	8	particular	109	0.13
9	lousy	50	0.07	9	innate	96	0.12
10	new	49	0.07	10	grammatical	90	0.11
11	terrific	45	0.06	11	different	88	0.11
12	stupid	44	0.06	12	abstract	77	0.09
13	better	37	0.05	13	specific	75	0.09
14	bad	36	0.05	14	empirical	72	0.09
15	hot	36	0.05	15	generative	72	0.09

Frequency of lexical bundles

Table 6 shows the top fifteen lexical bundles in the two corpora, and it can be seen that there is no overlap between CR and LM in this respect. Such recurrent sequences of words reveal how repetitive the studied text is and help “to shape text meanings” while simultane-

ously ensuring it sounds natural and in line with the register or text-type it belongs to (Hyland 2008: 5). Adopting the approach already followed in other studies (e.g. Hyland 2008, Wright 2019), the focus here is on 4-word bundles, which “appear to have a more readily recognizable range of structures and functions than” 3- or 5-word items (Goźdz-Roszkowski 2011: 110). They are also better tractable to analysis, as their number “is often within a manageable size (around 100) for manual categorization and concordance checks” (Chen and Baker 2010: 32). For the purposes of the present study, the frequency threshold for the identification of bundles was set at 5 occurrences per million words, which yielded 177 items for the CR corpus and 246 items for the LM corpus. The top fifteen bundles for each corpus are analysed below. Note should be taken that some bundles are duplications for they constitute parts of 5-word sequences, for instance, *then all of a* and *all of a sudden* are two fragments of the larger bundle *then all of a sudden*.

Closer inspection of Table 6 shows that fiction has many verb structures (e.g. *I was going to*, *you want to know*, *I didn't feel like*), whereas academic prose has many noun structures (e.g. *the study of language*, *deep and surface structure*, *the rules of the*), which further testifies to “the noun-centric style of” English academic writing (Pickering and Byrd 2008: 122), as well as quite a few prepositional phrases (e.g. *in the case of*, *on the other hand*). Another interesting finding is that the CR list includes as many as seven bundles incorporating personal pronouns (e.g. *if you want to*, *of a sudden I*, *hell out of me*), whereas the LM list includes only two such bundles (*it seems to me*, *seems to me that*). The academic text has several meta-discourse markers, signalling its logical structure (e.g. *in the case of*, *on the basis of*, *in terms of the*, *on the other hand*) as well as items denoting aspects of the topic (e.g. *deep and surface structure*, *the study of language*, *principle of cyclic application*, *A over A principle*). There are also two bundles conveying stance, both with a hedging effect owing to the inclusion of the verb *seem* (*it seems to me*, *seems to me that*). In turn, the fiction text has bundles referring to times and places where narrative events occur (*once in a while*, *all over the place*) as well as somewhat clichéd items used for creating atmosphere in a narrative (*all of a sudden*, *of a sudden I*, *then all of a*). There are also idiomatic items that are used for emphasis (*the hell out of*, *hell out of me*, *in the first place*), stance markers used to talk about plans (*I was going to*) and desires (e.g. *I didn't feel like*, *you want to know*).

Table 6. The top fifteen lexical bundles in *The Catcher in the Rye* and *Language and Mind*

<i>The Catcher in the Rye</i>			<i>Language and Mind</i>		
No	Lexical bundle	Freq	No	Lexical bundle	Freq
1	all of a sudden	69	1	in the case of	53
2	if you want to	27	2	on the basis of	38
3	all over the place	23	3	it seems to me	29
4	to know the truth	23	4	the study of language	28
5	want to know the	23	5	seems to me that	20
6	you want to know	22	6	to account for the	20
7	of a sudden I	21	7	deep and surface structure	19
8	and all but I	18	8	there is no reason	19
9	once in a while	18	9	principle of cyclic application	18
10	in the first place	17	10	deep and surface structures	17
11	the hell out of	16	11	the rules of the	17
12	then all of a	16	12	A over A principle	16
13	hell out of me	14	13	in terms of the	16
14	I was going to	14	14	on the other hand	16
15	I didn't ⁴ feel like	13	15	the A over A	16

Conclusions

The aim of the analysis reported in this article was to compare – with the help of corpus linguistics methodology – two types of prose: fiction and academic, to see how the way specific lexical items are used within those two forms of discourse contributes to their conventional ways of conveying meanings. Also, the aim was to focus on the potential differences and/or similarities in this respect between fiction and academic prose.

Linguistic analysis of the two corpora under investigation has revealed that they differ from each other in terms of the overall frequency lists of individual words and their sequences, pointing to the more complex and lexically richer nature of academic prose as well as its stronger propensity for the nominalization and classification of the phenomena and concepts with which it deals. What has been found out about the main features distinctive of fiction includes a higher degree of reliance on verbs, descriptions and personal pronouns. The linguistic characteristics of fiction and academic prose that have been identified in the study tes-

⁴ Contractions (e.g. *didn't*) were considered as one orthographic word or token, therefore, sequences such as *I didn't feel like* were treated as 4-word bundles.

tify to the differing ways in which the two common forms of discourse shape meanings and understandings for those who delve into their texts.

Limited by its scope, this study focused on only two specific texts categorized as representing the prose types under scrutiny. Thus, the findings reported here cannot be claimed to apply to every single academic or fiction text, though it has to be noted that they are in consonance with what has already been established by previous research (e.g. Tankó 2016, Biber et al. 2021). The quantitative analysis that has been undertaken, on the one hand, provides concrete illustrations how the linguistic trends observed in large and more extensive corpora are reflected in specific texts. On the other, the results presented above suggest further lines of enquiry that could be pursued as to the context-specific behavior of particular high-frequency items and other observed linguistic regularities typical, respectively, of academic prose and fiction.

References

- BRITANNICA DICTIONARY, One of its kind*. W: *The Britannica Dictionary*, 2023. Dostępny w Internecie: <https://www.britannica.com/dictionary/one-of-a-kind> [26.09.2023].
- BRITANNICA DICTIONARY, Kind*. W: *The Britannica Dictionary*, 2023. Dostępny w Internecie: <https://www.britannica.com/dictionary/kind> [26.09.2023].
- BIBER, D. *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BIBER, D., CONRAD, S. *Register, genre, and Style*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
- BIBER, D., JOHANSSON, S., LEECH, G.N., CONRAD, S., FINEGAN, E. *Grammar of Spoken and Written English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2021.
- BIBER, D., REPPEN, R. *Introduction*. W: *Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics*. Red. BIBER, D., REPPEN, R. Cambridge: Cambridge University Press, 2016, s. 1–8.
- CHEN, Y-H., BAKER, P. *Lexical bundles in L1 and L2 academic writing*. W: *Language Learning and Technology* 2010, nr 14(2), s. 30–49.
- CHOMSKY, N. *Language and Mind*, wyd. 3, Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- COBB, T. *Compleat Lexical Tutor (LexTutor)* [online], 2015. Dostępny w Internecie: www.lextutor.ca.
- GOŹDŹ-ROSZKOWSKI, S. *Patterns of Linguistic Variation in American Legal English: A Corpus-Based Study*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011.

- HYLAND, K. *As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation*. W: *English for Specific Purposes* 2008, nr 2(1), s. 4–21.
- SALINGER, J. D. *The Catcher in the Rye*. Boston: Little, Brown and Company, 1951.
- SCOTT, M. *WordSmith Tools version 6*. Stroud: Lexical Analysis Software, 2012.
- SCOTT, M. *Introduction to WordSmith Tools*. W: *WordSmith Tools Manual*, 2015. Dostępny w Internecie: https://lexically.net/downloads/version6/HTML/index.html?getting_started.htm [18.09.2023].
- STUBBS, M. *Conrad in the computer: examples of quantitative stylistic methods*. W: *Language and Literature* 2005, nr 14(1), s. 5–24.
- SZUDARSKI, P. *Corpus Linguistics for Vocabulary: A Guide to Research*. London and New York: Routledge, 2018.
- TANKÓ, G. *Written summarization for academic writing skills development: A corpus based contrastive investigation of ELF student writing*. W: *Corpora in Applied Linguistics: Current Approaches*. Red. DOBRIĆ, N., ONYSKO, A., GRAF, E-M. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2016, s. 53–77.
- VOLD E. T. *The choice and use of epistemic modality markers in linguistics and medical research articles*. W: *Academic Discourse across Disciplines*. Red. HYLAND, K., BONDI, M. Bern: Peter Lang, 2006, s. 225–251.
- WEBBER, E., FEINSILBER, M. *Merriam-Webster's Dictionary of Allusions*. Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster, 1999.
- WOLK, CH., SZMRECSANYI, B. *Top-down and bottom-up advances in corpus-based dialectometry*. W: *The Future of Dialects*. Red. CÔTÉ, M-H., KNOOIHUIZEN, R., NERBONNE, J. Berlin: Language Science Press, 2016, s. 225–244.
- WRIGHTT, H. R. *Lexical bundles in stand-alone literature reviews: Sections, frequencies, and functions*. W: *English for Specific Purposes* 2019, nr 54, s. 1–14.
- YARDLEY, J. J.D. *Salinger's Holden Caulfield, Aging Gracelessly*. W: *The Washington Post*, 2004. Dostępny w Internecie: https://www.washingtonpost.com/amphtml/lifestyle/style/jd-salingers-holden-caulfield-aging-gracelessly/2013/08/27/04127c00-0f5b-11e3-85b6-d27422650fd5_story.html [19.09.2023].

Jedyny w swoim rodzaju? Korpusowe dowody na odmienny charakter dwóch rodzajów prozy

W artykule wykorzystano techniki językoznawstwa korpusowego do ilościowej analizy tekstów reprezentujących dwa rodzaje prozy: beletrystyczną i naukową. Teksty są porównywane pod względem obciążenia słownictwem, a także rozkładów częstotliwości poszczególnych wyrazów i ich sekwencji. Analiza wykazała szereg różnic między tekstami beletrystycznymi i akademickimi, ujawniając najbardziej charakterystyczne cechy językowe obu typów prozy. Podczas gdy beletrystyka wyróżnia się skupieniem na działaniach, stanach i opisach, a także

częstym użyciem zaimków osobowych, dla prozy akademickiej charakterystyczne jest częste korzystanie z nominalizacji oraz tendencja do klasyfikowania omawianych zjawisk, przy jednoczesnym wysyceniu treści bogatą leksyką. Przedstawione wyniki mogą mieć praktyczne implikacje dla kursów pisania w języku angielskim.

ALEKSANDRA HASIOR

Uniwersytet Bielsko-Bialski

Jakość tłumaczenia audiowizualnego a przebieg procesu przekładu

Keywords: *quality in translation, audiovisual translation, voice-over translation, translation process, good practices*

Słowa kluczowe: *jakość w tłumaczeniu, tłumaczenie audiowizualne, wersja lektorska, proces tłumaczeniowy, dobre praktyki*

Wstęp

Tytuł niniejszego artykułu zawiera w sobie tezę, że pomiędzy jakością tłumaczenia a procesem jego przygotowania występuje pewna zależność. W niniejszym tekście chciałabym omówić proces powstawania produktu będącego efektem tłumaczenia audiowizualnego w wersji lektorskiej i uwzględnić w nim wszystkich uczestników tego procesu, nie opierając się wyłącznie na pracy tłumacza przygotowującego polską listę dialogową programu obcojęzycznego. Pragnę wskazać czynniki, które mają wpływ na jakość produktu audiowizualnego w jego ostatecznym kształcie, przygotowanego dla widza. Wskażę również, które uwarunkowania mogą powodować obniżenie jakości materiału filmowego.

Wszelkie przedstawione refleksje są oparte na mojej pracy jako tłumacza audiowizualnego, specjalizującego się w przygotowywaniu wersji lektorskiej, oraz na znajomości branży tłumaczeniowej. Zacytowane przykłady pochodzą z jednego z przełożonych przeze mnie materiałów, nad którymi pracował cały zespół uczestników, których zadaniem było zapewnienie wysokiej jakości programu telewizyjnego.

Jakość w tłumaczeniu

Jakość w tłumaczeniu jest definiowana w wieloraki sposób, w zależności od perspektywy. Wiele uwagi temu conceptowi poświęciła m.in. Julianne House¹, która oparła swoją definicję

¹ HOUSE, J. *Translation Quality Assessment. A Model Revisited*. Tybinga, Gunter Narr., 1997.

jakości tłumaczenia na pojęciu ekwiwalencji. Innym przykładowym podejściem do jakości w tłumaczeniu jest omawianie jej z perspektywy błędu w tłumaczeniu². Z perspektywy realizmu zawodowego powyższe definicje są jednak niewystarczające. Według systematyki zaproponowanej przez Joannę Dybiec-Gajer jakość tłumaczenia może być postrzegana m.in. jako przydatność użytkowa, spełnienie wymagań klienta i jego zadowolenie, wartość dodana, ale także jako rezultat stosowania dobrych praktyk/prawidłowego przebiegu procesu czy rezultat kompetencji tłumacza³.

Na potrzeby niniejszego opracowania zacytuję szerszą definicję jakości w tłumaczeniu opracowaną przez Daniela Gouadeca, dla którego najważniejszą próbą jakości tłumaczenia jest skuteczność procesu komunikacyjnego, a nie środki użyte do przekazania komunikatu⁴. Co za tym idzie, wysoka jakość tłumaczenia jest wypadkową poniższych czynników:

- a) dokładności,
- b) sensowności,
- c) przystępności,
- d) skuteczności i ergonomii,
- e) zgodności z ograniczeniami,
- f) zgodności z linią interesów klienta.

W zakresie dokładności (*accuracy*) badacz ujmuje zgodność z faktami, tj. tekst przekładu winien być pozbawiony wszelkich błędów technicznych, faktycznych czy semantycznych. Podkreśla on jednocześnie, że właściwie żadne tłumaczenie nie będzie idealne, gdyż w większości tekstów znajdują się pominięcia, generalizacje czy dwuznaczności. Sensowność (*meaningfulness*) oznacza, że tłumaczenie ma być zrozumiałe dla odbiorcy, co tłumacz zapewnia m.in. poprzez zastosowanie objaśnień, a także być pozbawione niechcianych konotacji. Przystępność (*accessibility*) wskazuje, że każdy użytkownik tłumaczenia powinien móc zrozumieć przekazywany komunikat, a co za tym idzie, tłumaczenie ma być jasne, spójne, logiczne i – o ile to możliwe – dobrze zredagowane. Pod pojęciami skuteczności i ergonomii (*effectiveness and ergonomics*) kryje się stwierdzenie, że tekst tłumaczenia powinien spełniać swój pierwotny cel oraz być skuteczny pod względem przekazywanego komunikatu. W za-

² por. HEJWOWSKI, K. *Iluzja przekładu. Studia o przekładzie*. Katowice: Śląsk, 2015, HURTADO ALBIR, A. *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*, Cátedra, Madryt, 2016.

³ DYBIEC-GAJER, J. *Zmierzyć przekład. Z metodologii oceniania w dydaktyce przekładu pisemnego*, Kraków: Universitas, 2013, s. 37-46.

⁴ GOUADEC, D. *Translation as a profession*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 2007: 6.

kresie zgodności z ograniczeniami (*compliance with any applicable constraint*) założeniem jest, że tłumaczenie spełnia normy językowe i prawne, regulujące użycie języka w przestrzeni publicznej (w przypadku polskiego rynku tłumaczeń audiowizualnych są to np. Ustawa z dnia 29 grudnia 1992 r. o radiofonii i telewizji czy Ustawa z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim), wymagania klienta dotyczące stosowanej terminologii czy ograniczenia techniczne (np. odpowiednia redakcja i długość napisów filmowych). Natomiast tłumaczenie zgodne z linią interesów klienta (*compatibility with the defence of the client's interests*) powinno osiągać zamierzony efekt (np. informować, perswadować, zachwycać, zachęcać do zakupu itp.), jednocześnie nie wprowadzając efektów niepożądanych⁵.

Kto i co wpływa na jakość tłumaczenia?

Poniżej chciałabym omówić czynniki, które mogą mieć wpływ na jakość tłumaczenia w wersji lektorskiej, z uwzględnieniem uwarunkowań polskiego rynku. Jak pisze Ewa Kościałkowska-Okońska⁶, mówiąc o jakości przekładu należy pamiętać o trzech jego aspektach: o osobie tłumacza, jako twórcy tekstu, o procesie przekładu, a także o produkcie przekładu, będącym wynikiem powyższych dwóch. Jak wspomniałam na wstępie oraz zgodnie z moim założeniem przyjrzenia się jakości tłumaczenia w nurcie realizmu zawodowego, w niniejszym omówieniu chciałabym się skupić przede wszystkim na procesie powstawania materiału filmowego w języku polskim oraz na uczestnikach tego procesu.

Logicznie rozumując, jakość tłumaczenia powinna być wynikiem prawidłowego przebiegu procesu tłumaczeniowego: od przygotowania, poprzez etap tłumaczenia właściwego, korektę oraz przygotowanie nagrania. W przypadku tłumaczenia audiowizualnego w wersji lektorskiej na rynku polskim proces ten przebiega w sposób mniej lub bardziej złożony. Jego uczestnikami są: klient, studio nagraniowe, lektor, realizator dźwięku, tłumacz, ewentualnie adiustator czy konsultant merytoryczny. Oto kilka możliwych scenariuszy poszczególnych etapów powstawania nowej wersji językowej materiału audiowizualnego:

A. KLIENT >

STUDIO NAGRANIOWE >

TŁUMACZ >

STUDIO NAGRANIOWE/LEKTOR/REALIZATOR DŹWIĘKU >

KLIENT >

⁵ GOUADEC, D. *Translation as a profession*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 2007: 6-8.

⁶ KOŚCIAŁKOWSKA-OKOŃSKA, E. *Kryteria jakości w ewaluacji przekładu ustnego*. W: *Rocznik przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu*, 3/4, s. 106.

WIDZ

B. KLIENT >

STUDIO NAGRANIOWE >

TŁUMACZ >

ADIUSTATOR >

TŁUMACZ >

STUDIO NAGRANIOWE/LEKTOR/REALIZATOR DŹWIĘKU >

KLIENT >

WIDZ

C. KLIENT >

STUDIO NAGRANIOWE >

TŁUMACZ >

KONSULTANT MERYTORYCZNY >

TŁUMACZ >

ADIUSTATOR >

TŁUMACZ >

STUDIO NAGRANIOWE/LEKTOR/REALIZATOR DŹWIĘKU >

KLIENT >

WIDZ

Należy pamiętać, że każdy z wyżej wymienionych uczestników pracuje z produktem na różnych etapach jego powstawania i dla każdego z nich ważny jest inny aspekt jakości produktu. Dla klienta najważniejszym czynnikiem jest skuteczność komunikacji oraz spełnienie przez produkt końcowy założeń, tj. satysfakcja ze świadczonej usługi polegającej na przygotowaniu polskiej ścieżki dźwiękowej materiału. Z kolei dla widza czynnikiem określającym wysoką jakość materiału jest niewidoczność pracy tłumacza oraz lektora, która mogłaby zakłócać odbiór (np. niewłaściwy dobór słownictwa czy błędy językowe tłumacza, a w przypadku lektora – nieodpowiednia dykcja czy intonacja). Lektor ocenia tłumaczenie pod kątem możliwości właściwego zsynchronizowania przygotowanej listy dialogowej z materiałem audiowizualnym. Z kolei dla tłumacza (jak również dla adiustatora czy konsultanta merytorycznego) najistotniejsza jest warstwa językowa, w tym poprawność, stylistyka czy treść merytoryczna.

Niestety w warunkach polskiego rynku tłumaczeń audiowizualnych najczęściej spotykanym modelem jest scenariusz pierwszy (A), w którym jedynie na dwóch etapach procesu przygotowywania produktu końcowego jego uczestnicy mają wpływ na jakość, tj. na etapie powstawania listy dialogowej (tłumacz) oraz udźwiękowania (lektor/realizator dźwięku).

Odpowiedzialnością tłumacza jest m.in. spełnienie wymagań technicznych, a więc zapewnienie wspomnianej powyżej synchronii poszczególnych kwestii z listy dialogowej z materiałem audiowizualnym. Poza zagwarantowaniem poprawności językowej powinien on również unikać tłumaczenia dosłownego, aliteracji, powtórzeń czy stosować odpowiednią składnię (prostsze zdania ułatwiają lektorowi zastosowanie odpowiedniej intonacji zdaniowej). Stosowane środki językowe powinny spełniać wymagania prawne dotyczące komunikacji w przestrzeni publicznej (tj. dopasowania do odpowiedniej kategorii wiekowej), a także te narzucone przez klienta. Podsumowując, powinien posiadać odpowiednie kompetencje tłumaczeniowe - językowe i pozajęzykowe, składające się na kompetencję tłumaczeniową⁷. Tłumacza audiowizualnego powinny również cechować takie kompetencje miękkie jak odporność na stres, umiejętność pracy pod presją czasu czy odpowiednia organizacja pracy⁸. Tłumacz powinien także dbać o treść merytoryczną tłumaczenia. Dotyczy to szczególnie stosowanej terminologii specjalistycznej, którą często musi przyswoić dopiero na etapie pracy z tekstem⁹. Jak każdy tłumacz winien dbać o nieustanne podnoszenie swoich kwalifikacji językowych i pozajęzykowych, aby nie powstawały anegdotyczne już błędy, cytowane w rozmowach nieformalnych, jak na przykład¹⁰:

Oryginał: *Can I have a doggy bag?*

Tłumaczenie zasłyszane: **Czy mogę dostać torebkę dla psa?*

Prawidłowe tłumaczenie: *Czy mogę dostać torebkę do zapakowania jedzenia na wynos?*

W procesie przygotowywania materiału audiowizualnego dla odbiorców osobami, które wpływają na jakość produktu końcowego na etapie postprodukcji, są: lektor i realizator

⁷ por. HURTADO ALBIR, A. *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Cátedra, Madryt, 2016, s. 375-393.

⁸ por. JANKOWSKA, A. *Kompetencje tłumacza audiowizualnego*. W: *Kompetencje tłumacza*. Red. Piotrowska, M. et al., Kraków: Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, 2012, s. 252-260 oraz SZPILMAN, M., HASIOR, A. *Kompetencje zawodowe tłumacza audiowizualnego – między teorią a praktyką*. W: *Między oryginałem a przekładem*. 2020, nr 3(49), s. 95-112, <https://doi.org/10.12797/MOaP.26.2020.50.05>, s. 100-108.

⁹ SZPILMAN, M., HASIOR, A. *Kompetencje zawodowe tłumacza audiowizualnego – między teorią a praktyką*. W: *Między oryginałem a przekładem*, 2020, nr 3(49), s. 95-112, <https://doi.org/10.12797/MOaP.26.2020.50.05>, s. 109.

¹⁰ Powyższy przykład zaczerpnęłam z nieformalnej rozmowy z dr Magdaleną Szpilman, doświadczoną tłumaczką audiowizualną.

dźwięku. Ci uczestnicy procesu odpowiadają za warstwę dźwiękową (zapewnienie odpowiedniej jakości dźwięku w procesie rejestracji, odpowiednią intonację, dykcję czy tempo), na co tłumacz nie ma już najczęściej wpływu.

W bardziej rozbudowanych scenariuszach omawianego procesu tłumaczeniowego pojawiają się dodatkowi uczestnicy, których zadaniem jest podniesienie jakości tłumaczenia w jego warstwie językowej. Konsultant merytoryczny, zatrudniany przez niektóre studia nagraniowe, jest ekspertem w dziedzinie, której dotyczy materiał filmowy. Do jego obowiązków należy m.in. redakcja tekstu tłumaczenia pod kątem poprawności zastosowanej terminologii. Adiustator zajmuje się jednocześnie korektą i redakcją tekstu tłumaczenia, zwracając szczególną uwagę na fakt, że jest on przeznaczony do odczytania na głos przez lektora (a więc musi spełniać uwarunkowania techniczne). Dobra praktyka wskazuje, że po każdym z powyższych etapów (korekty merytorycznej oraz językowej) tekst tłumaczenia powinien trafić ponownie do tłumacza, który jest odpowiedzialny za ostateczny kształt tekstu.

Co może stać za niską jakością tłumaczenia?

Poniżej omówię dwie grupy czynników, które mogą wpływać na obniżenie jakości tłumaczonego tekstu.

Do pierwszej z nich należą warunki rynkowe. Krótkie i często nierealne terminy realizacji zleceń mają niewątpliwy wpływ na jakość na każdym etapie procesu - począwszy od klienta a skończywszy na widzu. Brakuje czasu na zatrudnienie konsultanta merytorycznego, a także na rzetelne sprawdzanie faktów i terminologii przez tłumacza. Dla przyspieszenia pracy poszczególne odcinki seriali są dzielone między kilku tłumaczy. Brak czasu powoduje, że nie mają oni możliwości skonsultowania między sobą znalezionych rozwiązań czy ustalenia wspólnej strategii tłumaczeniowej. Skutkiem jest brak spójności językowej pomiędzy poszczególnymi odcinkami. Obniżenie kosztów produkcji na etapie przygotowywania wersji językowej skutkuje zatrudnianiem tłumaczy niedoświadczonych, co w połączeniu z krótkim czasem realizacji oraz brakiem korekty może prowadzić do wspomnianych wyżej oczywistych błędów językowych lub technicznych.

Do drugiej grupy okoliczności obniżających jakość należy zaliczyć czynnik ludzki. Wydawać by się mogło, że im więcej uczestników procesu dba o odpowiednią jakość produktu końcowego, tym powinna ona być wyższa. A więc nawet mając do czynienia ze scenariuszem idealnym (wersja C) może dojść do potencjalnego pogorszenia się jakości tłumaczenia względem tekstu oryginału. Taka sytuacja ma miejsce, kiedy poszczególni uczestnicy, mający za zadanie dbanie o wysoką jakość, wychodzą poza swoją rolę.

Poniższy przykład zaczerpnęłam z własnego tłumaczenia materiału pod tytułem „La mirada de los historiadores”¹¹. Wersja pierwsza (A) jest tekstem pierwotnego tłumaczenia, natomiast wersja druga – efektem pracy konsultanta merytorycznego¹²:

A.

36:25 Enric Każdy, kto ma broń, pokazuje się z nią na ulicy. I kto im zabroni dokonywania „paseos”?

B.

36:25 Enric Każdy, kto ma broń, pokazuje się z nią na ulicy. I kto im zabroni dokonywania „paseos”, aresztowania, wywożenia i zabijania ludzi bez jakiegokolwiek wyroku ~~Nikt tego nie zabrania?~~

Konsultant merytoryczny, znający język oryginalnej ścieżki dźwiękowej, „uzupełnił” tłumaczenie o brakujące (według niego) elementy zdania. W tłumaczeniu natomiast frazy te zostały pominięte celowo, aby tekst spełniał wymogi dotyczące długości i możliwości jego odczytania przez lektora w danej sekwencji.

Przyjrzyjmy się drugiemu przykładowi potencjalnego obniżenia jakości tłumaczenia, ponownie wynikającego z przekroczenia swojego zakresu zadań, tym razem przez osobę odpowiedzialną za poprawność językową.

Oryginał:

¿Qué ocurrió en el año 34? Pues ocurre un intento revolucionario de los socialistas y de la Generalitat de Catalunya.

Tekst tłumaczenia:

W 1934 roku dochodzi do próby rewolucji socjalistów i władz katalońskich.

Tekst tłumaczenia po adiustacji:

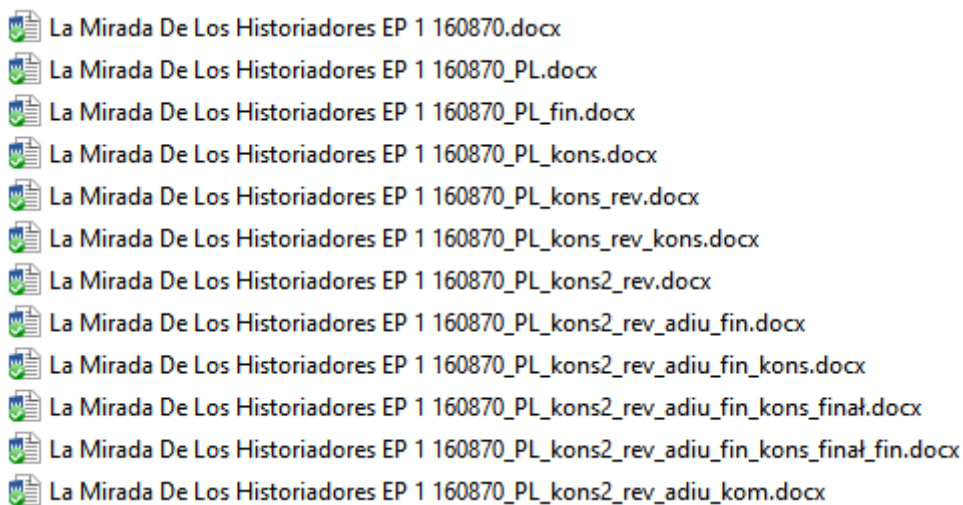
W 1934 roku dochodzi do rewolucji socjalistów i władz katalońskich.

Takie przeredagowanie tekstu przez adiustatora mogło doprowadzić do wprowadzenia do tekstu tłumaczenia błędu merytorycznego, mianowicie do dodania do historii Hiszpanii rewolucji, która w 1934 roku nie miała tam miejsca.

¹¹ Rok produkcji: 2016, reż. Francesc Escibano, Manel Lucas, Polski tytuł: *Barwy hiszpańskiej Wojny Domowej*, emisja: 2018 rok, Discovery Channel.

¹² W przykładzie nie przedstawiam tekstu oryginału, ponieważ moim zamierzeniem nie jest pokazanie prawidłowości tłumaczenia, a konieczność znacznej redukcji tekstu przekładu w celu dostosowania do potrzeb lektora.

Obu sytuacjom potencjalnego popełnienia błędu (technicznego lub merytorycznego) udało się zapobiec dzięki temu, że zawsze nad całością procesu przygotowywania listy dialogowej czuwa tłumacz. Tekst po korekcie językowej i merytorycznej powinien zawsze trafić ponownie w jego ręce. Niestety w powyższym przypadku (oba przykłady pochodzą z tego samego odcinka programu) proces tłumaczeniowy uległ niepotrzebnemu wydłużeniu, co najlepiej ilustruje poniższa grafika. Plik przygotowany przez tłumacza był kilkakrotnie przesyłany między tłumaczem a konsultantem merytorycznym oraz adiustatorem. Efektem nieustannego nanoszenia poprawek i konsultowania wersji między uczestnikami procesu jest niepotrzebne namnożenie wersji tego samego tekstu:



Podsumowanie

W niniejszym artykule przedstawiłam złożoność procesu powstawania ostatecznej wersji przekładu oraz produktu końcowego, którym jest materiał filmowy udostępniony polskiemu widzowi. Poszczególni uczestnicy procesu tłumaczeniowego postrzegają jakość z innej perspektywy, są też odpowiedzialni za jej zapewnienie na różnych etapach jego powstawania. Jak wykazałam warunki rynkowe, którym musi się poddać tłumacz, chcący pracować w zawodzie, mogą często prowadzić do obniżenia jakości materiału. Czas i pieniądz, podobnie jak w innych branżach, mają niebagatelny wpływ na rezultat końcowy. Uczestnicy procesu, których zadaniem jest dbałość o wysoką jakość, mogą paradoksalnie – wychodząc poza swoje role – wprowadzić niepożądane usterki techniczne lub merytoryczne. O ile na warunki rynkowe pojedynczy tłumacz, adiustator czy konsultant merytoryczny nie ma wpływu, o tyle sprawna współpraca całego zespołu tłumaczeniowego może, nawet w trudnych okolicznościach, zapewnić właściwą jakość produktu przedstawianego widzowi.

Bibliografia

- DÍAZ-CINTAS, J., REMAEL, A. *Audiovisual Translation: Subtitling*. St. Jerome, Manchester, 2007.
- DYBIEC-GAJER, J. *Zmierzyć przekład. Z metodologii oceniania w dydaktyce przekładu pi-semnego*. Kraków: Universitas, 2013.
- FRANCO, E., MATAMALA, A., ORERO, P. *Voice-over Translation. An Overview*. Peter Lang AG, Bern, 2010.
- GOUADEC, D. *Translation as a profession*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 2007.
- HEJWOWSKI, K. *Iluzja przekładu. Studia o przekładzie*. Katowice: Śląsk, 2015.
- HOUSE, J. *Translation Quality Assessment. A Model Revisited*. Tybinga, Gunter Narr., 1997.
- HURTADO ALBIR, A. *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Cátedra, Madryt, 2016.
- JANKOWSKA, A. *Kompetencje tłumacza audiowizualnego*. W: *Kompetencje tłumacza*, Red. PIOTROWSKA, M. et al., Kraków: Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, 2012, s. 243-265.
- KOŚCIAŁKOWSKA-OKOŃSKA, E. *Kryteria jakości w ewaluacji przekładu ustnego*. W: *Rocznik przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu*, 3/4: s. 105-116.
- MOSSOP, B. *Revising and Editing for Translators*. Routledge, London/New York, 2014.
- SANOCKA, K. *‘Nasz klient, nasz pan’, czyli tłumaczenie jako produkt na rynku usług językowych. Potrzeby, procesy, jakość i zarządzanie*. W: *Między oryginałem a przekładem XIX*, Kraków, 2013, s. 23-38, <https://doi.org/10.12797/MOaP.19.2013.19-20.03>.
- SZPILMAN, M., HASIOR, A. *Kompetencje zawodowe tłumacza audiowizualnego – między teorią a praktyką*. W: *Między oryginałem a przekładem*, 2020, nr 3(49), s. 95-112, <https://doi.org/10.12797/MOaP.26.2020.50.05>.
- Ustawa z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim (Dz.U. 1999 nr 90 poz. 999).
- Ustawa z dnia 29 grudnia 1992 r. o radiofonii i telewizji (Dz.U. 1993 nr 7 poz. 34).

Quality of audiovisual translation and the course of the translation process

The assumption of the paper is that a relationship exists between the quality of translation and the process of its preparation. In the case of voice-over audiovisual translation, there are several participants whose task is to ensure the quality of the text. For each of these participants, the quality of translation has a different dimension. The paper not only addresses factors determining the appropriate quality of translated audiovisual material, but also highlights indicators causing a decrease in translation quality, such as market conditions, or human factor.

PRZEMYSŁAW BROM

Uniwersytet Bielsko-Bialski

Can translation be a culture-based negotiation? The examples from European Union texts

Keywords: *translation, hybrid texts, European Union, translators' role*

Słowa kluczowe: *tłumaczenie, teksty hybrydowe, Unia Europejska, rola tłumacza*

Introduction

Nowadays, the translator increasingly operates at the interface of not two, but many cultures. This fact means that in the course of the translation process he or she has to face the task of negotiating a text that will function in a multicultural environment. Sometimes the only solution is to create a *hybrid* text - one that has the characteristics of not one but two (or more) cultures and is therefore perceived as not fitting into either of them. Sometimes, in addition to *hybrid* features, there are also several elements in EU translations that can be classified as translation errors. The aim of this article is to identify these elements and to try to determine the causes of their occurrence.

Methods

From the very beginning at the center of interest of the traditional science of translation was placed the concept of equivalence. Achieving equivalence between the text of the original and the translation was considered the primary goal, while the process of translation itself was reduced to a situation in which, with the help of a new linguistic code, there is a representation of information equivalent to that transmitted in the original code. An attempt to define the concept of equivalence was first made by American linguist Eugene Nida. Drawing a distinction between dynamic and formal equivalence, he made the achievement of the former dependent on whether the text of the translation evokes the same reaction in the target recipient as the original text did in the original recipient. While in the case of formal equivalence, the translator's attention must be focused simultaneously on the form and content of the infor-

mation being conveyed, dynamic equivalence allows the translator to choose linguistic means relatively freely in order to bring about the fact that the relationship between the translation text and its recipient is the same as that between the recipient and the original text.

Defining the concept of equivalence was a problem that translation theorists struggled with for almost the entire second half of the 20th century. German researchers made an interesting contribution to this work. In an attempt to make the concept more concrete, they took as their basic definition of equivalence (German: *Äquivalenz*) from the sciences, which coincided with the beginnings of work on machine translation. It was soon discovered, however, that while the reversibility condition adopted as a basis, in which the elements of translation remain in a 1:1 relationship with each other, was applicable in the case of simple texts, operating with a repetitive vocabulary, most actual acts of communication do not lend themselves to such far-reaching simplifications. Further work by German theorists (O. Kade, K. Reiss, H. J. Vermeer, W. Koller and others) did not lead to a definitive and unambiguous definition of the concept of equivalence, but it became the basis for further work and the emergence of a new trend of research on functional translation. This is because all previous research seemed to confirm the thesis that one cannot put an equal sign between equivalence and sameness, and that a successful translation is one in which the text of the translation performs the same function as the corresponding text of the original.

Already since the second half of the 20th century, translation studies have begun to point out the need for the formulation of such a theoretical model that can be applied in practice by translators to work with texts (both applied and literary). New theories, such as the scopos theory formulated by Hans Vermeer in the late 1970s (cf. e.g. Vermeer 1984), draw attention to the fact that translation is an activity that is undertaken for a specific purpose. This purpose is determined by the type of communicative situation that underlies the need for a translation text.

The communication situation is also the defining element of the translation function. The function of the text itself is the result of the arrangement of references between the various elements of the communication process (sender, receiver, communication channel, etc.), so the function arises, as it were, *on the fly*, in a specific communication situation. Christine Nord (Nord 1993) proposes a model of function based on two existing theories of communication function: Roman Jakobson's and Karl Bühler's. The author distinguishes four basic functions: 1) informing about objects and phenomena of the extralinguistic world, 2) expressing the sender's attitude toward objects and phenomena of the extralinguistic world, 3) appeal-

ing to the recipient, and 4) creating, maintaining and terminating contact (each of the listed functions can be further specified).

The model formulated in this way points to the extremely important role of the recipient - for it is on his side that the function of the text undergoes its realization. This may raise the question of the interrelation between the function performed by the text and the intentions of its sender. In *a model* communication situation, we could put an equal sign between these concepts, however, in real situations it is usually difficult to point out one function of the text, it is most often a complicated combination of at least several. If, moreover, during the act of communication an additional barrier arises in the form of the need to *recode the text* into a language other than the source language, preserving the original function of the text becomes a much more difficult task.

Some publications (see, for example, Nord: 1999) emphasize the importance of the distinction between the author of the text and the initiator of the translation, as an aspect that has a significant impact on the course of the translation - the possible possibility of direct contact between the translator and the author (or lack thereof) significantly affects the process of the translator's reading of the author's intentions. The translator also makes it possible to introduce the recipient of the text into this scheme, separate from the aforementioned addressee. The translator is the addressee of the text, however - since the text is not, as a rule, created for translation purposes - he is not its original addressee.

In a broader sense, attention should be paid to the two processes of creation and reception, which involve both the source text and the translation text, while at the next level of generalization the importance of the source culture (in which the source text is created) and the target culture (in which the translation text functions).

From the above thoughts, the central role of the translator emerges - for he influences almost every phase of translation. He is at the same time the recipient of the source text and the author of the translated text, so he participates in two communication situations. At the same time, however, he is usually not the original addressee of the text and is also not the recipient of the text envisaged by the author. The fact that he is a recipient of the source text at all is often not due to his own need, but to the need of the initiator to create a text in the target language.

The process of the translator's reception of the source text can be affected by many factors. One of them may be the fact that the translator most often enters into a translation contract with the originator, the specific terms of which may affect the reception of the source text - in such a situation, special care is required to be as objective as possible. The translator each

time perceives the text through the prism of his previously acquired experience, which undoubtedly also determines how the text is received. Finally, the translator's competencies - linguistic, textual, communicative and other - are an important element, as they equally significantly determine the extent to which the translator correctly reads the function the text has in the source culture and then correctly reproduces it in translation.

The described translation process becomes even more difficult from the translator's point of view when it occurs in a multilingual environment such as the European Union. The fact of the coexistence of twenty-four official languages, as well as EU law, which stipulates that EU citizens have the right to address EU institutions in any of these languages and receive a response in each of them, makes translation processes extremely important (see, for example, Brom 2016). In addition to the previously described tasks of the translator, there is another one - he or she in a sense plays the role of a *negotiator* between the cultures of the Union. Faced with the coexistence of several (sometimes dozens) versions of a text, his task is to create a translation that is as faithful as possible on the one hand, and on the other - one that meets the requirements of EU standardization. The result is then often the creation of *hybrid* texts (cf. Trosborg 1997, Brom 2015). Placing the translator at the intersection of not two, but sometimes many cultures and placing before him the task of *negotiating* a text that meets the above requirements means that often the only way out is precisely to create *a hybrid* text - bearing the features of not one but two (or more) cultures and thus perceived as not matching (in some aspects) any of them. Sometimes, too, in addition to *hybrid* features in the texts of EU translations we will find many elements that can be qualified as errors in translation.

Analysis

In order to confirm such a thesis, let's look at examples from the extremely rich corpus of European Union texts. In this publication, these examples are taken from the booklet "The European neighborhood policy" published by the European Parliament in 2016. This text will be compared with two translations: into Polish titled "Europejska polityka sąsiedztwa" and the Croatian one entitled "Europska politika susjedstva".

On page one, under "General Objectives," we find the following passage:¹

The ENP includes political coordination and deeper economic integration, increased mobility and people-to-people contacts.

¹ All emphasis in quotations from the analyzed texts mine - PB.

The Polish translation of the passage reads as follows:

EPS przewiduje koordynację polityczną i głębszą integrację gospodarczą, większą mobilność i kontakty międzyludzkie.

The same sentence in the Croatian version:

Europska politika susjedstva obuhvaća političku koordinaciju i snaj-niju gospodarsku integraciju, povećanu mobilnost i međuljudske kon-takte.

In the quoted excerpt, the Polish translator's decision to render the meaning of the English verb *include* - "włącz-yć/ać; zawierać; ob-jąć/ejmować" (Stanislawski 1964: 418) with the help of a Polish verb with a decidedly different field of meaning - *przewidywać* - is question-able. The verb *obuhvaćati* used in the Croatian version - "1. obgrliti, obujmiti, uhvatiti unaokolo; 2. obuzeti; 3. uključiti, sadržavati" (Anić 1998: 654) is definitely a more faithful translation in this case. Such a translation into Polish could be, for example, the phrase "EPS obejmuje koordynację polityczną (...)" or "Na EPS składa się koordynacja polityczna (...)."

Let's look at another passage from page one:

In 2011, the EU reviewed the ENP and, responding to developments in Arab countries, strengthened its focus on promoting deep and sus-tainable democracy and inclusive economic development.

Its translation into Polish:

W roku 2011 UE dokonała przeglądu EPS i, w odpowiedzi na prze-miany w krajach arabskich, poświęciła większą uwagę dążeniu do po-głębiania i utrwalenia demokracji oraz zrównoważonego rozwoju go-spodarczego sprzyjającego włączeniu społecznemu.

and Croatian:

EU je 2011. proveo pregled Europske politike susjedstva te je s obzi-rom na dogadaje u arapskim zemljama posvetio dodatnu pozornost promicanju istinske i održive demokracije te uključiva gospodarskog razvoja.

The first reservation may be raised by the Polish translation of the noun *development* as *przemiany*. This noun in the original text refers to events in the Arab countries that took the form of social protests and armed conflicts (usually referred to as the *Arab Spring* or also the *Arab Winter of Nations* or the *i Awakening*), hence the translation of *przemiany* in no way

captures their complexity. The word *dogadaje* used in the Croatian text seems to be a better translation.

In turn, the passage *promoting deep and sustainable democracy* became, in Polish translation, *dążeniem do pogłębienia i utrwalenia demokracji*. The European Union institutions do not have the means to deepen and consolidate democracy in third countries; they can only influence the formation of public opinion through promotional activities. Meanwhile, in the case of the noun *promoting* used in the original, from its many meanings the Polish language chose *dążenie*, which forced the translator to take the next step of changing the term *stabilna demokracja (sustainable democracy)* to *utrwalanie demokracji (consolidating a democracy)*. The Croatian text, on the other hand, uses the verb noun *promicanje* in reference to the lexeme *promoting*, which thanks to its ambiguity (*promicati - 1. (što, koga), v. promaknuti; 2. (što) unapređivati, pridonositi napredovanju, činiti da napreduje; promovirati [promicati hrvatske gospodarske interese]*) (Anić 1998: 917) is also a more faithful translation. The analyzed passage in Polish could therefore read as follows:

W roku 2011 UE dokonała przeglądu EPS i, w odpowiedzi na wydarzenia w krajach arabskich, poświęciła większą uwagę wspieraniu rzeczywistej i trwałej demokracji oraz zrównoważonego rozwoju gospodarczego sprzyjającego włączeniu społecznemu.

On page two we find another passage:

In addition, new tools have been developed under the ENP to advance market access, in particular through the negotiation of Deep and Comprehensive Free Trade Agreements (DCFTAs), as well as to enhance mobility and the management of migration.

Its version in Polish reads as follows:

Dodatkowo w ramach EPS opracowano nowe narzędzie w celu ułatwienia dostępu do rynku, w szczególności w drodze negocjacji pogłębionej i kompleksowej umowy o wolnym handlu, a także poprzez poprawę mobilności i zarządzania migracją.

In Croatian, on the other hand:

Nadalje, u okviru Europske politike susjedstva izrađeni su novi alati za unapređenje pristupa tržištu, posebice pregovor imao detaljnim i sveobuhvatnim sporazumima o slobodnoj trgovini, te za poboljšanje mobilnosti i upravljanja migracijama.

What is puzzling about it is the replacement in the Polish text of the English phrase in the plural *new tools* with its equivalent in the singular *nowe narzędzie*. Another decision by the translator also affects the meaning of the message - the phrase *to advance market access* was translated as *to ułatwienie dostępu do rynku*. Of the many meanings of the English verb *advance*, the most appropriate here seems to be *zwiększać/-yć* (cf. Stanislavski 1964: 12). The Croatian translator, without changing the sense, used a noun formed from the verb *unaprijediti*: "*1. (koga, što) a. dovesti u bolje, povoljnije stanje b. učiniti sadržajnijim, razviti, proširiti, produbiti*" (Anić 1998: 1243). Finally - the understanding of the content of the communiqué in Polish and Croatian is affected by the omission of the abbreviation "*DCFTA*" for its English extension "*Deep and Comprehensive Free Trade Agreements*," which has no official equivalent in the languages of translation and is translated variously (*„umowa o pogłębionej i całościowej strefie wolnego handlu”*, *„porozumienie o strefie wolnego handlu”*, *„umowa o pogłębionej strefie wolnego handlu”* etc.). Adding the abbreviation of the name in English avoids any doubt on the part of the recipient as to which document is meant. The proposed translation thus reads as follows:

Dodatkowo w ramach EPS zostały opracowane nowe narzędzia w celu zwiększenia dostępu do rynku, w szczególności w drodze negocjacji pogłębionej i kompleksowej umowy o wolnym handlu (DCFTA), a także poprzez poprawę mobilności i zarządzania migracją.

The issue of translating proper names in European Union documents is so vast that it deserves a separate study. Let us mention, however, that among the translation strategies used when translating proper names, the most appropriate for EU texts seems to be *substitution*, in which a name from the source language is replaced by a logically related, recognized, widely used and usually additionally legally sanctioned entity in the target language (cf. Newmark 1988). Meanwhile, let's look at an example from the other side:

Other instruments and programs, such as the Civil Society Facility, are used to finance the ENP.

In Polish, it reads:

Inne instrumenty i programy, takie jak Instrument na rzecz Społeczeństwa Obywatelskiego Krajów Sąsiedztwa, są również wykorzystywane do finansowania tej EPS.

In Polish translations of EU documents (but also in national publications), the term "*Civil Society Facility*" appears in place of the name "*Instrument Wspierania Rozwoju Społeczeńst-*

wa *Obywatelskiego*" as early as 2012 (cf. e.g. Official Journal of the European Union 2012 or Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Poland 2012). Interestingly, the Polish translation "*Instrument na rzecz Społeczeństwa Obywatelskiego Krajów Sąsiedztwa*" used in the analyzed text can also be found in official EU documents, more often, however, it refers to the original name "*Neighborhood Civil Society Facility*" (cf. e.g. European Commission 2013). It seems that this kind of inconsistency in the translation of the proper name may cause the recipient not to be able to correctly read what EU program is meant. In the case of the Croatian version:

Za financiranje Europske politike susjedstva koriste se i drugi instrumenti i programi, kao što je Instrument za civilno društvo.

There can be no inconsistency, as the sources do not provide any other translation. This is probably due to the fact that Croatia became a member of the European Union in 2013, so previously the name was not translated into Croatian.

Researchers dealing with the subject of translation of EU texts often point out that literal translation appears in them too often. Such an example can also be found in the analyzed text:

The Eastern Partnership's multilateral track is based on four thematic platforms: democracy, good governance and stability; economic integration and convergence with EU policies; energy security; and contacts between people.

In the Polish version it reads:

Wielotorowy proces Partnerstwa Wschodniego opiera się na czterech platformach tematycznych: demokracja, dobre rządy i stabilność; integracja gospodarcza i konwergencja z działaniami politycznymi UE; bezpieczeństwo energetyczne; a także kontakty międzyludzkie.

In Croatian, on the other hand:

Temelj multilateralnog pristupa Istočnog partnerstva četiri su tematske platforme: demokracija, dobro upravljanje i stabilnost, gospodarska integracija i usklađivanje s politikama EU-a, energetska sigurnost i međuljudski kontakti.

Translating the English noun *convergence* as *zbieżność* would certainly have made the text easier to understand and had a positive aesthetic impact. This was the decision made by the Croatian translator, using the native noun *usklađivanje*, even though the Croatian language

also has the lexeme *konvergencija* (Anić 1998: 431). Interestingly, in the same passage, the Polish translator chose not to translate the term *multilateral track* literally, changing it to *wielotorowy proces*, while the translation *wielostronne podejście* that appears in the Croatian text - *multilateralan pristup* - seems more accurate. The same problem is encountered in another passage from page three:

The Euronest Parliamentary Assembly, the parliamentary component of the EaP, is responsible for the partnership's 'consultation, supervision and monitoring'.

In Polish, it reads:

Zgromadzenie Parlamentarne Euronest jest parlamentarnym komponentem Partnerstwa Wschodniego odpowiedzialnym za konsultacje w ramach partnerstwa, nadzór nad nim i jego monitorowanie.

In Croatian, on the other hand:

Parlamentarna skupština Euronest, parlamentarni dio Istočnog partnerstva, odgovorna je za "savjetovanje, nadzor i praćenje" partnerskih zemalja.

Here, too, in the Polish text, instead of the possible native lexeme *składnik*, *część* the linguistic calque *komponent* appears, while in the Croatian the native noun *dio* appears (despite the parallel existence of the lexeme *komponenta* - "*esencijalni dio čega, pojedina činjenica koja sudjeluje u stvaranju konačnog rezultata*" (Anić 1998: 424)). In addition, attention is drawn to the frequent omission of quotation marks in the Polish translation, which does not appear in the Croatian text.

Let's look at another passage of text from page four:

The UfM Secretariat's role consists, above all, in identifying, processing, promoting and coordinating technical projects in sectors such as transport, energy, water, environmental protection, higher education and mobility, research, social affairs, empowerment of women, employment and business development, all of which enhance cooperation and directly affect the livelihoods of citizens.

Its equivalent in Polish:

Rola sekretariatu Unii dla Śródziemnomorza polega przede wszystkim na wskazaniu, opracowaniu, promowaniu i koordynacji projektów

technicznych w takich sektorach jak: transport, energia, gospodarka wodna, ochrona środowiska, szkolnictwo wyższe i mobilność, badania naukowe, sprawy społeczne, wzmocnienie pozycji kobiet, zatrudnienie i przedsiębiorczość, które to sektory przyczyniają się do zacieśnienia współpracy i mają bezpośredni wpływ na życie obywateli.

And Croatian:

Uloga je Tajništva Unije za Mediteran prije svega da utvrđuje, obrađuje, promiče i usklađuje tehničke projekte u sektorima kao što su prijevoz, energija, voda, zaštita okoliša, visoko obrazovanje i mobilnost, istraživanja, socijalna pitanja, osnaživanje žena, zapošljavanje i poslovni razvoj odnosno u sektorima koji potiču suradnju i izravno utječu na životne prihode građana.

Objections are again raised by the text in Polish. The first error is the translation of the phrase *identifying, processing, promoting and coordinating technical projects* as *wskazanie, opracowanie, promowanie i koordynacja projektów technicznych*. The text shows that the activities described are not of a one-time nature, but are repeated. The Polish terms should therefore also have a habitual character - *wskazywanie, opracowywanie...* The Croatian translator avoided this error by using verbs in the personal form: *utvrđuje, obrađuje, promiče and usklađuje tehničke projekte*. The second error consists in changing the meaning of the English noun *livelihood* with the meaning „*środki egzystencji <do życia>; utrzymanie; zarobek*” (Stanislavski 1964, p. 493). In the Croatian text we find here an adequate translation of *životne prihode*, while the Polish translator limited himself to the noun *życie*, in no way reflecting the meaning of the source text.

Conclusion

The presented examples show how difficult it is for a translator to *negotiate* such a version of the translation text that, on the one hand, would be free of errors and, on the other, would fully meet the requirements of EU standardization. It seems, however, that it is possible to put forward a thesis that the errors that occur in translation are not the result of insufficient linguistic competence of translators. Individuals applying for a job at EU institutions have extremely high requirements and the competition procedure itself is rigorous and lengthy. The education process does not end with the start of work; a translator's career is also one of continuous professional development (see, for example, Michałowska-Gorywoda 2001). These

people regularly undergo courses to improve their linguistic competence, in addition, they participate in special training courses on areas of knowledge related to the documents being translated. Therefore, there is no possibility that a person with insufficient competence would do the translation. This raises the question of why hybrid elements and errors arise in texts. There is no doubt that in the extremely dynamic environment of the European Union institutions, the translator's work is performed in difficult conditions and is burdened with a lot of pressure, both in terms of time and in terms of the number of translations performed. It is possible that this is what decisively affects the quality of translation, or there are reasons of a different nature (e.g. linguistic, but unrelated to the competence of the translators). It should be stressed, however, that a clear answer to such a question certainly requires further, deeper analysis.

Bibliography

- ANIĆ, V. *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber, 1998.
- ROSNER, K. *Narracija jako pojęcie filozofii współczesnej*. W: Red. BOLECKI, W., NYCZ, R. *Narracja i tożsamość (I). Narracje w kulturze*. Warszawa: Instytut Badań Literackich, 2004, pp. 7–13.
- BROM, P. *Hybrydowość w tekstach prawnych Unii Europejskiej - próba analizy*. W: Eds. JESENŠEK, M. *Rojena v narječje. Akademkinji prof. dr. Zinki Zorko ob. 80-letnici*, Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnost. Zora 114, Maribor, 2016, pp. 699–707.
- BROM, P. *Tłumaczenie jako proces podejmowania decyzji - wybrane przykłady z tekstów hybrydowych*. W: Eds. JESENŠEK, M. *Med. didaktiko slovenskega jezika in poezjo*, Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnost. Zora 119, Maribor, 2017, pp. 252–262.
- Instrument Wspierania Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego. Broszura informacyjna Ministerstwa Spraw Zagranicznych nt. Partnerstwa Wschodniego*. Warszawa: Ministerstwo Spraw Zagranicznych RP – Departament Dyplomacji Publicznej i Kulturalnej, 2012.
- MICHAŁOWSKA-GORYWODA, K. *Śłużby lingwistyczne Unii Europejskiej*. W: Eds. ADAMCZYK, A. *Studia Europejskie*. Warszawa: Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego, 2001, pp. 81–98.
- NEWMARK, P. *Approaches to Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall, 1988.
- NIDA, E. *On translation*. Beijing: Translation Publishing Corp., 1984.

Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie wspólnego komunikatu do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów „Nowa koncepcja działań w obliczu zmian zachodzących w sąsiedztwie”. COM(2011) 303 wersja ostateczna. 2012/C 43/20 [on-line] <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52011AE186>. Dostęp: 22.01.2017.

STANISŁAWSKI, J. *Wielki słownik angielsko-polski*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1964.

SZYMCZAK, M. Eds. *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1978.

TROSBORG, A. Eds. *Text typology and translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997.

Wspólny komunikat do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Europejska polityka sąsiedztwa: działania na rzecz wzmocnienia partnerstwa, 2013. [on-line] <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52013JC0004>. Dostęp: 22.01.2017.

Czy tłumaczenie może być negocjacją opartą na kulturze? Na przykładach tekstów Unii Europejskiej

W niniejszym artykule postawiono pytanie o rolę tłumacza w wielojęzycznym społeczeństwie Unii Europejskiej. Przyjęto założenie, że tłumacz przyjmuje rolę międzykulturowego *negocjatora*, którego zadaniem jest *wynegocjowanie* takiej ostatecznej wersji tłumaczenia, która jest wolna od błędów i zgodna z procesami standaryzacji UE. Na przykładach tekstów unijnych pokazano, jak trudne jest to zadanie i jak często prowadzi to do powstania *tekstów hybrydowych*, które mają cechy typowe nie dla jednej, ale dwóch (lub więcej) kultur i z tego powodu są postrzegane jako niedopasowane do żadnej z nich.

KATARZYNA NECZEK

Uniwersytet Bielsko-Bialski

Kryteria tekstowości w wybranych utworach zespołu *The Sins of Thy Beloved* oraz ich polskich tłumaczeniach

Keywords: *Melic Translation, The Sins of Thy Beloved, Standards of Textuality, Error, Equivalence, Text Types, Doom Metal, Gothic Metal, Lost Media*

Słowa kluczowe: *Przekład Meliczny, The Sins of Thy Beloved, Kryteria Tekstowości, Błąd, Ekwiwalencja, Typy Tekstów, Doom Metal, Gothic Metal, Lost Media*

Wprowadzenie

Definicja tekstowości lingwistów Roberta de Beaugrande oraz Wolfganga U. Dresslera mówi, iż tekst winien posiadać zestaw cech, które uczynią go prawidłowym i optymalnym – zwłaszcza jeżeli ma zostać poddany badaniom literackim. W 1981 roku owe atrybuty dzieła pisanego zostały przez nich zebrane i opisane jako siedem *kryteriów tekstowości*. Za jeden z najtrudniejszych typów tekstu pod względem analizy poziomu tekstowości mogą uchodzić słowa utworu muzycznego. Potencjalna trudność może polegać m.in. na łączeniu aspektu lingwistycznego z muzykologicznym, o którym wspomina Weronika Szota w kontekście przekładu takiego rodzaju tekstu¹. Teksty piosenek stanowią niebanalny i interesujący materiał do analizy – zarówno literackiej, jak i tłumaczeniowej. Zarówno badanie, jak i późniejsza dyskusja, pozwalają jednak wysnuć zdecydowanie więcej wniosków, gdy dany tekst nie należy do idealnych, tj. (według definicji Beaugrande i Dresslera²) nie spełnia któregoś ze standardów tekstowości. Poddany analizie materiał³ powstał w latach 90. XX wieku i jest zaliczany do twórczości heavymetalowej, a konkretnie do podgatunków *doom* i *gothic metal*. W 1996 roku,

¹ Szota, Weronika. *MELIC TRANSLATION*. W: Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, nr 51/2, 2018, 201-210. https://www.researchgate.net/publication/332239525_MELIC_TRANSLATION.

² DE BEAUGRANDE, R., DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. Londyn i Nowy Jork: Longman, 1981.

³ por. także NECZEK, Katarzyna. *Archaiczny charakter tekstu muzycznego powstałego w czasach współczesnych oraz proces jego tłumaczenia*. Przyjęty do druku.

wyraźnie inspirując się nietuzinkową twórczością zespołu *Theatre of Tragedy*, który wówczas podbijał europejskie sceny ciężkiego brzmienia, grupa młodych artystów z norweskiego miasteczka Bryne zdecydowała się pójść w jego ślady, zakładając zespół pod nazwą *The Sins of Thy Beloved*. Dyskografia tej nieistniejącej już grupy muzycznej nie należy do obszernych – składa się bowiem z dwóch albumów studyjnych, jednego demo, jednej EP-ki (minialbumu, ang. *extended play*) oraz jednego zapisu koncertu wydanego w formacie CD i VHS, nagranego podczas jednej z edycji polskiego festiwalu *Metalmania*. Pomimo iż kariera formacji nie trwała długo, to zdążyła ona zaskarbić sobie przychyłność wielu słuchaczy muzyki metalowej z całej Europy, a także obszarów poza nią. Niemniej jednak zarówno fani, jak i krytycy muzyczni zauważyli, iż teksty piosenek owej grupy doom i gothic metalowej (niekiedy powstałe w połączeniu archaicznego języka angielskiego ze współczesnym) odbiegają od bezbłędności. Zarówno ich ogólny stopień poprawności, jak i rodzaje błędów popełnionych w trakcie procesu pisania utworów, różnią się w zależności od danej kompozycji i krążka, na którym się znajdują. Z tego powodu spełnienie kryteriów tekstowości przez wybrane utwory zespołu *The Sins of Thy Beloved* budzi wątpliwości i stanowi część problemu badawczego niniejszego artykułu. Kolejnym aspektem są polskie tłumaczenia piosenek. Teksty docelowe charakteryzują się większą dbałością o szczegóły niż teksty źródłowe. Nierzadko ich treść jest również dłuższa – w tym wypadku choćby ze względu na różne możliwe interpretacje tekstu muzycznego. Jest to swojego rodzaju wyzwanie, gdyż dokonanie tłumaczenia i dopasowanie go do linii melodycznej kompozycji zdecydowanie powinno się łączyć, niż nawzajem wykluczać. W związku z tym, proponuję autorskie tłumaczenia na język polski trzech piosenek ww. grupy muzycznej zatytułowanych *The Kiss*, *Lake of Sorrow* i *All Alone*, które pochodzą z albumu *Lake of Sorrow* wydanego w 1998 roku. Zarówno teksty źródłowe jak i docelowe, będące przedmiotem analizy, zostały przedstawione, omówione i porównane w części „Materiał i metody”.

Tło teoretyczne

Sprawdzenie poziomu spełnienia kryteriów tekstowości w wybranych utworach grupy muzycznej *The Sins of Thy Beloved* oraz w ich polskich tłumaczeniach oparłam na koncepcji Roberta de Beaugrande oraz Wolfganga U. Dresslera zawartej w *Introduction to text linguistics*. To w niej owi lingwiści zdefiniowali czym jest tekst i opisali siedem kryteriów tekstowości, mianowicie: kohezję (inaczej spójność syntagmatyczną; ang. *cohesion*), koherencję (inaczej spójność semantyczną; ang. *coherence*), intencjonalność (ang. *intentionality*), akceptowalność (ang. *acceptability*), informatywność (ang. *informativity*), sytuacyjność (ang. *situa-*

tionality) i intertekstowość (ang. *intertextuality*). Z kolei teoria zawarta przez Weronikę Szotę w artykule *Melic Translation* skutecznie wspomogła proces przekładu wybranych tekstów piosenek i ułatwiła mi pozyskanie autorskiego materiału przeznaczonego do analizy. W procesie przekładu uwzględniłam pojęcie *ekwiwalencji* zgodnie z definicjami Eugene Nidy, Morny Baker oraz Romana Jakobsona. Typy tekstów wyróżnione przez Katharinę Reiss⁴ pozwoliły z kolei na poszerzenie perspektywy, z której można patrzeć na analizowane teksty źródłowe, czyli słowa utworów muzycznych napisanych przez młodych wówczas ludzi, niebędących rodzimymi użytkownikami języka angielskiego.

Material i metody

Badany materiał stanowią teksty źródłowe wybranych utworów zespołu *The Sins of Thy Beloved* oraz zaproponowanych przeze mnie ich tłumaczeń na język polski. Fragmenty oryginałów zostały pozyskane z bookletu debiutanckiego albumu grupy muzycznej – *Lake of Sorrow* (1998). Egzemplarz płyty pochodzi z kolekcji prywatnej. Ze względu na zwięzły charakter dołączonej książeczki, znaczna część materiału źródłowego pochodzi ze strony *darklyrics.com*, lecz każdy ewentualny wariant, który miał znaczący wpływ na wynik analizy, został opisany w niniejszym artykule. Treści o niepewnym charakterze zostały zweryfikowane bądź porównane ze sobą na wielu stronach internetowych.

Pierwszym tekstem źródłowym i autorskim tłumaczeniem są słowa *The Kiss (Pocałunek)* – drugiego z kolei utworu pochodzącego z albumu *Lake of Sorrow* - umieściłam je w dwukolumnowej tabeli poniżej.

<i>The Kiss</i>	<i>Pocałunek</i>
In my life, that's been taken	W obrębie mojego żywota, który został odebrany
I can feel you burn	Czuję, że gorejesz
In my life, that's been taken	W obrębie mojego żywota, który został odebrany
I can feel you burn	Czuję, że gorejesz
She lies on the ground	Na ziemi jej ciało spoczywa
'Til her soul's arised	Póki nie powstanie zeń dusza,
Lost in vain, away	którą skrywa
In her hand she holds her luck and	Z mianem nadaremno utraconej
A memory of feelings impress you	W dłoni trzyma swój traf i wtem

⁴ REISS, Katharina. *Texttyp Und Übersetzungsmethode: Der Operative Text*. Kronberg/Ts.: Scriptor Verlag, 1976, s. 10-15.

<p>All memories are good Since you revealed me The looking of my heart For the loss have I complained Since you left me All alone But these memories are good If I think about you I can see them And I like them Have I lost them in my life How I did you? Can I die?</p> <p>Hear me, my love Remember me as I was Time will come When we will meet again I'm still with you In your mind, in your thoughts We will meet again, my real love</p> <p>Remember all the Things we've done And all the times We've made love Remember the night When we talked And you kissed me So we made love All night</p> <p>In my life, that's been taken away I feel your heart</p>	<p>Imponują Ci te wspomnienia uczuć</p> <p>Dobry jest cały wspomnień zbiór Odkąd pomogłeś odczytać mi Czego moje serce szuka Opłakiwałam ogrom straty tej Odkąd musiałeś mnie opuścić Zostawić całkiem samą Ale dobry jest ten wspomnień zbiór Kiedy poświęcam się Twojemu wyobrażeniu Widzę je I cenię sobie Czy umknęły mi podczas ziemskiego żywota Tak jak umknął mi Twój? Czy odejść mogę i ja?</p> <p>Usłysz mnie, miłości moja, Zapamiętaj mnie właśnie takiego Nadejdzie bowiem czas Kiedy znów zobaczymy się Ja trwam przy Tobie bez ustanku W myślach Twych, w Twojej głowie Jeszcze się spotkamy, najprawdziwsza miłości ma</p> <p>A pamiętasz może co się wyprawiało I wszystkie te uniesienia Gdy uprawialiśmy miłość Pamiętasz ten schyłek dnia Kiedy rozmów było sto I pocałunek skradłeś mi Po czym uprawialiśmy miłość Aż mrok odszedł w dal</p> <p>W obrębie mojego żywota, który został odebrany Czuję bicie Twego serca</p>
---	--

I feel your breath Your touch and your kiss In my life, that's been taken away I feel my love I can feel your breath Your touch and kiss Oh, this love is for real Come and touch me here, my dear I cannot be without you, my dear My way to you Forever	Czuję Twój oddech Twojego pocałunku smak i dotyku zmysł W obrębie mojego żywota, który został odebrany Czuję Cię, miłości ma Czuję Twój oddech Twojego pocałunku smak i dotyku zmysł Och, byt miłości tej prawdziwy Chodź, doświadczyć mnie, drogi, tknij Nie mogę żyć bez Ciebie tu, drogi mi Ni jednej drogi do Ciebie prócz Światłości wiekuistej
---	--

Warto wspomnieć, iż główna „fabuła” płyty *Lake of Sorrow*, tj. przewijające się na niej motywy i symbole, jest dość spójna pod względem podjętych w utworach tematów. Już tenże fakt rozstrzyga na korzyść całego materiału pod względem intertekstowości, czyli ostatniego z siedmiu kryteriów tekstowości zaproponowanych przez Beaugrande i Dresslera. Głównymi motywami są miłość, śmierć, żaloba, tęsknota, wspomnienia oraz związane z nimi rozważania na temat sensu życia ziemskiego oraz pozagrobowego, z uwzględnieniem ewentualnego pożegnania się z pierwszym na rzecz drugiego. *The Kiss* nie odbiega od tej tematyki, będąc rozmową pomiędzy mężczyzną, przebywającym w zaświatach, a jego ukochaną kobietą, która nadal żyje na Ziemi i w wyniku ubolewania nad śmiercią lubego zastanawia się nad dołączeniem do niego w wieczności. Część piosenki stanowią również jej reminiscencje dotyczące pary. Symbolami tej kompozycji mogą być tytułowy pocałunek, dotyk oraz kontakt (z czego – dwa ostatnie można byłoby jednakowo przetłumaczyć na język angielski jako *touch*).

W pierwszym tekście źródłowym poziom kohezji (inaczej spójności syntagmatycznej) odbiega od ideału, lecz jest zadowalający. Uchybienia można odnaleźć w dwóch ostatnich liniach pierwszej zwrotki – „In her hand she holds her luck and / A memory of feelings impress you”. Szczególnie drugi wers okazuje się być nieco problematyczny, bowiem – aby go zrozumieć i dokonać ewentualnego tłumaczenia – musimy przeanalizować wszystkie potencjalne możliwości, które mogłyby uczynić go gramatycznie poprawnym. Później na podstawie tychże możliwości dopasować najbardziej prawdopodobne rozwiązanie, a jednocześnie to, które odda sens zwrotki, a w najlepszym wypadku całego tekstu. Podczas procesu tłumaczenia wyróżniłam trzy poprawne warianty owej części tekstu muzycznego – „A memory

of feelings **that** impresses you”, „**Memories** of feelings **that** impress you” oraz „A memory of feelings **to** impress you”. Fragmenty wyróżnione pogrubioną czcionką oznaczają niezbędne zmiany, które należałoby wprowadzić do ostatniego wersu pierwszej strofy utworu *The Kiss*. *That* to angielski zaimek względny, zaś czasownik *to impress* (ang. *imponować, robić wrażenie*) to kluczowy element wymagający modyfikacji pozostałych elementów zdania ze względu na specyficzny charakter angielskiej trzeciej osoby liczby pojedynczej, w przypadku której (jeśli czasownik zakończony jest m.in. na *-ss*, tak jak właśnie *to impress*) dodajemy końcówkę *-es*. Zasadę tę można byłoby pominąć jedynie w sytuacji, gdy rzeczownik *memory* (ang. *pamięć, wspomnienie*) – w utworze wyraźnie przedstawiony w liczbie pojedynczej dzięki przedimkowi nieokreślonemu *a* oraz świadczącej o tym jego końcówce – byłby rzeczownikiem w liczbie mnogiej, tj. *memories*. Wówczas *to impress* powinno zachować swoją formę znaną z tekstu źródłowego, lecz nadal obligatoryjnym pozostałoby wstawienie *that* w odpowiednim dla niego miejscu. Bez tego zabiegu tłumaczenie dwóch ostatnich linijek mogłoby być następujące: „W dłoni trzyma swój traf i / wspomnienie uczuć imponuje Ci” (pomijając wyżej wymieniony błąd charakterystyczny dla odmiany angielskich czasowników). Pomimo dość nie-naturalnego wydźwięku, również poprzez obecne wyjęcie z kontekstu, spójność syntagmatyczna tej wersji pozostaje zachowana. Problemem natomiast mógłby okazać się drugi z wymienionych przez Beaugrande i Dresslera kryteriów tekstowości – spójność semantyczna. Obrazy przedstawione w przedostatnim i ostatnim wersie pierwszej zwrotki wydają się być rozbieżne, pomimo iż w intencji autora tekstu wynikają jeden z drugiego. Potencjalną sceną, którą można sobie wyobrazić na podstawie słów utworu, jest wcześniej wspomniana bohaterka, rozważająca samobójstwo, aby w zaświatach połączyć się ze swoim nieżyjącym już ukochanym. Zaproponowane przeze mnie tłumaczenie brzmi: „W dłoni trzyma swój traf i wtem – Imponują Ci te wspomnienia uczuć”. Strofa numer jeden jest śpiewana przez mężczyznę (Glenn Nordbø), więc wydaje się, iż można przyjąć jakoby świat utworu był przedstawiany z jego perspektywy. Widzi on swoją lubą konającą z miłości – wówczas jeszcze w sensie metaforycznym, bowiem jej decyzja o przeniesieniu się do świata kochanka nie została jeszcze podjęta. Postać odgrywana przez wokalistę – Anitę Auglend – również wyraża swoją tęsknotę za ukochaną, niemniej jednak uważa potencjalne opuszczenie ziemskiego padołu przez jej duszę za „nadaremne”. Scena tragicznych rozmyślań bohaterki utworu jest opisywana poprzez powyższy wers – *luck* przetłumaczone zgodnie ze znaczeniem słownikowym oraz dźwiękiem na „traf” tkwi w jej dłoni, sugerując np. ostry przedmiot, pigułki bądź też inne narzędzie mające posłużyć do zakończenia życia. Warto zwrócić uwagę na przysłówek *wtem* dodany na samym końcu tejże linijki. Zabieg ten został zastosowany w celu uzyskania

dźwięcznego upodobnienia do *and*, które z kolei konkluduje odpowiadający wers w tekście źródłowym. Jak można zauważyć, dosłowne znaczenie spójnika *and*, tj. *i*, znajduje się w tekście docelowym zaraz przed nim. Zarówno jedno, jak i drugie słowo wprowadzają czytelnika tudzież słuchacza do kontrowersyjnego pod względem językowym w oryginale zakończenia pierwszej zwrotki. Bohater płci męskiej stosuje w *The Kiss* apostrofę, tzw. zwrot autora do czytelnika, co zostało zachowane w tłumaczeniu. W jego mniemaniu, potencjalny czytelnik lub słuchacz jest pod wrażeniem zaobserwowanej sceny, a dokładniej podniosłych wyznań miłosnych bohaterki i idącej za nimi jej skłonności oraz zdolności do odebrania sobie życia, aby tylko połączyć się ze swoim wybrankiem. Można odnieść wrażenie jakoby odbiorca, bez względu na formę przyswajania owego materiału, został wywołany przez postać Glenna Nordbø i scharakteryzowany jako sceptyk. Nierzadkim zjawiskiem bowiem jest niebranie pod uwagę myśli suicydalnych człowieka bądź umniejszanie ich powagi przez otoczenie – zwłaszcza, jeśli mówimy tu o młodych ludziach. Nieszczęśliwa miłość wydaje się być uznawana za jeden z najbardziej błahych powodów potencjalnego odebrania sobie życia. W niektórych przypadkach okazuje się, że dopiero po faktycznym dokonaniu tak tragicznego czynu następuje czas na refleksję w środowisku danej osoby; czasem jest ona połączona z nagłym zrozumieniem, chęcią niesienia pomocy i głębokim żalem – na co jest już jednak za późno. W związku z realistycznością tragicznego charakteru sytuacji, zaproponowane przeze mnie tłumaczenie dodaje powagi przedstawionym okolicznościom oraz wydaje się korzystnie wpływać na informatywność i sytuacyjność tekstu docelowego. Sens nie jest już zaburzony poprzez niedopowiedzenie ze strony autorów, a jednocześnie na jego niekorzyść nie wpływają elementy dodane przez tłumacza. Drugie kryterium natomiast jest ukazane przez uwzględnienie dwójki bohaterów oraz odbiorcy ich historii w logiczny sposób – budzące już współczucie i niepokój rozterki młodej kobiety, ich obserwator oraz ukochany dziewczyny, który patrzy na sytuację z góry. Ten ostatni czuje rozgoryczenie, gniew, frustrację, a w pewnym sensie również bezsilność wobec dalszych decyzji podjętych przez jego lubą. Kolejna zwrotka utworu jest śpiewana przez Anitę Auglend, a pierwsze jej linijki brzmią w oryginalnej wersji następująco: „All memories are good / Since you revealed me / The looking of my heart”. *Good* kończące pierwszą linijkę zostało przetłumaczone na (*wspomnień*) *zbiór*, ze względu na zachowanie podobieństwa w zakresie oprawy dźwiękowej. „Wszystkie wspomnienia” oraz „cały wspomnień zbiór” są synonimiczne, a więc niniejsza parafraza nie jest w żadnym stopniu niefortunnym wyborem. Stwierdzenie „Since you revealed me the looking of my heart” jest problematyczne z kilku powodów. Po pierwsze – zakładając, iż autorowi tekstu faktycznie chodziło o użycie czasownika *to reveal* w znaczeniu *wyjawiać (coś komuś)* – kluczowym

byłoby zastosowanie go w połączeniu z *to* przed wskazaną osobą, której ktoś coś rzekomo ujawnia. Co więcej, między słowami *reveal* i *to* używany jest rzeczownik lub zaimek. W powyższym fragmencie tekstu brakuje *to*, przez co słuchacz (bądź czytelnik), jeśli nie znałby kontekstu utworu lub też nie byłoby mu dane wysłuchać dalszej części piosenki, mógłby odebrać i przetłumaczyć „Since you revealed me” jako „Odkąd ujawniłeś mnie”. „The looking of my heart” pojawia się natomiast w zdaniu jako ostatnia jego część. O ile można byłoby lepiej uporządkować schemat tego zdania pod względem gramatycznym, ten problem wydaje się najmniej ważny, gdyż to nie on mógłby potencjalnie przekłamać jego sens oraz wydźwięk całego utworu. Zaproponowane tłumaczenie „Odkąd pomogłeś odczytać mi / Czego moje serce szuka” wskazuje na wdzięczność głównej bohaterki do zmarłego ukochanego oraz faktycznie ujawnia cel działań, a być może nawet i jej cel życiowy. Angielskie (źródłowe) zakończenia wersów dość pomyślnie korespondują dźwięcznie z polskimi (docelowymi), tj. *good – me – heart* oraz *zbiór – mi – szuka*. Zawdzięcza się to m.in. rytmice całych wersów – sposobowi ich śpiewania, melodii oraz ich tempu; Anita Auglend przeciąga niektóre słowa, a charakterystyczna dla całego albumu stylistyka pozwala na wtapianie się wokalów w podkład muzyczny, jak gdyby pomiędzy wokalistami faktycznie dochodziło do dialogu o charakterze paranormalnym. To dodaje utworowi oraz całokształtowi materiału przedstawionemu na krążku oniryzmu oraz mistycyzmu. Kończące zwrotkę wersy nawiązujące do wspomnień opisywanych przez główną bohaterkę *The Kiss*, tj. „Have I lost them in my life / How I did you? / Can I die?”, zostały przełożone następująco: „Czy umknęły mi podczas ziemskiego żywota / Tak jak umknął mi Twój? / Czy odejść mogę i ja?”. Czytając całą strofę w obu językach bądź jej słuchając, odbiorca jest w stanie bez większego trudu rozszyfrować, że to właśnie o owych reminiscencjach mowa. Pomimo prostoty oraz wyżej wymienionych uchybień, intencjonalność twórców oryginalnego tekstu spotyka się z akceptowalnością, informatywnością oraz sytuacyjnością. Błędy oraz trywialność są widoczne i wyczuwalne, a mimo to zwrotka wpasowuje się w kanon tej piosenki oraz płyty, na której się znajduje. To dalsza część nadnaturalnej komunikacji postaci odgrywanych przez Auglend oraz Nordbø, w której wokalistka daje upust swoim emocjom, cofa się myślą do minionych dni, kiedy to obie postacie nadal pozostawały przy życiu, a także zadaje pytania, które, gdyby nie obecność drugiego z wokalistów, wydawałyby się być retorycznymi, charakterystycznymi dla procesu żałoby. „My life” przetłumaczyłam jako „ziemskiego żywota”, gdyż „podczas życia” albo „w życiu” brzmiałyby dla mnie dość niepoważnie lub nieakceptowalnie. W tekście źródłowym postać żeńska po raz kolejny nawiązuje do zmarłego lubego i zadaje pół-retoryczne pytanie „How I did you?”. Z kontekstu, tj. poprzedniego wersu oraz całokształtu utworu da się wywnioskować, iż chodzi

właśnie o stratę jego samego. W tekście docelowym natomiast linijka *stricte* przed okazuje się być tą kluczową – bowiem to w niej jest mowa o jakimkolwiek żywocie. Gdyby nagle zaśpiewano bądź jakkolwiek przedstawiono sam wers „Tak jak umknął mi Twój?”, zaimiek dzierżawczy *Twój* najpewniej nic by nikomu nie mówił. Zjawisko to wyraziłoby kompletny brak informatywności i to w sposób jawny i rażący. Intencjonalność, pomimo swojego domniemanego istnienia, nie skutkowałaby akceptowalnością. Zamiast uzyskania odpowiedzi na pytanie, w rezultacie powstałoby tylko i wyłącznie więcej wątpliwości co do samego jego sensu. Po raz kolejny dzięki przewadze uzyskanej przez przedłużanie śpiewanego tekstu oraz nastrój pełen tajemnicy, nadrzeczywistości, nadmysłowości i echa, słowa kończące poszczególne wersy są dźwięcznie odpowiadające względem siebie – *life – you – die* i równoległe *żywota – Twój – ja* w tekście docelowym. Trzecia z kolei strofa to odpowiedź zmarłego kochanka na lament jego lubej wciąż pozostającej na Ziemi bądź w zawieszeniu pomiędzy światami. Wersja źródłowa jest spójna i poprawna pod względem gramatycznym oraz logicznym. Warto wspomnieć jednak o pozornie trywialnym fragmencie „I'm still with you” i jego tłumaczeniu „Ja trwam przy Tobie bez ustanku”. Słowa konkludujące paralelne wersy *you* i *ustanku* przemawiają na korzyść zaproponowanej wersji tłumaczenia pod względem brzmienia i ogólnego zachowania przekazu. Fragment rozpoczęty poprzez słowa „Remember all the / Things we've done?” i będący tzw. łącznikiem (z angielskiego *bridge*) owej kompozycji nie budzi żadnych kontrowersji odnośnie do jego poprawności gramatycznej czy logicznej, a mimo to został głównie przetłumaczony na zasadzie jego interpretacji, celem uniknięcia uchybień w sferze dźwięku, a także uczynienia tekstu docelowego bardziej atrakcyjnym. Końcówki wersów w wersji źródłowej i docelowej wydają się dźwięcznie korespondować w sposób nie-naganny: *the – może, done – wyprawiało, times – uniesienia, love – miłość, night – dnia, talked – sto, me – mi, love – miłość* oraz *night – dal*. Oczywiście kluczowe jest tutaj brzmienie całego wersu, a niniejsze porównania mają jedynie charakter pogładowy. „Things we've done”, czyli w wolnym tłumaczeniu „rzeczy, które się zrobiło”, stały się „czymś, co się wyprawiało”. „Times we've made love”, tj. „Czasy / razy, kiedy uprawialiśmy miłość” zostały zastąpione uniesieniami, których bohaterowie piosenki zapewne doświadczyli, biorąc pod uwagę wspomnienia i taką ich romantyzację. „When we talked” to niekoniecznie „Kiedy rozmawialiśmy” lub „Kiedy gadaliśmy”, ale „Kiedy rozmów było sto”, a zwykły akt pocałunku, przy którym jedyną informacją, którą dostajemy od autorów tekstu jest fakt, iż został on zainicjowany przez bohatera płci męskiej - w tłumaczeniu został wzbogacony poprzez „kradzież”. „All night” wbrew pozorom nie musiało zostać przetłumaczone na „całą noc” – w tym wypadku zostało przekształcone w „aż mrok odszedł w dal”, czyli w wyrażenie synonimicz-

nie – aczkolwiek bardziej opisowe i potencjalnie bardziej interesujące. W ostatnich strofach śpiewanych przez wokalistę pojawia się wyrażenie „I feel your heart”. Rozumiane w sensie dosłownym jest dosyć pokraczne, bo nie da się czuć serca jako takiego, toteż tłumaczenie „Czuję twe serce” byłoby nietrafione. Mimo to, większość czytelników z pewnością od razu domyśliłaby się, iż znaczenie jest tutaj najprawdopodobniej rozszerzone (ang. *by extension*) i autorom piosenki chodziło o wyczuwalne bicie serca lub też ewentualną dobroć, która z owego serca płynie. Zwrotka konkludująca nie jest rażąco niepoprawna w wersji źródłowej, a tłumaczenie może ukazać kryteria tekstowości w nowym świetle. „Oh, this love is for real”, które mogłoby być przetłumaczone na „Och, ta miłość jest naprawdę”, zostało uporządkowane i nieco wzbogacone następująco: „Och, byt miłości tej prawdziwy”. Z kolei wers „Come and touch me here, my dear”, w szczególności wyrażenie „touch me here”, może wydawać się problematyczne pod względem intencjonalności - „dotknij mnie tu” bądź „dotknij mnie w tym miejscu” ma bez wątpienia charakter prośby, lecz może ona bezkontekstowo wskazywać na: a) dotknięcie bohaterki w danym miejscu na ciele lub b) dotknięcie bohaterki w danym miejscu, rozumianym jako miejsce pobytu. To dzięki trzem ostatnim kryteriom tekstowości, czyli informatywności, sytuacyjności oraz poniekąd intertekstowości chodzi tu najprawdopodobniej o drugą możliwość. Główna bohaterka znajduje się na Ziemi, w świecie żywych, podczas gdy jej ukochany nie żyje, a para kontaktuje się ze sobą w sposób nadnaturalny. „Chodź, doświadcź mnie, drogi, tknij” w wersji docelowej wydaje się być zatem dobrym kompromisem pomiędzy przedstawieniem przeżyć bohaterów jako te realne i te metafizyczne. Co więcej, kończące wers „tknij” koresponduje melodycznie z oryginalnym „dear”, które w kolejnym wersie zostaje zestawione z „drogi mi”. Inne pary zakończenia tej ostatniej strofy brzmią następująco: *real – prawdziwy* (co do obecności pierwszego słowa w tekście piosenki opinie są podzielone; wynika to z różnic między bookletem płyty, a źródłami internetowymi – jednak empiryczne zapoznanie się z utworem w postaci jego wysłuchania wyraźnie wskazuje na jego faktyczne funkcjonowanie), *you – prócz* oraz *forever – wiekuistej*. Dwie ostatnie pary są szczególnie ciekawe, gdyż wersy „My way to you / Forever” zostały przetłumaczone na „Ni jednej drogi do Ciebie prócz / Światłości wiekuistej”. Linijki te mogą oznaczać, iż główna bohaterka stwierdza, że jej dotarcie do zmarłego lubego może zająć wieki lub też to, że jedynym sposobem na ich spotkanie jest jej własna śmierć. Zaproponowane przeze mnie tłumaczenie ma na celu połączenie tych dwóch interpretacji, które wcale nie muszą się wzajemnie wykluczać. Do czytelnika bądź słuchacza będzie zatem należała interpretacja ostatniego fragmentu piosenki zarówno w języku angielskim, jak i polskim. Odpowiedź zapewne może się nasuwać po sposobie w jakim Auglend wręcz wymawia słowo *forever* - ton

może wskazywać na melancholię oznaczającą pogodzenie się bohaterki z tym, że dopóki żyje nie zdoła połączyć się ze swoim wybrankiem, lecz życie to będzie mimo wszystko kontynuować. Z drugiej zaś strony, może to być równie dobrze ostatnie słowo, jakie w tym życiu wypowiedziała.

Drugim tekstem źródłowym wraz z autorskim tłumaczeniem poddanymi analizie są słowa *Lake of Sorrow* - tytułowego i czwartego z kolei utworu pochodzącego z debiutanckiego albumu *The Sins of Thy Beloved*. Tytuł w polskim przekładzie to *Jezioro Smutku*.

<i>Lake Of Sorrow</i>	<i>Jezioro Smutku</i>
<p>You've buried me down Through my icy lake of sorrow There's no vision my eyes Take me and make us one</p> <p>See the shadow of my obsession Knowing her so well Let your visions know the passion I feel this lost, oh, take away, away</p> <p>In this life I feel lost for you All those times I've been praying for your love In your eyes I see love and innocence But still, I do not know</p> <p>Am I loving you, still I want your touch Are you loving me, do you want to do We are lost in our own paradise Come on follow my voice, and we will fly</p> <p>We are lost in our own paradise Come on follow my voice, and we will fly</p> <p>Hold on to love with life we would have If love is for real then I believe But if love is not for real Why don't you take me far away...</p>	<p>Pochowałaś mnie tam Wzdłuż mego jeziora smutku lodem skutego Ni jednej wizji w mych oczach Zabierz mnie i ze mną jednością się stań</p> <p>Ujrzyj mrok kierujący mą obsesją Znając ją na pamięć Niech wizje Twe namiętności zaznają Czuję się tak zagubiony, och, zabierz mnie hen</p> <p>Dniami i nocami szukam Ciebie tu Te wszystkie modlitwy, które za Twą miłość odmawiam W Twych oczach odnajduję ją oraz gołębie serce Lecz odpowiedzi nie znam wciąż</p> <p>Czy kocham Cię, bowiem Twego dotyku pożądam nadal Czy kochasz mnie, czy chcesz oddać się uczuciu Zagubieni gdzie nasz własny raj Podążaj za moim głosem, polecimy w siną dal</p> <p>Zagubieni gdzie nasz własny raj Podążaj za moim głosem, polecimy w siną dal</p> <p>Niech miłość trzyma nas przy życiu, które zdołaliśmy mieć Zaufam temu, jeśli prawdziwy jest jej byt Ale jeśli jest ona wytworem wyobraźni Dlaczego po prostu nie zabierzesz mnie...</p>

Pierwsza strofa śpiewana jest przez wokalistę - jednego z dwóch głównych bohaterów, którzy tworzą parę zakochanych rozdartych pomiędzy dwoma światami: żywych i umarłych. Mężczyzna niewątpliwie po raz kolejny zwraca się do swojej partnerki, co można wywnioskować z kontekstu. Rozpoczynający kompozycję wers „You’ve buried me down” został przetłumaczony na „Pochowałaś mnie tam”, gdyż słowa kończące tę linijkę korespondują ze sobą w sposób melodyczny: *down – tam*. O ile w języku angielskim tego typu kolokacje są dosyć częste, zarówno odbiorca anglo-, jak i polskojęzyczny wie, iż czasownik *to bury*, oznaczający w języku polskim *grzebać, chować, zakopywać*, sam w sobie stanowi o tym, iż pogrzebać, pochować, czy też zakopać kogoś lub coś można jedynie pod jakąś powierzchnią, a najczęściej przychodzącym na myśl wariantem tej powierzchni jest swojego rodzaju dół, grób albo przynajmniej materiał, który ową osobę lub rzecz otoczy na tyle by nie była ona już widoczna dla świata zewnętrznego. Stąd też w języku docelowym pominięto przysłówek *down*. Wokalistka skupia się zatem na wskazaniu kierunku swojego rzekomego pochówku, czy to w sensie dosłownym, czy metaforycznym. Informatywność w wersji polskiej nie została wbrew pozorom zachwiana, gdyż nawet w samym oryginale kolejny wers wskazuje na tytułowe jezioro smutku jako miejsce owego przedsięwzięcia. Jest ono opisywane jako „icy”, czyli pokryte lodem, zlodowaciałe, co w wersji docelowej zostaje uwzględnione i odzwierciedlone jako „jezioro skute lodem”, a inwersja ma na celu dźwięczne dopasowanie do pierwotnego wzoru. Interesujące jest to, iż niektóre źródła internetowe sugerują jakoby te słowa brzmiały: „You burned me down / To hold my eyes at the lake of sorrow”, np. *mojim.com*, *allthelyrics.com*, *www.metalkingdom.net* lub *streetdirectory.com*.⁵⁶⁷⁸ Jednak dokładne odsłuchanie brzmienia nie potwierdza niniejszego. Co więcej, tekst znajdujący się na trzech z czterech wymienionych stron jest niekompletny i niedoskonały. Trzecia linijka pierwszej zwrotki również jest kontrowersyjna, ponieważ nawet przy wielokrotnym odtworzeniu tego fragmentu piosenki, trudno stwierdzić, czy faktycznie zawiera uchybienie w postaci braku przyimka *in*. Wierne tłumaczenie takiego tekstu zapewne brzmiałoby w sposób następujący: „Nie ma wizji moich oczach”. W związku z tym, ucierpiałyby tutaj spójność syntagmatyczna, pierwsze kryterium tekstowości, zwane również kohezją. Na niekorzyść wnikliwego zbadania tej krótkiej części wpływa niewyraźny growl (agresywny styl śpiewania charakterystyczny dla muzyki

⁵ “The Sins Of Thy Beloved, Lake Of Sorrow,” Mojim, dostęp 20.08.2023, <https://mojim.com/usy125431x2x4.htm>.

⁶ “The Sins Of Thy Beloved – Lake Of Sorrow lyrics,” AllTheLyrics.com, dostęp 20.08.2023, https://www.allthelyrics.com/lyrics/the_sins_of_thy_beloved/lake_of_sorrow-lyrics-265091.html.

⁷ “Lake Of Sorrow Lyrics,” Metal Kingdom, dostęp 20.08.2023, <https://www.metalkingdom.net/lyrics-song/the-sins-of-thy-beloved-lake-of-sorrow-133094>.

⁸ “Lake Of Sorrow Lyrics by The Sins Of Thy Beloved,” streetdirectory.com, dostęp 20.08.2023, https://www.streetdirectory.com/lyricadvisor/song/fojlfj/lake_of_sorrow/.

metalowej) wokalisty, który sprawia, iż słowa szybko zlewają się w jedno. Ta estetyka jest dominująca dla twórczości *Sinsów*, a przesłanka, iż *in* się tam pojawia również istnieje. To spotkanie autorów tekstu można zatem rozpatrywać również jako domniemane. Bez względu na to, czy przyimek tam jest czy też nie, nie doszłoby do tak poważnego zaniechania w przypadku drugiego w kolejności kryterium wyróżnionego przez Beaugrande i Dresslera, tj. spójności semantycznej/kohezji. Elementy wersu takie jak *eyes* i *vision*, czyli kolejno *oczy* i *wizja/spojrzenie*, wykazują powiązanie w zakresie znaczeniowym i to właśnie ten aspekt może pomóc tłumaczowi obrać strategię tłumaczenia. W drugiej strofie obyło się bez uchybień na tle syntagmatycznym, a resztę kryteriów udało się spełnić zarówno w tekście źródłowym, jak i docelowym. Na szczególną uwagę zasługuje zastosowanie przedłużenia melodycznego w postaci dodania przysłówka miejsca *hen*, który odpowiada angielskiemu *away*. Następną zwrotka jest interesująca z innych powodów. Autorzy utworów, które do tej pory cechowały się głównie prostotą (przy czym niekoniecznie poprawnością różnego rodzaju) zastosowali tutaj ciekawy zabieg w postaci słów „In this life I feel lost for you”. Podobne sformułowanie może nasuwać skojarzenie z wyrażeniem *lost for words*, oznaczającym niemożność opisanie czegoś lub kogoś słowami, a kolokwialnie *zapomnienie języka w gębie*. „Lost for you” oznacza zatem najprawdopodobniej nic innego, jak tęsknotę – bohaterce dosłownie brakuje jej ukochanego. Przeszukując zarówno booklet albumu, jak i różne strony internetowe przeznaczone do przechowywania tekstów piosenek można się jednak natknąć na pewne niekonsekwencje w zakresie wersji źródłowej, co będzie się przewijało w przypadku innych utworów *The Sins of Thy Beloved*. O ile w *The Kiss* można było odnaleźć jedną, raczej mało znaczącą, wariację, to w tytułowym utworze z albumu *Lake of Sorrow* niewiadomych jest więcej. W książeczce dołączonej do krążka, która – wydawać by się mogło – powinna stanowić najbardziej wiarygodne źródło wiedzy odnośnie do oryginalnych tekstów, to właśnie ta zwrotka jest uwzględniona, lecz słowo *lost* w ogóle się w niej nie pojawia. Także w tym przypadku kluczowe było wnikliwe wysłuchanie piosenki. Niewiadomym pozostaje fakt, czy jest to błąd w druku, czy też booklet został przygotowany wcześniej niż ostateczna wersja piosenki, w której słowo *lost* jest już obecne. Pomimo, iż wcześniej wokalista opisuje swoje zagubienie, tłumaczenie tutaj może pójść o krok dalej, a poprzez kontekst, tworzony niejako dzięki informatywności, sytuacyjności oraz w szerszym ujęciu twórczości *The Sins of Thy Beloved* – intertekstowości, odbiorca może dojść do przekonania, iż kochankom towarzyszą dość podobne emocje. W obliczu tych przesłanek ostateczne tłumaczenie owego wersu brzmi: „Dniami i nocami szukam Ciebie tu”. Powyższe argumenty stanowią także odpowiedź na potencjalne pytanie: „Dlaczego „in this life” zostało przetłumaczone na „Dniami i nocami”?”. Pomijając

aspekt melodyczny, bohaterowie, jak już o tym była mowa, znajdują się w oddzielnych światach, z czego jeden to świat żywych, a drugi – umarłych. W wielu wyobrażeniach życia pozagrobowego, zmarły nie odczuwa już podziału na dni i noce, za to osoba fizycznie żyjąca na Ziemi – tak. Na korzyść takiego wyboru tłumaczeniowego przemawiają również zaimek wskazujący „tu” oraz dalsza część zwrotki. „All those times I've been praying for your love” zostało przetłumaczone następująco: „Te wszystkie modlitwy, które za Twą miłość odmawiam”. Użyty w oryginale czas Present Perfect Continuous sugeruje, iż czynność (w tym wypadku modlitwa) wykonywana przez wokalistkę, a ściślej przez bohaterkę, którą gra, została rozpoczęta w przeszłości i trwa nieprzerwanie aż do teraz lub niedawno się skończyła, ale jej skutki są dalekosiężne i można o nich mówić jak o terażniejszych. Tak też się dzieje w tłumaczeniu – młoda kobieta ciągle je „odmawia”, a nie już „odmówiła”, jakby to miało miejsce w aspekcie dokonanym. Oczywiście, biorąc pod uwagę typ tekstu, jakim są teksty piosenek, w dużej mierze określane jako ekspresywne – zgodnie z podziałem Kateriny Reiss oraz artyzm i estetykę towarzyszące temu norweskiemu zespołowi i jego twórczości, nietrudno o opisy różnych przyczyn, skutków i stanów emocjonalnych w ich tekstach jako całości. Ten fakt nie wpływa jednak na poprawność gramatyczną, zaliczaną do kryterium spójności syntagmatycznej, a raczej na pozostałe. Niewielkim, lecz wartym wspomnienia elementem w tej samej zwrotce jest zaniechanie przetłumaczenia angielskiego słowa *innocence* na *niewinność* i zamienienie go na *gołębie serce*. Tenże związek frazeologiczny służy jako opis dobroci, cnoty i łagodności, a więc w obliczu tekstu określanego jako ekspresywny, który cechuje się zarówno wachlarzem możliwych zabiegów artystycznych ze strony twórcy, jak i wieloma opcjami w zakresie późniejszej interpretacji ze strony odbiorcy; rozszerzenie jego znaczenia wydaje się być uzasadnione i nie budzi ono większych kontrowersji. Czwarta z kolei strofa zawiera wers „Are you loving me, do you want to do”, który okazał się problematyczny pod względem kohezji i koherencji. Poprzedzony liniijką „Am I loving you, still I want your touch”, nie daje wystarczająco jasnego kontekstu, a przy tym odpowiedzi na pytanie, które główna bohaterka zadaje najpewniej swojemu ukochanemu. Można spekulować, iż jest to ciąg aspektów poddawanych w wątpliwość przez dziewczynę – pyta ona czy mężczyzna kocha ją, a następnie czy w ogóle chce on tego uczucia doświadczyć. Idąc tym tropem, obydwa pytania musiałyby ze sobą korespondować, a więc w sytuacji poprawnej gramatycznie zarówno jedno jak i drugie pytanie zostałyby utworzone w tym samym czasie – w tym przypadku byłby to najpewniej czas Present Simple. W dodatku, *to love* jest czasownikiem statycznym, a nie dynamicznym, jak sugeruje użycie go w konstrukcji charakterystycznej dla czasu Present Continuous w wersji źródłowej. Oczywiście, nie oznacza to, że tego typu konstrukcja

z tymże czasownikiem nie istnieje w ogóle. Można ją zauważyć m.in. w jakże popularnym haśle reklamowym amerykańskiej sieci restauracji McDonald's – „I'm lovin' it”. Tutaj jednak rodzi się kolejne pytanie – czy w tego typu tekście można ową niekonsekwencję zignorować? Odpowiedź wydaje się być niejednoznaczna. Wiele piosenek, bez względu na ich gatunek, zawiera jeszcze większe błędy, pomyłki, a także niestandardowe rozwiązania, które nie są wynikiem ani braku wiedzy, ani przypadku, a są zastosowane celowo, np. dla odpowiedniego efektu dźwiękowego, którym może być dopasowanie słów do linii melodycznej. Zamiana „Are you loving me” na „Do you love me” w przypadku *Lake of Sorrow* nie wydawałaby się jednak decyzją zbyt inwazyjną i zniekształcającą rytm utworu. Z powodu jej braku, nie mamy całkowitej pewności, czy postać odgrywana przez Auglend pyta o to, czy jej luby chce ją dotykać, czy kochać, lecz najbardziej prawdopodobna wersja została opisana wyżej i uznając jej słuszność, polskie tłumaczenie przedstawia się następująco: „Czy kochasz mnie, czy chcesz oddać się uczuciu”. Co ciekawe, w booklecie zawierającym jedynie tekst tej zwrotki (każda piosenka ma tam swój jeden wybrany fragment) użyty został czas Present Perfect, a oryginał miał rzekomo brzmieć tak: „In this life I feel for you / All those times / I've prayed for your love”. W utworze słowo *lost* ewidentnie pada, a więc ta rzekoma wersja źródłowa jest podważalna – warto natomiast wspomnieć, iż „feel for you” to całkiem inne wyrażenie, które przetłumaczyć można by było jedynie na „współczuję ci”. Reszta wersów pochodzących z tej strofy jest zgodna z wersją przedstawianą na *darklyrics.com*, oprócz jednego małego szczegółu – tekst piosenki dodany przez użytkownika o nazwie *retsukozeall* zawiera powtórzenie angielskiego zaimka osobowego *I (ja)*: „But I still, I do not know”. Z początku wygląda to na zwykłą tzw. „literówkę”, jednak po głębszej analizie źródeł internetowych można dostrzec, iż ta wersja jest powielana m.in. przez serwisy takie jak: *lyricstranslate.com*, *mojim.com* oraz *allthelyrics.com*.⁹¹⁰¹¹¹² Niemożliwym wydaje się określenie, czy taki stan rzeczy został spowodowany dodawaniem tekstu zawierającego błąd przez tego samego użytkownika na wiele stron, czy też przeklepanie i rozpowszechnianie tej wersji jako jednej z najbardziej popularnych przez innych użytkowników Internetu. Faktem jest jednak to, iż wersja, którą użytkownik *retsukozeall* dostarczył serwisowi *darklyrics.com*, jest bardziej wiarygodna aniżeli oficjalne źródło pochodzące od samego zespołu. Ostatnia zwrotka wydaje się być najbardziej kon-

⁹ “THE SINS OF THY BELOVED LYRICS, album: "Lake Of Sorrow" (1997),” *darklyrics.com*, dostęp 20.08.2023, <http://www.darklyrics.com/lyrics/thesinsofthybeloved/lakeofsorrow.html>.

¹⁰ “The Sins of Thy Beloved, Lake of Sorrow • Lake of Sorrow,” *lyricstranslate.com*, dostęp 20.08.2023, <https://lyricstranslate.com/https://lyricstranslate.com/pl/sins-thy-beloved-lake-sorrow-lyrics.html>.

¹¹ “The Sins Of Thy Beloved, Lake Of Sorrow,” *Mojim*, dostęp 20.08.2023, <https://mojim.com/usy125431x2x4.htm>.

¹² “The Sins Of Thy Beloved – Lake Of Sorrow lyrics,” *AllTheLyrics.com*, dostęp 20.08.2023, https://www.allthelyrics.com/lyrics/the_sins_of_thy_beloved/lake_of_sorrow-lyrics-265091.html.

trowersyjna, głównie za sprawą portalu *metalkingdom.net*, który podaje całkowicie inną wersję źródłową¹³. Pomija on pierwszy wers, a kolejne w niczym nie przypominają wersji z *darklyrics.com.*, przy czym weryfikacja dzięki bookletowi albumu jest niemożliwa ze względu na jego charakter czy też *design* – przedstawiający tylko wybrane linijki utworu. Dalsze fragmenty przedstawiają się następująco: „We might relive / All alone is not for real / Why don't you take me for real?”, a więc znacząco różnią się od ujętych w powyższej tabeli. To właśnie one pojawiają się na większości stron internetowych, a mimo to brzmienia niektórych słów i wyrażeń są podobne do tych z wersji przedstawionej na *metalkingdom.net*, np. *We might – Then I, All alone – But if love*. Ze względu na ten fakt trudno jest określić, który tekst źródłowy jest prawdziwym wariantem strofy piosenki *Lake of Sorrow* oraz potwierdzić lub zaprzeczyć czy tak naprawdę nie istnieje trzeci z kolei, który jest tym właściwym. Jak już wspomniano, próżno szukać dowodów w książeczce dodawanej do krążka, a strona grupy (jak ona sama) już od lat nie jest aktywna. Pomimo wielu archiwalnych zapisów istniejących dzięki użytkownikom Internetu z tamtych czasów oraz najpewniej fanów zespołu, przeszukanie jej za pomocą *web.archive.org* jest utrudnione, przede wszystkim ze względu na przestarzały jak na dzisiejsze czasy projekt strony oraz wiele nieobsługiwanych już wtyczek¹⁴. Podsumowując wszystkie zebrane wskazówki i informacje, jako tłumacz, a zatem i osoba interpretująca dany tekst – musiałam dokonać wyborów – zarówno takich, które, gdzie to tylko możliwe, były precyzyjne i konkretne, jak i takich, które można by było zdefiniować jako daleko idący kompromis. Wersja przedstawiona w tabeli to ta, która w wyniku dociekliwej analizy może być uznana za najpopularniejszą i to właśnie ona została poddana analizie w zakresie spełniania kryteriów tekstowości. Tłumaczenie jednak, pomimo iż oparte na tym samym tekście źródłowym, zostało wykonane w taki sposób, aby poniekąd parafrazować oraz uwzględnić treści zawarte zarówno we fragmentach podawanych przez *darklyrics.com*, jak i *metalkingdom.net*, ze względu na uderzające podobieństwo melodyczne drugiej z możliwości. Wersja przedstawiona w tabeli powyżej jest poprawna gramatycznie, jej treść jest spójna. W wersji docelowej tekstu, mowa jest o zaufaniu słowom zmarłego ukochanego dziewczyny, o swojego rodzaju nadziei, która przewija się w obydwóch domniemanych wersjach źródłowych. O ile wersja źródłowa wg *metalkingdom.net* z „All alone is not for real” wydaje się być tą o nieco bardziej pozytywnym wydźwięku (choć w treściach tego typu trudno o jakiegokolwiek pozytywne aspekty; jest to oczywiście perspektywa bohaterki, która pod wpływem traumy po

¹³ “Lake of Sorrow Lyrics,” Metal Kingdom, dostęp 20.08.2023, <https://www.metalkingdom.net/lyrics-song/the-sins-of-thy-beloved-lake-of-sorrow-133094>.

¹⁴ <http://tsotb.com>, zarchiwizowane pomiędzy 4.10.1999 a 6.04.2023 przez Wayback Machine, https://web.archive.org/web/20230000000000*/http://tsotb.com/.

śmierci lubego może odbiegać od normy), co kontrastuje z tą wybraną przeze mnie ostatecznie, o tyle ostatnie dwa wersy docelowe, mianowicie „Ale jeśli jest ona wytworem wyobraźni – Dlaczego po prostu nie zabierzesz mnie”, prezentują pytanie retoryczne żeńskiej postaci i tak też się dzieje w pierwowzorach, bez względu na to, który zostałby wzięty pod uwagę. Pomimo różnego powiązania ze sobą znaków w tekście, co zalicza się do kryterium koherencji, a także niebezpośredniej rozbieżności w zakresie informatywności i sytuacyjności, przykład ten godzi je. W obydwóch wersjach kobieta zastanawia się nad tym, czemu jej ukochany nie chce jej zabrać do siebie, tj. do zaświatów. Emocje towarzyszące temu rozprawianiu są jednak inne w zależności od wariantu tekstu – wersja z tabeli to powątpiewanie, drugą zaś cechuje poczucie posiadania jakiejś szansy i chęć jej wykorzystania. Pomocna okazuje się potencjalna intencjonalność autorów utworu, która po raz kolejny, jak cały zresztą album, ukazuje dialog pomiędzy kochankami.

Trzecim tekstem źródłowym wraz z moim autorskim tłumaczeniem jest *All Alone*, szósty i przedostatni z kolei utwór z albumu pt. *Lake of Sorrow*. W wersji docelowej nadałam mu tytuł *Sama ze Sobą*, opierając ten wybór na wymowie jego tytułu w wersji angielskiej oraz fakcie, iż główną rolę i większość partii wokalnych wykonuje tutaj wokalistka, Anita Auglend, wcielająca się w główną bohaterkę, która opłakuje swoją samotność. Można więc uznać, iż informatywność w wersji docelowej cechuje się wyższym poziomem aniżeli w wersji źródłowej. Jest to spowodowane tym, iż w języku angielskim przymiotnik nie odmienia się przez rodzaje, przypadki oraz liczbę. Niemniej, wspomniane kryterium informatywności jest zgodne z prawdą i, co więcej, wybrany tytuł spełnia wymóg sytuacyjności, którą wnioskujemy z całości kompozycji, a także samego krążka.

<i>All Alone</i>	<i>Sama ze Sobą</i>
I look to the sky	Wpatruję się w niebiosa
The sun has faded away	Słońce zmierzchowi poddało się
The moonlight shines down on me	Światło księżycy na ciele mym lśni
The gods play their symphonies	Bogowie grają swe symfonie
I feel so lost I fall on my knees	Zagubiona padam na kolana, nie mogę dalej iść
I think about times that used to be	I tak rozmyślam o przeszłości
When we danced, just you and me	Kiedy tańczyliśmy, gdy nie widział nikt
I can't find the right words to say	Nie wiem co teraz powiedzieć
I don't know how to say goodbye	Nie wiem jak mam się pożegnać

<p>...Here... here I am... Life is bright... ...There's no sorrow... Nothing can stop us... ...Showed us hope... Angel of my for- est... ...Saw my perfect... In my own soul.. ...Death is unfair... that's real pain... ...Remoun you... I'm almost dead... ...I've... I've lost my hope... ...My... my will to live... ...My last farewell... forever... all alone...</p> <p>In my eyes you see no pride In my eyes you see no light In my eyes you see a tear In my eyes you see my fear In my eyes you see my love In my eyes you see no plight In my eyes you see my hate In my eyes you see my fate:</p> <p>Forever all alone</p>	<p>...Hej...tu jestem...Życie jest radosne tak... ...Nie grozi niedolą...Nic nie może nas powstrzymać... ...Nadzieję w nas tchnął...Nazywany mego lasu anio- łem... ...Ujrzał co nieskalane...W mej duszy było... ...Śmierć niesprawiedliwa jest...Nie mogę przeboleć jej... ...za Tobą żal mój...z życiem żegnam się... ...Ja znam...nadzieję utraconą... ...Jak...mą wolę bycia wśród żywych... ...Ostatni raz żegnam się...wiecznie pozostając...sama ze sobą...</p> <p>W mych oczach niewidoczna duma W mych oczach niedostrzegalne światła W mych oczach ujrzysz łzy W mych oczach dostrzeżesz strach upiorny W mych oczach widać miłość mą W mych oczach nie widzisz przewinienia W mych oczach jest pałanie nienawiścią W mych oczach los ten widnieje:</p> <p>Na wieczność sama ze sobą</p>
---	---

Już w pierwszej linijsce możemy natknąć się na uchybienie w zakresie kryterium spójności syntagmatycznej ewentualnie na jej brak, w zależności od tego, jak spojrzymy na dany tekst, bowiem czasownik *to look*, jeśli jest użyty w znaczeniu *patrzeć na coś* lub *spoglądać na coś*, tworzy kolokację z *at*, a nie *to*, jak to zostało zastosowane w tekście źródłowym. Jeśli jednak bohaterka nie wpatruje się w niebo, a zwraca się do niego, tj. modli się, co również jest prawdopodobne, biorąc pod uwagę estetykę *Lake of Sorrow*, wyrażenie *to look to something* jest prawidłowe, gdyż oznacza właśnie *zwracać się do kogoś po coś* albo *oczekiwać czegoś od kogoś*. Polska wersja „wpatruję się w niebiosa” zdaje się łączyć te dwa warianty, gdyż wpatrywanie się może w szerokim pojęciu oznaczać spoglądanie na niebiosa, ale i – bardziej pompatycznie – ich kontemplację. Jeszcze jeden aspekt zasługuje na omówienie, a mianowicie pisownia słowa *gods* (bogowie) małą literą w oryginale i wielką w tłumaczeniu. W tym

drugim sytuacja jest prosta, bowiem jest to początek nowej linijki, a więc poniekąd wymaganym jest rozpoczęcie jej słowem pisany wielką literą. W pierwszym zaś *gods* jest drugim z kolei wyrazem występującym w danym wersie, a więc zasada ta nie występuje, niemniej warto wspomnieć o tym, iż zarówno w języku angielskim, jak i polskim pisownia słów związanych z religią bądź kultem zależy od kontekstu oraz nacechowania emocjonalnego. Rzeczownik *bogowie* jest tutaj użyty w liczbie mnogiej, a w utworze brak tematyki religijnej (pomimo obecności motywów takich jak zaświaty, śmierć czy modlitwa) i emocji na tyle silnie z nią związanych, by dokonać wyboru innego zapisu, niż w wersji źródłowej, która jest kluczowa i decydująca dla tłumacza. Dodatkowo *bogowie* są w tekście piosenki jedynie wspomniani jako towarzysze głównej bohaterki. Podsumowując: intencjonalność, informatywność oraz sytuacyjność to kryteria, które zostają zachowane w tłumaczeniu. W drugiej strofie *All Alone* zdecydowałam o przetłumaczeniu wyrażenia „just you and me” na „gdy nie widział nikt”. Co prawda to, że tylko para bohaterów tańczyła nie jest jednoznaczne z tym, że pozostali przez nikogo niezauważeni – jest jednak bardzo prawdopodobne, iż mogli mieć takie wrażenie. Jest to niuans lub też niedopowiedzenie, które nie wynika z treści i które można byłoby zweryfikować jedynie poprzez kontakt z samym autorem tekstu. Nie mając takiej możliwości oraz biorąc pod uwagę fakt, iż większość autorów tekstów tworzących utwory o romantycznej miłości mimo wszystko opisuje kochanków oraz chwile spędzone przez nich razem jako „sam na sam”, zdecydowałam się na to dopowiedzenie w tekście docelowym, co może zostać zaklasyfikowane jako nadprogramowy przekaz intencjonalności poprzez zwiększenie poziomu informatywności. Możliwą alternatywą byłoby zastosowanie inwersji: „tylko ja i ty” – jednak *me* i *ty* nie korespondują ze sobą melodycznie tak dobrze, jak *me* i *nikt*, a wersja ostateczna lepiej zachowuje rym. Tłumaczenie kolejnej zwrotki przysparza trudności, ponieważ niemożliwym jest ustalenie, jak naprawdę brzmi jej oryginalny tekst - booklet krążka po raz kolejny nie zawiera informacji na ten temat. Dodatkowo, w czasie koncertu, który znalazł się na *Perpetual Desolation Live* (2001) i który do tej pory pozostaje jedynym profesjonalnym nagraniem koncertowym, wokalistka znacznie zmienia śpiewany fragment. Po odsłuchaniu i obejrzeniu zapisu w serwisie YouTube, można było dojść do wniosków, iż zamiast albumowego „Nothing can stop us”, Auglend śpiewa „Nothing can touch us”, a różnica pomiędzy czasownikami *to stop* (*zatrzymywać*, *powstrzymywać*) oraz *to touch* (*dotykać*) jest znaczna. Zamiast anioła swego lasu, bohaterka nagle wskazuje na aniołów w liczbie mnogiej, którzy pochodzą z lasu, ale nie wiadomo do kogo on należy („Angels of **the** forest”).

Po wersji „Death is unfair...that's real pain...” kończy natomiast tzw. *bridge*, dodając na koniec jedynie słowa „I'm almost dead”, które występują w oryginale nieco później¹⁵. Powodów takich modyfikacji może być kilka. Najprawdopodobniejszym jest improwizacja wokalistki oraz zespołu w trakcie trwania koncertu. Inną możliwością może być brak przekonania zespołu do materiału, który już wtedy nie należał do najnowszych, jeśli chodzi o twórczość, bowiem podczas tego właśnie wydarzenia zespół promował kolejny album, mianowicie *Perpetual Desolation* z 2000 roku, a nie *Lake of Sorrow*, z którego pochodzą niniejsze teksty źródłowe. Trzecią przyczyną jest prawdopodobnie ograniczony czas występu - artyści decydują się wtedy na prezentowanie skróconych wersji śpiewanych utworów. Czwartym, jedynie domniemanym powodem, jest intencjonalna charakteryzacja zespołu *The Sins of Thy Beloved*, w której teksty ich piosenek stanowią tzw. teksty-widmo. Jak już wyżej wspomniano, książeczka dołączona do debiutanckiej płyty norweskiej formacji doom i gothic metalowej zawiera jedynie wybrane wycinki słów utworów znajdujących się na krążku. Strony internetowe zawierające teksty piosenek wielu artystów z całego świata przedstawiają rozbieżne ich wersje, a nieistniejąca już oficjalna strona zespołu, pomimo wielokrotnego zarchiwizowania, nie zawiera informacji na ten temat. Sytuacja przedstawia się jednak inaczej w przypadku drugiego longplay'a, *Perpetual Desolation*, którego booklet zawiera już wszystkie teksty utworów, które można na nim znaleźć. Sprawdziłam także informacje na stronie związanej z zespołem, należącej do jego fanów, i zarchiwizowanej na <http://www.tsotb.tk>¹⁶, gdzie również jest mowa o kolejnych domniemanych wariantach słów utworu. Owa koncepcja odnosząca się do rzekomej takiej estetyki formacji pochodzącej ze Skandynawii została niejako podchwycona przez grupę ich wielbicieli¹⁷, którzy również zdawali się rozprawiać na temat prawdziwości różnych sugestii słów utworów, czego wyrazem mogą być wpisy na starym forum poświęconemu muzykom¹⁸¹⁹. W wersji tekstu źródłowego, którą podaje znaczna większość zbadanych stron internetowych, wcześniej wspomniana strofa z pewnością zawiera dwa poważniejsze uchybienia w ramach kohezji. Znajdują się one we fragmentach „Saw my perfect” oraz „Re-

¹⁵ Metallwish, “The Sins Of Thy Beloved - All Alone Live in Krakow” (2001),” Youtube.com, 3:02-4:00, https://www.youtube.com/watch?v=PQjK7fMHmU&ab_channel=Metallwish.

¹⁶ “Homepage,” www.tsotb.tk, zarchiwizowane 3.12.2006 przez Wayback Machine, <https://web.archive.org/web/20061203044543/http://www.tsotb.tk/>.

¹⁷ <https://tsotb.activeboard.com/>, zarchiwizowane pomiędzy 15.05.2005 a 22.08.2011 przez Wayback Machine, https://web.archive.org/web/2023000000000*/http://www.activeboard.com/forum.spark?forumID=44897.

¹⁸ “The Sins Of Thy Beloved -> Lyrics -> Lake of sorrow,” <https://tsotb.activeboard.com/>, zarchiwizowane 25.12.2011 przez Wayback Machine, <https://web.archive.org/web/20111225131841/http://tsotb.activeboard.com/forum.spark?forumID=44897&p=3&topicID=8529532>.

¹⁹ “The Sins Of Thy Beloved -> Lyrics -> Unknown lyrics,” <https://tsotb.activeboard.com/>, zarchiwizowane 13.11.2012 przez Wayback Machine, <https://web.archive.org/web/20121113225516/http://tsotb.activeboard.com/forum.spark?forumID=44897&p=3&topicID=1615943>.

moun you”. W owej zwrotce, bohaterka odgrywana przez wokalistkę nawiązuje do wcześniej wspomnianego anioła lasu, czyli najprawdopodobniej swego rodzaju dobrego (patrząc z jej perspektywy) ducha, który jej towarzyszy. Poprawne gramatycznie, a przy tym syntagmatycznie zdanie brzmiałoby następująco: „Saw my perfection”, gdzie *perfection* (*perfekcja, ideał, doskonałość*; w tym wypadku *czystość* lub *niewinność*) jest rzeczownikiem, a błędnie użyte *perfect* (*perfekcyjny, idealny, doskonały*) przymiotnikiem. Jedynym możliwym scenariuszem, w którym to potknięcie mogłoby zostać złagodzone byłoby uznanie, iż postać żeńska uznaje za „my perfect” (czyli „mój ideał”) swojego zmarłego ukochanego i to właśnie jego anioł lasu (który daje parze nadzieję) ujrzał w jej duszy – choć o wiele częstszą metaforą stosowaną w dziełach o tematyce romantycznej jest posiadanie kogoś „w (swoim) sercu”. Słowa tej części piosenki proponowane przez ww. stronę stworzoną przez fanów *Sinsów* to z kolei: „Sounded perfect (...)”²⁰. Właśnie ta wersja byłaby najbardziej poprawna gramatycznie (syntagmatycznie), lecz nie do końca semantycznie. Duch „brzmiący idealnie w jej/jego duszy” brzmi dość kuriozalnie, nawet jeśli próbować interpretować taką postać rzeczy jako przemowę ducha, która okazała się być przekonująca dla bohaterki/bohaterów. Płaczliwa maniera, z jaką Auglend recytuje tę zwrotkę, wczuwając się w melancholijny nastrój nagrania nie pozwala jednak na dokładną weryfikację tego wariantu – w czasie trwania badania i wielokrotnego odsłuchiwania tego wersu, doszłam do wniosku, iż istnieje prawdopodobieństwo jej zgodności z rzeczywistością. Drugi z wymienionych fragmentów, które okazały się problematyczne, wymagał głębszej analizy. Nie istnieje bowiem we współczesnym języku angielskim słowo takie jak *remoun*, a w takim wypadku niemożliwe są jakiegokolwiek jego kolokacje z innymi wyrazami, np. *you*. Portal www.howtopronounce.com podaje jedynie informacje na temat istnienia takiego imienia, które jest popularne w Stanach Zjednoczonych²¹. Dokonałam odseparowania przedrostka *re-*, który zastosowany z czasownikiem, oznacza ponowne wykonanie danej czynności. Powstałe w wyniku owego zabiegu *moun* odnalazłam w angielskim słowniku internetowym wiktionary.org, który podaje kilka haseł, z czego dwa dotyczące języka źródłowego – jednak nie współczesnej jego odmiany, a dokładnie średnioangielskiego (*Middle English*). Według tego źródła *moun* to „alternatywna forma czasownika *monen* (*pa-miętać*)” lub czasownika *mowen* (z kolei oznaczającego *móc, być w stanie*)²². Łącząc wszystkie zebrane informacje można dojść do wniosku, iż autorzy słów *All Alone* mogli chcieć

²⁰ „Lake of Sorrow,” www.tsofb.tk, zarchiwizowane 18.05.2007 przez Wayback Machine, <https://web.archive.org/web/20070518042332/http://users.skynet.be/pandemonium/TSOTB/lakeofsorrowteksten.en.html>.

²¹ „Remoun,” [HowToPronounce Pronunciation Dictionary](http://HowToPronounce.com), dostęp 20.08.2023, <https://www.howtopronounce.com/remoun>.

²² „moun,” [Wiktionary The free dictionary](http://Wiktionary.org), dostęp 20.08.2023, <https://en.wiktionary.org/wiki/moun>.

utworzyć unikatowe słowo, które oznaczałoby rozpamiętywanie, przypominanie sobie o czymś lub kimś. Ową teorię wydaje się potwierdzać to, iż tęsknota kobiety za jej nieżyjącym już wybrankiem jest przedmiotem każdej kompozycji znajdującej się na albumie *Lake of Sorrow*, a nawet głównym jego motywem. Niniejszy zabieg początkującej wówczas na rynku muzycznym formacji polegający na sięgnięciu po języki o charakterze archaicznym mógł być zainspirowany zespołami, które we wczesnym stadium twórczości pisały teksty swoich piosenek w języku wczesnym nowoangielskim (*Theatre of Tragedy*, *Tristania*). Tłumaczenie całej tej zwrotki było oparte poniekąd na jej reinterpretacji. Kolejna i ostatnia już pełna zwrotka piosenki zawiera powtórzenia na początku zdania - anaforę – „In my eyes you see (...)”. Jej część została zachowana w tłumaczeniu jako „W mych oczach”. Reszta została dostosowana w taki sposób, aby końcówki wersów źródłowych i docelowych były ze sobą zgodne pod względem dźwięku. Nie dostrzeżono żadnych uchybień w zakresie kohezji i koherencji, a pozostałe kryteria tekstowości są spełnione w sposób satysfakcjonujący zarówno w wersji źródłowej, jak i docelowej.

Wnioski

Pomimo nieskomplikowanego stylu pisania autorów tekstów piosenek, a także powtarzalności motywów w nich zawartych, przekład meliczny utworów *The Sins of Thy Beloved* nie należał do najłatwiejszych zadań. W związku z tym, analizę spełnienia kryteriów tekstowości, zdefiniowanych przez Beaugrande i Dresslera, w powyższych tekstach można uznać za proces wielokrotnie złożony. Powodów jest kilka, m.in.: liczne uchybienia gramatyczne doprowadzają do wielu interpretacji danego fragmentu oraz braku możliwości ustalenia jednej oryginalnej wersji tekstów, przy czym niedostępność bądź wątpliwa wiarygodność źródeł informacji, pochodzących nawet od samej grupy muzycznej, powodują, iż słowa niektórych utworów można uznać za zaginione, niemożliwe do rozszyfrowania tudzież odgadnięcia i stanowią one swego rodzaju *lost media*. Z kolei, tym co zdecydowanie ułatwiło proces tłumaczenia i oceniania kryteriów tekstowości był styl śpiewania oraz charakter podkładu muzycznego piosenek, umożliwiając korektę niektórych potknięć syntagmatycznych i semantycznych. Usprawniło to również potencjalną parafrazę tekstu, której niejednokrotnie wymagał charakter przekładu melicznego, jak i linia melodyczna. Zarówno utwory analizowane w niniejszym artykule, jak i całość debiutanckiej płyty *The Sins of Thy Beloved*, zatytułowanej *Lake of Sorrow* (1998), są spójne pod względem treści, stanowiącej tajemniczy, oniryczny, paranormalny dialog pomiędzy postacią żeńską, pozostającą żywą na Ziemi, a męską, która po śmierci znalazła się w zaświatach. Każdy kolejny utwór albumu stanowi kontynuację tego, z czym owi

bohaterowie się zmagają, a poruszone tematy i przedstawione motywy są niemalże identyczne. Informatywność jest dzięki temu spójna, zgodna, ale z perspektywy całości nie przedstawia zbyt wielu nowych wydarzeń. O ile oryginalność, a przy tym akceptowalność ze strony odbiorcy czy szerszej publiczności są kategoriami dość subiektywnymi, o tyle nie można pominąć zaniechań na polu intencjonalności, sytuacyjności oraz intertekstowości. W tłumaczeniach utworów norweskich muzyków kohezja i koherencja jako absolutne podstawy zostały zachowane, a intencjonalność oryginału została uchwycona. Informatywność w obu wersjach jest wyważona i na podobnym poziomie (pomimo bardziej szczegółowej natury tłumaczenia), a sytuacyjność i idący za nią dobór słownictwa i zabiegów tłumaczeniowych oraz artystycznych – zgodne lub co najmniej korespondujące z wersją źródłową. Intertekstowość tekstu docelowego będzie mogła zostać oceniona dopiero po tym, gdy słuchacz lub czytelnik zapozna się zarówno z albumem i jego oryginalnymi tekstami, jak i tłumaczeniami mojego autorstwa znajdującymi się powyżej. Zjawisko akceptowalności natomiast będzie lub nie będzie miało miejsca, bowiem twórczość – czy to muzyka, artyści czy też tłumacza – jest poddana ocenie przez odbiorców i to oni decydują, czy będzie postrzegana jako pozytywna, neutralna czy negatywna.

Dyskusja

W wyniku procesu tłumaczenia oraz wnikliwej analizy informacji niezbędnych, aby przeprowadzić ocenę poziomu spełnienia kryteriów tekstowości wg Beaugrande i Dresslera, niniejszy artykuł zawiera o wiele więcej wniosków niż sugeruje sam tytuł. Cel badawczy został osiągnięty - udało się nie tylko dokonać wspomnianych tłumaczeń oraz zbadać ich stopień spełnienia kohezji, koherencji, intencjonalności, akceptowalności, informatywności, sytuacyjności oraz intertekstowości, ale i zastanowić się nad tym, w jaki sposób można radzić sobie z tłumaczeniem swojego rodzaju tekstu-widmo, czyli takiego, którego część jest nieodgadniona i niepotwierdzona wiarygodnymi źródłami. Rozwiązanie problemów, które wynikają z takiej próby, jeśli już tłumacz się na nią zdecyduje, również nie jest jednoznaczne. W tłumaczeniach tekstów przedstawieniowych/informatywnych oraz apelatywnych (wg klasyfikacji Reiss) z pewnością nie powinno się dodawać czy odejmować informacji, ani wzbogacać bądź zubożać tekstu źródłowego. Analiza tłumaczeń stanowiących przedmiot badań w niniejszym artykule jest jednak odrębnym zagadnieniem, bowiem nie wpisują się one niemalże w żaden z ww. typów tekstu. Kompozycje norweskiego zespołu *The Sins of Thy Beloved* nie należą do tekstów informatywnych ani apelatywnych, pomimo, iż każdy tekst przedstawia jakąś, choćby aczytelną treść, a istota jego czytelności i to, czy i w jaki sposób przemawia do

odbiorcy jest w dużej mierze kwestią subiektywną, indywidualną. Jak już ustalono wyżej można je zaklasyfikować do drugiego typu tekstów wyróżnionych przez Reiss, tj. ekspresywnego. Ich przynależność można poszerzyć o dodatkowy – czwarty typ, który stanowią teksty audio-medialne – czyli takie, które poza samym tekstem, zawierają jego wzbogacenie o czynnik niezwiązany z językiem *per se*. W przypadku utworów muzycznych, czynnikiem tym jest towarzysząca śpiewanym bądź wymawianym słowom linia melodyczna. Obydwa typy tekstów pozwalają, a nawet wymagają od tłumacza większej kreatywności, otwartości oraz niejednokrotnie nieszablonowości w doborze strategii tłumaczeniowych. Większość zastosowanych przeze mnie zabiegów tłumaczeniowych w powyższych tekstach piosenek służy nie tylko wiernemu odzwierciedleniu utworów pod względem melodycznym i lirycznym, lecz również oddaniu tego jak – być może – ci młodzi kompozytorzy chcieliby, aby piosenka rozbrzmiewała w uszach Ich słuchaczy. Nowe doświadczenia takie jak poznawanie drugiego człowieka, miłość, cielesność czy seksualność, bywają głównymi motywami twórczości młodych ludzi oraz mają dla nich szczególne znaczenie. Co więcej – jeżeli tekst nie wyraża tego w sposób dostateczny intencjonalność często jest w pewien sposób odgadywana na podstawie tego, co wiemy o danym artyście lub zespole. Często kluczowymi aspektami okazują się pochodzenie (kraj, ale także jego rejon), historia zespołu oraz poszczególnych jego członków, gatunek muzyczny i estetyka (powstająca często z dwóch poprzednich współczynników). Nie bez znaczenia pozostają także lata obecności na rynku (oraz okoliczności i fakty, czy dany album jest debiutem lub, jeśli nie, to jaki był odbiór poprzednich) oraz wiek twórców i wykonawców. Można także dostrzec, iż wzbogacenie tekstu docelowego przez tłumacza, zgodnie z definicją tego pojęcia przyjętą za Peterem Newmarkiem (ang. *overtranslation*) może, lecz nie musi, być zjawiskiem działającym na szkodę tłumaczenia utworu muzycznego. W przypadku tłumaczenia utworów zespołu *The Sins of Thy Beloved* odpowiadam za stworzone przeze mnie wersje docelowe na podstawie dostępnych informacji oraz – najbardziej obiektywnej jak to tylko możliwe – interpretacji różnych wskazówek i przesłanek. Twórczość *The Sins of Thy Beloved* zawarta na ich debiutanckiej płycie niewątpliwie należy do interesujących, gdyż paradoksalnie – potrafi jednocześnie dać wiele możliwości, ale również pozostawić bez wyboru; pobudzić wyobraźnię, lecz i wpędzić w tłumaczeniowy marazm. Stanowi tekst-widmo, gdyż spora część oryginału to tzw. *lost medium*. Do tego nie lada wyzwaniem jest określenie poziomu spójności syntagmatycznej, spójności semantycznej oraz pozostałych pięciu kryteriów tekstowości wg Beaugrande i Dresslera na podstawie jedynie domniemanych i schematycznie powielanych w Internecie wersji źródłowych.

Bibliografia

- DE BEAUGRANDE, R., DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. Londyn i Nowy Jork: Longman, 1981.
- NECZEK, Katarzyna. *Archaiczny charakter tekstu muzycznego powstałego w czasach współczesnych oraz proces jego tłumaczenia*. Przyjęty do druku.
- SZOTA, Weronika. *MELIC TRANSLATION*. W: Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, nr 51/2, 2018, 201-210. https://www.researchgate.net/publication/332239525_MELIC_TRANSLATION.
- REISS, Katharina. *Texttyp Und Übersetzungsmethode: Der Operative Text*. Kronberg/Ts.: Scriptor Verlag, 1976.
- AllTheLyrics.com, "The Sins Of Thy Beloved – Lake Of Sorrow lyrics."
- AllTheLyrics.com. "The Sins Of Thy Beloved – Lake Of Sorrow lyrics." Dostęp 20.08.2023. https://www.allthelyrics.com/lyrics/the_sins_of_thy_beloved/lake_of_sorrow-lyrics-265091.html.
- darklyrics.com. "THE SINS OF THY BELOVED LYRICS, album: "Lake Of Sorrow" (1997)." Dostęp 20.08.2023. <http://www.darklyrics.com/lyrics/thesinsofthybeloved/lakeofsorrow.html>.
- HowToPronounce Pronunciation Dictionary. "Remoun." Dostęp 20.08.2023. <https://www.howtopronounce.com/remoun>.
- <http://tsotb.com>. Zarchiwizowane pomiędzy 4.10.1999 a 6.04.2023 przez Wayback Machine. https://web.archive.org/web/20230000000000*/http://tsotb.com/.
- <https://tsotb.activeboard.com/>. Zarchiwizowane pomiędzy 15.05.2005 a 22.08.2011 przez Wayback Machine. https://web.archive.org/web/20230000000000*/http://www.activeboard.com/forum.spark?forumID=44897.
- <https://tsotb.activeboard.com/>. "The Sins Of Thy Beloved -> Lyrics -> Lake of sorrow." Zarchiwizowane 25.12.2011 przez Wayback Machine. <https://web.archive.org/web/20111225131841/http://tsotb.activeboard.com/forum.spark?forumID=44897&p=3&topicID=8529532>.
- <https://tsotb.activeboard.com/>. "The Sins Of Thy Beloved -> Lyrics -> Unknown lyrics." Zarchiwizowane 13.11.2012 przez Wayback Machine. <https://web.archive.org/web/20121113225516/http://tsotb.activeboard.com/forum.spark?forumID=44897&p=3&topicID=1615943>.
- lyricstranslate.com. "The Sins of Thy Beloved, Lake of Sorrow • Lake of Sorrow." Dostęp 20.08.2023. <https://lyricstranslate.com/pl/sins-thy-beloved-lake-sorrow-lyrics.html>.

Metal Kingdom, "Lake of Sorrow Lyrics."

Metal Kingdom. "Lake of Sorrow Lyrics." Dostęp 20.08.2023. <https://www.metal-kingdom.net/lyrics-song/the-sins-of-thy-beloved-lake-of-sorrow-133094>.

Metallwish. "The Sins Of Thy Beloved - All Alone Live in Krakow" (2001)." Youtube video, 3:02-4:00. 4.06.2015 https://www.youtube.com/watch?v=PQjK7fMHmhU&ab_channel=Metallwish.

Mojim. "The Sins Of Thy Beloved, Lake Of Sorrow." Dostęp 20.08.2023. <https://mojom.com/usy125431x2x4.htm>.

streetdirectory.com. "Lake Of Sorrow Lyrics by The Sins Of Thy Beloved." Dostęp 20.08.2023. https://www.streetdirectory.com/lyricadvisor/song/fojlfj/lake_of_sorrow/.

The Sins of Thy Beloved, "All Alone". Nagranie sierpień 1998. Utwór nr 6 z albumu *Lake of Sorrow*. Napalm Records, 1998, płyta kompaktowa.

The Sins of Thy Beloved, "Lake of Sorrow". Nagranie sierpień 1998. Utwór nr 4 z albumu *Lake of Sorrow*. Napalm Records, 1998, płyta kompaktowa.

The Sins of Thy Beloved, "The Kiss". Nagranie sierpień 1998. Utwór nr 2 z albumu *Lake of Sorrow*. Napalm Records, 1998, płyta kompaktowa.

The Sins of Thy Beloved. *Lake of Sorrow*. Nagranie sierpień 1998. Napalm Records NPR053, 1998, płyta kompaktowa.

Wiktionary The free dictionary. "moun." Dostęp 20.08.2023. <https://en.wiktionary.org/wiki/moun>.

www.tsotb.tk. "Homepage". Zarchiwizowane 3.12.2006 przez Wayback Machine. <https://web.archive.org/web/20061203044543/http://www.tsotb.tk/>.

www.tsotb.tk. "Lake of Sorrow." Zarchiwizowane 18.05.2007 przez Wayback Machine. <https://web.archive.org/web/20070518042332/http://users.skynet.be/pandemonium/TSOTB/lakeofsorrowtekstenen.html>.

Standards of textuality in the selected songs of The Sins of Thy Beloved and their Polish translations

A process of translation that is followed by level evaluation of standards of textuality cannot be assigned to the easiest translational tasks – especially when the source text consists of song lyrics, which are typically dominated by artistic approach. In this case, however, the problematic nature of the undertaking lies in a yet another aspect, to wit: the original versions of lyrics remaining uncertain and frequently impossible to decipher. The following research paper deals with assessment of standards of textuality (according to Beaugrande and Dressler, 1981) of the most probable source versions of lyrics of three musical pieces by Norwegian gothic and doom metal band The Sins of Thy Beloved and their translations into Polish provided for the sake of this article. Owing to the thorough research and the most basic qualities of a translator, which include reliability, imagination, and openness, the paper further explores cohesion, coherence, intentionality, acceptability, informativity, situationality, and intertextuality in and between the lines of compositions, the degree to which they were fulfilled, and how their ratios changed and mutually corresponded, as well as possible solutions for translating, interpreting, and evaluating a ghost-text source material – the vast part of which appears to meet the definition of lost media.

KRZYSZTOF POŁOK

Uniwersytet Bielsko-Bialski

ANNA ANGROCKA

Høgskole i Bergen

Motivational differences between *quasi*-bilinguals and bilinguals in the context of FL (English) language

Keywords: *quasi-bilinguals, bilinguals, types of motivation, extrinsic/intrinsic motivation*

Słowa klucze: *osoby quasi-dwujęzyczne, osoby dwujęzyczne, typy motywacji, motywacja zewnętrzna/wewnętrzna*

Introduction

According to a popular dictionary definition a bilingual is a person fluent in two different languages (Cambridge Advanced Learner's Dictionary, 2019). Quite apart from that (but also functioning as a form of illustrative explanation of what a bilingual person should be able to do), the *Bilingual Dual Coding Model* (Paivio, 1986) assumes: /1/ the existence of two separate word systems, representative for each of the languages; /2/ the existence of a non-verbal system of concepts common to both languages, but independent of the existing verbal expressions; /3/ accepting the assumption that the aforementioned non-verbal system has a conceptual character; /4/ the existence of a common system of connections between a set of verbal phrases and a set of non-verbal terms; /5/ that, thanks to associations and/or translational actions, the mediation function is the most important function of a non-verbal set of concepts; /6/ that both integration and separation activities take place within one common reference system. It appears then that a person recognized as a competent bilingual speaker is able to produce and receive messages in the two languages s/he knows and carry out a conversation on a topic s/he feels competent enough (Rocławska-Daniluk, 2015). Following MacWhinney & Bates (1981) there are two general types of bilingualism: co-ordinate bilingualism (a new language was learned after the first language system had been mastered) and compound bilingualism (the two languages were learned at the same time). As the Polish system of foreign

language education largely opts for the first type of bilingualism, it also assumes that any language learner must be helped become bilingual as far as it is possible (Błasiak-Tytuła, 2019). Further, it also accepts an international standard for the description of language skills, including reading, writing, listening and speaking called the European System for the Description of Languages Education (CEFR). This standard also agrees with the existence of three/six different levels of language competence: beginning (A1/A2), intermediate (B1/B2) and advanced (C1/C2). What's more, this model assumes that any currently recognized as being bilingual user of the two languages has to be subjected to a long (and sometimes painful) process of excellence of the second language, so that s/he can finally become its competent user (Zawichrowska, 2015). This assumption suggests also that there must exist a norm which could nominate any participant of such an educational process to be recognized as being fully bilingual (Wodniecka *et al.*, 2018).

Resting upon the peculiarities of CEFR (2001), it is possible to accept the fact that the whole process of second language excellence described there has to function as an important signpost towards the attainment of the said norm. In this way, while taking quite liberal measures that any L2 learner reaching the B1/B2 levels can use the second language at the communicational level, one can assume that s/he can be recognized as having possibly reached the norm nominating her/him to become a bilingual. But this assumption also allows for the formation of a group of *quasi*-bilinguals, i.e. a group of L2 learners who, despite numerous attempts to reach the said norm, are currently unable to communicate with other users of the second language because of many different reasons. Such L2 users will certainly represent the A1/A2 CEFR groups, but also many L2 users belonging to the lower part of B1 group. Largely speaking, any L2 user revealing evident signs that s/he has got problems of any type to fluently transfer a message in the second language should be included into the group-of *quasi*-bilinguals. Naturally, because L2 education rests upon one's individual work to become a better and more proficient L2 user, that fact that one has been recognized as a *quasi*-bilingual, does not mean that s/he has to remain there forever. Quite the contrary, if only one has clearly improved the quality of his/her L2 communication (including here all the skills mentioned by CEFR), s/he can openly be recognized as a bilingual.

It seems it is absolutely necessary to delve into the basic definition of motivation if one really wants to describe who bilinguals and *quasi*-bilinguals are. Although motivation is often considered by researchers as a term related to the growth (or loss) of individual performance of a (foreign) language, as well as all the education-concerned processes that assist it, there is no exact agreement in literature on the meaning of the term *motivation*. On the one hand,

many scholars believe that motivation affects human behavior by strengthening our actions; on the other hand, however, it is also claimed motivation may not be straightforwardly influencing FL learners in their work towards becoming a bilingual.

Johnstone (1999) puts emphasis on the fact that motivation is a kind of boost to achieve a goal. That is why it is necessary to know the answer to the question why we want to do something. Crump (1995) argues that there must exist some important elements of motivation, such as: our enthusiasm, our interest in the topic, and/or our emotions that are largely responsible for the appearance of involvement to further action. Quite a similar stance has also been advocated by Kurcz (2007), who also stresses the functions emotions play when learning another language in the conditions filled with stress. A very interesting definition can also be found in the research analysis offered by Cook (2000), who admits that motivation, next to personality and age, is the most important issue, out of all the issues mentioned so far when acquiring a foreign language.

When it comes to the analysis of motivation used to help one acquire/learn a foreign language, what should be emphasized is the complexity of the whole process, especially its association with different forms of motivational psychology. In this situation, language is perceived not only as a mandatory subject in school that has to be learnt this way or another, but as process that helps one attain some amount of identity with the social culture in which the language is customarily used. According to Gardner (1985), the motivation to learn a foreign language also embraces the so-called *L2 identity*, i.e. the elements of the culture of a given language. Gardner (*ibid*) explains this is because the process of motivation also affects one's personality; in this way, the character of our activity, performed when getting acquainted with the new language, the goal we want to achieve, as well as all the additional environmental factors affect the level of motivation that can be attained by us. It is thus worth emphasizing that - as Dörnyei (1998: 117) stated - motivation is *{...} mostly responsible for determining our behavior through the right course of action; the better we think we are in doing a given activity, the more involved in excelling ourselves we become.*

It is easy to see that motivation can be considered as a complex construction. First of all, it is Lipińska (2003) who observes the layered structure of language motivation, especially when the learners have discovered that conscious and cognitively based L2 learning is not that easy they may have thought. Secondly, Gardner (2005: 9) straightforwardly highlights that *“motivation implies many things, [...] many attributes, and the goal is only one of them”*. This may imply the existence of an idea mentioned by Gardner and Tremblay (1994); the two scholars tend to explain that the motivation to learn and acquire a new language consists of

such factors as: attitude to learning, the level of our motivation and - what seems to be of particular importance - our willingness to learn the language. Also Dörnyei (2013) follows a similar stance claiming that inappropriately motivated learners do have problems in the process of incorporating the L2 linguistic data into the ones so far occupied by the L1 ones.

When all motivating factors are presented, the aspects such as the reason why we want to become bilingual are also important. On the one hand, we can enjoy learning English for the sake of knowing it, but on the other hand, we can also observe the benefits we may have when knowing the language. Some people are mainly characterized by intrinsic motivation, while some have extrinsic motivation. There are also those who have both motivations - they feel both satisfaction with the acquisition of language, vocabulary, accent, but also know that English can give them a better perspective in life, a better workplace etc. Therefore, it was so important to check the motivational differences in two different groups - *quasi*-bilinguals who start their adventure with English and bilingual users of English who are (up to a point) proficient. The completed results allowed for the presentation of both internal and external strength of a number of motivational factors (as well as problems that occurred during learning English), stressed by the participants of the research, which were crucial during the analysis and further comparison of the results.

Subject, tools and participants of the research

The major goal of the research was to show motivational differences in the context of learning English between *quasi*-bilinguals and bilinguals. It is important to raise the issue motivation to become a bilingual person has evoked in the two groups of L2 learners, and/or the ways such motivation to continue the adventure with the English language has been subjected to experience. The fact that differences occur between the participants of both groups has, in turn, become significant to determine whether people strive for being a bilingual person through such factors as: migration, traveling and/or willingness to self-improvement. In order to determine the scope and the nature of possible differences between *quasi*-bilingual and bilingual people, we have designed a questionnaire and carried out a number of interviews so as it is possible to compare motivational differences.

When wondering about the participant of the research, the fact that the most appropriate option were 2nd grade students from one of the high schools with extended level in English as group of *quasi*-bilinguals, but also 2nd year students of English philology at Master degree from one of the universities that represented the group of bilingual users of English. All together the number of the participants counted 136 students. When taking into account all the

research participants, i.e. would-be teachers of English (functioning as bilinguals) and a grammar school learners (marked as *quasi*-bilinguals), we began to wonder what motivates each group of students to become bilinguals. This is a significant issue because motivation can give us a chance to fulfill our desires with appropriate effort. It is worth mentioning that nowadays, when one has access to many technological instruments, we are able to have better contact with the world and find access to different forms of ICT equipment. Therefore, we began to wonder what motivates the learners who have not yet finished their mandatory school education, as well as the students of English philology in their aim towards joining the group of bilinguals.

When it comes to the answers, they had to be arranged in a clear, legible and encouraging way for participants to share their feelings and experiences. The study is composed of 20 questions regarding intrinsic and extrinsic motivation of the students, and also four additional questions about their difficulties while learning the English language. This is to determine whether pupils are dominated by extrinsic or intrinsic motivation and whether they are struggling with any problems. Apparently, at this stage a Likert scale-based survey was created, and that means that the participants had to indicate how much they agreed (or not) with each of the motivation statements presented to them. Additionally, an interview was also conducted on the students from the English philology faculty. The interviews dealt directly with the learners'/students' experiences during their adventure of becoming a (*quasi*-)bilingual person, and what obstacles each of them had encountered in the past when learning and studying. The interviews were conducted through the so-called Interview Zen program, so that it was possible to observe how long the participants are considering giving the answer to the question. The interviews were carried out with ten randomly selected students/ learners from each of the two groups. All the interview questions were different from the Likert poll statements but still circulated around the type/form of motivation the said questionnaire referred to.

The research on *quasi*-bilingual and bilingual users of English

When the motivating factors are presented, aspects such as reasons why we want to become bilingual are also important. On the one hand, learning English might be a pleasure, but on the other hand, we can also observe the benefits that appear when functioning as a bilingual. Some people are mainly characterized by intrinsic motivation, while in some other extrinsic motivation prevails. There are also those who have both kinds of motivation - they feel satisfaction when proceeding with the acquisition of language, vocabulary, accent, but also they know that English can ensure them a better perspective in life, giving them a better

workplace etc. Importantly, it appeared we needed to check the motivational differences (of both extrinsic and intrinsic nature) in two different groups - quasi-bilinguals who have just started their adventure with English as well as bilingual users of the language recognized as its fluent users. The completed results allowed to present a number of motivational factors (as well as various problems that might have occurred during learning English), as they were seen from the point of view of the participants in the study, analyze them and draw comparative conclusions. The research concerned two separate components; first, all the participants of the study, who voluntarily agreed to take part in it, were requested to fill up a Likert scale-composed questions; subsequently, we also decided to interview at least one fourth of them so as to contrast and compare the initial results obtained by us.

Table 1: The statements nominating one's intrinsic motivation (*quasi-bilinguals*)

Statement	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
1	2	3	4	5	6
I learn English because it gives me pleasure.	2,5%	0%	40%	30%	27,5%
I learn English to prove myself that I am able to get good grades.	5%	45%	10%	35%	5%
I learn English to find out interesting things about the English culture.	12,5%	10%	47,5%	30%	0%
I learn English because I like travelling and this is the key when communicating with foreigners.	0%	7,5%	15%	17,5%	60%
I learn English because I want to increase my knowledge and learn more new things.	0%	0%	27,5%	50%	22,5%
I learn English because I feel good when I see my language progressing.	0%	7,5%	17,5%	30%	30%
I learn English because this language seems to be interesting for me.	0%	22,5%	10%	50%	17,5%
I learn English because I want to constantly improve my accent for my own satisfaction.	0%	0%	45%	17,5%	27,5%
I learn English because I want to learn more vocabulary to improve my language level.	0%	15%	30%	43%	12%
I learn English because I want to feel satisfied I'm fluent in English when reading English books or watching movies/TV series.	0%	0%	0%	42,5%	57,5%

Source: own research

As far as all procedures were described in detail, it should be noted that all the participants, separately these recognized as quasi-bilinguals and the 4th found to be bilinguals, were ex-

pected to answer all the questions divided into 10 questions related to intrinsic motivation and another 10 questions regarded extrinsic motivation. The results obtained from the questionnaire part are presented in detail in the four Tables (two of them referring to *quasi*-bilinguals whereas the remaining two to bilinguals), stressing the percentage results, later subjected to a detailed analysis.

Collecting all the information regarding intrinsic motivation of the polled *quasi*-bilinguals, it can be noticed that there are more predominant opinions of the 'agree' type among them what indicates they are strongly influenced by the intrinsic type of motivation. There are, however, at least two interesting issues; most of the polled respondents do not see themselves as being pressed with getting good grades in their education. They are also not quite sure whether the language they learn is the one they really like, what may suggest they learn the language because they were earlier included into the classes in which this language was mandatorily taught.

Table 2: The statements nominating one's extrinsic motivation (*quasi*-bilinguals)

1	2	3	4	5	6
I learn English because I think this language will help me in my future career.	0%	5%	2,5%	35%	57,5%
I learn English because I want to find a well-paid job in the future.	5%	2,5%	12,5%	40%	40%
I learn English because I want to live in an English-speaking country in the future.	5%	17,5%	17,5%	32,5%	27,5%
I learn English because I want to be able to fluently communicate with people from around the world.	0%	0%	5%	27,5%	72,5%
I learn English because I do not want to disappoint my parents' belief that English is the key to success.	0%	0%	50%	15%	35%
I learn English because I care about good grades on certificate.	10%	5%	42,5%	30%	12,5%
I learn English because I have to do it and it has nothing to do with pleasure.	0%	32,5%	25%	10%	32,5%
I learn English because my parents and teachers have put great effort into my education and I do not want to disappoint them.	0%	27,5%	27,5%	17,5%	17,5%
I learn English because I do not want my teacher to see me as a worse student.	12,5%	27,5%	42,5%	12,5%	2,5%
I learn English because thanks to this I can succeed in the nearest future.	0%	5%	10%	50%	35%

Source: own research

Table 2, in turn, shows the opinions of the *quasi*-bilinguals connected with their extrinsic motivation. The questions have been developed to specify the situations that may characterized the polled students in a more detailed way. As one can notice, most of the students really care about their further professional activities. What is interesting is that most of the students remain neutral when asked about their reasons for learning English in the class. Surely, the fact that they may be regarded as being worse than their peers is not a problem for them.

Summing up all questions from the first two tables it can be seen that the majority of the respondents can be pressed with intrinsic motivation; at the same time, however, it should also be highlighted that this group of learners also focuses on ensuring themselves a better life in the future when using English will be a must for them. This has been strongly indicated in the question concerning their plans for their future life (where 60% indicated they would like to live in an English-speaking country). Thus, although it can be said then that the most of the respondents are learning for their own satisfaction (learning English gives them pleasure), according to the obtained data, they also have a distant life perspective, because they strongly believe that high English language proficiency may ensure them a better future.

Quite different results were found in the groups of full bilinguals, both in respect to their intrinsic as well as extrinsic type of motivation (Tables 3 and 4).

Table 3: The statements nominating one's intrinsic motivation (bilinguals)

Statement	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
1	2	3	4	5	6
I learn English because it gives me pleasure.	0%	0%	27,5%	32,5%	40%
I learn English to prove myself that I am able to get good grades.	0%	45%	10%	35%	10%
I learn English to find out interesting things about the English culture.	0%	10%	10%	30%	47,5%
I learn English because I like travelling and this is the key when communicating with foreigners.	0%	0%	15%	35%	60%
I learn English because I want to increase my knowledge and learn more new things.	0%	0%	0%	77,5%	22,5%
I learn English because I feel good when I see my language progressing.	0%	7,5%	0%	30%	47,5%
I learn English because this language seems to be interesting for me.	0%	0%	10%	50%	40%
I learn English because I want to constantly improve my accent for my own satisfaction.	0%	0%	22,5%	17,5%	45%
I learn English because I want to learn more	0%	0%	30%	43%	42%

vocabulary to improve my language level.					
I learn English because I want to feel satisfied I'm fluent in English when reading English books or watching movies/TV series.	0%	0%	0%	22,5%	77,5%

Source: own research

It is easy to notice that most of the respondents found as being bilingual are very highly influenced by the intrinsic type of motivation. They learn English to please themselves and most of the activities connected with this language they do indicates one fact; not only are they happy about the fact they speak English fluently, but they are quite aware of it, and this feeling makes them feel better of themselves.

Table 4: The statements nominating one's extrinsic motivation (bilinguals)

1	2	3	4	5	6
I learn English because I think this language will help me in my future career.	0%	0%	0%	35%	65%
I learn English because I want to find a well-paid job in the future.	0%	0%	5%	42,5%	52,5%
I learn English because I want to live in an English-speaking country in the future.	0%	0%	17,5%	37,5%	45%
I learn English because I want to be able to fluently communicate with people from around the world.	0%	0%	0%	27,5%	77,5%
I learn English because I do not want to disappoint my parents' belief that English is the key to success.	85%	15%	0%	0%	0%
I learn English because I care about good grades on certificate.	40%	17,5%	42,5%	0%	0%
I learn English because I have to do it and it has nothing to do with pleasure.	0%	0%	21%	14%	65%
I learn English because my parents and teachers have put great effort into my education and I do not want to disappoint them.	0%	7,5%	17,5%	27,5%	37,5%
I learn English because I do not want my teacher to see me as a worse student.	55%	43,5%	0%	1,5%	1%
I learn English because thanks to this I can succeed in the nearest future.	0%	0%	0%	60%	40%

Source: own research

One can see that it is the extrinsic type of motivation which strongly propels the movement towards English observed among the researched bilingual respondents. They do not learn (nor excel) it to please others; instead, they see their own benefits from the fact they can communicate in this language with other English speaking people (this exactly was the option that scored the highest positive percentage among the respondents). They are quite concerned there is no other way than being full bilinguals for them as knowing the language would not

only secure a better-paid job, but can also help them better function in an English-speaking country. This is why it is possible to claim that this group of respondents is very highly characterized by the extrinsic type of motivation. When comparing these answers with those given by *quasi*-bilinguals it is seen that the trend (also observed within the group of *quasi*-bilinguals) to learn English to secure their life in future is far stronger within the group of bilinguals who have already experienced the benefits being fluent in English can give them.

Further results regarding the selected problems related to motivation

The research, except for the questions in the general part of the Likert scale, contained also four questions that related to motivational problems such as certain stages of one's lack of motivation and/or the feeling of being tense and getting nervous while not understanding some words/phrases spoken by teacher (here we also asked them to indicate whether such feelings assisted them in the past and when they seemed to have disappeared). This part of the study contained YES/NO questions to be circled by the respondents. It was noticed that most of the respondents in the two separate groups offered positive answers to the first question (although the results in the group of *quasi*-bilinguals were not that evident as the results of bilinguals: 42,4% of them answered YES whereas 57,5% gave negative answers). While analyzing the second question we discovered that the group of *quasi*-bilinguals gave us the result of 32,5% of YES and 67,5% of NO answers, whereas the group of bilinguals still followed the positive (i.e. YES) way of answering. It may be concluded that the surveyed first group people are aware of not being at the satisfactory and most probably desired level of proficiency, whereas the second group reveals their satisfaction of being able to communicate in English. The group of *quasi*-bilinguals presumably feels that other users of the language are linguistically better. This is a significant problem among these people, because such a feeling can be very demotivating. As for the second group of the respondents, as many as 90% of the surveyed people said they did not feel tense while participating in the lessons at the university. Only 10% of the respondents admitted that they felt uneasy during the lectures given to them in English. Such data may result from another problem related to the types of motivation described above - the respondents' conviction that the level of English represented by them secures the amount of knowledge that should allow them to communicate in English with the other English-speaking people.

When analyzing the answers concerning the educational past of both *quasi*-bilinguals and bilinguals more than a half (56.5%) of the respondents of the *quasi*-bilingual group believed they were more motivated when they began their language education, while the other half

(43,4%) felt that they experienced higher motivation formerly than they are now. The results found in the group of bilinguals did not differ much from these found in the first group (49,5% of the respondents believed that they are more motivated right now while the rest (50,5%) claimed their motivation was higher.

Results of the interview

Apparently, when it comes to the comparison of the results of the interview, it is also necessary to present further research results obtained by us.. This will give us a picture of the type of motivation among all these surveyed people who took part in this interview. The questions we asked the subjects concerned both the issues dealing with motivation proper, as well as many of the problems related to motivation such as: lack of confidence in speaking, lack of fluency, problems with accent, inappropriate teacher/s/, future plans, and/or possible migration to an English-speaking country etc. It is worth noticing that among selected 20 interviewees, only 5 were men, the rest of them being women. According to the interviewees' answers, most of them (almost two third) started their language education in the kindergarten; apart from that, the total period of studying English was spread between 14 to 21 years what was caused by either planned breaks in learning or later start of learning English.

Another issue concerns the motivational boost, which was one of the key factors when deciding to become a bilingual person and to continue an interviewee's adventure with learning English - a good, friendly but demanding teacher who could enthuse her students with passion for English. Some interviewees admitted that the teachers they met became their authorities, thanks to which they decided to continue their education of English.. It can be concluded, many interviewees claimed that a competent teacher could become a strong source of motivation due to the fact such learners tend to trust their teachers and do a lot not to let them down. This finding, by the way, closely follows the ones presented by Lipińska (2003), who also stresses the functions dedicated and willing to help teachers play in the process of L2 education of their learners.

Another important issue that often repeated in the both groups of the interviewees' statements was the practical aspect of using English, such as: understanding English films or following the English content in computer games. Similarly to the Likert scale respondents, also the interviewees stressed the fact that they needed to understand a computer game content or follow film plots became a strong motivational impulse to work harder to overcome the problems just approached. While analyzing this result one must not forget about the conclusions offered by Gardner (2001), who enumerates the three necessary elements of motivation, i.e.

effort, desire, and affect, all of them being recognized to appear together, thus being crucial for a L2 learner's final success. Dornyei (2013), in turn, underlines the fact that motivation, understood as a self-formed wish to grasp and solve a problem, may be additionally strengthened by some extra activities staying in line with the current goals of a lesson activity, such as the shape-formatting activities designed by the teacher, specific games, and/or various online forms of lesson contents fulfilment.

Another point worth emphasizing, quite often mentioned by the two groups of the interviewees' answers, was the cultural issue. It could be noted that this aspect appeared much stronger in the answers of the bilingual group (67,5%), where many respondents answered that they learnt English to know culture of the English countries; as far as the quasi-bilinguals' answers concerning this issue are concerned, only 26,5% of the interviewees positively answered this question. As Geertz (1973) recalls, culture is a combination of many values, human behaviors, but also language. It makes culture changeable, so that it permeates through every human side. It can therefore be concluded that acquiring culture changes one who craves to learn about both customs and traditions is also expected to deepen oneself in the language. The fact that the number of *quasi*-bilinguals is smaller here may indicate that many of them are not fully aware of the importance of the target language in the process of L2 strengthening.

This approach was also underlined by Wodniecka *et al.* (2018); the process of L2 acquisition begins in the moment the learners have been able to discover the difference between the forms of description of the non-verbal reality that are traditionally observed to be functioning in the first language and these that have been approved of in the second one. In other words, until the learners have been able to discover the function of culture in the two languages they have been using as the texture of message production, they will not be able to smoothly produce the messages with the help of L2 data, in the moments of trial preferring these cultural forms they have been using for a longer period of time. The moments they are intentionally forced to produce a message in the weaker language, later reverberate in the appearance of sudden and unexpected situations of vehement language production jams that are partly the result of the learners' resignation in the participation in different divergent activities the process of one's L2 development is based upon.

Another aspect strongly connected with - as it is called - cultural awareness (Zawichrowska, 2015) is traveling. Traveling seems to give a lot of opportunities to become interested in a particular language, seeing it as the one able to acquire new traditions, customs and/or meet new people. For many *quasi*-bilingual interviewees (33,5%) these aspects did not play an im-

portant part. Many of them saw traveling as a chance to develop their cultural awareness, whereas an occasion to improve English at the same time was not often mentioned.

There is also one more factor that was often repeated in the two groups of the interviewees' statements and this was migration. Kurcz (2007) recognizes migration as one of the key issues that - in a way - force people to learn another language as well as possible. Although migration may also involve the processes related to deepening new cultures, it mostly means to start and/or ensure a new/better life or earn more money. All the groups agreed that they felt more motivated to learn English when they thought about their future migration plans or when they met a person that had already migrated.

The final problems both groups turned our attention to when talking about the issues that motivated (or demotivated) them when thinking about English was the way the teaching process of the core curriculum was actually approached. It was found out (regardless of the interviewed group) that the more closely the core curriculum was being introduced into the classroom, the lower was the level of motivation among the interviewees. Some of the findings of the research done by Błasiak-Tytuła (2019) also stress this fact: the ways the lessons discuss the issues required by the core curriculum are responsible for the formation of oncoming L2 norms in the minds of the learners; additionally, inappropriate formation of such norms may result in the appearance of out-of-norm L2 presentations, what, in turn, may result in (partly or fully) incorrect production of different culture-based verbal formations. Thus, the group of *quasi*-beginners showed that the position of the teacher closely connected with the core-curriculum was very highly appreciated by them and the issue of core curriculum reached the number of 67,50% here. At the same time the group of advanced learners (i.e. would-be teachers) showed that their teacher's understanding of what the core curriculum is, as well as its more voluntary treatment did not have high influence on their motivation to learn and/or practice the language (English). There was, however, one issue that was indicated as strongly influencing the learners' motivation (regardless of the group); no matter how much the teacher attempted to motivate their pupils, it would still be the problem to find a solution; in vary many cases (what regarded *quasi*-bilinguals rather than bilinguals) the curriculum seemed to be more important than practical use of English. Some other most repeated interviewees' answers were related to the variety of grammar and tenses, different accent, shyness, proper way of intonation, no opportunities of speaking at school. According to them, grammar is being taught in a very schematically way. The issue of the problems that occurred in the interviewees' answers showed that the educational work of many teachers of English was not assessed positively; many *quasi*-bilinguals signaled that their teachers either used more Polish than

English during their classes, or focused upon various grammar problems and discussed then in a pretty insolent way what - in quite many cases - demotivated the learners. Also vocabulary was often recognized as inappropriate; instead of the introduction of context-related explanation of new words/expressions many teachers (mostly working with *quasi*-bilinguals) tended to focus upon particular expressions simply giving the general name/equivalent to the students. It seemed as if the teachers simply forgot about the fact that any expression is always context-bound and that the only way to inform the learners about the meaning of new words/expressions was the one based upon context forming phrases.

Discussion and final remarks

The most important factor that predominated in the analysis of each of the two groups of the interview participants was the issue of migration - in this case, some part of the interviewees referred to this matter saying that they plan to spend some part of their future life in an English-speaking country and this claim was evidently going up alongside the level of their language proficiency. As far as the respondents of the questionnaire are concerned they were mostly undecided about the migration plan regardless of the investigated group of the language users, with a slight domination of the group of bilinguals; on the other hand, many people do take this option into account no matter whether speak English very good or not at all.

This notion is also found by Rościszewska-Daniluk (2020), who proposes to differentiate between being bilingual and teaching for bilinguality; the first approach means a person able to communicate in any of the two languages, whereas the second one indicates a person making oneself a bilingual only, regardless of whether s/he has already taken the decision to migrate or not. She also raises a claim that there may be found an unsaid regulation stating that the more people are aware of their level of L2 performance, the easier there can be discovered their decision to migrate.

The second issue that evidently needs the analysis of the obtained results is related to the problem of motivation. Most of the bilinguals admitted multiple times about the problems they encountered on their way to becoming a fully bilingual person, regardless of the type of motivation under analysis, whereas *quasi*-bilinguals do not have major problems with both kinds of motivation; they mostly learn the language to satisfy their teachers or parents; they also do not feel highly pressed by the fact that English may help them in their future life. They remain neutral when asked about the culture of the target language culture, but what makes them positively touched is the accent of the language they learn. These issues, together with many others specified in our questionnaire, may indicate that intrinsic motivation is not an

impulse that highly motivates *quasi*-bilinguals to harder work with the language. They would definitely like to become better target language users but they mostly do not feel they ought to get involved into this kind of hard work themselves. If they get involved into it, it is mostly because of various signals they receive for extrinsic motivation, be it their teachers, their parents or their peers. As it seems, they still need time to discover that nobody but themselves is responsible of their future life, their level of foreign language competence included.

Such an issue has already been understood by the group of researched bilinguals; as it seems, they have already reached the point that makes them responsible of themselves. Their declaration that learning the language gives pleasure to them, or that they feel satisfaction when they see their progress in learning the language shows that intrinsic motivation still remains a strong impulse in their activity to become better and better users of the language. But also extrinsic motivation is important here; the fact that all the respondents indicated that they are aware of the importance of the language in their future life or that they want to study the language because they want to become professionals are quite strong indicators of their conviction that it is external world that dictates the rules of play and that if they ought to find their position there, their good knowledge of the language would definitely be an asset.

Thus, it can be concluded, the two forms of motivation affect the two groups of language users in two different ways; whereas *quasi*-bilinguals are not fully aware of the fact that their own work is the most certain way to become full bilinguals in future, the group of bilinguals has already understood that fact. They seem to be much better motivated to proceed working over the level of fluency of the language, regardless of the type of motivation applied to measure their efforts. The groups of *quasi*-bilinguals, however, appears to be still unaware of this very fact; they have to wait to see it. Unless they have been able to discover which way they should take, they may never reach the level of becoming fluent users of the language.

References

- BŁASIAK-TYTUŁA, M. *Mowa dzieci dwujęzycznych. Norma i zaburzenia*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Pedagogicznego, 2019.
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Brussels: Council of Europe, 2001.
- COOK, G., *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- CRUMP, A. "I Speak All of the Language!" *Engaging in Family Language Policy Research with Multilingual Children in Montreal*. In: Eds. MACALISTER, J. & MIRVAHEDI H.

- Family Language Policies in the Multilingual World*. New York: Routledge, 1995.
- DORNYEI, Z. *Motivation in Second and Foreign Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- DORNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- GARDNER, R. C. *Social Psychology and Second Language Learning The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- GARDNER, R. C. *Correlation, causation, motivation, and second language acquisition*. In: *Canadian Psychology*, 41, 2001, pp. 10-24;
- GEERTZ, C. *Deep play*. In: Eds. MUKERJI, CH. & SCHUDSON, M. *Rethinking Popular Culture: Contemporary Perspectives in Cultural Studies*. Berkley: University of California Press, 1973.
- JOHNSTONE, B. *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- KURCZ, I. *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- LIPIŃSKA, E. *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.
- PAIVIO, A. *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford: Oxford Science Publications, 1986.
- ROCLAWSKA-DANILUK, M. *Dwujęzyczność i wychowanie dwujęzyczne z perspektywy lingwistyki i logopedii*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2020.
- WODNIECKA, Z., MUSZYŃSKA, K., DURLIK, J., HAMAN, E. *Kiedy 1 + 1 ≠ 2, czyli jak dwujęzyczni przyswajają i przetwarzają język(i)*. In: CZAPLEWSKA, E. *Logopedia międzykulturowa*. Sopot: Harmonia Universals, 2018, pp. 92–123.
- ZAWICHROWSKA, M. *Współczesne trudności osób bilingwalnych: znaczenie dwujęzyczności dla edukacji i rozwoju psychospołecznego dzieci i ich rodziców*. In: *Dylematy współczesnych ludzi: radzenie sobie z wielością ról i zadań*. Warszawa: Difin, 2015, pp. 122–127.

Różnice motywacyjne między osobami quasi-dwujęzycznymi i dwujęzycznymi w kontekście języka obcego (angielskiego).

W pracy omówiono charakterystykę różnic motywacyjnych między tzw. osobami *quasi*-dwujęzycznymi a dwujęzycznymi w kontekście znajomości języka angielskiego. Najbardziej interesował nas wzrost i/lub utrata motywacji u uczniów w ciągu kilkunastu, a nawet kilkudziesięciu lat nauki języka. Dodatkowo chcieliśmy również dowiedzieć się, czy motywacja pomogła w staniu się osobą dwujęzyczną, czy też wpływ motywacji mógł wiązać z procesem doskonalenia języka. Aby odpowiedzieć na to pytanie, zaczęliśmy zastanawiać się nad możliwymi bodźcami (w tym motywacjami), które skłaniają osoby do dwujęzycznego używania języka angielskiego. W artykule omówiono procesy, które pomogły uczącym się języka obcego w ich pracy stać się bardziej biegłymi użytkownikami tego języka, jak również ten doświadczenia, które w pośredni (a także bezpośredni) sposób pomogły zostać rozpoznawanym na arenie międzynarodowej jako dwujęzyczni użytkownicy tego języka.

MAŁGORZATA JOPEK-BIZOŃ

Uniwersytet Bielsko-Bialski

**Efektywne interakcje w nauczaniu języka obcego w edukacji
przedszkolnej i wczesnoszkolnej
a gotowość przyszłych nauczycieli - doniesienia z badań, zalecenia**

Keywords: *preschool and early childhood education, foreign language teaching, task-based approach, content and language integrated learning (CLIL), total physical response (TPR)*

Słowa kluczowe: *edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, nauczanie języka obcego, podejście zadaniowe, zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL), technika reagowania całym ciałem (TPR)*

Wprowadzenie

W wyniku akceleracji przepływu wiedzy techniczno-informacyjnej, dyfuzji innowacyjności, a w związku z tym otwartości na kultury całego świata, funkcje nauczyciela w ponowoczesnym świecie uległy drastycznym zmianom. Ponowoczesna rzeczywistość sprawia, że społeczna rola nauczyciela przyjmuje nowe oblicze, gdyż stawiane są przed nim kolejne wyzwania wymagające umiejętnego dostosowywania się do zmian, kreatywności, elastyczności jak również kompetencji językowych. Wyjaśnienia i uzasadnienia funkcji zawodowych nauczyciela w ponowoczesnym świecie dokonałam w artykule mojego autorstwa – *Implikacja globalizacji – eksplikacja funkcji zawodowych nauczyciela w ponowoczesnym świecie*¹. Tam też przyglądam się funkcjom zawodowym współczesnego nauczyciela poprzez pryzmat zaleceń Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Kompetencje mogą być stosowane w różnych kontekstach i kombinacjach, a każda z nich jest jednakowo ważna. Tym razem, w niniejszym artykule ukazuję kompetencje w zakresie wielojęzyczności w kontekście nauczania języka obcego dzieci, przedstawiając rolę

¹ Patrz: JOPEK-BIZOŃ M. *Implikacja globalizacji - eksplikacja funkcji zawodowych nauczyciela w ponowoczesnym świecie*. W: *Nauczyciel we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. Diagnozy, poszukiwania, inspiracje*. Red. MAJZNER R., MARSZAŁEK Adam, Toruń 2020, s. 51-68.

nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej realizującego założenia kształcenia międzyprzedmiotowego, gdzie nauczanie języka obcego stanowi jeden z integrowanych elementów.

W artykule oprócz rozważań wynikających z analizy literatury przedmiotu, zamieszczone są wnioski i wyniki badania przeprowadzonego w 2022 roku, które mogą w przyszłości stanowić przyczynek do przeprowadzenia pogłębionych badań empirycznych na powyższy temat. Przedstawione badania sondażowe zostały przeprowadzone wśród studentów pedagogiki studiów stacjonarnych oraz niestacjonarnych jednolitych studiów magisterskich na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, specjalność edukacja elementarna.

Nauczanie dzieci języków obcych - wyzwanie dla nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w polskiej rzeczywistości

Nauczanie dzieci języków obcych stało się już zjawiskiem globalnym, a polityka językowa Unii Europejskiej jest jednym z czynników, który zdecydowanie sprzyja zmianom, jakie można zaobserwować w edukacji językowej państw członkowskich². Celem niniejszej części artykułu jest ukazanie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w polskiej rzeczywistości w nakreślonym powyżej kontekście.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli wyraźnie określa poziom wykształcenia nauczycieli, jego zakres w odniesieniu do poszczególnych typów szkół i rodzajów placówek, warunki uzyskiwania kwalifikacji do nauczania języków obcych, jak również wykaz egzaminów, poprzez które uzyskuje się kwalifikacje do nauczania języków obcych³. Z analizy ww. rozporządzenia wynika, że języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym mogą nauczać osoby o bardzo dużych rozbieżnościach w kwalifikacjach, a ich wiedza pedagogiczna, metodyczna i językowa jest bardzo różna⁴. Analizując obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 kwietnia 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, a szczególnie jego załącznik nr 2, dotyczący przygotowywania do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnosz-

² ROKITA-JAŚKÓW J., NOSIDLAK K. *Nauczanie Języków obcych jako zjawisko globalne*. W: *Nauczanie języków obcych, globalne wyzwania, lokalne rozwiązania*. Red. ROKITA-JAŚKÓW J., NOSIDLAK K., Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2021, s.7-12.

³ Patrz: Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 24 sierpnia 2017 r. poz. 1575, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli.

⁴ Patrz: Tamże: § 12.

kolnej (klasy I–III szkoły podstawowej), należy zauważyć, że zgodnie z ww. rozporządzeniem ta grupa nauczycieli powinna posiadać:

- obszerne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne,
- merytoryczne przygotowanie do integracji treści nauczania w przedszkolach i klasach I–III szkoły podstawowej,
- wiedzę dotyczącą psychologicznych i pedagogicznych podstawy nauczania dzieci języka obcego,
- wiedzę z zakresu podstaw dydaktyki nauczania zintegrowanego w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej,
- przygotowanie pod względem metodyki poszczególnych typów edukacji z uwzględnieniem sposobów integrowania wiedzy i umiejętności dzieci lub uczniów⁵.

Biorąc powyższe pod uwagę, można wnioskować, że absolwenci jednolitych studiów magisterskich na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna posiadają solidne podstawy do realizacji edukacji międzyprzedmiotowej. Anna Parr-Modrzejewska zauważa, że „w polskiej edukacji wczesnoszkolnej nauczyciele realizują powszechnie założenia edukacji międzyprzedmiotowej w obszarach edukacji polonistycznej, plastycznej, muzycznej, społecznej, matematycznej, przyrodniczej. Wydaje się, jednak, że nie ma powodu, dla którego edukacja w zakresie języka obcego nie miałaby być również jednym z integrowanych elementów”⁶. Ponadto autorka podkreśla, iż niezbędnym warunkiem takiego nauczania jest świadoma interakcja i komunikacja w procesie nauczania poprzez aranżowanie sytuacji edukacyjnych, w których użycie języka obcego wydaje się naturalne i służy realizacji innego celu niż analiza czy zapamiętywanie struktury gramatycznej⁷.

Język stanowi symbol znaków i jest kluczowym elementem w komunikacji pomiędzy podmiotami systemu oświaty. Procesy nauczania, uczenia i przyswajania języka należą więc do zagadnień mieszczących się w szeroko pojmowanej edukacji, a więc w kształceniu i wychowaniu. Dotyczą nie tylko samego języka, jego konwencji i reguł rządzących używaniem jego podsystemów (podsystemy te mieszczą się w zagadnieniach analiz językoznawstwa)

⁵ Patrz: Załącznik nr 2, *Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej)*. W: Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 12 maja 2021 r. Poz. 890, Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 kwietnia 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, s. 29 -65.

⁶ PARR-MODRZEJEWSKA A. *Wczesne zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL) jako szansa na wsparcie rozwoju funkcji wykonawczych u dzieci*. W: *Nauczanie dzieci języków obcych : globalne wyzwania, lokalne rozwiązania*, red. ROKITA-JAŚKÓW J., NOSIDLAK K., Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2021, s. 33.

⁷ Por. Tamże.

takich jak: fonologia, morfologia, leksykon, semantyka, składnia i pragmatyka, ale również zajmują się badaniem i analizowaniem procesów zachodzących w umyśle człowieka, dzięki którym poszczególne jednostki przyswajają i używają język (psycholingwistyka). W kwestiach nauczania, uczenia się i przyswajania języka nie można pominąć także zagadnień związanych z różnicami indywidualnymi w nauczaniu. Według M. Pawlak do najważniejszych czynników indywidualnych, począwszy od tych, które można uznać za całkowicie lub w ogromnym stopniu niezmiennie, a skończywszy na tych, które w większym lub mniejszym stopniu można modyfikować, należą: wiek, płeć, inteligencja, zdolności językowe, osobowość, style uczenia się, strategie uczenia się, przekonania, motywacja, gotowość komunikacyjna, lęk językowy⁸. Czynniki te stanowią szerokie pole dociekań badawczych w ramach nauk takich jak psychologia, pedagogika i glottodydaktyka. Należy tutaj jeszcze przypomnieć, że człowiek jest jednostką społeczną, a język jest elementem jego kultury, nie można więc w pełni pojąć reguł poprawnego użycia języka w sytuacjach społecznych bez znajomości zagadnień mieszczących się także w obszarze socjologii i antropologii kulturowej. Kiedy A. Kłoskowska pisze o semiotycznym kryterium kultury zwraca uwagę na jej symboliczny wymiar zauważając, że „termin ‘znak’ bywa czasami rozumiany jako równoważny z terminem ‘symbol’”⁹, Czarnkowski z kolei analizując to pojęcie odwołuje się do źródłosłowu pojęcia symbol w języku greckim, tłumacząc go jako ‘skrawek’ – „część jakiejś całości, która odwołuje się do innych części doświadczenia odbiorcy”¹⁰. Język jawi się nam zatem jako skomplikowany system znaków wpływających na ciągłość kultury każdego narodu.

Biorąc pod uwagę ukazaną powyżej wieloaspektowość nauczania języka i jego znaczącą rolę w kształtowaniu kultury każdego narodu, nie dziwi fakt, że zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej:

rozwijanie kompetencji w zakresie języka obcego nowożytnego należy z założenia traktować jako proces wieloletni, naznaczony nierównomiernym rozwojem w zakresie poszczególnych umiejętności, zależny od warunków, w których kształcenie to się odbywa. Wprowadzenie do tego procesu stanowi I etap edukacyjny i na tym etapie język obcy nowożytny powinien przede wszystkim przyczynić się do wszechstronnego rozwoju dziecka, a nie stanowić celu samego w sobie. Istotne jest, aby w tym okresie pomóc uczniom rozbudzić w sobie pozytywne nastawienie do nauki języka

⁸ PAWLAK M. *Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić?* W: *Języki obce w szkole*, Numer: 2019/2, link: <https://jows.pl/artykuly/czym-sa-roznice-indywidualne-w-nauce-jezyka-obcego-i-jak-sobie-z-nimi-radzic> (data dostępu: 04.09.2023).

⁹ Patrz: KŁOSKOWSKA A. *Socjologia kultury*. PWN, Warszawa 1981, s.129.

¹⁰ Tamże.

obcego nowożytnego oraz budować postawę otwartości i szacunku wobec różnorodności języków, kultur i narodowości, przy jednoczesnym wspieraniu ucznia w budowaniu poczucia własnej wartości i wiary we własne możliwości¹¹.

Rozpatrując uważnie wytyczne Ministra Edukacji Narodowej dotyczące niezbędnych elementów w kształceniu językowym na I etapie edukacyjnym wyraźnie zarysowuje się obraz nauczyciela świadomego efektywnych interakcji, mających na celu:

- budowanie pozytywnego stosunku do języka i szacunku do obcych kultur z odniesieniem do kultury, tradycji i historii kraju pochodzenia uczniów,
- stwarzanie warunków do rozwijania zainteresowań i pasji uczniów,
- organizowanie wydarzeń związanych z językami obcymi nowożytnymi, np. konkursy, wystawy, dni języków obcych, zajęcia teatralne, udział w programach europejskich¹².

Analizując dalej ministerialne dyrektywy dotyczące kształcenia językowego na pierwszym etapie edukacyjnym, warto również zwrócić uwagę na przygotowanie merytoryczne przyszłych nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkoły podstawowej do nauczania języków obcych w kontekście przedmiotu: psychologiczne i pedagogiczne podstawy nauczania dzieci języka obcego. Założone końcowe efekty kształcenia w ramach tego przedmiotu prezentują się następująco:

1. W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:

- predyspozycje rozwojowe we wczesnym dzieciństwie do uczenia się języka obcego;
- sposoby uczenia się dzieci lub uczniów języka obcego w wybranych koncepcjach psychologicznych, kompetencje językowe dziecka lub ucznia, teorię wieku krytycznego, społeczne i kulturowe aspekty nauczania języków obcych, a także rolę nauczyciela w uczeniu się spontanicznym i spontaniczno-reaktywnym dzieci lub uczniów;
- strategie zabawowe i zadaniowe w uczeniu się języka obcego przez dzieci lub uczniów, warunki do nabywania kompetencji językowych przez dzieci lub uczniów oraz sposoby motywowania dzieci lub uczniów do uczenia się języka obcego.

2. W zakresie umiejętności absolwent potrafi:

- zaplanować działania na rzecz rozwoju własnych kompetencji językowych i pedagogicznych;

¹¹ Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 24 lutego 2017 r. poz. 356, Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, s. 56.

¹² Patrz: Tamże, s. 56-57

- tworzyć środowiska do nabywania kompetencji językowych przez dzieci lub uczniów i rozwijać ich motywację do uczenia się.

3. W zakresie kompetencji społecznych absolwent jest gotów do:

- autorefleksji nad dyspozycjami i posiadanymi kompetencjami językowymi i pedagogicznymi;
- wspierania właściwych postaw dzieci lub uczniów wobec innej kultury¹³.

Jak wynika z analizy dyrektyw ministerialnych przyszli nauczyciele przedszkoli i klas I–III szkoły podstawowej powinni być przygotowani do nauczania języków obcych. Pozostaje więc zadać pytanie, które stanowi problem dociekań badawczych przedstawionych w kolejnej części artykułu. W jakim stopniu studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej jednolitych studiów magisterskich są rzeczywiście gotowi do nauczania w przyszłości języka obcego w ramach zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego (CLIL - Content and Language Integrated Learning)? Czy holistyczne nauczanie treści programowych w języku ojczystym, może być przez nich swobodnie poszerzane o język angielski już od przedszkola? Jak powinny prezentować się efektywne interakcje pomiędzy uczniami, wychowawcą klasy i nauczycielem języka angielskiego w kontekście nauczania języka obcego?

Prezentacja wyników badań

Zaprezentowane badania sondażowe objęły studentów pedagogiki studiów stacjonarnych oraz niestacjonarnych, jednolitych studiów magisterskich na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, specjalność elementarna (62 osoby). Wśród badanych 52% stanowiło studentów stacjonarnych, a 48% niestacjonarnych. Wśród wszystkich badanych znajdowało się 98% kobiet i zaledwie 2% mężczyzn, co świadczy również o tym, że zawód nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej nadal jest częściej wybierany przez płęć żeńską.

W badaniach analizie poddane zostały następujące kwestie:

- gotowość studentów do wspierania uczniów klas 1-3 w procesie uczenia się języka angielskiego,
- chęć nauczania języka obcego przez studentów w szkole podstawowej w klasach 1-3,
- znajomość strategii, technik oraz metod nauczania języka obcego przez studentów,
- gotowość studentów do współpracy z nauczycielem języka angielskiego,
- poziom znajomości języka angielskiego.

Wyniki badań ukazują, że zdecydowana większość respondentów ocenia swoją znajomość języka angielskiego na poziom średniozaawansowany. Aż 62% przyznało, że ich znajomość

¹³ Patrz: Tamże: s.40-41.

języka znajduje się na poziomie wyższym średniozaawansowanym (poziom biegłości językowej B2 - w skali Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego - ESOKJ¹⁴), a 27% określiło swój poziom na niższy średniozaawansowany (B1 w skali ESOKJ). Tylko 9% z nich oceniło swój poziom biegłości językowej na stopień podstawowy (A2 w skali ESOKJ), a zaledwie 2% oszacowało swoją biegłość językową na poziom zawansowany (C1/C2 w skali ESOKJ). Jak wynika z dalszej analizy danych, tylko 3 osoby przyznały, że po ukończeniu studiów będą mogły nauczać języka angielskiego w przedszkolu i klasach I-III szkoły podstawowej, gdyż posiadają dodatkowe kwalifikacje - dwie z nich ukończyły studia pierwszego stopnia na kierunku filologia angielska (specjalność nauczycielska), a jedna posiada certyfikat CAE (Certificate in Advanced English), który znajduje się na liście egzaminów potwierdzających kwalifikacje do nauczania języków obcych¹⁵. Pozostała grupa badanych, deklarująca swoją biegłość językową na poziomie B1 i B2 przyznała, że nie posiada żadnych certyfikatów. Jednak wszystkie osoby z tej grupy oceniły swój poziom językowy na podstawie wyników z egzaminu maturalnego z języka angielskiego, zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym. Warto tutaj zaznaczyć, że certyfikat FCE (First Certificate in English) (znajdujący się na liście wykazów egzaminów potwierdzających kwalifikacje do nauczania języków obcych w przedszkolu i klasach I-III szkoły podstawowej, zatwierdzonej przez Ministra Edukacji Narodowej¹⁶), potwierdza znajomość języka angielskiego na poziomie B2, czyli na poziomie deklarowanym przez 62% badanych. Niestety egzamin ten jest dodatkowo płatny i wymaga kolejnych przygotowań nie tylko pod względem językowym, ale również organizacyjnym i metodycznym. Nie dziwi więc, że taka sytuacja stanowić może jedną z przesłanek kolejnego uzyskanego wyniku. Mianowicie, ponad połowa respondentów (56%), mimo biegłości językowej na poziomie B1/B2, nie wyraża chęci nauczania języka angielskiego w przedszkolu lub w formie oddzielnego przedmiotu w klasach I-III szkoły podstawowej. Jako główne powody wyrażonej niechęci, studenci wymieniają zdobycie certyfikatu wymagającego kolejnych nakładów finansowych i stresu związanego z dodatkowym egzaminowaniem.

Warto tutaj podkreślić potencjał pedagogiczno-psychologiczny i metodyczno-językowy badanych studentów. Jak wynika z badań 95% respondentów deklaruje znajomość strategii,

¹⁴ Patrz: Europejski System Opisu kształcenia Językowego <https://www.agrypa-group.eu/nauka-jezykow/europejski-system-opisu-ksztalcenia-jezykowego> (europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie).

¹⁵ Patrz: Wykaz egzaminów potwierdzających kwalifikacje do nauczania języków obcych – Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli.

¹⁶ Tamże.

technik i metod nauczania języka obcego dzieci. W pytaniu otwartym dotyczącym znanych im strategii badani wymieniali strategie: kognitywne, metakognitywne, afektywne i socjalne, co świadczyć może o tym, że nie tylko posiadają wiedzę dotyczącą różnych procesów myślowych wspierających naukę języka obcego, ale także potrafią dostosować proces nauki do indywidualnych potrzeb ucznia, koncentrując się na aspektach emocjonalnych i motywacyjnych z wykorzystaniem interakcji społecznych do nauki. Ponadto 100% badanych przyznało, że podejście komunikacyjne¹⁷ i zadaniowe¹⁸ w procesie nauczania języka obcego jest im znane. W tym przypadku 45% z nich oświadczyło, że oba wymienione podejścia w procesie nauczania języka obcego są dla nich łatwe do zastosowania. Wśród pozostałych badanych pojawiła się jednak rozbieżność, gdyż 26% z nich stwierdziło, że podejście działaniowe jest łatwiejsze, a z kolei 20% uważało, że to jednak podejście komunikacyjne łatwiej jest zastosować w procesie nauczania. Zaledwie 8% respondentów przyznało, że zarówno podejście działaniowe, jak i komunikacyjne stanowi dla nich wyzwanie i nie jest łatwe w zastosowaniu w szkolnej rzeczywistości edukacyjnej w przypadku nauczania języka obcego.

Wśród dwóch głównych metod nauczania języków obcych wymienianych przez badanych znalazła się metoda TPR (Total Physical Response) i CLIL (Content and Language Integrated Learning). Pierwsza z metod stawia na wykorzystanie ciała jako narzędzia wspomagającego proces nauki, szczególnie w początkowych etapach przyswajania języka, druga z kolei ułatwia uczniom uczenie się języka, poprzez ich angażowanie w interakcje i istotną merytoryczną komunikację. Jednak, aby spełnić ten warunek, nauczyciele muszą stwarzać odpowiednie sytuacje, w których używa się języka obcego w sposób naturalny, a nie tylko w celu analiz i zapamiętywania struktur gramatycznych¹⁹.

Gotowości studentów do wspierania uczniów klas I-III w procesie uczenia się języka angielskiego wyraziła połowa badanych (50%), jednak aż 78% z nich uważa, że wychowawca klasy I-III szkoły podstawowej powinien wspierać proces nauczania języka obcego swoich wychowanków. W związku z powyższym zapytani o przykłady działań, które powinien w tym celu podejmować nauczyciel wymieniali różne czynności, kilka z nich przedstawiam poniżej:

- nauczanie piosenek i rymowanek w dwóch językach (ojczystym i obcym),

¹⁷ Patrz: BIAŁEK M. *Podejście komunikacyjne i zakres jego realizacji w nauczaniu języków obcych*. W: *Lingwistyka Stosowana*, 14:3/2015, s. 17-29.

¹⁸ Patrz: JANOWSKA I., *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: UNIVERSITAS, 2011.

¹⁹ Por: ROKITA-JAŚKÓW J., NOSIDLAK K., *Nauczanie Języków obcych jako zjawisko globalne*. W: *Nauczanie języków obcych, globalne wyzwania, lokalne rozwiązania*. Red. ROKITA-JAŚKÓW J., NOSIDLAK K., Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2021, s. 33.

- wprowadzanie słownictwa w języku obcym podczas wycieczek szkolnych (np. nazwy miejsc, rzeczy),
 - wykorzystywanie stałego asortymentu słów używanych w trakcie zajęć matematycznych w języku obcym, np.: „Policz” (*Let's count*); „ $2+2 = 4$ ” („*two plus two equals four*”),
 - zachęcanie do gier dydaktycznych w języku angielskim podczas przerw szkolnych,
 - tworzenie prostych „mini dialogów” w języku obcym związanych np. z codziennymi sytuacjami szkolnymi np.: „*Czy mogę wyjść?*” („*Can I go out?*”); „*Kiedy jest przerwa?*” (*When is the school break?*”),
 - zabawa w głuchy telefon, dzieci powtarzają proste zdanie w języku angielskim np. „*I have got a brown cat*”, „*I like vegetables*”, „*I like cheese sandwich for breakfast*”,
 - stosowanie kart pracy z wyrazami w języku polskim i angielskim,
 - wprowadzanie zabaw nawiązujących do słownictwa poznawanego na lekcji języka obcego po wcześniejszej konsultacji z nauczycielem języka angielskiego,
 - stosowanie prostych poleceń w języku obcym w trakcie lekcji np.: „*Wstań*” („*stand up*”), „*Usiądź*” („*Sit down*”), „*Podnieś rękę*” (*Raise your hand*”), „*Otwórz książkę*” („*Open your book*”), „*Zamknij książkę*” („*Close your book*”),
 - wspólne przygotowywanie z klasą „gazetki okolicznościowej” w języku polskim i obcym.
- Ponadto wszyscy respondenci wskazywali na konieczność współpracy wychowawcy z nauczycielem języka angielskiego. W tym przypadku wymieniali m.in. następujące sposoby współpracy:
- konsultacje dotyczące materiałów dydaktycznych online, dzięki którym uczniowie mogą nie tylko utrwalić, ale i poszerzyć opracowane treści na lekcji przez nauczyciela języka angielskiego,
 - nauczyciel języka obcego może dostarczyć wychowawcy dodatkowe materiały (np. rymowanki, piosenki, krzyżówki) służące utrwalaniu treści opracowanych przez wychowanków na lekcji języka obcego,
 - wspólne aktywowanie uczniów do nauki języka obcego,
 - wymiana uwag dotyczących postępów uczniów w nauce języka obcego,
 - wspólne organizowanie konkursów językowych, tworzenie tematycznych gazetek szkolnych w języku ojczystym i obcym, jak i innych wydarzeń np. „Dzień kultury innych krajów”.

Jak wynika z analizy zebranego materiału zdecydowana większość badanych studentów jest gotowa do kreowania efektywnych interakcji w środowisku szkolnym, w celu wspierania nauczania języka obcego najmłodszych obywateli naszego kraju. Pomimo tego, że nie posiadają dodatkowych certyfikatów potwierdzających ich biegłość językową na poziomie B2, aż

62% swoją znajomość języka na poziomie średniozaawansowanym (B2) uzasadnia wynikami egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym i rozszerzonym.

Podsumowując końcowe wnioski z badań można założyć, że badani studenci mogą w przyszłości stanowić dla swoich wychowanków olbrzymie wsparcie w procesie nauczania języka obcego, gdyż posiadają przygotowanie pod względem psychologiczno-pedagogicznym do nauczania języków obcych dzieci, jak również umiejętności w zakresie integracji treści nauczania i są przygotowani pod względem metodycznym.

Podsumowanie

Nauczanie języka obcego nabiera szczególnego znaczenia w ponowoczesnym świecie, w którym żyjemy i musi uwzględniać rozwój wszystkich wymiarów ludzkiej wiedzy. Kształcenie językowe już na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, stanowi istotne wyzwanie dla nauczycieli, gdyż już wtedy zaczynamy kształcić obywateli, którzy w przyszłości będą w stanie stawić czoła różnym wyzwaniom dzięki znajomości języka obcego. Jednak rozbudowane programy nauczania nie ułatwiają pracy nauczycielom, gdyż proponują bardzo dużą ilość treści, które często nie są traktowane wieloaspektowo a raczej jako „materiał do przerobienia”. Taki stan rzeczy stanowić może przeszkodę dla mniej kreatywnych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Mimo posiadanej przez nich podstaw wiedzy psychologiczno-pedagogicznej do nauczania języków obcych, nie wszyscy będą w stanie nauczać języka obcego w sposób wielowymiarowy, gdyż obecny rynek edukacyjny nie dysponuje jeszcze szeroką gamą gotowych innowacyjnych materiałów dydaktycznych do zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego. Chodzi mi tutaj o odpowiednio uporządkowaną strukturę programową, w której treści edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej, plastycznej, muzycznej i wychowania-fizycznego równocześnie są poszerzane w kontekście języka obcego. Istnieje potrzeba opracowywania coraz większej bazy gotowych: konspektów zajęć, kart pracy, gier planszowych i internetowych, jak i platform edukacyjnych, dzięki którym wychowawcy klas I-III szkoły podstawowej mogliby swobodnie nauczać i wspierać swoich wychowanków w nauce języka obcego, poprzez opracowane językowo-przedmiotowe treści zgodne z podstawą programową. W tym sensie sugeruję, aby programy nauczania były mniej rozbudowane, ale bardziej szczegółowe. Nie chodzi mi o uwzględnienie mniejszej liczby treści, ale wręcz przeciwnie, o pracę w większym zakresie nad proponowanymi treściami. Innymi słowy, proponuję, aby nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej zajęli się mniejszą ilością treści, ale z szerszego i bardziej zróżnicowanego punktu widzenia. Proponuję, aby materiał edukacyjny, który tradycyjnie przy wielu okazjach traktuje się powierzchow-

nie (do tzw. „przerobienia” i „opracowania” pamięciowego), został potraktowany znacznie bardziej wieloaspektowo w kontekście nie tylko języka ojczystego, ale także obcego. Dotychczasowy tradycyjny system nauczania języka obcego na pierwszym etapie edukacyjnym (w którym nauczanie języka jest odseparowane od pozostałych treści w postaci oddzielnej lekcji języka obcego), wycisnął piętno na wielu nauczycielach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, co może przyczynić się do tego, że większość z nich może nie sprostać wyzwaniu zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego. Wykorzystywanie efektywnych interakcji w nauce języka obcego już od najmłodszych lat (m.in. poprzez holistyczne nauczanie przez działanie, czy też użycie metod TPR i CLIL) z pewnością nie będzie trudnym zadaniem do wykonania dla nauczycieli nowej generacji.

Efektywnie przygotowana wielowymiarowa komunikacja podczas nauczania języka obcego już od pierwszego etapu edukacyjnego, nie tylko daje możliwość poszerzania kompetencji językowych wychowanków, ale również wpływa na ich rozwój, ułatwia proces korelacji poszczególnych treści i przedstawia całościową koncepcję rzeczywistości, a nie tylko fragmentaryczną wiedzę o pojedynczych zjawiskach w ramach danego przedmiotu. Płaskie i bardzo powierzchniowe nauczanie treści programowych, powinno ustąpić na rzecz wielowymiarowego i sferycznego nauczania językowo-przedmiotowego. Takie podejście na pewno będzie sprzyjać nie tylko poszerzaniu kompetencji językowych wychowanków już od najmłodszych lat, ale również podniesie poziom wsparcia w rozwoju funkcji wykonawczych uczniów edukacji wczesnoszkolnej w Polsce.

Bibliografia

- BIAŁEK, M. *Podejście komunikacyjne i zakres jego realizacji w nauczaniu języków obcych*. W: *Lingwistyka Stosowana*, 14:3/2015, s. 17-29.
- JANOWSKA, I. *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: UNIVERSITAS, 2011.
- JOPEK-BIZOŃ, M. *Implikacja globalizacji - eksplikacja funkcji zawodowych nauczyciela w ponowoczesnym świecie*. W: *Nauczyciel we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. Diagnozy, poszukiwania, inspiracje*. Red. MAJZNER, R., MARSZAŁEK, A., Toruń 2020.
- KŁOSKOWSKA, A. *Socjologia kultury*. Warszawa: PWN, 1981.
- PAWLAK, M. *Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić?* W: *Języki obce w szkole*, Numer: 2019/2, link: <https://jows.pl/artykuly/czym-sa-roznice-indywidualne-w-nauce-jezyka-obcego-i-jak-sobie-z-nimi-radzie> (data dostępu: 04.09.2023).

PARR-MODRZEJEWSKA, A. *Wczesne zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL) jako szansa na wsparcie rozwoju funkcji wykonawczych u dzieci*. W: Nauczanie dzieci języków obcych : globalne wyzwania, lokalne rozwiązania. Red. ROKITA-JAŚKÓW J., NOSIDLAK K. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2021, s. 33.

ROKITA-JAŚKÓW J., NOSIDLAK K. *Nauczanie Języków obcych jako zjawisko globalne*. W: Nauczanie języków obcych, globalne wyzwania, lokalne rozwiązania. Red. ROKITA-JAŚKÓW J., NOSIDLAK K. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2021.

Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 24 lutego 2017 r. poz. 356, Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej

Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 12 maja 2021 r. Poz. 890, Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 kwietnia 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela

Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 24 sierpnia 2017 r. poz. 1575, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Europejski System Opisu kształcenia Językowego <https://www.agrypa-group.eu/nauka-jezykow/europejski-system-opisu-ksztalcenia-jezykowego>, (europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie)

Effective interactions in a foreign language teaching in preschool and early school education and the readiness of future teachers - research reports, recommendations

The article deals with foreign language teaching by early childhood education school teachers in an innovative way, which is better than the existing traditional teaching patterns. The author emphasizes the need to replace the current flat and very superficial teaching of curriculum content in the context of a foreign language with a new multi-dimensional and spherical content and language integrated learning from an early age. The author also analyzes the guidelines of the Minister of National Education regarding the necessary elements of language education at the first stage of education and focuses on effective interactions in learning a foreign language, based on task-based approach, integrated content-language teaching and whole-body response techniques. In the empirical part, the article presents the analysis and conclusions from research conducted among students of master's studies in the field of preschool and early childhood education and their readiness in the context of teaching a foreign language.

KRZYSZTOF FERUGA

Uniwersytet Bielsko-Bialski

Język w twórczości mieszkańców Mundimitra

Keywords: *language, Montemitro, Molise Croats, poetry*

Słowa kluczowe: *język, Mundimitar, molizańscy Chorwaci, poezja*

Tradycje piśmiennicze wśród molizańskich Chorwatów rozwinęły się dopiero w połowie XX w., wcześniej wszelkie historie, opowiadania, pieśni i wiersze przekazywano sobie drogą ustną. Badacze tejże społeczności, tacy jak Milan Rešetar, Giovanni De Rubertis, Josip Smoldarka, czy Baudouin de Courtenay, początkiem XX w. podjęli się spisania części twórczości tej niewielkiej diaspory¹. Na tej podstawie prowadzili pierwsze badania nad językiem mieszkańców tych trzech wiosek.

Od drugiej połowy XX wieku zaobserwować możemy rozwój twórczości pisarskich wśród samych mieszkańców Kruča, Mundimitra i Filića, przede wszystkim wśród średniego i starszego pokolenia. Ich utwory pojawiają się obecnie m.in. na łamach czasopisma *Riča živa – parola viva*, a także wydawanej nakładem wydawnictwa „Agostina Piccoli” serii tomików prozy i poezji *S našimi riči*. Biorą także udział w licznych konkursach recytatorskich a także wieczorach autorskich organizowanych nie tylko na terenie diaspory, ale również w innych miejscach w Europie, propagując swój język, tradycje i kulturę.

Tematyka podejmowana w utworach jest różnorodna: począwszy od opisu swoich małych ojczyzn – miejscowości, najważniejszych wydarzeń historycznych, religijnych i społecznych, po różne etapy życia ludzi i zwierząt, emocje im towarzyszące, opisy przyrody itd. Potrzeba ich spisania celem zachowania swoich tradycji i języka, a także ożywienia wśród mieszkańców świadomości o swych słowiańskich korzeniach, zrodziła się dopiero w drugiej połowie XX, a przede wszystkim pod koniec wieku, i trwa do dziś.

¹ Por. np. DE RUBERTIS, G. *Poesie serbe di Medo Pučić, volgarizzate da Giovanni De Rubertis italo-slavo*. Campobasso, 1866; REŠETAR, M. *Die serbokroatischen Kolonien Südditalien (Linguistische Abteilung)*, Wien, 1911.

W niniejszych rozważaniach analizie poddane zostały wybrane utwory zawarte w tomikach poezji *S našimi riči* i *Pjesništvo moliških Hrvata*. Na ich podstawie można stwierdzić, że język molizańskich Chorwatów zachował wiele archaizmów z języka starochorwackiego, np. *druge hiže*² (ch. *kuća*, arch. *hiža*), *teg njim ne činaše straha*³ (ch. *posao*, arch. *teg*), *zašto doma mene daždi*⁴ (ch. *kiša*, arch. *dažd*).

Język molizańskich Chorwatów należy do dialektów sztokawsko-ikawskich, o czym świadczy m.in. występowanie *i* w miejsce dawnego *ě*, które w innych dialektach funkcjonuje w formie *je* bądź *ije*, np. *ki lipi dan*⁵ (m-ch. *lipi*, ch. *lijepi*). Rozwijał się w specyficznych warunkach, w całkowitej izolacji od macierzy, od momentu opuszczenia przez nich północno-zachodnich terenów Dalmacji, kiedy to w XV-XVI w. przybyli na obecne tereny w południowych Włoszech. Społeczność ta zajęła tereny na bezimiennych, trudno dostępnych wzgórzach, tworząc własne enklawy, co pomogło jej w kultywowaniu tradycji i języka, gdyż przez wieki nie była narażona na jakiegokolwiek procesy asymilacyjne. Dopiero w XIX i XX w. wraz z rozwojem cywilizacyjnym, wybudowaniem dróg, poprawą dostępności komunikacyjnej, dochodzi na większą skalę do kontaktów z ludnością włoską i albańską. Obecnie mieszkańcy Mundimitra i pozostałych wiosek (Kruča i Filića) są bilingwalni, na co dzień posługują się językiem włoskim w pracy, w szkole i w kontaktach z innymi osobami, które nie znają molizańsko-chorwackiego. Jedynie we własnym środowisku przechodzą na język swoich przodków, choć coraz częściej posilkują się językiem włoskim.

Molizańscy Chorwaci przejęli częściowo słownictwo włoskie, które uległo procesowi sławizacji, np. *jena dženeracijuna reste* (wł. *generazione*, ch. *generacija*), *čmo se rikordat* (wł. *ricordare*, ch. *sjećati*), *nadugo iščemo za rivat* (wł. *arrivare*, ch. *stići, doći*)⁶.

Największe wpływy języka włoskiego obserwujemy w samej leksyce. Wiele słów, zwłaszcza tych stosunkowo nowo powstałych, jest pochodzenia włoskiego. W analizowanych utworach znaleźć możemy wiele przykładów zawłaszczania włoskich (a także z dialektów abruzyjsko-molizańskich) słów do języka molizańsko-chorwackiego, np. *vidim marelu*⁷ (m-ch. *marella*, dial. *marella*, wł. *nonna*, ch. *baka*), *imam u ruke album do fotografij*⁸ (wł. *l'album delle fotografie*, ch. *fotografski album*), *tvorim ovu funeštru*⁹ (m-ch. *funeštra*, wł. *finestra*, ch. *pro-*

² BLASCETTA, G. *Druge..* W: *S našimi riči*, s. 24.

³ PICCOLI, L. *Lito 1910*. W: *S našimi riči*, s. 14.

⁴ BLASCETTA, A. *Ajar*. W: *S našimi riči 2*, s. 40.

⁵ Tamże.

⁶ GIORGETTA, R. *Dženeracijune*. W: *S našimi riči 2*, s. 22.

⁷ PETRELLA, R. *Moj grad iz moje funeštre*. W: *S našimi riči 2*, s. 26.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

zor), *mi sembra jena mali presepj*¹⁰ (wł. *sembra*, ch. *čini se*), *je propj lip moj grad*¹¹ (wł. *proprio*, ch. *vlastiti*).

Wpływów języka włoskiego jest dużo więcej, m.in. w miejsce chorwackich zaimków *koji*, *koja*, *koje* występuje zaimek *ke*, pochodzący z jęz. włoskiego (*che*), por. *pri ke sundze nikni*¹². Podobnie ma się rzecz z zaimkiem względnym *što*, który również przyjmuje formę *ke*, np. *za sve one stvaru ke su nam kazal*¹³. Jednakże już jako zaimek pytajny występuje forma *što*, np. *što je ova raja około nas*¹⁴.

Przymiotniki mogą występować zarówno przed jak i po rzeczowniku, co zostało przejęte z języka włoskiego, np.: *grube sane*¹⁵ (ch. *ružni snovi*) i *fabrik tudisk*¹⁶ (ch. *njemačka tvornica*). Ich kolejność występowania jest zależna od rozmówcy.

Na określenie stopnia wyższego i najwyższego przymiotników używa się form *veče* i *čuda* wraz z dodaniem do nich stopnia równego danego przymiotnika, co również jest zapożyczeniem z języka włoskiego. Nie stosuje się sufiksów *-ši*, *-ji*, *-iji* charakterystycznych dla języka chorwackiego, np. *ova raja je veče velka* (ch. *veća*), *koko je čuda velka oš duga* (ch. *najveća*)¹⁷.

W przeciwieństwie do standardu chorwackiego, po spółgłosce *n* zamiast *c* występuje *dz*, np.: *Oto je, kaliva sundze*¹⁸ (ch. *sunce*); również w wyrazach pochodzenia włoskiego, np.: *Si češ zabit kandzune*¹⁹ (wł. *canzone*, ch. *pjesme*).

W wyrazach, w których spółgłoska *m* znajduje się przed inną spółgłoską, występuje pomiędzy nimi *b*, np.: *Oni mbladi aš oni stari*²⁰ (ch. *mladi*), *Zdola zemblje*²¹ (ch. *zemlja*).

Często dochodzi do redukcji części wyrazów, np. *ono ke još ma do*²² (m-ch. *dotj*, ch. *doći*), *ti hitaš nu kletvu*²³ (ch. *jednu*), *neš moč zabit*²⁴ (ch. *nećeš*), a także do zaniku samogłosek na końcu wyrazu, co jest szczególnie widoczne w formach bezokolicznika, które uległy redukcji

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² PICCOLI, N. *Sutra je drugi dan*. W: *S našimi riči* 2, s. 80.

¹³ GIORGETTA, R. *Dženeracijune*. W: *S našimi riči* 2, s. 22.

¹⁴ Anonim. *Raja*. W: *S našimi riči* 2, s. 74.

¹⁵ GIORGETTA, M. *Je zemlja do svita*. W: *S našimi riči* 2, s. 10.

¹⁶ PETRELLA, R. *Moj grad iz moje funeštre*. W: *S našimi riči* 2, s. 26.

¹⁷ Anonim. *Raja*. W: *S našimi riči* 2, s. 74.

¹⁸ PICCOLI, N. *Sutra je drugi dan*. W: *S našimi riči* 2, s. 80.

¹⁹ PICCOLI, P. *Zbogom*. W: *Pjesništvo moliških Hrvata*, s. 86.

²⁰ GILOSCA, N. *Na-našu*. W: *S našimi riči* 2, s. 52.

²¹ SAMMARTINO, A. *Zdola zemlje*. W: *S našimi riči* 3, s. 78.

²² GIORGETTA, R. *Dženeracijune*. W: *S našimi riči* 2, s. 22.

²³ SAMMARTINO, P. *Bubular*. W: *S našimi riči* 3, s. 32.

²⁴ PICCOLI, P. *Zbogom*. W: *Pjesništvo moliških Hrvata*, s. 86.

względem odpowiednika chorwackiego: (zamiast *-ti* funkcjonuje *-t, -tj, -č*), np. *rikordat: čmo se rikordat* (ch. *sjećati*), *protj: oš te protj* (ch. *otići*)²⁵, *pomoč: mene oš moju sestru ju pomoč*²⁶ (ch. *pomoći*).

Zauważalnym jest stosowanie kilku spójników na określenie *i*: *e, eš, oš, i*. Spójnik *i* występuje bardzo rzadko, jedynie przy wyrażaniu określonej liczby, czasu lub miary²⁷. *E, eš* oraz *oš* występują według uznania nadawcy, np. *veče velka oš stara*²⁸, *tvorim ovu funeštru e imam u ruke album*²⁹.

Na powyższych przykładach możemy zaobserwować, iż język molizańsko-chorwacki przejął wiele form leksykalnych i gramatycznych z języka włoskiego. Związane jest to z położeniem terytorialnym tej niewielkiej diaspory, która przez stulecia nie posiadała żadnych kontaktów z macierzą. Obecnie molizańscy Chorwaci nie stanowią jednolitej społeczności językowej w zamieszkiwanych miejscowościach, w przeważającej części uczą się, studiują i pracują wraz z ludnością włoską, posługując się na co dzień językiem włoskim. W kontaktach między sobą dostosowują swój zasób leksykalny do obu języków w zależności od stopnia znajomości molizańsko-chorwackiego i włoskiego.

Twórczość literacka mieszkańców diaspory ma przybliżyć całej społeczności język i tradycje przodków, ożywiać ich chęć do pielęgnowania własnej tożsamości narodowej, kształtować w nich skłonność do działania na rzecz własnej kultury, języka i tradycji, nie tylko na terenie swoich miejscowości, ale również wśród innych kultur i języków występujących w Europie.

Bibliografia

PICCOLI, A., SAMMARTINO, A. *Dizionario dell'idioma croato-molisano di Montemitro / Rječnik moliškohrvatskoga govora Mundimitra*, Fondazione "Agostina Piccoli", Matica Hrvatska, Montemitro-Zagreb, 2000.

Pjesništvo moliških Hrvata. Poezija de molizaj Kroatoj. Zagreb: Prodigital d.o.o., 2007.

SAMMARTINO, A. *Grammatica della lingua Croatomolisana / Gramatika moliško-hrvatskoga jezika*, Fondazione "Agostina Piccoli", Profil International, Montemitro-Zagreb, 2004.

²⁵ SAMMARTINO, P. *Bubular*. W: *S našimi riči* 3, s. 32.

²⁶ PETRELLA, R. *Moj grad iz moje funeštre*. W: *S našimi riči* 2, s. 26.

²⁷ Por. SAMMARTINO, A. *Grammatica della lingua Croatomolisana / Gramatika moliško-hrvatskoga jezika*, Fondazione "Agostina Piccoli", Profil International, Montemitro-Zagreb, 2004, s. 288

²⁸ Anonim. *Raja*. W: *S našimi riči* 2, s. 74.

²⁹ PETRELLA, R. *Moj grad iz moje funeštre*. W: *S našimi riči* 2, s. 26.

SCOTTI, G. *Hrvatski trokut u Italiji*. Rijeka: Liber d.o.o., 2006.

S našimi riči. Zbirka literarnih ostvarenja na moliškohrvatskome. Montemitro: Fondazione „Agostina Piccoli”, 2004.

S našimi riči. 2. Zbirka literarnih ostvarenja na moliškohrvatskome. Montemitro: Fondazione „Agostina Piccoli”, 2007.

S našimi riči. 3. Zbirka literarnih ostvarenja na moliškohrvatskome. Montemitro: Fondazione „Agostina Piccoli”, 2010.

Wybór poezji:

Anonim. *Raja*. W: *S našimi riči 2*, s. 74.

BLASCETTA, A. *Ajar*. W: *S našimi riči 2*, s. 40.

BLASCETTA, G. *Druge*. W: *S našimi riči*, s. 24.

GILOSCA, N. *Na-našu*. W: *S našimi riči 2*, s. 52.

GIORGETTA, M. *Je zemblja do svita*. W: *S našimi riči 2*, s. 10.

GIORGETTA, R. *Dženeracijune*. W: *S našimi riči 2*, s. 22.

PETRELLA, R. *Moj grad iz moje funeštre*. W: *S našimi riči 2*, s. 26.

PICCOLI, L. *Lito 1910*. W: *S našimi riči*, s. 14.

PICCOLI, N. *Sutra je drugi dan*. W: *S našimi riči 2*, s. 80.

PICCOLI, P. *Zbogom*. W: *Pjesništvo moliških Hrvata*, s. 86.

SAMMARTINO, A. *Zdola zemblje*. W: *S našimi riči 3*, s. 78.

SAMMARTINO, P. *Bubular*. W: *S našimi riči 3*, s. 32.

Language in the works of the inhabitants of Montemitro

The article presents various linguistic forms occurring in the works of the inhabitants of Montemitro. The focus was on demonstrating differences and similarities to the standard Croatian language as well as showing the influence of the Italian language. The analysis covered vocabulary of selected works included in the volumes of poetry *S našimi riči* and *Pjesništvo moliških Hrvata*.

EWELINA GAJEWSKA

Uniwersytet Bielsko-Bialski

Siła perswazyjna zdań pytających w wybranych współczesnych reklamach prasowych

Keywords: *language, persuasion, advertising, interrogative sentence*

Słowa klucze: *język, perswazja, reklama, zdanie pytające*

Analizując język współczesnej reklamy, polski językoznawca Jerzy Bralczyk zwrócił uwagę, że częściej niż moglibyśmy sądzić treści perswazyjne przekazywane są za pomocą struktur składniowych¹. W procesie przekonywania odbiorcy do jakichś racji ważny jest nie tylko dobór słów i ich połączeń, ale także budowa syntaktyczna wypowiedzenia – rodzaj zdania, umożliwiający wprowadzenie trybu gramatycznego (oznajmującego, rozkazującego czy przypuszczającego), szyk zdaniowy, a także szereg innych wykładników stosunków składniowych mogących mieć wpływ na fortunność aktu perswazji językowej.

Najbardziej naturalnym sposobem językowego wpływania na odbiorcę wydaje się używanie form w trybie rozkazującym². Chcąc przekonać kogoś do swoich racji, nakłonić do zakupu produktu czy skorzystania z oferty, niejako automatycznie i naturalnie używamy form stworzonych do wywierania wpływu, a nawet nacisku: *spróbuj, zobacz, zdobądź, kup* itp. Jednakże analiza języka polskiej reklamy na przestrzeni wieków pozwala na obserwację, jak bardzo zmieniało się podejście nadawców reklamy do wykorzystywania form trybu rozkazującego w celach perswazyjnych. W XIX-wiecznej i XX-wiecznej reklamie (zwłaszcza z początku wieku i okresu XX-lecia międzywojennego) rozkaźniki pojawiały się bardzo często, współtworząc najczęściej krótkie apele niezawierające żadnych informacji o produkcie, będące prostym i bezpośrednim wezwaniem do jego nabycia, np.:

- *Żądajcie z zakonnikiem! (ziół)*
- *Odkurzajcie Vampyrem!*

¹ Por. BRALCZYK, J. *Język na sprzedaż*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004, s. 115.

² Por. tamże rozważania o sile perswazyjnej trybów gramatycznych, s. 107-113.

- *Pijcie znakomite piwa browaru ciechanowskiego!*³

Dawna reklama nie bała się zatem prostego, bezpośredniego nakłaniania, czego tak kategorycznie nie można powiedzieć o współczesnej. Dzisiaj używanie (a zwłaszcza nadużywanie) form trybu rozkazującego nie wydaje się już nośnym perswazyjnie sposobem przyciągania uwagi odbiorcy. Może nawet uchodzić za ryzykowne, irytować czy zniechęcać odbiorcę. Wraz z upływem czasu i rozwojem cywilizacji zmienia się przecież nie tylko język przekazów reklamowych, ale sam odbiorca, jego wymagania i oczekiwania. Obserwacja języka współczesnych tekstów reklamowych pozwala na stwierdzenie, że nie straciły na aktualności słowa Jerzego Bralczyka sprzed prawie 20 lat:

Nadawca może czasem czerpać satysfakcję z używania trybu, który ma wpływać na odbiorcę – gdy na przykład może w ten sposób manifestować nad nim przewagę. Wiele społecznych uwarunkowań sprawia wszelako, że może więcej jest sytuacji, w których używanie takiego trybu uznaje się za niewskazane, nie na miejscu – i unika się go. Głównie dlatego, że odbiorca może nie być zadowolony ze zwracania się do niego w trybie, który pierwotnie pod względem gramatycznym ma wywierać na niego wpływ⁴.

Gdy jakieś formy językowe czy sposoby zwracania uwagi odbiorcy na treść komunikatu tracą na atrakcyjności i popularności, zasadne wydaje się pytanie, co pojawia się w ich miejsce – jakie werbalne środki nakłaniania zyskują większą (albo nową) siłę perswazyjną? Z bogatego repertuaru nośnych perswazyjnie struktur składniowych wykorzystywanych we współczesnych komunikatach reklamowych wybrałam zdania pytające. W niniejszym szkicu pragnę przyjrzeć się ich budowie, niektórym rodzajom, a także przenoszonemu przez nie ładunkowi perswazyjnemu. Zastosuję metodę analizy lingwistycznej, z naciskiem na gramatyczną płaszczyznę językowej organizacji tekstu. Ponieważ jednak głównym tworzywem tekstu reklamowego są słowa, w analizie nie pominę również płaszczyzny leksykalnej. Do językowej obserwacji wybrałam teksty reklamowe z polskich dwutygodników i miesięczników: *Wysokie Obcasy Extra* oraz *Viva*. Poddałam analizie 20 reklam z lat 2022-23.

³ Zob. analizę płaszczyzny gramatycznej dawnych tekstów reklamowych. W: GAJEWSKA, E. *Od informacji do perswazji. Początki polskiego dyskursu reklamowego*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe ATH, 2018, s. 176-188.

⁴ BRALCZYK, J. *Język na sprzedaż...*, s. 109.

Chcesz zadbać o siebie, dbając jednocześnie o planetę? – o pytaniach, które nie wymagają namysłu

Analizując cechy dyskursu prymarnie perswazyjnego (wykorzystywanego w polityce, reklamie czy np. w działalności Kościoła), sporo powiedziano i napisano o roli pytań retorycznych, czyli zadawanych nie w celu uzyskania konkretnej odpowiedzi, lecz skłonienia odbiorcy do przemyśleń czy podkreślenia wagi danego problemu⁵. Zazwyczaj przyjmuje się, że są to pytania, na które odpowiedź jest oczywista, co reklama wykorzystuje, odwołując się zwykle do sfery związanej ze zdrowiem i szczęśliwym życiem. Często jako wstęp do opisu reklamowanego produktu pojawiają się pytania typu: *Chcesz być zdrowa i dobrze wyglądać? Pragniesz, by twoje dziecko było zdrowe i szczęśliwe?* Pozytywna odpowiedź na te pytania nie budzi wątpliwości, a na tak przygotowanym gruncie łatwiej polecić i zaprezentować produkt, który – oczywiście zdaniem twórcy reklamy – zapewni upragnione zdrowie i poczucie szczęścia. Również w reklamach wybranych przeze mnie do analizy pojawiło się sporo pytań o opisaną wyżej funkcji. Por. przykłady:

- *Chcesz prowadzić ekologiczny styl życia, zadbać o zdrowie, kondycję lub figurę?* (Wysokie Obcasy Extra nr 9 [135]/2023)
- *Chcesz zadbać o siebie, dbając jednocześnie o planetę?* (Wysokie Obcasy Extra nr 9 [135]/2023)
- *Marzysz o młodszym wyglądzie?* (Viva nr 8(679)/2023)
- *Czy wiesz, że dobrze przespana noc pozytywnie wpływa na jakość naszego życia?* (Wysokie Obcasy Extra nr 1 [127]/2023).

Ostatni przykład reprezentuje częsty w reklamie typ pytań zaczynających się od wzbudzającej ciekawość formuły: *Czy wiesz, że...* Z założenia pytania takie (zawierające w swej strukturze od razu odpowiedź) mają dostarczyć odbiorcy wiedzy na jakiś temat, bardzo często jest to jednak wiedza powszechnie znana i oczywista. Nadawca pyta, czy odbiorca wie, jak ważny jest zdrowy sen, sucha pieluszka u dziecka, skóra głowy pozbawiona łupieżu czy picie dużej ilości wody. Nie chodzi przecież o to, by przekazać odbiorcy jakieś szczególnie odkrywcze wiadomości, ale raczej stworzyć retoryczny fundament do zaprezentowania ukierunkowanych perswazyjnie informacji o reklamowanym produkcie. Odbiorca ma ugruntować sobie wiedzę na temat wagi dobrze przespanej nocy i tym chętniej sięgnąć po suplement, który – jak zapewnia nadawca – zapewni mu zdrowy sen. Matka powinna uzmysłowić sobie, jak niezdrowe

⁵ Zob. np. OŻÓG, K. *Język w służbie polityki*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2004; KOCHAN, M. *Slogany w reklamie i polityce*. Warszawa: Wydawnictwo Trio, 2003; LEWIŃSKI, P. *Retoryka reklamy*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1999.

dla jej dziecka jest dłuższe leżenie w mokrej pieluszcze, i zainteresować się pieluchami rekomendowanej firmy, które – jak przeczyta w reklamie – dzięki „specjalnej formule” (w domyśle nieznanym innym producentom pieluch) dłużej pozostawią skórę dziecka suchą. Na płaszczyźnie leksykalnej w pytaniach tego typu pojawiają się leksemy pozytywnie wartościujące (*dobry, pozytywny, szczęśliwy, młody*) – na razie konkretną, pożądaną sytuację. Leksyka wartościująca reklamowany produkt pojawi się w dalszej części tekstu, gdy odbiorca zechce poznać receptę na lepsze zdrowie, dobry sen, młodszy wygląd itp.

Jest też rodzaj pytań o funkcji retorycznej, które w swojej warstwie leksykalnej zawierają już pełne ukierunkowanie problemu (wprost nazywają chorobę czy dolegliwość, albo wskazują na konkretny rodzaj produktu), by szybciej i sprawniej dotrzeć do odbiorcy, który odpowie: tak, a następnie będzie oczekiwał porady, jak pozbyć się danego problemu czy zdobyć potrzebną rzecz. Np.:

- *To znowu afta? Znowu boli i utrudnia jedzenie?* (*Wysokie Obcasy Extra* nr 5 [131]/2023)
- *Uzucie pełności? Ciężko na żołądku? Masz gazy?* (*Wysokie Obcasy Extra* nr 5 [131]/2023)
- *Twoja skóra jest popękana, zaczerwieniona i sucha?* (*Viva* nr 15 (686)/2023)
- *Lubisz funkcjonalne kosmetyki o orzeźwiających nutach?* (*Viva* nr 16 (687)/2023)
- *Szukasz lodówki, która oszczędza energię?* (*Wysokie Obcasy Extra* nr 5 [131]/2023)
- *Urodziny, parapetówka, baby shower lub gratulacje z powodu awansu?* (*Wysokie Obcasy Extra* nr 10 [136]/2023)

Ostatni przykład pochodzi z reklamy kart upominkowych – nadawca podpowiada odbiorcy okazje, które mogą wymagać prezentu, by później podsunąć mu pomysł, czym może obdarować osobę bliską lub znajomego.

Za pomocą tak ukierunkowanych pytań nadawcy reklam pokazują, że identyfikują się z odbiorcą, znają jego problemy i – co najważniejsze – potrafią im zaradzić. Znają skuteczny środek na owrzodzenia jamy ustnej, ból głowy, łupież, kłopoty z trawieniem, podpowiedzą, która lodówka czy pralka jest najbardziej energooszczędna.

Jak słusznie zauważa Jerzy Ziomek, pytanie retoryczne stanowi faktyczne wzmocnienie pożądanej odpowiedzi, często jej wymuszenie, a więc – konstatację znacznie silniejszą niż ta, która była zawarta w trybie twierdzącym⁶. W tym też tkwi jego potencjał perswazyjny.

⁶ ZIOMEK. J. *Retoryka opisowa*. Wrocław: Ossolineum, 2000, s. 225.

Parafrazując słowa Kazimierza Ożoga, który stwierdził, iż umiejętne stawianie pytań retorycznych w tekstach wyborczych to mocny argument za oddaniem głosu na ich autora⁷, można skonstatować, iż umiejętne stawianie pytań retorycznych w reklamie może skutecznie przyciągnąć odbiorcę i skłonić go do zakupu reklamowanego produktu.

Jak to się dzieje, że Włoszki zawsze wyglądają świeżo i promiennie? – o presupozycjach zawartych w pytaniach

W swoim artykule proponuję przyjrzeć się jednak nie tylko pytaniom retorycznym, ale także właściwym, zbudowanym jednakże w sposób umożliwiający osiągnięcie przez nadawcę celu perswazyjnego. Jednym z rodzajów takich zdań pytających są te, które zawierają zabieg manipulacyjny zwany presupozycją. Chodzi o wypowiedzenie sądu zawierającego na powierzchni inny sąd, dzięki czemu trudniej zaprzeczyć przekazanej informacji⁸. Jeśli np. słyszymy w reklamie pytanie: *Zastanawiałaś się nad tym, co ci daje rutinoscobin?*⁹, automatycznie przyjmujemy, że coś daje (mamy wszak zaimek *co*, a nie partykułę *czy*) i czekamy na przedstawienie nam w odpowiedzi właściwości polecanego produktu. Por. inne przykłady z reklam współczesnych:

- *Co wyróżnia kosmetyki Armani? (Wysokie Obcasy Extra nr 7 [133]/2023)*
- *Dlaczego jej cera jest tak gładka i rozświetlona? (Wysokie Obcasy nr 9 [135]/2023)*
- *Jak to się dzieje, że Włoszki zawsze wyglądają świeżo i promiennie? (Wysokie Obcasy Extra nr 9 [135]/2023).*

Sens i siła perswazyjna presupozycji wykorzystanej w pytaniach polega na tym, że nadawca nie daje odbiorcy czasu na zastanowienie się, czy reklamowany produkt jest dobry i skuteczny. Ta kwestia nie ulega wątpliwości, a pytania zachęcają tylko do poznania szczegółów i konkretnych właściwości polecanych kosmetyków, lekarstw czy innych produktów. Jeśli odbiorca słyszy pytanie: *Co wyróżnia kosmetyki Armani?*, nie musi się już zastanawiać, czy reklamowane kosmetyki są warte uwagi. Wie, że są, bo wyróżniają się na tle innych, a tego, czym konkretnie się wyróżniają, dowie się z dalszej części reklamy, a więc z odpowiedzi na zadane na wstępie pytanie. Podobny mechanizm wykorzystany jest w pytaniu: *Dlaczego jej cera jest tak gładka i rozświetlona?* Odbiorca ma wiedzieć od razu, że cera opisywanej w reklamie kobiety jest piękna i gładka (stąd przyimek *dlaczego*, a nie partykuła *czy*, która otwierałaby pole do namysłu), a gdy wczyta się w odpowiedzi na zadane pytanie, dowie się,

⁷ OŻÓG, K. *Język w służbie polityki...*, s. 94.

⁸ BRALCZYK J. *Język na sprzedaż...*, s. 50.

⁹ Zapamiętane – reklama telewizyjna sprzed ok. 10 lat.

że promienny wygląd skóry to efekt działania reklamowanego kremu do twarzy. Zatem już we wstępnym pytaniu presuponowana jest wartość i skuteczność polecanego produktu – zanim jeszcze czytelnik pozna jego nazwę i wszystkie szczegóły. Podobnie jest w reklamie kosmetyków włoskiej marki, mającej zaintrygować potencjalne klientki pytaniem: *Jak to się dzieje, że Włoszki zawsze wyglądają świeżo i promiennie?* Pytanie poparte jest zdjęciem uśmiechniętej Włoszki o gładkiej, promiennej cerze, co jeszcze ugruntowuje tezę zawartą w pytaniu. Odbiorca nie musi się już zastanawiać nad urodą Włoszek, bo ona jest oczywista, powinien natomiast płynnie przejść do lektury tekstu, z którego dowie się, jakie kosmetyki zapewniają tak świeżą i promienną cerę. Interesującym przykładem jest też presupozycja zawarta w pytaniu z reklamy suplementu diety wspomagającego pracę tarczycy. Por.:

- *Co tarczyca robi dla Ciebie?* (*Wysokie Obcasy Extra* nr 10 [136]/2023).

To przykład pytania, które nie od razu nakierowuje odbiorcę na właściwości polecanego produktu. Najpierw odbiorca dowie się, jak ważne funkcje w organizmie pełni tarczyca (co ma przy okazji istotny walor edukacyjny), a dopiero później – co my, niejako w rewanżu, możemy zrobić dla swojej tarczycy. Oczywiście możemy kupić reklamowany produkt, który pomoże tarczycy w prawidłowym funkcjonowaniu.

Warto zauważyć, że w dyskursie perswazyjnym zabiegi zwane presupozycjami pojawiają się nie tylko w zdaniach pytających, ale bardzo często w oznajmujących, istnieje też wiele leksemów, dzięki którym presupozycja jest możliwa (np. *nadal, jeszcze, kiedy, zanim*)¹⁰. Również reklama wykorzystuje moc perswazyjną presupozycji w rozmaity sposób, wprowadzając ją za pomocą zróżnicowanych struktur składniowych i bogatego repertuaru leksemów, ale jest to już temat na osobny artykuł.

Myślisz, że to jest za drogie? – o pytaniach uprzedzających zarzut

Innym rodzajem zdań pytających występujących w tekstach reklamowych są takie, które w swej strukturze zawierają zabieg nazywany uprzedzeniem (wyprzedzeniem) zarzutu¹¹. Technika ta opiera się na założeniu, że przedstawiając jakąkolwiek argumentację, powinniśmy się liczyć z faktem, iż odbiorca będzie wobec naszych słów sceptyczny. Należy więc zastanowić się najpierw, z jakimi zarzutami wobec naszego wywodu możemy się spotkać, a następnie – w celu ich osłabienia – sformułować je już na wstępie, zanim sam odbiorca zda-

¹⁰ Wnikliwie różnym rodzajom presupozycji przyjrzał się Andrzej Batko w książce *Sztuka perswazji, czyli język wpływu i manipulacji*. Gliwice: Wydawnictwo Helion, 2011, s. 97-122.

¹¹ O technice uprzedzania zarzutów w kontekście wystąpień publicznych pisał Hans Lemmermann w książce *Komunikacja werbalna. Szkoła retoryki*. Wrocław: Astrum, 1999, s. 99. Technika ta sprawdza się jednak z powodzeniem w dyskursie reklamowym i politycznym.

ży to zrobić¹². Ten zabieg retoryczny bywa chętnie wykorzystywany w reklamie i wprowadzany za pomocą różnych struktur składniowych, ja jednak proponuję przyjrzeć się sposobowi, w jaki wprowadzają go pytania. *Mypolisz, że nawilżania potrzebuje tylko sucha skóra?* – przeczyta odbiorca w tekście reklamowym zachwalającym zalety kremu nawilżającego. Zaczynając wywód od tak sformułowanego pytania, nadawca liczy się z tym, że potencjalna klientka, widząc reklamę produktu nawilżającego skórę, pomyśli: „to nie dla mnie, ja nie mam suchej cery, więc nie potrzebuję kremów nawilżających”. Kiedy jednak na wstępie przeczyta pytanie podające w wątpliwość jej opinię, jest szansa, że przeczyta cały tekst reklamowy i zainteresuje się produktem, którego – czego dowie się z dalszego wywodu – potrzebują wszystkie rodzaje skóry. Por. inne przykłady:

- *Czy ekologiczny produkt musi być droższy?* (*Wysokie Obcasy Extra* nr 5 [131]/2023)
- *Do IT tylko po informatyce?* (*Wysokie Obcasy* nr 9 [135]/2023)
- *Dobre, ale nie dla diabetyków?* (*Wysokie Obcasy Extra* nr 1 [127]/2023).

Na podstawie wybranych przykładów widzimy zatem, jak twórcy reklam uprzedzają ewentualne zarzuty odbiorców opierające się na obiegowych opiniach: jeśli coś jest ekologiczne, to musi być drogie, a w branży informatycznej sprawdzą się tylko absolwenci informatyki. W ostatnim przytoczonym przykładzie nadawca bierze pod uwagę obawy odbiorcy, który jest diabetykiem, i może sądzić, że reklamowane dermokosmetyki nie nadają się dla niego. W dalszym wywodzie zostaje jednak zapewniony, że odpowiednia formuła zastosowana przy produkcji produktu sprawia, iż jest on bezpieczny nawet dla chorych na cukrzycę. Jeśli chodzi o wybory leksykalne przy formułowaniu takich pytań, nierzadko pytania uprzedzające zarzut wprowadzane są za pomocą czasowników służących do artykułowania sądów i opinii (*sądzić, myśleć, uważać*). Z punktu widzenia skuteczności perswazyjnej ważna wydaje się uwaga, że w reklamie czasowniki te pojawiają się najczęściej w 2 os. l. poj. (np. *sądzisz, myślisz, uważasz*), co skraca dystans komunikacyjny i ułatwia nadawcy nawiązanie relacji z odbiorcą.

Przedstawione powyżej sposoby wykorzystywania w reklamie zdań pytających to tylko mały wycinek z bogatego repertuaru struktur składniowych, z którego czerpie reklama, by osiągnąć swój perswazyjny cel. Odbiorca słyszy w reklamie pytania rozmaitego typu i w różnym stopniu czuje się zobowiązany do odpowiedzi. Raz są to pytania tak oczywiste i odwołujące się do podstawowych potrzeb i pragnień człowieka (jak pytania o zdrowie i szczęście), że jedyną odpowiedzią jest ta twierdząca. Innym razem nadawca celnie nazywa konkretne pro-

¹² Tamże, s. 99-100.

blemy odbiorcy (daną chorobę czy dolegliwość), czym już na wstępie zjednuje sobie jego przychylność, a przynajmniej uwagę. W jeszcze innych przypadkach odbiorca, rzadko świadomy zabiegów perswazyjno-manipulacyjnych zawartych w pytaniach, automatycznie przyjmuje ukryte w nich tezy, co jest pierwszym warunkiem powodzenia prowadzonej w dalszej części reklamy argumentacji na rzecz reklamowanego produktu.

Zdanie pytające, z samej swojej istoty, jest zdaniem wypowiedzianym w celu dowiedzenia się czegoś¹³, uzyskania informacji czy zgody na jakieś działanie. Jednakże nadawca komunikatu o funkcji perswazyjnej, jakim jest reklama, nie korzysta z tej fundamentalnej funkcji pytania, modyfikując jego strukturę i dobierając leksykę pod kątem przydatności w akcie nakłaniania. Jak słusznie zauważył Jerzy Bralczyk, nawet jeśli komunikat reklamowy przyjmuje formę pytania, obietnicy czy wątpliwości, jego językową matrycą jest rada lub prośba¹⁴, czyli dyrektywne akty mowy, których celem jest wywarcie wpływu na adresata.

Bibliografia

- BATKO, A. *Sztuka perswazji, czyli język wpływu i manipulacji*. Gliwice: Wydawnictwo Helion, 2011.
- BRALCZYK, J. *Język na sprzedaż*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
- GAJEWSKA, E. *Od informacji do perswazji. Początki polskiego dyskursu reklamowego*, Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe ATH, 2018.
- KOCHAN, M. *Slogany w reklamie i polityce*. Warszawa: Wydawnictwo Trio, 2003.
- LEMMERMANN, H. *Komunikacja werbalna. Szkoła retoryki*. Wrocław: Astrum, 1999.
- LEWIŃSKI, P. *Retoryka reklamy*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1999.
- OŻÓG, K. *Język w służbie polityki*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2004.
- ZIOMEK, J. *Retoryka opisowa*. Wrocław: Ossolineum, 2000.

The persuasive power of question sentences in selected contemporary press advertisements

In her article, the author analyzes the persuasive function of question sentences in selected Polish press advertisements. Analyzes the function of rhetorical questions in the process of persuading the recipient, as well as other types of questions containing persuasive and manipulative methods. Using selected examples, the author describes questions based on presuppositions and containing in their structure anticipatory objections that could be formulated by the recipient.

¹³ <https://sjp.pwn.pl/slowniki/pytanie.html> (30.09.2023).

¹⁴ BRALCZYK, J. *Język na sprzedaż...*, s. 49.

ERNEST ZAWADA

Uniwersytet Bielsko-Bialski

Pedagogiczne i niepedagogiczne aspekty sztuk wizualnych w kontekście edukacji i wychowania

Keywords: *art, painting, pedagogy, education*

Słowa kluczowe: *sztuka, malarstwo, pedagogika, edukacja, wychowanie*

Wprowadzenie

Wszelka działalność pedagogiczna z założenia łączy się z definiowaniem oraz wcielaniem w życie określonych pozytywnych wartości. System norm i zasad etyczno-moralnych stanowi podstawę funkcjonowania człowieka jako osoby w relacjach społecznych. Jak słusznie zauważono: „Każdy z nas z dzieciństwa wynosi przekazane przez rodziców, przedszkole i szkołę wartości, wzorce zachowań, nawyki, przekonania, poglądy i normy społeczne. Wychowanie winno czynić człowieka zdolnym do swobodnego wyboru i do kształtowania własnej drogi życiowej przenikniętej wartościami”¹. Te pozytywne zadania edukacyjno-wychowawcze z założenia mają wspierać jednostkę do rozwoju i pełni człowieczeństwa. U podstaw pedagogiki winno być ukierunkowywanie młodego człowieka na to, co „dobre”, kształtowanie jego osobowości, wspieranie umiejętności rozpoznawania tego, co „prawdziwe” w jakże powikłanych realiach współczesnej „ponowoczesno-konsumpcyjno-hedonistycznej rzeczywistości, która zdaje się je zatracać w relatywistycznych meandrach życia. Sztuka i przeżycia estetyczne z nią związane w sposób oczywisty winny oddziaływać, co czyniły i czynią nadal, na procesy wychowawcze, promujące przede wszystkim pozytywne aspekty życia i działań człowieka, zmierzając jednocześnie do urzeczywistnienia idei lepszego i piękniejszego świata. W systemie edukacji plastycznej i artystycznej kładziony był i jest nacisk na wzbogacanie osoby w wartości duchowe, patriotyczne, etyczne, moralne i estetyczne.

¹ *Edukacyjne konteksty wspierania rozwoju dziecka*, red. E. Kochanowska, J. Wojciechowska, Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała, 2012, s. 5.

Jak twierdzą Beata Mazepa-Domagala i Teresa Wilk: „(...) współczesną ikonosferę wypełniają obrazy, których źródłem nie są już wyłącznie fotograficzne reprodukcje istniejących obiektów. Ikoniczność przejawia się w formie: fotoreportaży, reklam wizualnych, portali internetowych, prasy magazynowej, wydawnictw albumowych, ilustrowanych, w których obrazy zdecydowanie przeważają nad słowem drukowanym – nawet pismo pojawia się w zdigitalizowanej postaci. Ikoniczność zdominowała wszystkie formy komunikacji międzyludzkiej”². Zmysł wzroku nie jest jedynym źródłem postrzegania. Dostępne są urządzenia umożliwiające rozpoznawanie kształtów i szczegółową analizę otaczającej przestrzeni dostrzeganej w polu widzenia. Zmianie uległ rodzaj widzenia. Wymiar realny jest uzupełniany wymiarem wirtualnym, a wielość obrazów utrudnia ich wartościowanie. Fundamentalnym elementem współczesnej kultury są liczne odmiany obrazów³.

Edukacja plastyczna – wychowawcza rola sztuki

Niezliczona ilość dzieł sztuki od czasów starożytnych po współczesność dotyczy wszelkich aspektów piękna, prawdy i dobra, wyrażających się najczęściej w afirmacji życia poprzez miłość. Życie człowieka współczesnego, wyrastające z kultury i osadzone w niej, naczynowane jest wszelkiego rodzaju artefaktami, dziełami sztuki, które, będąc wytworami artystycznymi, posiadają cechy typowe, charakteryzujące ich twórców, środowiska i regiony, z których wyrastają narody, z którymi są utożsamiane⁴. Wszystko to w określonym czasie tworzy obraz cywilizacji.

Pozytywny aspekt kultury materialnej leży w idei poszerzania, poprzez formy twórcze, przestrzeni wolności, której można doświadczyć, kreując coś lub też będąc odbiorcą konkretnych przekazów ikonograficznych, dających możliwość pogłębienia w sobie przeżyć estetycznych. Prowadzi to do uwznioślenia stanu ducha, do wewnętrznego ubogacenia. Określone wartości i możliwości rozwoju kultury, zasób wiedzy, sytuacja społeczna, polityczna i gospodarcza w dużej mierze sprzyjają rozwojowi indywidualnych i regionalnych stylistyk, z których powstają nurty i kierunki typowe dla historycznych epok. Dzieła sztuki pełnią funkcję edukacyjną i wychowawczą, kształtują określone normy uznawane za właściwe, będące

² Mazepa-Domagala B., Wilk T., *Edukacja w zakresie sztuk wizualnych, czyli o przygotowaniu dzieci w młodszych wiekach szkolnych do odbioru i kreowania otaczającej je ikonosfery*, W: „Chowanna”, T. 2, 2015, s. 91.

³ Tamże, s. 91.

⁴ Obcowanie z dziełem, ze światem sztuki nieustannie wymaga uwagi i uważności, por.: Matyja J, red. *Widzenie dzieła Sztuki*. Częstochowa: Miejska Galeria Sztuki. 2010.

wzorem do naśladowania. Mają one jednocześnie wymiar komunikacyjno-informacyjny⁵, asocjacyjny, estetyczny⁶, kreacyjny, projekcyjny, a nawet prozdrowotny. Poprzez tematykę, ale też i formę wyrazu artystycznego, wzbogacają rzeczywistość codzienną o wymiar duchowy. Ich charakter sakralny łączy się z rolą symboliczno-magiczną, prowadzącą do poszukiwania istoty człowieczeństwa. Sprzyja temu poznanie, bycie, odczuwanie transcendencji, które posiadają jednocześnie znaczenie etyczne i wychowawcze. Kolejnym aspektem oddziaływania dzieł jest ich funkcja terapeutyczna. Poprzez poznanie i interpretację kultury wizualnej wspierany jest rozwój intelektualny dziecka. To forma komunikacji, której rolą jest ponadto uspołecznienie i integracja ze środowiskiem. Julia Anastazja Sienkiewicz-Wilowska zauważa, iż: „Obcowanie z dziełami innych osób, także uznanych za wielkich artystów, pozwala nie tylko na zwiększenie własnych umiejętności, ale także na zrozumienie innych ludzi, nie tylko jako twórców”⁷.

W obszarze edukacji plastycznej oraz edukacji poprzez szeroko rozumiane sztuki wizualne ważne jest wspieranie rozwoju poznawczego osoby. To ukierunkowane działanie powinno być pomocne w zdobywaniu i poszerzaniu wiedzy o otaczającej rzeczywistości. Do jego zadań należy rozwijanie umiejętności postrzegania, nazywania, kategoryzowania, zapamiętywania oraz rozpoznawania. Wiedza i kompetencje zdobywane są poprzez bezpośredni lub pośredni kontakt z dziełem sztuki, stanowiącym materiał artefaktowy lub ikonograficzny, służący do właściwego „odczytania”, odczucia i zinterpretowania, które jest możliwe dzięki poznaniu kluczowych kodów kanonów estetycznych, stanowiących podstawę jego interpretacji.

Kontakt z dziełami sztuki⁸ w ich różnorodności pozwala na pełniejsze rozumienie wytworów artystycznych w wielu warstwach możliwości interpretacyjnych, a nie tylko z perspektywy subiektywnego odbioru. Indywidualna interpretacja dzieła sztuki, poprzez właściwe wsparcie edukacyjne w tym zakresie, pozwala na zdobywanie wiedzy o świecie natury i kultury oraz o różnorodnych zjawiskach i zmianach w nim zachodzących. Dzięki temu można dowiedzieć się co czuł, myślał, wyobrażał sobie twórca, żyjący w określonym miejscu i czasie, jakie czynniki miały wpływ na jego osobowość, a zatem i twórczość. Daje to też możli-

⁵ Metaforyka dzieł stanowi znaczący obszar refleksji naukowej, por: Limont W, Didkowska B, red. *Edukacja Artystyczna a Metafora*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008.

⁶ Estetyka i piękno skłaniają do szczególnej refleksji szczególnie z perspektywy ich historii, por.: Eco U, red. *Historia piękna*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań, 2005.

⁷ J. A. Sienkiewicz-Wilowska, *Dziecko, rysuje, maluje, rzeźbi. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2011, s. 16.

⁸ Obecność w świecie sztuki i kontakt z jej dziełami daje podstawę dla złożonego procesu interpretacji, który wymaga od odbiorcy określonych postaw, por.: Solik R. *Sztuka Jako Interpretacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.

wość szerszego samopoznania w kontekście rzeczywistości teraźniejszej i tej minionej. Historia sztuki przynosi szereg przykładów dzieł, których tematyka zdecydowanie wyraża przekaz „pozytywny”, oddziałując pedagogicznie w procesie kształtowania właściwych postaw młodych ludzi. Określone wzorce estetyczne wpływają przede wszystkim na ich rozwój poznawczy, uczą obiektywności i rzeczowości w odkrywaniu piękna i harmonii. Wypracowane na drodze eksperymentów normy ujmują w sposób syntetyczny najistotniejsze wartości estetyczne, etyczne i moralne. Aspekty edukacyjne, związane z możliwością głębszego poznania dzieł sztuki, łączą się jednocześnie z możliwością zaznajomienia z realiami życia ich twórców.

Zrozumienie i odczucie pracy artystycznej winno mieć charakter wielowątkowy, rozpoczynający się od tego kto jest jego autorem, jaki wpływ na twórczość miało jego życie osobiste, miejsce pochodzenia, relacje społeczne, realia epoki itd. Wiąże się to jednocześnie z koniecznością rozpoznawania cech typowych indywidualnego stylu artysty w kontekście regionu, kraju czy epoki. Umiejętności obserwacyjne widza – odbiorcy dzieła dotyczą także, a może przede wszystkim, umiejętności zanalizowania jego warstwy estetycznej, czyli kompozycji, formy wyrazu oraz stosowanych w nim środków wyrazu plastycznego, to jest zagadnień związanych z relacjami przestrzennymi, materią graficzną, kolorystyczną, światłem i wyrażaną ekspresją – wszystkie pozwalają na rozwój u odbiorcy wrażliwości i świadomości plastycznej.

Sztuka na przestrzeni lat. Rys historyczny

Tematyka ikonografii prehistorycznej koncentruje się prawie wyłącznie wokół przedstawień zoomorficznych, obrazujących, najpewniej dla celów magiczno-rytualnych, zaobserwowane sylwetki zwierząt w ujęciach profilowych, pozycjach tzw. lotnego galopu z nierzadkim zastosowaniem „techniki rentgenograficznej”, ujawniającej wszystko to, co najistotniejsze, w postaci zwierzęcia, zarówno w obrębie jego kształtu i zewnętrznej powierzchni, jak również tym, co zaobserwowano w jego wnętrzu. Współczesne spojrzenie na ten typ ilustracji uczy umiejętności rozróżniania kształtów, rozpoznawania, poszczególnych typów zwierząt, daje pogląd na życie człowieka z kultury zbieracko-łowieckiej.

Kanon postaci człowieka, w zmienny sposób kształtujący swój wyraz, na przestrzeni dziejów odnosi się do ideału piękna typowego dla danej epoki. Jego ocena dziś nie jest jednoznaczna. Prehistoryczną „Wenus”, rzeźbioną lub rytowaną w kamieniu, z jej puszystością kształtów można odbierać jako pochwałę macierzyństwa, obfitości i dostatku. Z drugiej strony synteza antropomorficznych form prowadzi do akcentowania symboliki seksualnej. Idealizacja postaci w sztuce starożytnego Egiptu wynika z wypracowania kanonu ideoplastycznego, przedstawiając sylwetkę symultanicznie, niejako ze wszystkich stron jednocześnie. Sztynny,

hierarchiczny kanon nie obowiązywał tylko niewolników i dzieci, których przedstawiano zazwyczaj nago i to w swobodnych pozach. W starożytnej Mezopotamii szczególnie przejmujący wyraz przedstawia „Ranna lwica”, relief z północnego pałacu Asurbanipala w Niniwie. Stanowi ona przykład realistycznego przedstawienia zwierzęcia. W aspekcie edukacyjno-wychowawczym jej wizerunek daje możliwość wielowątkowej interpretacji. To realistyczne ujęcie komponowane dynamicznie po przekątnej, z doskonałym rysunkiem i wyczuciem formy. Precyzja w oddaniu detalu, plastycznie podkreśla jej zeszywniałą część korpusu i nóg. Należy zwrócić uwagę na aspekt symboliczny. Królewskie zwierzę, na które mógł polować tylko władca, wyraża patos i wagę cierpienia, z drugiej zaś strony stanowi odniesienie do idei zmagania się i zwycięstwa silniejszego.

Niepedagogiczne przykłady ikonografii asyryjskiej można zaobserwować w kolejnych reliefach. Dekoracja bramy świątyni Imgurenlil, powstałej w latach 858-824 p.n. e. z polecenia króla Salamanasara III przedstawia szokującą scenę obcinania jeńcom dłoni i stóp⁹. Z kolei relief zatytułowany: „Odpoczynek pod pnączem winorośli” jest pozornie idyllicznym obrazem. Władca Niniwy Asurbanipal wraz żoną Asurszarrat ukazani zostali podczas spożywania posiłku, w towarzystwie wachlujących ich eunuchów. Scenę pełną dostojeństwa i spokoju zakłóca odcięta głowa pokonanego wroga, wisząca na jednym z drzew¹⁰. Ten jakże okrutny zwyczaj znany jest z historii Polski. Podobny los spotkał również naszych władców: Henryka Pobożnego i Władysława Warneńczyka.

Niestety czasy współczesne, za sprawą islamskich ekstremistów przynoszą nierzadko podobne i barbarzyńskie wieści. Poszukiwanie piękna wynikającego z natury ma swoje odniesienia do zasad estetycznych sztuki greckiej. Jej idealizm, wynikający z logiki systemów liczbowych, określających proporcje form jest obecny zarówno w dziełach architektonicznych, rzeźbiarskich, a nawet w malarstwie wazowym. Kanony greckie były naśladowane w antycznym Rzymie, renesansie i klasycyzmie. Również dziś ta spuścizna jest podstawą w systemie kształcenia estetyczno-artystycznego. Sztuka tamtych czasów uczy i wychowuje. Dzięki niej lepiej poznajemy tajniki filozofii, logiki oraz mitologii. W jej centrum zawsze najważniejsze miejsce ma człowiek, kształtowany na obraz bogów, nieśmiertelnych i doskonale pięknych. Zasada kontrastu, statyka i dynamika konstrukcji, wdzięk, patos, niepoddawanie się zmieniającym emocjom, to tylko niektóre z jej cech. W rzeźbie hellenistycznej szczególnie wyraz zyskują przykłady o wymowie patriotycznej. Dwie rzymskie kopie przedstawiają: umierającego

⁹ *Sztuka świata*, tom 1, J.Piżoan, uzupełnienia P. Trzeciak, A. Lewicka-Morawska, Wydawnictwo Arkady, Warszawa 1989, s. 229.

¹⁰ Tamże, s. 221.

trębacza galijskiego oraz Gala zabijającego żonę i siebie¹¹. Ich przekaz wybrzmiewa jednoznacznie – zaszczytem jest umierać za ojczyznę. To jednocześnie wyraz szacunku zwycięzców dla zwyciężonych, gdyż przedstawiają pokonanych przez pergamońskiego władcę Attalosa oraz bohaterskich przedstawicieli celtyckiego plemienia Galatów, do których nota bene słał swe listy apostoł Paweł. Do rangi wartości podniesiono tu aspekt śmierci samobójczej. Ogólne spojrzenie na artefakty greckie, z perspektywy tradycji kultury chrześcijańskiej, która przez szereg lat pomijała kwestie związane z cielesnością oraz zasad moralnego wychowania dzieci i młodzieży wywołuje myśl krytyczną w stosunku do nich. Zatem większość dzieł obrazuje postaci obojga płci w pełnym akcie, zwracając uwagę na piękno fizyczne z jednej strony, z drugiej zaś może budzić pewne kontrowersje, przynajmniej w zakresie dotyczącym kształcenia dzieci.

Ikonografie: wczesnochrześcijańska, bizantyjska, romańska i częściowo gotycka w zakresie przedstawianej tematyki stanowi powtarzające się i na różne sposoby stylistyczne interpretowane wątki ilustrujące treści Starego oraz Nowego Testamentu¹². To swoista w tamtych czasach „Biblia pauperum”. Znamy obrazy Abrahama, Mojżesza, proroków, a także sceny z Nawiedzenia, Bożego Narodzenia, Objawienia Pańskiego, Wesela w Kanie, czyli wszystkie radosne, po czym bolesne, jak droga krzyżowa, a na końcu chwalebne. Występują one też w renesansie, baroku i kolejnych epokach stylistycznych. Ich wymowa, zdecydowanie pozytywna, jest ciągłym promowaniem miłości ofiarnej oraz duchowości ukierunkowanej na transcendencję. Jej skrajnie purystyczny charakter widoczny jest w sztuce pisania ikon, gdzie przedstawiając „to, co duchowe” świadomie rezygnuje się z cielesnej fizyczności, unikając w przedstawianiu postaci światłocienia, kojarzonego z grzechem. Nawet postaci Adama i Ewy są „pisane” z pominięciem ich płci. Ów puryzm objawia się też w poważnych, smutnych, a czasem nawet srogich minach postaci świętych. Uśmiechy karykaturalne pojawiają się jedynie w przypadku potępieńców strącanych do piekieł. Przełomowe w tej kwestii jest malarstwo Giotto, który zrezygnował z bizantyjskiej izokefalii wprowadzając do swych polichromii modelunek światłocieniowy, co w konsekwencji wpłynęło na twórczość Masaccia czy Piera della Francesci. W scenie wygnania z raju po raz pierwszy przedstawia dwa pełne akty kobiety i mężczyzny z modelunkiem światłocieniowym, które od tej pory będą się pojawiały w sztuce zarówno sakralnej, jak i świeckiej.

Odrodzenie to epoka, w której powraca tematyka mitologiczna, rozkwitła wraz z nowymi

¹¹ Tamże, s. 156, 157.

¹² Walkę dobra ze złem w sztuce opisała szczegółowo m.in. Moisan-Jabłońska K., *Obrazowanie Walki Dobra ze złem*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2002.

możliwościami kreatywnymi, występującymi w rzeźbie oraz malarstwie. W nowy, swobodny sposób podchodzi się również do religijnych przedstawień. *Dawid Donatella*¹³ to rzeźba młodego chłopca o wykwintnej formie, przedstawiona w akcie, który ze zdziwieniem przygląda się odciętej głowie pokonanego Goliata. Estetyka wykwintna, aczkolwiek w domyśle pozostaje postać młodego, zbyt młodego bohatera. W tym czasie tworzy wielu znakomitych twórców. Leonardo, Rafael i Michał Anioł. Znajdująca się w kościele Santa Maria della Grazie w Mediolanie polichromia ze słynną sceną *Ostatniej wieczerzy*¹⁴ w wielu aspektach jest godna uwagi. Powstała w latach 1495-97. To pochwała boskiej i ludzkiej logiki, pochwała porządku nieskończoności. Dzieło to, pomimo zanikania, ze względu na mankamenty technologiczne, malowane olejem i temperą na suchym tynku, fascynuje do dzisiaj. Zasadniczą w nim wartość stanowi złudzenie głębi, uzyskane dzięki zastosowaniu dwóch rodzajów perspektyw: zbieżnej wykreślnej oraz powietrznej, którego wyraz zmierza w kierunku przedstawienia nieskończoności. Wnętrze iluzjonistycznie przedstawionej jadalni jest kreślone geometrycznie, co tym bardziej potęguje wrażenie ładu i harmonii architektury. To wyważone zestawienie układów horyzontalnych, wertykalnych i diagonalnych. Centralny punkt kompozycji stanowi twarz Chrystusa, spokojna i łagodna. Sylwetka Zbawiciela zamyka się w figurę trójkąta równobocznego, uważaną w antyku za doskonałą, w symbolice chrześcijańskiej wyrażającą najpełniej zasadę Trójcy Świętej. Do niej też nawiązują trzy okna znajdujące się z tyłu sali. Największe, przedstawiające przestrzeń krajobrazu natury uosabia Boga Ojca, dwa boczne odnoszą się do postaci Syna i Ducha. Ten „boski spokój” zakłóciła wiadomość Jezusa, który wypowiedział znane słowa: „Jeden z was mnie zdradzi”. Wywołały one poruszenie, czy wręcz wzburzenie postaci Apostołów, odpowiadających na zarzut: „Chyba nie ja Panie”. Zatem scenę tę należy odbierać jako obraz boskiego ładu, który jest obojętny na ludzkie namiętności.

Idealizm mistrzostwa renesansowego malarstwa stanowi niewątpliwie przedstawienie Rafaelowej „Madonny sykstyńskiej”, znajdującej się dziś w drezdeńskim Zwingerze. Twórca ten operujący perfekcyjnie techniką malarską obrazuje idealnie piękną postać Madonny z dzieciątkiem na ramieniu w towarzystwie papieża Sykstusa i adorującej ją niewiasty oraz putt. Przedstawienie, chociaż powszechnie znane, zwraca uwagę przede wszystkim techniką wykonania. Gracja, wdzięk i finezyjność ujęć, ze skrótami perspektywicznymi oraz maestrią i finezją wykonania detali, głównie szat, powoduje, iż widz zaczyna postrzegać ideał piękna i ziemskiego i boskiego jako jedną całość¹⁵. Na sklepieniu Kaplicy Sykstyńskiej znajduje się

¹³ *Sztuka świata*, tom 5, uzupełnienia P. Trzeciak, Wydawnictwo Arkady, Warszawa 1992, s.156.

¹⁴ *Leksykon malarstwa od A do Z*, red. P. Szubert, P. Trzeciak Wydawnictwo MUZA SA, Warszawa 1992, s. 475.

¹⁵ Tamże, s. 587.

jedno z najbardziej znanych dzieł w historii sztuki: to kwatery przedstawiająca scenę stworzenia Adama, której autorem jest Michał Anioł. O przedstawieniu tym napisano już prawie wszystko, a jednak warto jeszcze raz zobaczyć go na nowo. Oto biblijny Adam – Człowiek, epicentrum humanizmu zostaje przedstawiony w pozycji pólężącej w pełnym akcie rzeźbiarskiego modelunku, z wyciągniętą bezwładnie ręką, której dłoń lekko opada. Z drugiej strony, naprzeciw znajduje się postać Boga Ojca, na tle struktury przypominającej ludzki mózg, surrealnie składający się z małych głów aniołków. To wyrażenie pochwały człowieczeństwa w jej najbardziej fizycznym aspekcie, akcentującym pochwałę rozumu. Z drugiej strony, co skrętnie starano się ukryć, ujęcie spotykających się męskich dłoni może mieć wyraz symboliki seksualno-homoseksualnej, co nie budziło sprzeciwu w czasach renesansowych, natomiast nawet dziś budzi kontrowersje. Należy nadmienić, iż dzieło to zostało wykonane w technice fresku mokrego, polegającej na nanoszeniu malatury, w postaci pigmentów roz mieszanych z wodą bezpośrednio na wilgotną jeszcze zaprawę gipsowo-wapienną.

Epoka manieryzmu przynosi również wiele istotnych postaci ze swoim ekstatycznym mistycyzmem i duchowością wyrażanymi malarsko, nieziemskim i chłodnym światłem wydłużonych i pozbawionych anatomii postaci El Greca. Te najbardziej znaczące znajdują się dziś w Museo del Prado w Madrycie, jak na przykład „Chrzest Chrystusa”, powstały w latach 1597-1600, czy majestatyczna postać Świętego Piotra z Eskurialu¹⁶. Formaty prac są wydłużone, proporcje postaci również, tła stają się płaskie, eksponując teatralność pierwszego planu. Duchowe uwznioślenie myśli u El Greca ma swój pozytywny wyraz przekazu, jednak pojawiają się również dzieła twórców o dwuznacznej wymowie, nacechowanej lubieżnością, czego przykładem jest: *Alegoria czasu i miłości* autorstwa Agnola Bronzina, obraz powstały około 1545 roku. Wendy Beckett pisze: „(...) Vasari opisał obraz jako wielostronną alegorię przyjemności zmysłowych i rozmaitych nieokreślonych, czyhających niebezpieczeństw. Niektórzy widzieli w tym dziele nawiązanie do kazirodztwa. W 1986 roku jeden z lekarzy zaproponował dość przekonujące wyjaśnienie alegorii jako odniesienia do kiły. Powykręcana postać z lewej miałyby być klinicznym przykładem ciężkich objawów choroby, a także pewnych skutków wywołanych ówczesnymi środkami leczniczymi. Alegoryczny kontekst dowodzi, że niedozwolonej miłości towarzyszy fałsz, ofiarowujący plaster miodu. Dziecko, uosabiające słabość woli, biegnie korzystać z przyjemności. Rezultatem nieświadomych uścisków jest kiła”¹⁷.

Sztuka czasów baroku ze swym światłem i cieniem przedstawia symbolicznie w ten sposób

¹⁶ F.M. Franco, *El Greco*, Ed. Mondadori 1991, s. 63, s. 77.

¹⁷ W. Beckett, *Historia malarstwa. Wędrówki po historii sztuki zachodu*, przy współpracy P. Wright, Wydawnictwo Arkady, Warszawa 2002, s. 141.

odniesienia do dobra oraz zła, a także prawdy i fałszu. Michelangelo Merisi da Caravaggio był tej epoki jednym z najbardziej znamienitych przedstawicieli, ukazując w swych dziełach aspekty pozytywne i piękne, rozjaśniane światłem, a także te mroczne, czy wręcz zakazane. Wiele jego prac szokowało jemu współczesnych, choćby dlatego, że posiłkując się modelami z ludu, w obrazach sakralnych przedstawiał ich brudne stopy. W „Nawróceniu św. Pawła” znaczącą dominantę stanowi koński zad. W obrazie: „Zaśnięcie Maryi Panny” dramat ujęcia przesłoniła plotka: „(...) że to utopiona prostytutka posłużyła artyście za model do postaci Dziewicy”¹⁸. Jego Bachus ukazany jest jako młodzieniec, nadużywający wina. Mistrz potrafił przedstawić drżenie dłoni. Wczesne dzieło, zatytułowane: „Chłopiec ugryziony przez jaszczurkę” eksponuje młodzieńca, ukąszonego w środkowy palec. To tzw. *digitus impudicus*, czyli palec nieczysty. Jaszczurka jest odniesieniem do rajskiego węża, który skusił biblijną Ewę. W obrazie wszystko jest symbolem, nawet szklany wazon z kwiatami, nawiązującymi do kruchości życia.

Należy podkreślić, że pedagogiczno-wychowawcze spojrzenie na edukację artystyczną nie może pomijać niekiedy bardzo trudnych i powikłanych losów twórców. Wendy Beckett zauważa: „(...) Caravaggio zyskał reputację człowieka gwałtownego i szalonego, znany był strażnicy miejskiej z różnych przewinień, wśród których zdarzały się i pchnięcia nożem. W 1606, zabijwszy człowieka, musiał uciekać z Rzymu, resztę życia spędził na wygnaniu w Neapolu, na Malcie i Sycylii. Jego wrogowie odnaleźli go w końcu i w bójce oszpecili. Umarł na malarstwo w 1610 roku”¹⁹.

Rokoko to schyłkowa faza baroku, zwana też stylem Ludwika XV. Charakteryzuje się delikatną, dworską stylistyką o esowatych liniach i motywach zdobniczych zwanych *rocailami*. Dominuje złoto, biel, czasem wzory orientalne. W zakresie mody odzieżowej niezwykle wykwintna i dekoracyjna. Prace malarskie przedstawiają zazwyczaj sceny parkowe, tzw. *Fett champetrs* i *Fett galant*. Ogrody w typie angielskim posiadają już nastrój romantyczny. Aura beztrioski, balu, komedii *del arte* przeplata się z odczuciem frywolności i swobody. Wszegogarniający erotyzm jest szczególnie wyrazisty w obrazach Francois Bouchera, jednocześnie eleganckich i zmysłowych, czego przykładem może być: „Kąpiel Diany”, jego autorstwa, która została namalowana w 1742 roku²⁰.

Twórczość Francisca Goyi stanowi ewenement kulturowy. Z jednej strony reprezentuje jeszcze typ sztuki dworskiej, osadzonej w czasach rokoka, z drugiej zapis burzliwych wyda-

¹⁸ Tamże, s. 177.

¹⁹ Tamże, s. 177.

²⁰ *Sztuka świata*, tom 7, A. Lewicka-Morawska, J. Myrczek, Wydawnictwo Arkady, Warszawa 1994, s. 304.

rzeń jego rodzinnej Hiszpanii z przełomu XVIII i XIX wieku, następnie wyraz osobowości autora, reagującego w sposób bezkompromisowy na wszelkie przejawy zła i niesprawiedliwości społeczno-politycznej. Jako nadworny malarz króla Hiszpanii Karola IV, w portrecie jego rodziny, piętnuje wady ówczesnego dworu i w sposób karykaturalny przedstawia fizjonomie członków rodziny. W swoich cyklach graficznych piętnuje okropności wojny, a także przywary kleru i polityków. Owa wrażliwość, a jednocześnie utrata słuchu powodują, iż pod koniec życia w tzw. domu głuchego, maluje swoje *pinturas negras*, czyli czarne malarstwo, odzwierciedlające mrok jego duszy, co jest przerażającą wizją świata, pełnego zła, bólu i cierpienia. Z drugiej strony, tuż przed śmiercią, potrafił oczyścić umysł ze złych emocji i tworzyć pogodne kompozycje, których najpiękniejszym przykładem jest słynna „Mleczarka z Bordeaux”.

Różnorodność kierunków i postaw artystycznych pojawia się w XIX i XX wieku w związku z intensyfikacją życia w obszarach: politycznych, społecznych, gospodarczych, technicznych, ekonomicznych, kulturalnych i artystycznych²¹. W zakresie sztuki rozkwitają nowe nurty artystyczne, które wnoszą nowe wartości. Romantyzm stawia na uczucia, realizm na pokazywanie rzeczywistej prawdy o świecie bez idealizacji, impresjonizm w nowej chromatyce chwali nawet kolej żelazną. Wraz z ekspansją modernizmu, wszelkiego rodzaju awangardy dają nowe propozycje postrzegania i tworzenia aktualnej rzeczywistości, poprzez konstrukcje, widzenie abstrakcyjne – chłodne i gorące, surrealne, ujawniające skrywane emocje, ekspresyjne czy wręcz brutalne. Należy podkreślić, iż dzieła sztuki najnowszej bywają zaangażowane politycznie, zwracają uwagę na aktualne problemy, czasem skłaniają do refleksji ultrakonserwatywnym²², szokują czy prowokują. Zwracają uwagę na wartość, a jednocześnie kruchość egzystencji człowieka, obrazują cierpienie i choroby. Są niejako zwierciadłem rzeczywistości i ich twórców.

Sztuka a kształcenie. Wnioski

Znajomość sztuki i otwartość na jej odbiór stanowi ważne ogniwo w złożonym procesie edukacji i wychowania młodych ludzi²³. Z tej perspektywy edukacja plastyczna pełni niezwykle istotną rolę na wszystkich etapach kształcenia. Jak twierdzi Iwona Szmelter XXI wiek charakteryzuje dominacja nauk społecznych oraz ekonomicznych, które wnoszą przekonanie o odpowiedzialności społeczeństwa wobec zachowania kultury i dziedzictwa nadając jedno-

²¹ Kawecki W., Wizualność współczesnej kultury. *Roczniki Kulturoznawcze*, 13(1), 2022, s. 65-79.

²² Moźdzynski P., *Sztuka ultrakonserwatywnego buntu. Analiza dyskursu. Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 2023, (85), 5-25.

²³ Por.: *Dziecko w świecie sztuki*, Dymara B., red., Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2000.

częśnie temu złożonemu procesowi wymiar finansowy. Według Szmelter „(...) Niestety pułapka tkwi w (...) prymitywnej postaci, gdy funkcjonuje „etyka pieniądza” i prymat rynku. Salvador Muñoz Viñas wskazał też na słabości systemów społecznych w postaci *konfliktu stakeholders*, czyli interesariuszy mających reprezentować społeczeństwo w ramach „zrównoważonego rozwoju społecznego”. Wobec nacisków na stroniczne decyzje obroną są normy prawne i rola etyki, edukacji i udziału „społeczeństwa obywatelskiego”, postulat „partycypacji społecznej”. Zasady te jawią się mgliście, a przede wszystkim brakuje rozeznania w stosunku do spuścizny kulturowej (...)”²⁴. Współczesny dyskurs o sztukach wizualnych bazuje na przekonaniu, że każda praca wizualna może być zaliczona do zbioru dzieł²⁵. To stawia szczególne wyzwanie procesom edukacji i wychowania. Pedagogika jest tym bardziej odpowiedzialna za uwrażliwianie na dzieła sztuk wizualnych, za kształcenie umiejętności krytycznego wartościowania przez odbiorcę. Mając na uwadze zarówno pedagogiczne, jak i niepedagogiczne aspekty sztuk wizualnych nigdy nie można umniejszać ich roli, ani tym bardziej pominąć w kontekście edukacji i wychowania.

Bibliografia

- BECKETT, W. *Historia malarstwa. Wędrowki po historii sztuki zachodu*. Przy współpracy WRIGHT, P. Warszawa: Wydawnictwo Arkady, 2002.
- Dziecko W świetle Sztuki*. Red. DYMARA, B. Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, 2000.
- Edukacja Artystyczna a Metafora*. Red. LIMONT, W., DIDKOWSKA, B. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2008.
- Edukacyjne konteksty wspierania rozwoju dziecka*. Red. KOCHANOWSKA, E., WOJCIECHOWSKA, J. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, 2012.
- FRANCO, F.M. *El Greco*. Ed. Mondadori, 1991.
- FRAJT, O. *Pedagogiczne aspekty synergii muzyki i sztuki wizualnej. Tom XI*, 2016.
- Historia piękna*. Red. ECO, U. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2005.
- KAWECKI, W. *Wizualność współczesnej kultury. Roczniki Kulturoznawcze*, 13(1). 2022, s. 65–79.

²⁴ Szmelter I., *Współczesne wartościowanie sztuk wizualnych. Przyszłość sztuki?*, W: *Sztuka i Dokumentacja*, 2015, (13), s. 36.

²⁵ Iwona Szmelter zaproponowała „konceptualną ramę dla rozważania wartości najnowszych utworów sztuki wizualnej i kryteriów jej ochrony (...)”, por.: Tamże, s. 31. Jak twierdzi autorka, przyjęcie proponowanego przez nią schematu nie da jednej, wyraźnej odpowiedzi, ale będzie stanowiła bazę dla samodzielnej weryfikacji dzieła.

- Leksykon malarstwa od A do Z*. Red. SZUBERT, P., TRZECIAK, P. Warszawa: Wydawnictwo MUZA SA, 1992.
- MAZEPA-DOMAGAŁA, B., WILK, T. *Edukacja w zakresie sztuk wizualnych, czyli o przygotowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym do odbioru i kreowania otaczającej je ikonosfery*. W: „Chowanna”, T. 2, 2015, s. 89–104.
- MOISAN-JABŁOŃSKA, K. *Obrazowanie Walki Dobra Ze złem*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, 2002.
- MOŹDŻYŃSKI, P. *Sztuka ultrakonserwatywnego buntu. Analiza dyskursu*. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica*, 2023, (85), s. 5–25.
- SIENKIEWICZ-WIŁOWSKA, J.A. *Dziecko, rysuje, maluje, rzeźbi. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2011.
- SOLIK, R. *Sztuka Jako Interpretacja*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012.
- Sztuka świata*, tom 1, PIJOAN, J., uzupełnienia TRZECIAK, P., LEWICKA-MORAWSKA, A. Warszawa: Wydawnictwo Arkady, 1989.
- SZMELTER, I. *Współczesne wartościowanie sztuk wizualnych. Przyszłość sztuki? Sztuka i Dokumentacja*, 2015, (13), s. 34–44.
- Sztuka świata*, tom 5, uzupełnienia. TRZECIAK, P. Warszawa: Wydawnictwo Arkady, 1992.
- Sztuka świata*, tom 7. LEWICKA-MORAWSKA, A., MYRCZEK, J. Warszawa: Wydawnictwo Arkady, 1994.
- Widzenie dzieła Sztuki*. Red. MATYJA, J. Częstochowa: Miejska Galeria Sztuki, 2010.

Pedagogical and non-pedagogical aspects of visual arts in the context of education and upbringing

The aim of the article is to indicate the pedagogical and non-pedagogical aspects of visual arts in relation to the complex processes of education and upbringing. The author, referring to the literature on the subject, presented in the text the characteristic features of selected works of art from different historical periods, at the same time pointing to the important issue of the transformation of contemporary art. The article indicates that countless works of art from ancient times to the present day refer the viewer to aspects of beauty, truth and goodness, most often expressed in the affirmation of life through love. The author thus emphasizes that the life of a modern man, growing out of culture and embedded in it, is marked by all kinds of artifacts and works of art, and at the same time, a modern recipient, not having the appropriate competences, has difficulty in evaluating the work. Paintings, being artistic products with typical features, characterize their creators, the environment and region from which they arise, and, above all, the nations with which they are identified. All this, at a given time, creates an image of a civilization in which the understanding of visual arts has now been expanded to include a virtual perspective, thus changing the type of vision, reception and interpretation. The conclusions emphasize that pedagogy is even more responsible for sensitizing people to works of visual art and for developing the recipient's critical evaluation skills. Taking into account both the pedagogical and non-pedagogical aspects of visual arts, they can never be diminished, much less omitted in the context of education and upbringing.

ROBERT POCHOPIEŃ

Uniwersytet Jana Pawła II w Krakowie

Duch i Mądrość w teologii św. Pawła

Keywords: *spirit, wisdom, cross*

Słowa klucze: *duch, mądrość, krzyż*

Naszym celem jest zatrzymanie się nad teologicznym znaczeniem zestawienia Mądrości i Ducha w tekstach św. Pawła Apostoła. Autor ten nie tylko dostarcza nam najwięcej tekstów związanych z naszym tematem, ale także jego teologiczna myśl jest bardzo pogłębiona. Na początku spojrzymy na przeciwstawienie mądrości ludzkiej i Mądrości Bożej w 1 Liście do Koryntian. Następnie zobaczymy, jaka jest w tym liście relacja między Bożą Mądrością, a Duchem Bożym. Na zakończenie, sięgniemy do tych tekstów z listów więziennych św. Pawła, które uzupełnią nasze wcześniejsze rozważania. Należy zaznaczyć, że Apostoł osobiście przebywał w Koryncie podczas swej drugiej podróży misyjnej i przez półtora roku głosił tam Ewangelię Chrystusa. Następnie, do tej kochanej, lecz trudnej wspólnoty napisał co najmniej dwa listy¹.

W czterech pierwszych rozdziałach 1 listu do Koryntian św. Paweł rozwija wątek podziałów w Kościele korynckim i jedności, która powinna cechować Kościół Chrystusa (por. 1 Kor 1,13.30). Na tym tle św. Paweł rozwija wątek przeciwstawienia między ludzką mądrością Koryntian, a Mądrością Bożą. W pierwszym rozdziale Apostoł Narodów pisze: *Nie posłał mnie Chrystus, abym chrzczył, lecz abym głosił Ewangelię, i to nie w mądrości słowa, by nie zniweczyć Chrystusowego krzyża. Nauka bowiem krzyża głupstwem jest dla tych, co idą na zatracenie, mocą Bożą zaś dla nas, którzy dostępujemy zbawienia (...). Gdzie jest mędrzec? Gdzie jest uczony? Gdzie badacz tego, co doczesne? Czyż nie uczynił Bóg głupstwem mądrości świata? Skoro bowiem świat przez mądrość nie poznał Boga w mądrości Bożej, spodobało się Bogu przez głupstwo głoszenia słowa zbawić wierzących. Tak więc, gdy Żydzi żądają*

¹ Zob. H. Langkammer, Pierwszy i drugi List do Koryntian. Tłumaczenie, wstęp i komentarz, BL, Lublin 1998, s. 12-13. Autor przedstawia hipotezę, że 1 i 2 list do Koryntian jest kompilacją aż pięciu listów, które św. Paweł miał wysłać do Koryntu.

znaków, a Grecy szukają mądrości, my głosimy Chrystusa ukrzyżowanego, który jest zgorzeniem dla Żydów, a głupstwem dla pogan, dla tych zaś, którzy są powołani, tak spośród Żydów, jak i spośród Greków – Chrystusem, mocą Bożą i mądrością Bożą (1 Kor 1,17-18.20-24).

Langkammer pisze, że: *Struktura tego fragmentu opiera się na przeciwstawnych hasłach: mądrość - głupota (...). Pytania retoryczne i paralelizmy czynią z niego kunsztowną odezwę Pawła do wszystkich, którzy nie pojęli znaczenia zbawczego krzyża Chrystusowego*². Święty Paweł przeciwstawia też mądrość słowa w nauce o krzyżu. Pisząc o mądrości słowa, ma na myśli tę w wydaniu czysto ludzkim, opartą zwykle na dobranej grze słów. Widzimy to jeszcze jaśniej we fragmencie z 1 Kor 2,4: *A mowa moja i moje głoszenie nauki nie miały nic z uwodzających przekonywaniem słów mądrości, ale były ukazywaniem ducha i mocy* (1 Kor 2,4). W tej wypowiedzi pragnie wskazać na głęboką podstawę tego, dlaczego on nie odważył się krępować słuchaczy wielkimi słowami mądrości i nie wysuwał na pierwszy plan sztuki przemawiania oraz argumentacji hellenistycznej retoryki. Zrezygnował z tego wszystkiego, gdyż jego skromne i nieozdobne słowa rozwinęła siła przeobrażająca serca i zdobywająca nowe życie³.

Warto zauważyć, że św. Paweł wcale nie gardzi taką mądrością, jaką prezentowali pogaanie. I oni przecież otrzymali od Boga rozum i sumienie. Zauważa jednak u Koryntian nadmierne zainteresowanie filozofią. Pomny na negatywne doświadczenia, jakie miał w Atenach⁴, po wygłoszeniu słynnej mowy na Aeropagu (por. Dz 17,16-34) pozostaje nieufny w stosunku do mądrości świata⁵. Zwraca jednak uwagę na istotny fakt: pogaanie sami sobie są winni, że ich mądrość tak bardzo się zdeprawowała. *Dlatego Paweł pyta: Czyż nie uczynił Bóg głupstwem mądrości świata?* Nie ma ona już nic wspólnego z mądrością chrześcijańską, gdyż ta uczy ludzi o ogromie bogactw przekazanych przez Boga w Jego niezgłębionych tajemnicach⁶. Święty Paweł nie waha się potępić ludzką mądrość dostrzegając jej próżność, pychę i zamknięcie na światło objawienia⁷, ale nie potępia mądrości jako takiej⁸.

Warto zwrócić uwagę na znamienne słowa św. Pawła: *Skoro bowiem świat przez mądrość nie poznał Boga w mądrości Bożej, spodobało się Bogu przez głupstwo głoszenia słowa zbawic wierzących* (1 Kor 1,21). Lucien Cerfaux komentuje to następująco: *Bóg (...) liczył szcze-*

² Tamże, s. 24-25.

³ Por. P. Ketter, *Die Beiden Korinthnerbriefe*, Freiburg 1937, s. 168.

⁴ Por. E. Dąbrowski, *Listy do Koryntian*, Poznań 1965, s. 158.

⁵ Por. L. Cerfaux, *Le chrétien dans la théologie paulinienne*, Paris 1962, s. 266-267.

⁶ Por. E.-B. Allo, *Sagesse et Pneuma dans la première épître aux Corinthiens*, s. 345.

⁷ Por. R. Scroogs, *PAUL: Sofos and Pneumatikos* NTS 14 (1967/68), s. 54.

⁸ Por. F. Gryglewicz (red.), *Chrystus i Kościół*, Lublin 1979, s. 134.

gólnie na ludzką 'mądrość', ale ludzie ją zniszczyli; to dlatego teraz <czyni głupstwem> mądrość ludzi, objawiając swoją własną mądrość, przeciwstawną do mądrości ludzkiej, ponieważ jest <mądrością Boga>⁹. Spróbujmy zobaczyć, czym jest i jak się przejawia, owa prawdziwa, Boża Mądrość. Święty Paweł tak mówi o tej Mądrości w drugim rozdziale naszego listu, zatytułowanym przez tłumacza BT „Paweł apostołem mądrości krzyża”: *A jednak głosimy mądrość między doskonałymi, ale nie mądrość tego świata ani władców tego świata, zresztą przemijających. Lecz głosimy tajemnicę mądrości Bożej, mądrość ukrytą, tę, którą Bóg przed wiekami przeznaczył ku chwale naszej, tę, której nie pojął żaden z władców tego świata; gdyby ją bowiem pojęli, nie ukrzyżowaliby Pana chwały; lecz właśnie głosimy, jak zostało napisane, to, czego ani oko nie widziało, ani ucho nie słyszało, ani serce człowieka nie zdołało pojąć, jak wielkie rzeczy przygotował Bóg tym, którzy Go miłują* (1 Kor 2,6-10).

Widzimy, że św. Paweł mówi o mądrości bożej jako o mądrości ukrytej, tajemniczej. Nauka o mądrości zawarta w tych wersach, wydaje się wypływać bezpośrednio z kontekstu teologii żydowskiej i chrześcijańskiej, mówiącej o apokaliptycznej mądrości¹⁰. Święty Paweł prawdopodobnie odwołuje się tu do tekstu z księgi Barucha (3,8-4,4), który mówi z naciskiem o władcach ziemi, którzy nie poznali drogi Mądrości...¹¹. Louis Bouyer natomiast tak pisze wychodząc od Pawłowego terminu *mysterium*: *W pierwszym liście do Koryntian, misterium ukazuje się od razu jako wielka tajemnica Mądrości Bożej. (...) Ta wielka tajemnica planu Bożego, objawiona dla zbawienia świata, jest tym, co św. Paweł nazywa w tym samym miejscu szaleństwem krzyża. Szaleństwem – dodaje – w oczach świata, ale Mądrością Bożą dla nas, którzy wierzymy. Tajemnica ta była ukryta w Bogu przez całą wieczność. Polega ona na tym, że uniwersalne pojednanie dokonało się we krwi Chrystusa i że wszystkie moce przeciwne Bogu zostały od razu unicestwione przez Chrystusa*¹².

W żydowsko-hellenistycznej literaturze mądrościowej, mądrzy i idealni w kontraście z głupimi i niemowlętami cieszą się bliskim związkiem z boską Mądrością, która jest przedstawicielką aktu tworzenia i zbawienia. Warto też zauważyć, że odrzucenie boskiej Mądrości jest odrzuceniem Chrystusa. Wskazuje na to wcześniej przytaczany tekst: *...gdyby ją [mądrość] bowiem pojęli, nie ukrzyżowaliby Pana chwały* (1 Kor 2,9).

⁹ L.Cerfaux, *Le chrétiens...* dz. cyt., s.268.

¹⁰ R. Scroogs, Paul... art. cyt., s. 54: "...directly from the context of Jewish and Christian apocalyptic-wisdom theology".

¹¹ A. Feuillet, *Le Christ. Sagesse de Dieu*, Paris 1966, s. 34.

¹² Por. L. Bouyer, *La Bible et l'évangile* LD 7, Paris 1958, s. 131.

Niewątpliwie św. Paweł identyfikuje boską postać Mądrości z ukrzyżowanym Chrystusem¹³. Gdyby mądrzy tego świata rozpoznali Mądrość-Chrystusa, nigdy by Go nie ukrzyżowali. Można w nich widzieć ludzi religijnych, bądź siły polityczne odpowiedzialne za ukrzyżowanie Chrystusa, a nawet ponad naturalne siły demoniczne dominujące w ówczesnym porządku świata¹⁴.

To utożsamienie Mądrości Bożej z samym Chrystusem jest szczególnie widoczne w dwóch innych tekstach św. Pawła. Pierwszy fragment był już przytaczany wcześniej. Św. Paweł mówi, że dla tych, którzy są powołani Ukrzyżowany jest *Chrystusem, mocą Bożą i mądrością Bożą* (1 Kor 1,24). Trochę dalej św. Paweł mówi, że: *Przez Niego bowiem jesteście w Chrystusie Jezusie, który stał się dla nas mądrością od Boga, i sprawiedliwością, i uświęceniem, i odkupieniem...* (1 Kor 1,30). Mądrość Boża złączona jest tutaj z uświęceniem i odkupieniem, a więc ze skutkami śmierci krzyżowej Chrystusa. Warto zwrócić uwagę na fakt, że także we wcześniejszym tekście (1 Kor 1, 24) z Bożą Mądrością zostaje utożsamiony Jezus ukrzyżowany. Bouyer zaznacza: *Widzimy więc, że przeciwstawienie, między mądrością Bożą a mądrością – czy też mądrościami – tego świata, nie jest tylko zwykłym kontrastem, między różnymi mądrościami tego samego typu. Mądrość grecka (...) i mądrość żydowska zamykająca się w sobie (...) są mądrościami czysto spekulatywnymi, które pretendują do wyjaśniania rzeczywistości, aby przez to pozwolić nam szczęśliwie się w niej urządzić, ale nie wiedziałyby nawet jak zacząć ją zmieniać. (...) Całkiem inaczej jest z Bożą mądrością. Ta ostatnia jest mądrością Stworzyciela wszystkich rzeczy i dąży do ich radykalnej przemiany, prowadząc to ostatecznego dopełnienia. To dlatego ujawnia się ona(...) w wydarzeniu, jakim jest Krzyż¹⁵.*

Święty Paweł wyraźnie dostrzega, podobnie jak inni autorzy NT, eschatologiczną recepcję Ducha w bardzo konkretnych znakach. Już w 1 Liście do Tesaloniczan czytamy: *Wiemy, bracia przez Boga umiłowani, o wybraniu waszym, bo nasze głoszenie Ewangelii wśród was nie dokonało się przez samo tylko słowo, lecz przez moc i Ducha Świętego, z wielką siłą przekonania. Wiecie bowiem, jacy byliśmy dla was, przebywając wśród was* (1 Tes 1, 4-5). Także sam świadczy o osobistym doświadczeniu Ducha. Pisząc w 1 Liście do Koryntian między innymi o korzystaniu z charyzmatów, stwierdza: *Dziękuję Bogu, że mówię językami lepiej od was* (1 Kor 14,18).

Nic więc dziwnego, że przestrzega jednocześnie, by nie *gasić Ducha* (por. 1 Tes 5,19). Wskazuje także na wielką wartość, często niedostrzegalnych darów Ducha. W 12 rozdziale

¹³ Por. Harper's Bible Commentary, s. 1172.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ L. Bouyer, *Mysterion. Du mystère à la mystique*, Paris 1986, s. 17-18.

1 Listu do Koryntian dokładnie omawia ich różnorodność oraz pochodzenie od jednego Boga. Święty Paweł naucza, że wszyscy członkowie Kościoła zostali „napojeni” jednym Duchem, który stał się jakby darem wspomagającym ochrzczonych. Nie znaczy to jednak, że wierni są właścicielami Ducha. W rzeczywistości jest przeciwnie, gdyż to Duch powinien nimi kierować¹⁶. W analizowanym już 2 rozdziale św. Paweł pisze: *A głosimy to nie uczonymi słowami ludzkiej mądrości, lecz pouczeni przez Ducha, przedkładając duchowe sprawy tym, którzy są z Ducha* (1 Kor 2,13). Apostoł Narodów kolejny już raz nawiązuje do ludzkiej mądrości, przeciwstawiając ją nauczaniu połączonemu z Duchem. Profanacją prawd objawionych przez Ducha Bożego byłoby apostołskie nawoływanie ujęte w formy właściwe dla mądrości świata. Zwiastunowie wiary, napełnieni Duchem Świętym, nie potrzebują mówić według zasad przyuczonej sztuki retorycznej. Im wolno przemawiać do słuchaczy z pełni serca. Kaznodzieja przywiązujący większą uwagę do dialektyki i retoryki, niż do solidnej treści, który mówiąc mniej w Duchu i ze słów Pisma Świętego, a bardziej w oparciu o zwykłą codzienną literaturę, rzadko prowadzi do nawrócenia. Duch przez niego nie przemawia, choć chwilowo potrafi olśnić i oczarować słuchaczy swą błyskotliwością¹⁷. Zatem nie można mówić o tak wielkiej prawdzie w słowach wyuczonych ludzką mądrością, lecz tylko dzięki natchnieniom Ducha pochodzącego od Boga. Wcześniej św. Paweł pisze: *A mowa moja i moje głoszenie nauki nie miały nic z uwodzających przekonywaniem słów mądrości, lecz były ukazywaniem ducha i mocy, aby wiara wasza opierała się nie na mądrości ludzkiej, lecz na mocy Bożej* (1 Kor 2,4-5). Dlatego też źródłem ponadnaturalnej wiary nie był jakiś chwilowy entuzjazm, ale Duch i moc, które od Boga pochodzą¹⁸. Umieszczony przed mądrością rzeczownik „człowiek” ma za zadanie wskazać pejoratywne znaczenie tego członu listu. Demonstrując ducha i moc św. Paweł ukazuje przyczynę wskazując na skutki¹⁹. Aby wskazać na silny kontrast pomiędzy dwoma rodzajami autentyczności, autor wprowadza retoryczne określenie „demonstracja”. W ten sposób pragnie udowodnić, że jego kazania wygłoszone w chwili słabości są zgodne z siłą i potęgą Bożą (jest on o wiele ponad zewnętrzne manifestacje, jak np. elokwencja)²⁰. Zatem nie można mówić o tak wielkiej prawdzie w słowach wyuczonych ludzką mądrością, lecz tylko dzięki natchnieniom Ducha pochodzącego od Boga. Jednak, tylko osoby na to podatne mogą otrzymać dary Ducha. Nieuduchowione, niedojrzałe osoby nie mogą zauważyć

¹⁶ Por. Exegetical Dictionary of the New Testament, Michigan 1990, s. 120.

¹⁷ Por. Herders Bibelkommentar, Freiburg 1937, s. 173.

¹⁸ P. Ketter, Die Beiden...dz. cyt., s. 168.

¹⁹ Por. The New Jerome Biblical Commentary, s. 801.

²⁰ Por. Harper's Bible Commentary, s. 1172.

duchowej prawdy²¹. Proces uduchowiania nie jest jednorazowy. W dużej mierze zależy od tego, czy dusza poddaje się działaniom Ducha Świętego. Stan początkowego wzrostu można nazwać dziecięctwem, zaś dojrzałość wiekiem dorosłym²². W tym kontekście lepiej widać na czym polegał błąd Koryntian: z własnej winy zatrzymali się na stanie dziecięctwa. Tymczasem to właśnie dokończenie procesu uduchowiania tu na ziemi jest najważniejsze. *Święty Paweł życzy sobie, żeby wszyscy nawróceni – doprowadzeni do dokładniejszej oceny ‘Mądrości’ Bożej – dążyli do tego pełnego rozwoju ich wiary, aby przeszli ze stanu dziecięctwa pneumatyków początkujących, do stanu dorosłości pneumatyków zaawansowanych*²³. Duch Święty dopełnia tego procesu, przez dostarczenie im odpowiednich słów i zdań, by mogli się porozumieć ze sobą i przekazać innym swe odkrycia. To swoiste „rozmowy mądrości” doskonałych „pneumatyków”, którym Duch Święty może udzielić nawet stałe uzdolnienie (tym, którzy mają misję nauczania) w postaci charyzmatu zwanego językiem mądrości²⁴.

Pojawiająca się w tym rozdziale „mądrość krzyża” jest czymś zupełnie innym od mądrości ludzkiej. Zabiegi św. Pawła piętnujące ludzką mądrość w tym kontekście stają się jasne: jest to sposób, by rozróżnić obie mądrości. Przytoczmy samego św. Pawła: *Nam zaś objawił to Bóg przez Ducha. Duch przenika wszystko, nawet głębokości Boga samego* (1 Kor 2,6-10). Prawdziwe znaczenie Mądrości zostaje odsłonięte przez Ducha Bożego. On sam przybywa, by odkryć swe tajemnice tym, których chrzest połączył ze śmiercią i życiem Jezusa Chrystusa²⁵. Święty Paweł ukazuje to w kontekście podstawowego ludzkiego doświadczenia. Nasza świadomość winna być skierowana w głąb najgłębszej prawdy, zaś tylko Boski Duch zna najgłębszą prawdę Boga pojawiającego się jako istota tajemnicy. Właśnie dlatego nie można o tej prawdzie mówić słowami ludzkiej mądrości, lecz tylko słowami podanymi przez Ducha Świętego pochodzącego od Boga. W tym wyraża się wspomniane już „uduchowienie”²⁶. Mądrość będąca zrozumieniem sensu i wartości krzyża jest komunikowana przez Ducha. Tylko Duch Święty może objawić tajemnicę, bo tylko On jest tym, który przenika wszystko i dogłębnie poznaje zamiary Boga²⁷. Jednocześnie zauważmy, że jest On także źródłem owego „pneuma” czyniącego ludzi uduchowionymi. Święty Paweł pisze: *(...)tego, co boskie nie zna nikt, tylko Duch Boży. Otóż my nie otrzymaliśmy ducha świata, lecz Ducha, który jest z Boga, dla poznania dobra, jakim Bóg nas obdarzył* (1 Kor 2,11b-12).

²¹ Por. Harper’s Bible Commentary, s. 1172.

²² Por. E.B. Allo, Sagesse et Pneuma dans la premiere épître aux Corinthiens, RB 43(1934) s. 345.

²³ Tamże, s. 346.

²⁴ Por. Tamże.

²⁵ Por. Tamże.

²⁶ Tamże,

²⁷ Por. F. Gryglewicz (red.), dz. cyt., s. 134.

Nadprzyrodzone wyniesienie wynika z obecności Ducha Świętego w ludzkiej duszy, nie zaś z samej Jego istoty²⁸. Święty Paweł podobnie jak cały ST i Ewangelia ukazuje Ducha Świętego jako Gościa przebywającego w człowieku²⁹. Ten Duch Boży, który mieszka w człowieku, potrafi jako jedyny zgłębić odwieczną tajemnicę Bożej Mądrości *ukrytej, którą Bóg przed wiekami przeznaczył ku chwale naszej* (1 Kor 2,7).

Kończąc analizę pism św. Pawła sięgnijmy jeszcze do Listów więziennych. Dwa z nich, stanowiące istotną dopowiedź do naszej pracy, zostały napisane, gdy św. Paweł przebywał w więzieniu rzymskim na początku lat sześćdziesiątych naszej ery³⁰. Mimo uwięzienia prowadził on jednak żywą działalność pisarską, której owocem są wspomniane listy. Myśl świętego Pawła osiąga tutaj niespotykane wcześniej perspektywy. Nasza analiza uwzględni najpierw początek Listu do Kolosan, a następnie zatrzymamy się przez chwilę nad Listem do Efezjan. Misterium Chrystusa, nazwane w liście do Koryntian mądrością Bożą, w liście do Kolosan ukazuje się jako *Chrystus pośród was – nadzieja chwały* (Kol 1,27). Święty Paweł ukazuje w tym liście, jak „misterium Krzyża Chrystusa przedłuża się aż do nas”³¹. W tej perspektywie spójrzmy na te fragmenty Listu, w których zestawia interesujące nas pojęcia: *Prze- to i my od dnia, w którym to usłyszeliśmy, nie przestajemy się za was modlić i prosić [Boga], abyście – przez całą mądrość i duchowe zrozumienie – doszli do pełnego poznania Jego wo- li...* (Kol 1,9). Apostoł Paweł wspomina o dobrych wiadomościach dostarczonych mu przez Epafrasę. Właśnie one stają się powodem dziękczynnej postawy oraz wstawienniczych próśb skierowanych do Boga³². Z powyższego fragmentu dowiadujemy się także, iż pełne poznanie woli Boga, o które tak usilnie modli się św. Paweł w intencji Kolosan, winno mieć swe wypełnienie w „całej mądrości i duchowym zrozumieniu”. Prawdziwa mądrość i zrozumienie nie są cnotami, które człowiek może zdobyć własną, ludzką mocą. Tylko Bóg może je przekazać jako dary duchowe³³. Dlatego należy zasadniczo odróżnić tę mądrość od wszelkich innych mądrości ludzkich (1 Kor 2,5.13). Hellenistyczna filozofia i herezje w Kolosach przyznawały sobie doskonałe poznanie, rozumienie ostatniej tajemnicy. Święty Paweł stając na przeciw tym roszczeniom, prosi Boga o prawdziwą mądrość i zrozumienie wypływające

²⁸ Por. E.-B. Allo, *Sagesse et Pneuma...* dz.cyt. , s. 344.

²⁹ Tamże. Święty Paweł chce w ten sposób ustrzec przed błędnym poglądem mówiącym o zmieszaniu natury boskiej z ludzką, który był dość powszechny w hellenizmie.

³⁰ Szerzej na ten temat por. E. Szymanek, *Wykład Pisma Świętego NT*, Poznań 1990, s. 369.

³¹ L. Bouyer, *Mysterion...* dz. cyt. , s. 23.

³² Por. J. Ernst, *Die Briefe audie Philipper, an Philemon, an die Kolosser, an die Epheser*, Regensburger NT, s. 161.

³³ Por. W. Meyer, *Die Briefe an die Kolosser und an Philemon*, Göttingen 1968, s. 59.

wprost z działania Boskiego Ducha³⁴. Natomiast Mądrość wraz ze zrozumieniem w pojęciu Qumrańczyków są darami Boga udzielonymi przez Boga³⁵.

Spójrzmy jeszcze na jeden tekst ważny dla naszego tematu: *Słowo Chrystusa niech w was przebywa z [całym swym] bogactwem: z wszelką mądrością nauczajcie i napominajcie samych siebie przez psalmy, hymny, pieśni pełne ducha, pod wpływem łaski śpiewając Bogu w waszych sercach* (Kol 3,16). Fragment ten wskazuje na codzienne życie pierwszych wspólnot chrześcijańskich w Kolosach, a ściślej pewne wskazówki autorstwa św. Pawła. Ich podstawą winno być „Słowo Chrystusa”. Jak w tekście poprzednim, tak i tutaj jest mowa o całej mądrości. Słowo „mądrość” znajduje się tu w bliskości *pieśni pełnych ducha*. Wyraźna gra słów w sformułowaniu: *z wszelką mądrością nauczajcie i napominajcie* wskazuje na kontekst charyzmatyczny³⁶.

Podsumowując zauważamy, że św. Paweł życzy Kolosanom *poznania woli Bożej, przez wylanie na nich darów Ducha Świętego – mądrości, która znajduje upodobanie w kontemplacji tajemnic życia Bożego i jego zbawczego działania, oraz inteligencji, która pozwala rozróżnić, co jest dobre, ze względu na nasz nadprzyrodzony cel*³⁷. List do Efezjan ukazuje, że *historia człowieka i świata, zgodnie z <misterium woli Bożej> objawionym w Chrystusie, staje się przez niego, przez jego Krzyż, jakby <zrekapitulowana>, jakby ponownie na nowo zebrana*³⁸. W ten sposób list ten otwiera najszersze perspektywy, ukazując tajemnicę naszego wybrania w Chrystusie: *W Nim bowiem wybrał nas przed założeniem świata, abyśmy byli święci i nieskalani przed Jego obliczem* (Ef 1,4). W tej perspektywie, Bożego powołania z miłości, św. Paweł prosi: *aby Bóg Pana naszego Jezusa Chrystusa, Ojciec chwały, dał wam ducha mądrości i objawienia w głębszym poznaniu Jego samego...* (Ef 1,17). Dostrzegamy w powyższym tekście, że *Apostoł życzy Efezjanom <ducha mądrości i objawienia>, to znaczy nadprzyrodzonej mądrości, która objawia im Boga, aby lepiej Go poznać*³⁹.

Bibliografia

- ALLO, E.B. *Sagesse et Pneuma dans la premiere épître aux Corinthiens*, RB 43(1934).
 BOUYER, L. *La Bible et l'évangile*. LD 7. Paris, 1958.
 BOUYER, L. *Mysterion. Du mystère à la mystique*. Paris, 1986.

³⁴ Por. J. Ernst, dz. cyt., s. 161; por. także Kor 2, 6-16.

³⁵ Tamże, s. 57.

³⁶ Por. A. Jankowski, *Listy Więzienne Świętego Pawła*, Poznań 1962, s. 292.

³⁷ P.J. Huby, *Saint Paul. Les Épitres de captivité*, Paris 1935, s.30.

³⁸ L. Bouyer, *Bible et...* dz. cyt., s. 131.

³⁹ P.J. Huby, *Saint Paul...* dz. cyt., s. 164.

- CERFAUX, L. *Le chrétien dans la théologie paulinienne*, Paris, 1962.
- Chrystus i Kościół*. Red. GRYGLEWICZ F. Lublin, 1979.
- DĄBROWSKI, E. *Listy do Koryntian*. Poznań, 1965.
- ERNST, J. *Die Briefe an die Pholupper, an Philemon, an die Kollosser, an die Epheser*. Regensburg, 1974.
- Exegetical Dictionary of the New Testament*. Michigan, 1990.
- FEUILLET, A. *Le Christ. Sagesse de Dieu*. Paris, 1966.
- Harper's Bible Commentary*. Red. HAYS, J.L. San Francisco, 1988.
- HUBY, P.J. *Saint Paul. Les Épîtres de captivité*. Paris, 1935.
- JANKOWSKI, A. *Listy Więzienne Świętego Pawła*. Poznań, 1962.
- KETTER, P. *Herders Bibelkommentar. Die Beiden Korinthnerbriefe*, Freiburg, 1937.
- LANGKAMMER, H. *Pierwszy i Drugi List do Koryntian*, Lublin, 1998.
- MEYER, A. *Die Briefe an die Koloffter und an Philemon*. Göttingen, 1968.
- New Jerome Biblical Commentary*. Red. BROWN, R.E., FITZMYER, J.A., MURPHY, R.E. New Jersey: Englewood Cliffs, 1990.
- SCROOGS R., P. *Sofos and Pneumatikos*. NTS 14. 1967/68.

The Spirit and Wisdom in st. Paul's theology

Addressing the notion of wisdom, St. Paul perceives it not only as God's mind permeating the world, but also, as laid out in the didactic books of the Old Testament, as a reality existing "for its own sake", as God's master and helper. With such an understanding, wisdom stands between God and man and, despite being closely related to them, remains independent of the two. God's truths, which are God's internal essence, open within the Spirit alone. Therefore, the knowledge of God does not result only from the man's intentional actions, but is gifted to him. From the Christian perspective, it refers to the reality of the Christ's existence. In the first letter to Corinthians, St. Paul reveals the vast difference between the earthly wisdom and God's Wisdom. The latter one is ingrained in the events of the Cross; it is even an emanation of Christ himself. The profoundness of this mystery is revealed by the Holy Spirit alone, *who comprehends what is truly God* (1 Cor 2,11). St. Paul's prison epistles also lay out the notion of the charisma of wisdom granted by the Holy Spirit to enable comprehension of Christ.