

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

**Język i jego wyzwania:
język w kulturze, kultura w języku.
Tom II. Dydaktyka i przekład**

pod redakcją
Rachel Pazdan
Grzegorza A. Ziętali

Nowy Sącz 2019

Redaktor Naukowy

dr Rachel Pazdan
dr Grzegorz A. Ziętała

Redaktor Wydania

dr Monika Madej-Cetnarowska

Recenzja

dr hab. Roman Gawarkiewicz, prof. US
dr hab. Krystyna Mihułka, prof. UR
dr hab. Andrzej Pawelec

Redaktor Techniczny

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2019

ISBN 978-83-65575-47-0

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel. 18 443 45 45, e-mail: briw@pwsz-ns.edu.pl

Adres Redakcji

Nowy Sącz 33-300, ul. Staszica 1
tel. +48 18 443 45 45, e-mail: tbolanowska@pwsz-ns.edu.pl

Druk

Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk
33-300 Nowy Sącz, ul. Lwowska 143
tel. 18 547 45 45, e-mail: biuro@novasandec.pl

Spis treści

Wstęp	5
--------------------	----------

CZĘŚĆ I. DYDAKTYKA

Karina GIEL

Wykorzystanie potencjału kulturowego frazeologii w nauczaniu języka chorwackiego	8
--	---

Małgorzata DZIEDZIC

Umiejętności facylitacyjne nauczyciela akademickiego na przykładzie pracy ze studentami rusycystyki	16
---	----

Ewa DŹWIERZYŃSKA

Trudności organizacji działań interakcyjnych na lekcji języka obcego i sposoby ich pokonywania ...	24
--	----

Marta KURZEJA

Erwägungen zur Vermittlung des interkulturellen Ansatzes im Unterricht Deutsch als Fremdsprache	33
---	----

Anna ŻARSKA

Wykorzystanie socjologicznych, filozoficznych i psychologicznych teorii emocji w nauczaniu języka obcego	41
--	----

CZĘŚĆ II. PRZEKŁAD

Małgorzata BACHAN-KOŁODZIEJSKA

Избранные трудности перевода в книге „Мой русский любовник” Марины Нуровской	50
--	----

Anna KIZIŃSKA

Angielskie ekwiwalenty terminów związanych z zawodem radcy prawnego	59
---	----

Katarzyna KUROWSKA

Jedna gra, różne historie? Refleksje wokół przekładu kulturowego gry <i>Budujemy pomnik Stalina</i>	68
---	----

Klaudia MUCA

Audiodeskrypcje, studia nad niepełnosprawnością i projekt włączającej lingwistyki kulturowej – projektowanie postawy badawczej	79
--	----

Rachel PAZDAN

Niemiecki <i>Pan Tadeusz</i>	91
------------------------------------	----

Anna RUDYK

Funkcje składniowe rosyjskich wykładników leksykalnych wybranych emocji negatywnych w porównaniu z językiem polskim	115
---	-----

Anna SWOROWSKA

Text in Übersetzung: Flüche in ausgewählten schwedischen literarischen Werken und ihre Übersetzungen ins Polnische	124
--	-----

Piotr TOKARZ

Реалии и регалии мира чиновников в ранних рассказах А. Чехова и их отражение в польских переводах	138
---	-----

CZEŚĆ III. PUBLIKACJE STUDENCKIE

Karolina CHEŁMINIAK, Jagoda RADZIK

Erfahrungsbericht eines Versuches der literarischen Übersetzung: Jerzy Ficowski

Baśń przed baśniami – Siostra Ptaków 148

Magdalena WEGNER

Spółeczeństwo zgastronomizowane w twórczości Manuela Vázqueza Montalbána..... 157

Kateryna ZALIZNA

A sociocultural perspective on use and translation of the Ukrainian honorifics “пан”,

“пані” and “панове” in contemporary discourse 166

Wstęp

Monografia pt. *Język i jego wyzwania: język w kulturze, kultura w języku. Tom II. Dydaktyka i przekład* składa się z XVI rozdziałów: w języku polskim (10 rozdziałów), rosyjskim (2 rozdziały), niemieckim (3 rozdziały) i angielskim (1 rozdział). Cztery z rozdziałów dotyczą również porównania z językiem rosyjskim, czeskim, hiszpańskim i ukraińskim.

Autorzy poszczególnych rozdziałów reprezentują różne polskie uczelnie: Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Rzeszowski, PWSZ w Nowym Sączu oraz Santiago de Compostela.

W części I monografii, pt. *Dydaktyka*, autorzy podejmują następujące problemy:

- K. Giel bada skojarzenia, u podstaw których legła motywacja chorwackich porównań frazeologicznych i podejmuje próbę wykorzystania tego w procesie nauczania;
- M. Dziedzic zastanawia się nad zmieniającą się rolą pedagoga we współczesnym świecie i podejmuje próbę wyjaśnienia pojęcia „facylitacja” oraz wskazania znaczenia umiejętności facylitacyjnych w pracy ze studentami;
- E. Dźwierzynska omawia interaktywny charakter procesu komunikacji językowej oraz problemy związane z kształtowaniem kompetencji interakcyjnej w procesie dydaktycznym;
- M. Kurzeja prezentuje rolę międzykulturowości w metodyce nauczania języków obcych i podaje sposoby włączenia tematyki turystycznej do lekcji języka obcego;
- A. Żarska porusza problematykę roli emocji w nauczaniu języków obcych, z uwzględnieniem osiągnięć socjologii, filozofii i psychologii, a także podaje praktyczne wskazówki, pozwalające na optymalizację procesu akwizycji języka obcego poprzez stymulację i wykorzystanie emocji jego uczestników.

W części II monografii, pt. *Przekład*, autorzy prezentują takie zagadnienia, jak:

- M. Bachan-Kołodziejaska opisuje, z jakimi trudnościami zetknęła się tłumaczka w procesie przekładu powieści Marii Nurowskiej *Rosyjski kochanek* i czy jej wybory miały wpływ na odbiór powieści w Rosji;
- A. Kizińska określa techniki przekładowe zastosowane w formułowaniu angielskich ekwiwalentów polskich terminów związanych z zawodem radcy prawnego;
- K. Kurowska dokonuje analizy porównawczej gry *Stavíme Stalinův Pomník* i jej polskiego przekładu; wyjaśnia i obrazuje, jak twórcy, adaptując grę dla polskich odbiorców, musieli dokonać przekładu nie tyle językowego, co kulturowego;
- K. Muca prezentuje analizę skryptu *40 szuflad* Artura Żmijewskiego i rozpatruje audiodeskrypcję w trzech kontekstach: jako strategię udostępniania dziedzictwa kulturowego, strategię lingwistyczną i strategię przekładu;
- R. Pazdan omawia bliżej różne aspekty kwestii tłumaczenia arcydzieł literackich i przedstawia tłumaczenia fragmentu *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza na język niemiecki, ze szczególnym uwzględnieniem leksyki realiów z zakresu kulinariów;
- A. Rudyk dokonuje analizy funkcji składniowych pełnionych przez wyrazy służące wyrażaniu i nazywaniu wybranych emocji negatywnych: smutku, złości, strachu i wstydu w tekście rosyjskim w porównaniu z przekładem na język polski;
- A. Sworowska przedstawia wyniki badania, przeprowadzonego na równoległym korpusie szwedzko-polskim, składającego się ze współczesnych tekstów literackich, przetłumaczonych na język polski w latach 2000-2017;

– P. Tokarz dokonuje oceny pracy wybitnego polskiego tłumacza – Jerzego Wyszomirskiego, którego zadaniem było przekazanie słów realiów i regaliów świata urzędników dwóch opowiadań satyrycznych A. Czechowa: *Gruby i chudy* oraz *Śmierć urzędnika* na język polski.

W części III monografii, pt. *Publikacje studenckie*, przedstawiono prace studentów, którzy poruszają następujące zagadnienia:

– K. Chełminiak i J. Radzik prezentują próbę tłumaczenia literackiego romskiej baśni polskiego literata, Jerzego Ficowskiego, pt. *Siostra Ptaków*, a także opisują problemy, z którymi spotykają się tłumacze tekstów literackich;

– M. Wegner przedstawia analizę powieści kryminalnej *Morderstwo w Komitecie Centralnym* Manuela Vázquez Montalbána, aby pokazać, w jaki sposób autor wykorzystuje element kulinarny, w celu spowalniania akcji narracyjnej bądź też wskazywania różnic między hiszpańskimi warstwami społecznymi;

– K. Zalizna prezentuje, w jaki sposób kulturowa i społeczna historia znajdują odzwierciedlenie w języku i determinują wybór środków językowych przez mówiącego w celu dostarczenie dowodów z socjokultuowej analizy, dotyczącej wykorzystania ukraińskich zwrotów grzecznościowych „пан” („pan”), „пані” („pani”) i „панове” („panowie”) w formalnych i nieformalnych zastosowaniach.

Tematyka monografii jest zatem niezwykle obszerna, a dotyczy zarówno aktualnych problemów dydaktyki języków obcych, takich jak facylitacja, skojarzenia i emocje, kompetencja interakcyjna, jak również szerokiego kręgu problemów przekładu na język polski, rosyjski, niemiecki, angielski, czeski, chorwacki, ukraiński i hiszpański.

dr Rachel Pazdan
dr Grzegorz A. Ziętala

CZEŚĆ I. DYDAKTYKA

WYKORZYSTANIE POTENCJAŁU KULTUROWEGO FRAZEOLOGII W NAUCZANIU JĘZYKA CHORWACKIEGO

Streszczenie

Badanie skojarzeń, u podstaw których legła motywacja chorwackich porównań frazeologicznych, jest dla studenta tajemnicą, której rozwikłanie daje satysfakcję. Odkrywając, że w języku chorwackim dobroć kojarzona jest z chlebem (*dobar kao kruh*), pijaństwo z ziemią (*pijan kao zemlja*), a głupota z nocą (*glup kao noć*), może poznać odzwierciedlone w strukturach języka elementy tworzące duchową i materialną kulturę danej społeczności.

Summary

Analysing associations which explain Croatian stereotyped comparisons is a mystery for student and resolving it gives him satisfaction. Discovering a fact that in Croatian language goodness is associated with bread (*dobar kao kruh*), drunkenness with soil (*pijan kao zemlja*) and stupidity with night (*glup kao noć*) lets students meet language elements which reflect spiritual and material culture of a given community.

Posługując się prostą definicją, można powiedzieć, że porównanie to:

uwypatnienie jakichś właściwości opisywanego zjawiska przez wskazanie na jego podobieństwo do innego zjawiska. Porównanie jest dwuczłonową konstrukcją semantyczną sprzęgniętą wewnętrznie za pomocą wyrażen: *jak, jako, jak gdyby, na kształt, podobny, niby* itp. Oba człony odznaczają się przy tym pewną wspólną cechą semantyczną, motywującą porównanie i stanowiącą jego podstawę (*tertium comparationis*). W wyniku porównania przedstawione zjawisko zostaje zinterpretowane poprzez pryzmat zjawiska, z którym je zestawiono (Głowiński, Kostkiewiczowa, Okopień-Sławińska, Sławiński, 1988, s. 376-377).

Porównania frazeologiczne z kolei stanowią szczególny typ porównań, scharakteryzowanych przez W. Wysoczańskiego (2005), tj. takich, w których nastąpiło zatarcie bądź całkowita utrata konkretności (przejawiającej się w wyrażaniu indywidualnych właściwości obiektu charakteryzowanego w członie porównywanym), a co za tym idzie – również zmiany semantyczno-strukturalne. Powstałe w rezultacie tych przesunięć porównania zleksykalizowane wyrażają własności uogólnione, tj. typowe dla różnych obiektów danej klasy lub dla obiektów innych klas. Funkcją tych konstrukcji jest uwypatnienie właściwości zjawiska poprzez wskazanie na podobieństwo do innego (Sławiński, 1976).

Badania A.M. Lewickiego (1992) przyniosły nowe spojrzenie na kryteria frazeologiczności związków wyrazowych. Lingwista ten zauważył, że związkiem frazeologicznym jest każda jednostka, którą cechuje wielowyrazowość, zapamiętywalność, odtwarzalność i referencjalność. Cechy takie jak nieciągłość, asumaryczność znaczenia, nieglobalność fleksyjna czy swoistość stylistyczna nie są więc atrybutami nieodzownymi. Otworzyło to drogę do badania utartych porównań z perspektywy frazeologii, mimo że nadal status frazeologiczny tego typu połączeń wyrazowych budzi pewne kontrowersje.

Porównania frazeologiczne są dosyć liczną grupą związków frazeologicznych, zarówno w języku polskim, jak i chorwackim – stanowią ok. 8%¹ wszystkich połączeń w chorwackim słowniku frazeologicznym (Menac, Fink-Arsovski, Venturin, 2003). Swoją mocną pozycję w języku zawdzięczają obrazowości i ekspresywności, a także humorystycznemu zabarwieniu. Ich liczebność i wysoka frekwencja w codziennym użyciu stały się przyczynkami do powstania chorwackiego słownika frazeologizmów porównawczych pt. *Hrvatsko-slavenski rječnik poredbenih frazema* autorstwa Ž. Fink-Arsovski (2006), który zestawia frazeologizmy porównawcze języka chorwackiego z ich odpowiednikami w aż 8 językach słowiańskich: słoweńskim, macedońskim, bułgarskim, ukraińskim, rosyjskim, polskim, czeskim i słowackim. 6 lat później ukazał się także jednojęzyczny słownik A. Mahmutović pt. *Kao frazeološki rječnik* (2012). Na gruncie polskim dysponujemy z kolei cenną publikacją M. Bańki pt. *Słownik porównań* (2004).

Język interpretuje świat, a interpretując, posługuje się określonymi mechanizmami językowymi, m.in. kategoryzowaniem poprzez porównanie. „Kategoryzacja to pierwszy krok na drodze do przekształcenia doświadczalnego chaosu w pojęciowy kosmos” (Maćkiewicz, 1990, s. 52). Dzięki niej ludzki świat staje się uproszczony, unieruchomiony, podzielony na segmenty (Ibidem, s. 53). Ludzie jednak różnią się tym, w jaki sposób kategoryzują świat, a różnice te są świadectwem ich różnorodnych doświadczeń w kontaktach z rzeczywistością. Bierze się stąd nieprzystawalność segmentacji świata dokonywanych przez różne języki – chodzi tu głównie o wybór prototypu, a więc w przypadku interesujących nas porównań – o wybór nośnika porównania. Prototypowy obiekt odznacza się wyrazistością poznawczą, największą kontrastowością w stosunku do obiektów innych klas i dużą częstością występowania (Ibidem, s. 54). Wybór prototypu ukazuje się nam jako przejaw konotacji semantycznych, wiązanych przez mówiących ze zjawiskami nazywanymi. Są to cechy (oceny, emocje) kojarzone przez ogół mówiących danej społeczności z desygnatami nazw, utrwalone w pewnych faktach językowych (Grzegorzczkova, 1990, s. 44), m.in. w porównaniach frazeologicznych.

Ž. Fink-Arsovski uważa, że porównania frazeologiczne bazują przede wszystkim na obrazowości i znaczeniu konotacyjnym: „Frazologičnost poredbene frazeologije (...) [je – przyp. mój] u njenoj slikovitosti, izrazitoj ekspresivnosti te jarko izraženom konotativnom značenju” (2002, s. 29). To właśnie konotacja, te dodatkowe niedefinicyjne treści kojarzone z wyrazem przez użytkowników danego języka (<https://sjp.pwn.pl/>, dostęp: 31.08.2018), sprawiają, że frazeologia wyjątkowo dobrze nadaje się do badania potencjału kulturowego, gdyż konotacja jest w znacznej mierze specyficzna dla danego języka.

Dakle, poredbena frazeologija najviše djeluje na bazi slike, na bazi našega znanja o predmetu ili pojavi, o običajima, tradiciji. Ponekad je za [njeno – przyp. mój] razumijevanje [...] ipak bitan širi kontekst i/ili dublje poznavanje gradiva. Ima frazema u kojima je [...] iskorišten trenutak iz nacionalne povijesti urezan u pamćenje [...] dok dio frazema pretpostavlja znanje o mitovima, Bibliji i sl. [iliti – przyp. mój] koristi se stereotipima o narodima (Fink-Arsovski, 2002, s. 29-30).

¹ Na 2258 przedstawionych w słowniku związków wyrazowych – 180 stanowiły porównania frazeologiczne.

Potrzeba nauczania frazeologii obcojęzycznej już dawno nie jest kwestią sporną, choć frazeodydaktyka² nadal uznawana jest za młodą dyscyplinę dydaktyki ogólnej. Obecnie większość polemik toczy się raczej wokół liczby i typu jednostek frazeologicznych wprowadzanych do nauki języka obcego na jej poszczególnych etapach. Przyczyną kontrowersji jest złożona i nie zawsze przejrzysta struktura formalna idiomów. Porównania frazeologiczne zdają się jednak nie przysparzać dydaktykom większych zmartwień. Proste, o przewidywalnej budowie i łatwo akceptowalnej konstrukcji, nie wymagają dodatkowych wyjaśnień ani zabiegów dydaktycznych i mogą być z powodzeniem stosowane na podstawowym etapie nauki języka obcego. W znacznej liczbie porównań pierwszy ich człon, czyli przedmiot porównania³, nie ulega desemantyzacji, podczas gdy desemantyzacja ostatniego członu, tj. nośnika porównania, przeważnie zmierza ku intensyfikacji cechy wyrażonej przez przedmiot porównania. Tym samym dość trudna do uchwycenia przez niedoświadczonego użytkownika języka metaforyczność połączeń frazeologicznych zostaje tutaj ograniczona do minimum. Do podobnych wniosków dochodzi S. Jukić, podając, których połączeń wyrazowych najlepiej uczyć już na podstawowym etapie nauki: „Najbolji su primjeri frazemi čije su sastavnice već poznate studentima, koje su lako pamtljive i imaju neutralnu motivaciju“ (2016, s. 14). Dalej precyzuje (Ibidem, s. 17):

Na početnome bi stupnju najprikladniji bili pridjevski, a na višim stupnjevima i glagolski poredbeni frazemi. Pridjevski su frazemi prikladni zato što nemaju visoku varijantnost, a u skladu s jezičnim znanjem studenata i konstrukcija je frazema prihvatljiva očekivanomu stupnju predznanja i sposobnosti aktivne uporabe u kontekstu.

Czynniki te sprawiły, że również ja postanowiłam włączyć porównania frazeologiczne do prowadzonych przeze mnie zajęć z języka chorwackiego dla studentów I roku filologii chorwackiej – pomimo tego, że takich treści nie przewidują podręczniki do nauki języka chorwackiego jako obcego (dla początkujących)⁴. Uznałam, że porównania o prostej strukturze: PRZYMIOTNIK *jak* RZECZOWNIK w Mian. oraz CZASOWNIK *jak* RZECZOWNIK w Mian. będą tutaj najbardziej odpowiednie. Początkowo podawałam je w formie izolowanej, tj. poza tekstem, później jednak włączałam je do dialogu. Przyczynkiem do wprowadzenia połączeń wyrazowych, w których przedmiotem porównania jest przymiotnik, stał się rozdział IV podręcznika pt. *Karakteristike stvari i ljudi*, nad którym pracę zaczynam ze studentami przeważnie już po okresie ok. 1,5 miesiąca nauki⁵ od podstaw. Jeszcze nie zdarzyło się, by studenci mieli problem ze zrozumieniem znaczenia poszczególnych członów podawanych im przeze mnie porównań. Z pomocą przychodzi im zdobyta wcześniej wiedza oraz pokrewieństwo językowe polskiego i chorwackiego: *dobar kao anđeo* (dosł. dobry jak anioł),

² Termin *frazeodydaktyka* jest szerzej stosowany dopiero od kilku lat. Frazeodydaktyka: „dość młoda dyscyplina dydaktyki ogólnej [która – przyp. mój] zajmuje się nauczaniem i automatyzacją związków frazeologicznych”. „Związki frazeologiczne jako problem dydaktyczny na lekcjach języków obcych”, M. Laskowski, 2009, *Języki Obce w Szkole*, 2, s. 17.

³ W budowie formalnej porównań możemy wyróżnić następujące elementy: przedmiot porównania (w porównaniu *glup kao stup* jest to człon *glup*); nośnik porównania (w porównaniu *glup kao stup* jest to człon *stup*); koniunktor (w porównaniu *glup kao stup* jest to człon *kao*); określnik porównania (to semantyczny ośrodek porównania wiążący zestawiane obiekty, wyrażający wspólną dlań cechę relacyjną, w porównaniu *glup kao stup* jest to cecha głupoty). To tzw. **tertium comparationis** (z łaciny: „trzecie do porównania”), będące logiczną podstawą porównania.

⁴ Sprawdziłam pod tym kątem więcej podręczników (na potrzeby mojej dysertacji doktorskiej), jednak sama ze studentami I roku pracuję w oparciu o *Hrvatski za početnike 1. Udžbenik hrvatskoga kao drugog i stranog jezika*, M. Čilaš-Mikulić, M. Gulešić-Machata, D. Pasini, S.L. Udier, 2006, Zagrzeb: Hrvatska sveučilišna naklada.

⁵ Zajęcia odbywają się 3 razy w tygodniu, trwają przeważnie po 1,5 godziny zegarowej.

lijep kao san (piękny jak marzenie), *brz kao vjetar* (szybki jak wiatr), *čist kao suza* (czysty jak łza), *sam kao prst* (sam jak palec), *točan kao švicarski sat* (dokładny jak szwajcarski zegarek). Lekcję wprowadzającą przymiotniki poprzedza rozdział z nazwami zwierząt, co znacznie ułatwia studentom zrozumienie treści porównań frazeologicznych, wykorzystujących odwołania zoonimiczne: *jak kao bik* (silny jak byk), *zdrav kao riba* (zdrow jak ryba), *hrabar kao lav* (odważny jak lew), *sljep kao krtica* (ślepy jak kret), *lukav kao lisica* (dosł. sprytny jak lis), *tvrdoglav kao magarac* (uparty jak osioł), *slobodan kao ptica* (wolny jak ptak), *spor kao puž* (dosł. powolny jak ślimak), *prljav kao svinja* (brudny jak świnia), *gol kao crkveni miš* (goły jak mysz kościelna), *marljiv kao pčela* (pracowity jak pszczoła).

Ten pierwszy etap zapoznawania studentów z prostymi porównaniami frazeologicznymi ma jedynie na celu utrwalenie leksyki, nie wymaga więc dodatkowego zaangażowania wiedzy ogólnej. Sprawa ma się jednak inaczej wraz z wprowadzeniem przykładów, które za nośnik porównania biorą cechę pomijaną przez polskie porównania frazeologiczne, np.: *žut kao limun* (dosł. żółty jak cytryna), *slan kao more* (dosł. słony jak morze), *zaljubljen kao tetrijeb* (dosł. zakochany jak głuszek), *svjež kao riba* (dosł. świeży jak ryba) lub też cechę, dla której polskie porównania frazeologiczne przewidują inny nośnik porównania, np. *mršav kao čačkalica* (dosł. chudy jak wykałaczka), *crven kao paprika* (dosł. czerwony jak papryka), *sijed kao ovca* (dosł. siwy jak owca), *sladak kao šećer* (dosł. słodki jak cukier).

Przeważnie wyodrębniam te porównania frazeologiczne, których motywacja nadal jest jednak przejrzysta (*ravan kao svijeća*, tj. prosty jak świeca) i rozdzielam je na dwa człony, dając studentom zadanie ich ponownego połączenia. Pozwalam przy tym na „burzę mózgów”, dzięki której studenci dzielą się skojarzeniami. Przy sprawdzaniu odpowiedzi porównujemy polskie i chorwackie asocjacje, komentując wspólnotę skojarzeń i ich leksykalną realizację.

Ostatni etap pracy z chorwackimi porównaniami frazeologicznymi jest najtrudniejszy, ale też najbardziej motywujący, ponieważ pozwala wykorzystać ukryty w nich potencjał kulturowy. Do tego etapu dobieram najmniej oczywiste i najbardziej frapujące przykłady, podając studentom jeden przedmiot porównania i dając do wyboru kilka nośników. Komentujemy wspólnie każdą z możliwości, szukając źródła asocjacji. Przy tej okazji studenci często uświadamiają sobie pewne, dotychczas ignorowane przez nich, fakty z rzeczywistości pozajęzykowej. Przykładowo – wielu słyszało o kryzysie zadłużenia w Grecji, ale przypominają sobie ten fakt, dopiero widząc porównanie frazeologiczne: *dužan kao Grčka* (dosł. zadłużony jak Grecja). Są zaskoczeni, widząc, że Chorwaci już znacznie wcześniej dostrzegli grecką skłonność do popadania w tarapaty finansowe. Podobnie jest z porównaniem: *star kao Metuzalem* (dosł. stary jak Metuzalem). Choć w języku polskim istnieje określenie rzeczownikowe „metuzalemowy wiek”, to studenci raczej go nie używają. Równocześnie największą przyjemność znajdują w przywoływaniu z pamięci opowieści o Metuzalemie i próbują podać jego dokładny wiek. Podobnie jest z porównaniem *suh kao barut* (dosł. suchy jak proch), którego zrozumienie również wymaga dodatkowej wiedzy pozajęzykowej i świadomości, że czarny proch był materiałem wymagającym utrzymywania bezwzględnie daleko od jakichkolwiek źródeł wilgoci. Analogicznie jest przy takich przykładach, jak: *dobar kao kruh* (dosł. dobry jak chleb), *potreban kao kruh* (dosł. potrzebny jak chleb), *smotan kao sajla* (dosł. zamotany jak lina). Studenci nie byliby w stanie podać tutaj prawidłowego nośnika porównania, znając jedynie jego przedmiot – jednak zasugerowanie im kilku odpowiedzi przeważnie sprowadza ich na właściwe tory skojarzeń.

Na ogół są zaskoczeni liczbą porównań frazeologicznych, które używają w nośniku porównania psa, szczególnie dziwi ich *nervozan kao pas* (dosł. nerwowy jak pies), *umoran kao pas* (dosł. zmęczony jak pies) oraz *ljubomorani kao pas* (dosł. zazdrosny jak pies). Po kilku sugestjach przeważnie sami dochodzą do wniosku, że towarzyszący człowiekowi od wieków pies był najłatwiejszym obiektem obserwacji, a tym samym najbardziej oczywistym nośnikiem wielu porównań frazeologicznych. Wspólna analiza zachowań zwierząt przydaje się także przy odkrywaniu znaczeń takich porównań, jak: *miran kao bubica* (dosł. spokojny jak robaczek), *mokar kao miš* (dosł. mokry jak mysz), *bijesan kao ris* (dosł. wściekły jak ryś), *plašljiv kao zec* (dosł. płochliwy jak zając), *vitka kao srna* (dosł. szczupła jak sarna).

Niektóre chorwackie porównania frazeologiczne są jednak dla studentów zupełnie nieczytelne. W żaden sposób nie są oni w stanie dostrzec określnika porównania, łączącego człony związku wyrazowego w takich przykładach, jak: *dosadan kao muha*, *pijan kao zemlja*, *zaštićen kao medvjed na Plitvicama*, *ružan kao lopov*, *gluh kao top*, *glup kao noć*, *prost kao boza*, *jasno kao pekmez* czy *pun kao brod*. Tutaj przeważnie podsuwam im dodatkowe wyjaśnienia, licząc na ich przenikliwość i pomysłowość:

- *dosadan kao muha* – wyraz „dosadan” nie oznacza tu koniecznie „nudny”, a raczej „dokuczliwy”. Dla Chorwatów „nudna osoba” to nie tylko ktoś, kto nie potrafi niczym zainteresować, ale też ktoś, kto się naprzykrza, jest męczący i natarczywy;

- *pijan kao zemlja* – choć motywacja nie jest oczywista, to wiele osób dostrzega tutaj skojarzenie z ziemią, która po intensywnych opadach deszczu (a te są zimą w Chorwacji wyjątkowo obfite) przesiąka wodą tak bardzo, że nie jest już jej w stanie zatrzymać;

- *zaštićen kao medvjed na Plitvicama* – dosł. chroniony jak niedźwiedź na Plitwiczach. Jeden z najbardziej znanych i najstarszych chorwackich parków narodowych, Jeziora Plitwickie, jest bardzo dumny ze swojego „znaku rozpoznawczego” – niedźwiedzia brunatnego, którego umieszczono w logo parku. Chroni go nie tylko konwencja berneńska, ale i wiele wewnętrznych chorwackich przepisów. Dlatego też osoby, które chronią różne układy i koneksje, porównywane są właśnie do plitwickiego niedźwiedzia;

- *ružan kao lopov* – uroda ogranicza się przeważnie do wyglądu zewnętrznego, ale w tym przypadku mamy do czynienia raczej z nawiązaniem do etyki, a nie estetyki. Szpetota czynów ma znaleźć swoje odbicie w wyglądzie;

- *gluh kao top* – dosł. głuchy jak armata. Studenci sugerują, że asocjacja ta może mieć coś wspólnego z faktem, że od głośnego wystrzału armaty można było ogłuchnąć;

- *glup kao noć* – dosł. głupi jak noc. Jeden ze studentów wskazał na powiedzenie „Ranek jest mądrzejszy od wieczora”, co mogłoby oznaczać, że noc jest tą porą w ciągu doby, kiedy ludzie podejmują najgłupsze decyzje;

- *prost kao boza* – choć w języku chorwackim „prost” znaczy: prymitywny (prostak, grubianin), to właśnie prostota wykonania znanego na Bałkanach napoju zwanego „boza” legła u podstaw tego porównania. Bożę przygotowuje się z wody, cukru, mąki i drożdży. Podobnie jest z porównaniem *jasno kao pekmez* – przepis na pekmez jest prosty i oczywisty, w jego skład wchodzi tylko owoce i cukier⁶;

⁶ Odkrywanie etymologii podczas zajęć nie ma charakteru naukowego. Intuicyjne poszukiwanie źródłosłowu jest raczej ćwiczeniem umysłowym, zabawą, zachętą do „burzy mózgów.” Ż. Fink-Arsovski uważa, że nie istnieje logiczny związek pomiędzy przedmiotem i nośnikiem porównania w porównaniach: *prost kao boza*, *jasno kao pekmez* (2002, s. 34).

– *pun kao brod* – skojarzenia związane ze światem morskim (patrz też: *brz kao jegulja*) zawsze były Chorwatom szczególnie bliskie. Mieszkańcy długiego na prawie 6 000 km wybrzeża właśnie z morzem wiązali swoje życie. Obserwowanie kursujących między portami statków maksymalnie obciążonych towarami z całego świata było częścią ich codzienności. Im większy był ładunek statku, tym większy był zarobek jego właściciela. Dziś skojarzenie z przeładowanym statkiem odnoszone jest do osób, które mają bardzo, bardzo dużo pieniędzy.

Przy okazji rozmowy o tych porównaniach frazeologicznych przeważnie korzystam z dodatkowych materiałów, pokazując studentom, jak przygotowuje się *božę* i *pekmez*, a nawet wspominając o przeszłości kupieckiej Republiki Dubrownickiej. Wiedza ta nie jest oczywista dla Polaka, jednak dla Chorwata już tak. Właśnie ten potencjał do przywoływania nowych faktów i nowych elementów rzeczywistości pozajęzykowej wywołuje największe zainteresowanie studentów. Dzięki ciekawości, jaką budzi niekonwencjonalny charakter porównań frazeologicznych, często pełnią one na zajęciach rolę czynnika silnie motywującego.

Ž. Fink-Arsovski w swojej monografii pt. *Poredbena frazeologija: pogled izvana i iznutra* zaprezentowała konceptualną analizę porównań frazeologicznych, wydzielając m.in. te związki wyrazowe, które mogą być wykorzystywane podczas charakteryzowania wyglądu zewnętrznego człowieka. Korzystam z niej podczas przygotowania studentów do samodzielnego opisu wybranych osób. Autorka wyodrębniła m.in. następujące cechy: waga, wzrost, budowa ciała, estetyka, sposób ubierania itd. (Fink-Arsovski, 2002).

Podczas ćwiczeń z porównaniami frazeologicznymi o strukturze: CZASOWNIK jak RZECZOWNIK ograniczam się do przykładów z rzeczownikiem w Mianowniku (ew. Bierniku), a pretekstem do ich wprowadzenia stają się pierwsze ćwiczenia na odmianę czasownika w czasie teraźniejszym, praktykowane krótko po przymiotnikach. Tutaj również zaczynamy naukę od prostych porównań o przejrzystej strukturze i szybko rozpoznawanym znaczeniu: *plivati kao sjekira* (pływać jak siekiera), *stajati kao stup* (stać jak słup), *trčati kao zec* (biec jak zając), *biti kao nov* (być jak nowy), *govoriti kao navijen* (mówić jak nakręcony), *stajati kao skamenjen* (stać jak skamieniały), *smrdjeti kao tvor* (śmierdzieć jak skunks), *skočiti kao oparen* (skoczyć jak oparzony), *plakati kao malo dijete* (płakać jak małe dziecko), *razlikovati se kao nebo i zemlja* (różnić się jak niebo i ziemia), *izgledati kao sjena* (wyglądać jak cień), *jesti kao ptičica* (jeść jak ptaszek), *žderati kao svinja* (żreć jak świnia), *množiti se kao zečevi* (mnożyć się jak zające), *ponavljati kao papiga* (powtarzać jak papuga), *raditi kao konj* (pracować jak koń), *smijati se kao hijena* (śmiać się jak hiena), *šutjeti kao grob* (milczeć jak grób), *uletjeti kao tornado* (wpaść jak tornado).

Następnie przychodzi kolej na poznanie tych porównań frazeologicznych, w których jako nośnik porównania występuje przedmiot, którego cechy są pomijane przez polskie analogiczne połączenia wyrazowe. Po rozdzieleniu członów tych porównań, studenci, współpracując w parach lub małych grupkach, próbują właściwie ponownie je połączyć. Wstępem do zadania jest ustalenie odrębnych znaczeń wszystkich członów. Sięgam tu przeważnie po porównania: *vrtjeti se kao čigra* (dosł. kręcić się jak bączek), *putovati kao kofer* (dosł. podróżować jak walizka), *jesti kao propuh* (dosł. jeść jak przeciąg), *živjeti kao mali bog* (dosł. żyć jak mały Bóg), *pasti kao pokošen* (dosł. upaść jak skoszony), *doći kao naručen* (dosł. przyjść jak zamówiony), *ići kao janje na klanje* (dosł. iść jak jagnię na rzeź), *zaspati kao zaklan* (dosł. zasnąć jak zadźgany), *pasti kao zrela kruška* (dosł. upaść jak dojrzała gruszka), *slagati se kao pas i mačka* (dosł. zgadzać się jak pies i kot), *živjeti kao golub i golubica* (dosł. żyć jak gołąb i gołąbka), *čuvati kao kvočka piliće* (dosł. strzec jak kwoka kurczaczków), *izletjeti kao*

metak (dosł. wylecieć jak pocisk). Podczas sprawdzania właściwych form porównań, szukamy wspólnie podobieństw językowych, np. – chorwacki związek wyrazowy *doći kao naručen* i polski – *jak na zamówienie* czy chorwacki *živjeti kao golub i golubica* oraz polski *jak dwa gołąbki*.

W kolejnym zadaniu prezentuję studentom te mniej czytelne porównania. W ich przypadku znajomość znaczeń poszczególnych członów nie zawsze jest wystarczająca, więc pomocne okazują się dodatkowe sugestie, które naprowadzają na właściwy tor skojarzeń, jak np.: *imati jezik kao krava rep* (dosł. mieć język jak krowa ogon), *ide kao podmazano* (dosł. idzie jak posmarowane), *trošiti kao pijani grof* (dosł. wydawać jak pijany hrabia), *osjećati se, izgledati kao posrani golub* (dosł. czuć się, wyglądać jak obsrany gołąb), *govoriti francuski (njemački itd.) kao krava latinski* (dosł. mówić po francusku, niemiecku itd. jak krowa po łacinie), *ide kao halva* (dosł. idzie jak chałwa), *razlikovati se kao bog i šeširdžija* (dosł. różnić się jak Bóg i kapelusznik), *tresti se kao prut* (dosł. trząść się jak słomka), *derati se kao vol* (dosł. drzeć się jak wół), *živjeti kao kornjača* (dosł. żyć jak żółw). Większość polskich słuchaczy po odkryciu i wyjaśnieniu właściwej formy chorwackich porównań frazeologicznych przyznaje, że jest w stanie zrozumieć ukryte w nich skojarzenia, jednak oni sami mają zupełnie odmienne asocjacje.

Na sam koniec zostawiam te chorwackie porównania frazeologiczne, które zdają się zaskakiwać studentów swoją metaforą nawet po ich dokładnej analizie:

- *biti kao prst i nokat* – dosł. być jak palec i paznokieć, tj. być z kimś bardzo blisko, być nierozłącznym;
- *plakati kao ljuta godina* – dosł. płakać jak burzliwy rok, tj. bardzo płakać. W tym porównaniu nawiązuje się do nieużywanego już, archaicznego znaczenia wyrazu „rok” – czyli deszcz. Podobne skojarzenie zostało wyzyskane w porównaniu: *vući se kao ljuta godina*;
- *držati se kao drvena Marija* – dosł. trzymać się jak drewniana Maria. Porównanie to opisuje osobę, która stoi bez ruchu. Niektórzy sugerują skojarzenie z figurą Matki Boskiej;
- *ponašati se kao mila Gera* – dosł. zachowywać się jak droga Gera, tj. być niezdecydowanym, zachowywać się nienaturalnie, udawać, krygować się;
- *skrivati kao guja noge* – dosł. chować jak żmija nogi, tj. ukrywać coś, trzymać w tajemnicy;
- *osušiti se kao bakalar* – dosł. wysuszyć się jak dorsz, tj. schudnąć;
- *smrdjeti kao kuga* – dosł. cuchnąć jak dżuma, tj. bardzo śmierdzieć. Podobne porównanie funkcjonuje w języku niemieckim i nawiązuje do nieprzyjemnego zapachu, jaki towarzyszył martwicy tkanek – jednemu z objawów dżumy;
- *znati kao očenaš* – dosł. znać jak (modlitwę) „Ojcze nasz”, tj. znać coś świetnie na pamięć.

Każdy język zawiera specyficzny zbiór skojarzeń kulturowych, religijnych i mentalnych narodu. Jest to swoistość obrazów świata, która uzewnętrznia się szczególnie wyraziście w idiomach. Znaczenie konotacyjne wyrazów, wchodzących w skład danego idiomu, „stanowi wypadkową całej kultury danego społeczeństwa i sposobu, w jaki posługuje się ono językiem” (Jankowski, 1973, s. 42). Język polski i chorwacki są językami pokrewnymi, co znacznie ułatwia naukę na początkowym jej etapie. Pozytywny transfer, będący skutkiem istnienia chorwacko-polskiego pokrewieństwa językowego, jest zjawiskiem, które znacznie ułatwia kroatystom naukę, podnosi motywację do nauki. J. Korljan nie uważa nawet uczących się języka chorwackiego przedstawicieli narodów słowiańskich za rzeczywiście początkujących,

pisząc: „studenti [hrvatskog jezika – przyp. mój] kojima je prvi jezik neki od slavenskih jezika, ne pripadaju grupi ‘apsolutnih početnika’...” (Korljan, 2010, s. 71). Niemniej jednak stopień frazeologizacji poszczególnych połączeń wyrazowych z pewnością jest kwestią indywidualną i odrębną dla każdego z tych języków, dlatego należy studentom zwracać uwagę na ten fakt już na wczesnym etapie edukacji, a specyfika idiomów i porównań frazeologicznych pozwala związanym z nim ćwiczeniom nadać przyjemnego, zabawowego charakteru. Badanie skojarzeń, u podstaw których leżała motywacja danego połączenia wyrazowego, jest dla studentów tajemnicą, której rozwikłanie daje satysfakcję. Odkrywanie genezy sfrazeologizowanych połączeń pozwala „poznać dawne wierzenia, obyczaje, nieistniejące już realia, a więc poznać odzwierciedlone i udokumentowane w strukturach języka elementy tworzące duchowną i materialną kulturę danej społeczności” (Burzyńska, 2002, s. 115). Zapoznanie się z etymologią idiomu gwarantuje również lepsze utrwalenie go w pamięci słuchaczy i wykorzystanie w procesie komunikacji. Dodatkowo nauka frazeologii pozwala podnieść motywację już na wczesnym etapie nauki, gdyż daje wrażenie szybkiego postępu, a jak wiadomo – sukces jest najlepszą zachętą do pracy.

Bibliografia

- Bańko M. (2004). *Słownik porównań*. Warszawa: PWN.
- Burzyńska, A.B. (2002). *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Fink-Arsovski, Ž. (2002). *Poredbena frazeologija: pogled izvana i iznutra*. Zagrzeb: FF Press.
- Fink-Arsovski, Ž. (2006). *Hrvatsko-slavenski rječnik poredbenih Frazera*. Zagrzeb: Knjigra.
- Głowiński, M., Kostkiewiczowa, T., Okopień-Sławińska, A., Sławiński, J. (1988). *Słownik terminów literackich*. Warszawa: Ossolineum.
- Grzegorzczkova, R. (1990). Pojęcie językowego obrazu świata. W: J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jankowski, B.A. (1973). *Nauka języka obcego. Spojrzenie psychologa*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Jukić, S. (2016). *Poredbena frazeologija u nastavi inojezičnoga hrvatskoga*. Pobrane z: <https://repository.ffri.uniri.hr/>.
- Korljan, J. (2010). Stavovi o udžbenicima za početnu razinu učenja hrvatskoga kao J2. *Lahor*, 9, 60-77.
- Lewicki, A.M. (1992). Zakres frazeologii. *Acta Universitas Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 4, 25-34.
- Maćkiewicz, J. (1990). Kategoryzacja a językowy obraz świata. W: J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Mahmutović, A. (2012). *Kao frazeološki rječnik*. Sarajewo-Zagrzeb: Synopsis.
- Menac, A., Fink-Arsovski, Ž., Venturin, R. (2003). *Hrvatski frazeološki rječnik*. Zagrzeb: Naklada Ljevak.
- Sławiński, J. (red.). (1976). *Słownik terminów literackich*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wysoczański, W. (2005). *Językowy obraz świata w porównaniach zleksykalizowanych na materiale wybranych języków*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Małgorzata DZIEDZIC

Uniwersytet Rzeszowski

UMIEJĘTNOŚCI FACYLITACYJNE NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO NA PRZYKŁADZIE PRACY ZE STUDENTAMI RUSYCYSTYKI

Streszczenie

Autorka publikacji zastanawia się nad zmieniającą się rolą pedagoga we współczesnym świecie, ovladniętym rewolucją technologiczną i koniecznymi dla efektywnej pracy kompetencjami, jakie nauczyciel powinien osiągnąć (w świetle konstrukttywizmu).

W rozdziale podjęto próbę wyjaśnienia pojęcia „facylitacja” i wskazania znaczenia umiejętności facylitacyjnych w pracy ze studentami jako specyficzną grupą uczących się. Rola wykładowcy-facylitatora to stymulacja uczestników procesu dydaktycznego do samodzielności w zdobywaniu wiedzy i doskonaleniu umiejętności, twórczego rozwiązywania sytuacji problemowych, współdziałania w grupie.

W części podsumowującej zamieszczono uwagi Autorki na podstawie doświadczenia w pracy ze studentami w duchu facylitacji pedagogicznej oraz wskazówki dotyczące doskonalenia umiejętności facylitacyjnych nauczyciela.

Summary

The author of the article studies the changing role of the university teacher in the contemporary world that seems to be overpowered by the technology revolution as well as she discusses the necessary competences of the teacher which may help him/her to work effectively (in light of constructivism).

The paper tries to give definition of the notion *facilitation* and, what is more, indicate the role of facilitation skills while teaching students at the university level. The role of the university teacher as facilitator is to stimulate the participants of a didactic process to work independently, gain knowledge, develop the abilities of solving problems and cooperation.

In the resume part of the article the author presents her own remarks based on her experience as a university teacher incorporating elements of facilitation pedagogy and gives some pieces of advice on how to strengthen the facilitation skills of the teacher.

Współczesna edukacja na poziomie akademickim to obecnie proces podlegający nieustającym modyfikacjom, na które wpływ wywiera szereg czynników. Jednym z nich są zmiany związane z realizacją założeń Deklaracji Bolońskiej podpisanej w 1999 roku, która wpłynęła na organizację procesu kształcenia w Polsce, ale też stworzyła nowe możliwości dla studentów i pracowników nauki. Jak czytamy na stronie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (www.nauka.gov.pl/proces-bolonski/proces-bolonski.html, dostęp: 07.02.2018):

Polska włączyła się w proces wdrażania Deklaracji Bolońskiej m.in. podejmując działania zmierzające do szerokiego umiędzynarodowienia studiów w tym m.in. do powszechnego stosowania Suplementu do Dyplomu, rozwijając trójstopniowy system studiów i system punktów kredytowych ECTS, powołując Państwową Komisję Akredytacyjną, promując mobilność np. w ramach programu LLP/Erasmus lub dwustronnych umów międzynarodowych, uczestnicząc w programie Erasmus-Mundus itp.

Wdrażanie procesu bolońskiego wpłynęło zatem korzystnie na możliwości łączenia studiów na rodzimej uczelni ze studiami na uczelniach partnerskich w ramach różnych programów oraz umów międzyuczelnianych. Sytuacja ta oddziałuje na potrzebę większej samodzielności studentów i umiejętnego radzenia sobie w sytuacjach problemowych na rodzimej uczelni i podczas wyjazdów zagranicznych.

Intensywne zmiany w dydaktyce w szkolnictwie wyższym zachodzą również z uwagi na samego studenta, jego przygotowanie do podjęcia studiów, doświadczenia szkolne i pozaszkolne oraz potrzeby rynku pracy. Rozpoczynający dzisiaj naukę na studiach pierwszego stopnia młody człowiek jest obyty z najnowszymi technologiami, którymi posługuje się na co dzień, a często jego wiedza w tym zakresie jest większa niż wiedza samego wykładowcy. Od wczesnego dzieciństwa uczy się także języków obcych, a dzięki podróżom i wszechobecnym mediom dostrzega różnorodność kulturową oraz „otwartość” współczesnego świata.

Studenci stanowią specyficzną grupę uczących się również z uwagi na fakt, że w przeciwieństwie do uczniów są to osoby, które posiadają już dość duże doświadczenie w przyswajaniu wiedzy, nabyły określone umiejętności i przyzwyczajenia, a także znają wiele metod nauczania poprzez kontakt z różnymi nauczycielami na wcześniejszych etapach edukacji.

Studia filologiczne, ukierunkowane na zdobycie kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych, wymagają od nauczycieli akademickich nie tylko szerokiej wiedzy merytorycznej w danej dziedzinie, ale również umiejętności interpersonalnych, swobodnego posługiwania się nowymi technologiami oraz stosowania takich metod pracy, które aktywizują studentów do samodzielnego zdobywania wiedzy i doskonalenia umiejętności oraz sprzyjają zdobyciu kompetencji przydatnych na rynku pracy.

Powyższe postulaty w pełni zgodne są z założeniami podejścia konstruktywistycznego w pedagogice, wyrastającego z doświadczeń psychologii poznawczej i społecznej psychologii rozwojowej człowieka. Konstruktywizm zakłada m.in., że w procesie nauczania należy bazować na doświadczeniach uczących się, wspomagać ich aktywność, samodzielność i kreatywność. Rola nauczyciela zmienia się z osoby przekazującej wiedzę na organizatora procesu dydaktycznego, który umiejętnie wspiera działania uczących się, zmierzające do poszerzania ich wiedzy oraz umiejętności. Nauka języka nie może odbywać się w oderwaniu od rzeczywistości, a powinna bazować na jak najbardziej realnych sytuacjach życia codziennego, interakcjach z otoczeniem i współdziałaniu z członkami grupy, w której odbywają się zajęcia.

Jednym z kluczowych zadań szkół wyższych jest jak najlepsze teoretyczne i praktyczne przygotowanie absolwentów do podjęcia pracy, ale także uświadomienie studentom, że człowiek uczy i rozwija się przez całe życie w zależności od okoliczności, środowiska, potrzeb indywidualnych. W przypadku studiów neofilologicznych jest to szczególnie ważne, gdyż język ulega ciągłym zmianom, a biegle posługiwanie się językiem obcym wymaga systematycznej pracy, doskonalenia umiejętności językowych, komunikacyjnych, poszerzania wiedzy realioznawczej, co dopiero w połączeniu pozwala na adekwatną reakcję językową w danej sytuacji.

Rola nauczyciela akademickiego w świetle powyższych rozważań i przy uwzględnieniu tempa przemian otaczającego świata nie może sprowadzać się jedynie do roli eksperta w danej dziedzinie, wykładowcy, który przekazuje studentom swoją wiedzę. Autorytet nie opiera się bowiem jedynie na wiedzy, ale też osobowości nauczyciela, jego pasji, wzajemnym szacunku i zrozumieniu między pedagogiem a uczącymi się, zaś studenci muszą nie tylko zdobyć wiedzę, lecz przede wszystkim umieć ją praktycznie zastosować.

Analizując pożądane cechy osobowości¹ nauczyciela w ujęciu klasycznym i w świetle najnowszych koncepcji współczesnych badaczy, należy zwrócić uwagę na konieczność rozróżniania poszczególnych umiejętności pedagoga na różnych poziomach nauczania. Dla potrzeb niniejszych rozważań Autorka skieruje swoją uwagę na pożądane wybrane cechy osobowości i umiejętności nauczyciela na poziomie szkolnictwa wyższego, które zdaniem Autorki odgrywają kluczową rolę w efektywnej pracy ze studentami. Umiejętności, o których mowa określane i klasyfikowane są w literaturze przedmiotu w różnoraki sposób. Wielu autorów, zwłaszcza anglo- i rosyjskojęzycznych², zwraca uwagę na istotną rolę tzw. umiejętności facylitacyjnych w pracy pedagoga, które zostaną szczegółowo scharakteryzowane poniżej na podstawie literatury przedmiotu i własnych doświadczeń autorki w pracy ze studentami filologii rosyjskiej.

Słownik języka polskiego (www.sjp.pwn.pl/szukaj/facylitacja.html, dostęp: 02.02.2018), określa pojęcie „facylitacja” jako: „1. psych. «niewyuczone, chwilowo trwające zwiększenie siły reakcji»; 2. psych. «wzajemny wpływ członków grupy powodujący wzrost zachowań określonego rodzaju”, a w *Encyklopedii PWN* (www.encyklopedia.pwn.pl/szukaj/facylitacja.html, k dostęp: 02.02.2018) czytamy: „facylitacja [łac.], psychol. wpływ obecności innych osób na efektywność wykonywania jakiegoś zadania”.

Obydwa przytoczone źródła wskazują na wpływ na postępowanie innych osób, a drugie dodatkowo podkreśla wzrost efektywności wykonania jakiegoś zadania. Właśnie oddziaływanie korzystnie wpływające na efektywność pracy jest w przypadku pojęcia „facylitacja” najistotniejsze i przejawia się w zależności od sfery zastosowania omawianego terminu (psychologia, pedagogika, socjologia, biznes itd.) w różnoraki sposób.

W pedagogice pojęcie „facylitacja” określane jest jako: intensyfikacja efektywności kształcenia (nauczania, wychowania) i rozwój podmiotów procesu dydaktycznego dzięki specyfice komunikacji i osobowości pedagoga (Oleszkova, 2006).

Facylitację społeczną natomiast pojmuje się jako:

facylitacja społeczna (*social facilitation*) – 1. Pierwotne znaczenie – osiąganie przez człowieka lepszych rezultatów w prostych lub dobrze wyuczonych zadaniach, gdy obecne są inne osoby. 2. Obecne znaczenie – wzmocnienie reakcji dominującej (prawdopodobnej, mającej przewagę), spowodowane obecnością innych (Myers, 2003)³.

Podejmując próbę określenia umiejętności facylitacyjnych przydatnych w pracy nauczyciela akademickiego, przyjmuje się pojmowanie facylitacji zgodnie z podejściem pedagogicznym, w którym efektywność kształcenia zwiększa się dzięki określonym cechom osobowości nauczyciela oraz odpowiedniemu kierowaniu procesem dydaktycznym, wspierającemu samodzielność i kreatywność studentów w poszerzaniu wiedzy.

¹ Termin wieloznaczny, najczęściej określa zespół stałych właściwości i procesów psychofizycznych, odróżniających daną jednostkę od innych, wpływający na jej zachowanie, a więc na stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w reagowaniu emocjonalnym w stosunkach z innymi ludźmi oraz na stałość w wyborze celów i wartości. Powstanie tych stałych mechanizmów zachowania się jednostki jest efektem rozwoju osobowości, w którym szczególnie ważną rolę grają pierwsze lata życia. Nabyte wówczas przez dziecko wzory zachowania wywierają trudny do przezwyciężenia wpływ na całe jego życie (Okoń, 1987).

² C. Hogan, D.G. Myers, C. Rogers, F.H. Allport, O.N. Szachmatova, M.Y. Czueva, A.M. Riabkov, R.S. Dimuchametova, A.W. Martynova i in.

³ Por. Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г., 1990, s. 425.

Nauczyciel-facylitator jest czynnym uczestnikiem procesu dydaktycznego, stymuluje aktywność i samodzielnie podejmowane działania uczących się, wspiera proces ich rozwoju psychicznego i zapewnia pozytywne interakcje między członkami grupy (Шахматова, www), aktywizuje studentów do twórczego rozwiązywania sytuacji problemowych.

Aby to osiągnąć, należy bazować na zainteresowaniach uczących się, uwzględniać ich indywidualne cechy osobowości, dopuszczać swoistą „elastyczność” w prowadzeniu zajęć, zależną od zaistniałych okoliczności i reakcji studentów.

Jak twierdzą zwolennicy facylitacji – człowiek dysponuje ogromnymi zasobami samoświadomości/samopoznania. Należy jedynie przestrzegać trzech określonych warunków, aby stworzyć sprzyjającą sytuację do ich aktywizacji:

- wyrażanie ekspresji w komunikacji, autentyczność, szczerść;
- bezwarunkowy pozytywny stosunek i nieoceniający odbiór innych uczestników procesu dydaktycznego;
- aktywne empatyczne słuchanie i rozumienie (Шахматова).

Wyżej wymienione warunki wydają się być szczególnie ważne w opanowywaniu języka obcego, kiedy to efektywność komunikacji zależy od jak najlepszego zrozumienia intencji rozmówcy, a jako że zgodnie z pojęciem „facylitacja” pedagog czynnie uczestniczy w procesie dydaktycznym, jego zadaniem jest jak najlepsze rozumienie studenta, wspieranie go i aktywizacja. Nie znaczy to, że ocenianie w ogóle nie powinno mieć miejsca, lecz powinno być pozbawione negatywnej krytyki, a jedynie obiektywnie wskazywać braki w umiejętnościach i nawykach wymagające doskonalenia.

Wykładowca-facylitator uświadamia sobie swój stosunek wobec studentów, rozumie oraz aprobuje swoje emocje wobec nich w danej sytuacji i to pozwala mu na otwartość wobec grupy (Дзедзиц, 2017).

Atmosfera podczas zajęć ma, zgodnie z pojęciem „facylitacja”, kluczowe znaczenie i przyczynia się do wzrostu odpowiedzialności uczących się za osiągnięte rezultaty. Na stworzenie takiej atmosfery składa się wiele elementów, spośród których wymienić należy cechy osobowości nauczyciela.

W literaturze przytaczane są różne zestawy cech pedagoga korzystnie wpływających na efektywność procesu nauczania⁴. W pracy ze studentami szczególnie ważne wydają się być: empatia, tolerancyjność, autentyczność, intuicja, komunikatywność, dobra organizacja pracy oraz charyzma (Дзедзиц, 2017).

Oprócz wymienionych przykładowych cech osobowości korzystny wpływ na atmosferę podczas zajęć mają relacje na linii wykładowca-student, które wychodzą dzisiaj często poza ramy pracy na uczelni. Sprzyjają temu technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK), które pozwalają na praktykowanie bardziej nieformalnych form poszerzania wiedzy. W pracy ze studentami filologii rosyjskiej Autorka wykorzystuje m.in. pocztę elektroniczną, komunikatory, a w ostatnich latach szczególnie często portale społecznościowe (Дзедзиц, 2014). Dzięki nim wykładowca oraz studenci po założeniu grupy dla potrzeb konkretnych zajęć (np. praktyczna nauka języka rosyjskiego) wspólnie tworzą miejsce, w którym poza uczelnią wymieniają się ciekawymi zasobami do nauki języka rosyjskiego, linkami, materiałami do zajęć zależnie od realizowanej tematyki, ale również ciekawymi źródłami i uwagami na temat swojego hobby, np. muzyki rosyjskiej. Spotkania w środowisku wirtualnym bardzo

⁴ Por. W. Okoń, T. Malinowski, J. Schwarz, D. Wierzbicka i inni.

korzystnie wpływają w następstwie na atmosferę podczas zajęć i pozwalają na budowanie bliższych relacji ze studentami, lepsze wzajemne zrozumienie i większą motywację do pracy.

Korzystny wpływ na atmosferę podczas zajęć ma również wykorzystywanie narzędzi TIK, które dają nieograniczone możliwości zastosowań w nauczaniu/uczeniu się języka obcego, pozwalają studentom wykorzystywać i doskonalić umiejętności medialne i językowe jednocześnie, a także poszukiwać kreatywnych rozwiązań, co będzie wykorzystywane w praktyce po ukończeniu studiów i podjęciu pracy. Smartfony z dostępem do Internetu umożliwiają studentom szybsze znalezienie nie tylko tłumaczenia słowa lub zwrotu, ale również informacji na dany temat, a ich zastosowanie podczas zajęć pomaga uświadomić studentom, w jaki sposób efektywnie wykorzystywać narzędzia TIK do celów edukacyjnych, np.: aplikacje mobilne (Дзедзиц, 2015), zasoby internetowe, portale społecznościowe i wiele innych.

Zajęcia realizowane w duchu facylitacji pozwalają studentom na swobodne zadawanie pytań, wyjaśnianie wątpliwości, co świadczy o zainteresowaniu tematem, motywacji do poprawnego wykonania zadań, chęciach pełnego zrozumienia realizowanych treści. Studenci muszą mieć świadomość, że postawione przez nich pytania nie będą poddane krytyce nawet w przypadku pojawienia się w nich błędów, lecz uzyskają oni rzetelną odpowiedź prowadzącego zajęcia lub członków grupy.

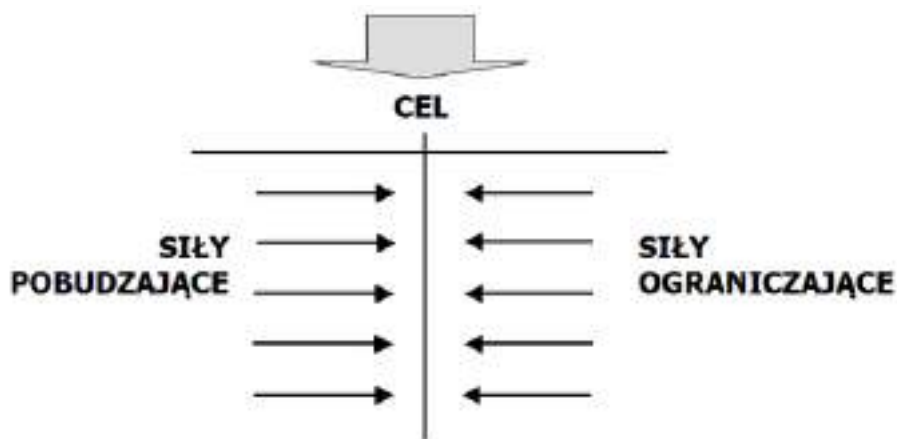
Emocje towarzyszące zdobywaniu wiedzy, przyjazna mimika i gesty wykładowcy, elementy humoru podczas zajęć – to kolejne czynniki korzystnie oddziałujące na efektywność kształcenia, budujące dobrą atmosferę zajęć.

W literaturze pedagogicznej i psychologicznej przytaczane są różne klasyfikacje metod oraz technik nauczania w duchu facylitacji⁵. Autorzy często wskazują na metody aktywizujące jako szczególnie sprzyjające stosowaniu facylitacji, np.: dyskusje, debaty, burze mózgów, inscenizacje, gry i zabawy dydaktyczne itd. Istnieją jednak również mniej znane, a równie ciekawe metody i techniki pracy, zgodne z założeniami facylitacji, które można wykorzystać w pracy ze studentami, do których należy zaliczyć (<https://personalimage.ru/articles/facilitation/sovremennye-metody-fasilitatsii-gruppovoy-raboty/>, dostęp: 15.02.2018):

- zbieranie opinii/pomysłów za pomocą kart moderacji – metoda pozwalająca zebrać opinie wśród członków grupy i poddać je wspólnej ocenie; uczestnicy badają jakieś zagadnienie, poszukują rozwiązania problemu, odpowiedzi na pytanie; zebrane karty z odpowiedziami są mieszane, pomysły grupowane i wspólnie omawiane;
- mapy mentalne/mapy myśli/mapy pojęć – metoda wspomagająca proces zapamiętywania zwrotów, słów poprzez budowanie skojarzeń; umożliwia przedstawienie zagadnienia z wykorzystaniem schematów, haseł, zwrotów, symboli itp., a jej celem jest usystematyzowanie nowo zdobytej wiedzy, wiadomości, pojęć oraz sporządzanie notatek, ale przede wszystkim metoda ta służy do jasnego przedstawienia złożonych zagadnień według określonego schematu: wyróżniony temat zapisany na środku, od tematu rozchodzą się linie, na których zapisane są słowa kluczowe, a każde z nich może być źródłem dla kolejnych grup słów, zagadnień, wyrażań, tworząc swoistą mapę z informacjami; w tworzeniu mapy można wykorzystywać kolory, symbole, rysunki, itp.;

⁵ Por. Martynova, 2011; <https://ecofacilitation.ucoz.com/facilitation.pdf> (dostęp: 14.03.2017); <http://personalimage.ru/articles/facilitation/sovremennye-metody-fasilitatsii-gruppovoy-raboty/> (dostęp: 15.02.2018); www.mental-skills.ru/dict/fasilitatsiya/ (15.02.2018); <http://donskih.ru/2017/06/metod-fasilitatsii/> (dostęp: 15.02.2018).

- ranking – technika poszukiwania konsensusu, przedstawionego wizualnie; służy do podejmowania decyzji lub wyrażenia opinii na dany temat – ważny w różnym stopniu dla poszczególnych członków grupy; pozwala znaleźć consensus lub wspólne obszary porozumienia w danym temacie poprzez głosowanie w grupie;
- światowa kawiarnia „The World Café” jest metodą konwersacyjną, służącą do prowadzenia dialogu i poszukiwania kreatywnych pomysłów dotyczących wybranych zagadnień, związanych z życiem danej zbiorowości; służy do wymieniać się kreatywnymi pomysłami i nie ma na celu znalezienia konkretnych rozwiązań. Z założenia spotkania z wykorzystaniem tej metody powinny odbywać się w kawiarni (bądź miejscu z „kawiarnianą atmosferą”: stolikami, napojami, swobodną, niezobowiązującą atmosferą dyskusji). Uczestnicy siadają przy stolikach (każdy stół ma swojego gospodarza), przy których odbywają się dyskusje na zadany temat. Po określonym czasie (np. 20 min) osoby biorące udział w dyskusji przenoszą się do innego stolika, przy którym omawiany jest inny temat lub inny aspekt ustalonego tematu. Gospodarze stolików pozostają na swoich miejscach i za każdym razem streszczają nowym rozmówcom przebieg dotychczasowej dyskusji, po czym jest ona kontynuowana „w nowym składzie”. Uczestnicy mogą spisywać lub przedstawiać swoje pomysły graficznie. Należy pamiętać o tym, żeby tematy do dyskusji nie były zbyt szczegółowe i zamknięte (może to spowodować szybkie wyczerpanie kreatywnych pomysłów), powinny natomiast odnosić się do uczestników, odwoływać się do ich wiedzy i doświadczeń. Wyniki dyskusji powinny być na koniec omówione na forum plenarnym i mogą zostać też przedstawione graficznie (www.konsultacje.um.warszawa.pl/content/world-cafe, dostęp: 10.02.2018);
- „ważne i pożądane” – grupa ma za zadanie przygotować kryteria/warunki ważne, czyli zdaniem członków grupy konieczne oraz pożądane (niekonieczne) dla realizacji danego rozwiązania problemu. Uczestnicy nie poszukują rozwiązań problemu, lecz określają warunki do ich realizacji. Propozycje uczestników wpisywane są do tabeli, a następnie wspólnie oceniane i omawiane przez członków grupy;
- analiza pola sił – metoda ułatwiająca ocenę zaistniałego problemu, umożliwiająca znalezienie najlepszego rozwiązania; pozwala przeprowadzić pewnego rodzaju symulację następstw podjęcia określonych działań oraz pomaga rozważyć wiele alternatywnych rozwiązań w sposób przemyślany i systematyczny.



Rysunek 1. Diagram pola sił.

Źródło: www.mfiles.pl/pl/index.php/Analiza_pola_si%C5%82 (dostęp: 12.02.2018).

Nauczyciel języka obcego, w tym nauczyciel akademicki, ma więc szeroki wachlarz możliwości, których wybór należy już od niego samego. Wiele spośród wymienionych metod czy technik pracy w grupie ma swoje korzenie w psychologii bądź innych naukach, jednak sprawdzają się także w doskonaleniu umiejętności językowych studentów i mogą stanowić ciekawą alternatywę ćwiczeń.

Facylitacja w procesie kształcenia na poziomie akademickim to zmiana podejścia wykładowcy wobec studenta. Nauczyciel nie stanowi już źródła wiedzy, jest nie tylko mentorem, mistrzem, ale obok studentów również uczestnikiem procesu kształcenia, stymulującym ich i siebie do rozwoju.

Nauczyciel akademicki odgrywa szczególnie ważną rolę w edukacji, gdyż pomaga studentom w zdobyciu umiejętności i kompetencji niezbędnych na rynku pracy. Powinien zatem uświadomić sobie, że nie należy powielać gotowych schematów, lecz starać się poszukiwać nowych rozwiązań, modyfikować te już istniejące, analizować je i doskonalić.

Reasumując powyższe rozważania, można wysunąć wniosek, że nie jest możliwe precyzyjne określenie warunków i cech osobowościowych nauczyciela, gwarantujących sukces edukacyjny. Każda grupa jest inna i realizowanie zagadnienia w ten sam sposób efektywne w jednej grupie, nie warunkuje sukcesu w innej. Wiele jednak teorii potwierdzonych w badaniach i doświadczeniach pedagogów daje każdemu pole wyboru własnej drogi jako nauczyciela.

Bibliografia

- Colman, A.M. (red.). (2009). *Słownik psychologii*. Warszawa: PWN.
- Hogan, Ch. (2002). *Understanding Facilitation: Theory and Principles*. Londyn: Kogan Page.
- Kościelniak, M. (2004). *Zrozumieć Rogersa*. Kraków: Impuls.
- Myers, D.G. (2003). *Psychologia społeczna*. Poznań: ZYSK I S-KA.
- Nowak, J. (2007). Nauczyciel – mentor czy facylitator? W: E. Sałata, S. Ośko (red.), *Współczesne problemy pedagogii i edukacji* (s. 54-58). Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Okoń, W. (1987). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Дзедзиц, М. (2014). Социальные сети в обучении РКИ. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka*, 6(83), 119-125.
- Дзедзиц, М. (2015). Мобильные приложения в обучении РКИ – характеристика и перспективы развития. W: Э. Дзвезиньска, Г. Зенталя (red.), *Традиции и инновации в методике преподавания иностранных языков* (с. 22-39). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Дзедзиц, М. (2017). Фасилитация в обучении иностранному языку (на примере работы со студентами-русистами). W: И. Любоха-Круглик, О. Малыс, Г. Вильк, А. Зых (red.), *Русистика и современность. Старые вопросы, новые ответы* (с. 653-664). Katowice: Śląsk Sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe.
- Димухаметов, Р.С. *Фасилитация как специфическая педагогическая деятельность в андрагогической модели обучения*. Pobrane z: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1286643648&archive=&start_from=&ucat=&.
- Мартынова, А.В. (2011). Фасилитация как технология организационного развития и изменений. *Организационная Психология*, 1(2), 53-91.
- Олешков, М.Ю., Уваров В.М. (2006). *Современный образовательный процесс: основные понятия и термины*. Москва: Компания Спутник+.
- Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. (red.). (1990). *Психология. Словарь*. Москва: Политиздат.

Пилюгина, Т.В. (2015). *Реализация педагогических технологий профессионально-ориентированного обучения в преподавании дисциплин юридического профиля. Современный специалист и профессиональные компетенции: методический аспект подготовки. Материалы IV Международной научно-методической конференции 13 апреля 2015 г.* Прохоров Л.А., Иванцян Т.А., Гапонова Г.И., Бойкова Ю.Л. (red.). Краснодар: Издательство Кубанского социально-экономического института.

Рябков, А.М. *Методология фасилитации в образовательной среде демократического общества.* Pobrane z: http://vuzirossii.ru/publ/metodologija_fasilitacii_v_obrazovatelnoj_srede_demokraticeskogo_obshhestva/43-1-0-3137.

Чуева, М.Ю. (2013). *Педагогическая фасилитация. Опыт применения в высшей школе // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам XXXIII международной научно-практической конференции*, nr 10, Новосибирск.

Шахматова, О.Н., *Педагогическая фасилитация: Особенности формирования и развития, Научные исследования в образовании.* Pobrane z: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-fasilitatsiya-osobennosti-formirovaniya-i-razvitiya>.

<http://donskih.ru/2017/06/metod-fasilitatsii/>.

<http://personalimage.ru/articles/facilitation/sovremennye-metody-fasilitatsii-gruppovoy-raboty/>.

<https://ecofacilitation.ucoz.com/facilitacion.pdf>.

<https://konsultacje.um.warszawa.pl/content/world-cafe>.

www.encyklopedia.pwn.pl.

www.mental-skills.ru/dict/fasilitatsiya/.

www.nauka.gov.pl/proces-bolonski/proces-bolonski.html.

www.neuropedagogika.org/techniki-uczenia-sie/nowoczesne-techniki-uczenia-sie/metoda-world-cafe/.

www.sjp.pwn.pl.

TRUDNOŚCI ORGANIZACJI DZIAŁAŃ INTERAKCYJNYCH NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO I SPOSOBY ICH POKONYWANIA

Streszczenie

W publikacji zwrócono uwagę na interaktywny charakter procesu komunikacji językowej i problemy związane z kształtowaniem kompetencji interakcyjnej w procesie dydaktycznym. Przedstawiono trudności organizacji działań interakcyjnych, które mogą wynikać ze specyfiki aktu komunikacji językowej, być związane z osobą ucznia i nauczyciela oraz z organizacją pracy uczniów na lekcji. Zaproponowano sposoby przezwyciężania tych trudności.

Summary

The author discusses interactive character of communication and problems with building interactive competence in the didactic process. Difficulties in creating interactive activities are presented in the paper. They can be the result of specific features of communication itself, be connected with the student and the teacher, or arise from the way students' activities are arranged. Ways of overcoming such difficulties have been proposed.

Interaktywny aspekt komunikacji polega na wzajemnym oddziaływaniu jej uczestników. Uczenie się jest procesem interaktywnym, w którym ludzie uczą się jeden od drugiego i w związku z tym szkoła powinna być miejscem, w którym uczniowie w miarę swoich możliwości będą pomagać sobie w nauce (Bruner, 2005, s. 39-41). Niezbędny jest aktywny udział w interakcjach, w trakcie których ma miejsce komunikowanie i działanie z użyciem języka. Powstające w procesie dydaktycznym interakcje, zarówno między nauczycielem i uczniami, jak i pomiędzy poszczególnymi uczniami powinny być ukierunkowane na realizację ich wspólnych celów.

W celu zapewnienia efektywności przebiegu interaktywnej strony komunikacji ustnej osoby w niej uczestniczące muszą nie tylko wzajemnie się rozumieć, lecz także potrafić przewidywać możliwe sytuacje komunikacyjne i ich przebieg. Niezbędne jest posiadanie umiejętności językowo-komunikacyjnych, potrzebnych do włączania się do komunikacji, jej podtrzymywania, dopytywania współrozmówcy, przejmowania inicjatywy w rozmowie, wyrażania określonych treści, uzasadniania swojego zdania, uzyskiwania oczekiwanej reakcji współrozmówcy oraz zakończenia rozmowy.

Interakcja to wszelkie działanie komunikatywne, zachodzące pomiędzy partnerami w zachowaniu społecznym (Szulc, 1993, s. 91). Aktywne uczestnictwo w interakcjach pozwala na równoległe opanowanie sprawności zarówno receptywnych, jak i produktywnych. W interakcji bezpośredniej ma miejsce współobecność uczestników komunikacji, którzy przy odbiorze i nadawaniu korzystają ze środków językowych i pozajęzykowych. Autorzy *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* zwracają uwagę na to, że w działaniach interakcyjnych użytkownik języka występuje na zmianę jako rozmawiający i słuchacz, tworząc wspólnie rozmowę, czyli negocjując znaczenia zgodnie z określonymi zasadami współpracy (Rada Europy, 2003, s. 73). Działania te mogą mieć formę rozmowy, dyskusji, wywiadu, debaty, negocjacji itp., a prowadzą do kształtowania *kompetencji interakcyjnej*, która (wraz z kompetencją

lingwistyczną i socjokulturową) wchodzi w skład kompetencji komunikacyjnej, będącej podstawowym celem kształcenia językowego.

„Stosowanie językowej kompetencji komunikacyjnej przejawia się w działaniach językowych, czyli w rozumieniu i tworzeniu tekstów (działania receptywne i produktywne) i w działaniach interakcyjnych i mediacyjnych” (Rada Europy, 2003, s. 24). Niekiedy kompetencja komunikacyjna bywa utożsamiana z kompetencją interakcyjną, która odpowiedzialna jest za właściwy przebieg procesu przesyłania informacji (Skudrzykova, Warchala, 2001). Poprzez rozwijanie kompetencji interakcyjnej nauczyciel przygotowuje uczniów do pełnienia w języku obcym roli nadawcy i odbiorcy komunikatów. W trakcie działań interakcyjnych stosowane są strategie poznawcze oraz strategie współpracy, takie jak zabieranie i oddawanie głosu, ustalanie tematu rozmowy, podejścia do niego, proponowanie i ocenianie rozwiązań, mediacja w przypadku konfliktu itp.

Uczestnictwo w komunikacji ustnej zależy od poziomu ukształtowania umiejętności mownych, a zwłaszcza umiejętności interakcyjnych, do których należą (Rada Europy, 2003, s. 73):

- rozumienie współrozmówcy (w tym również rodzimego użytkownika języka);
- umiejętność prowadzenia dyskusji nieformalnej i formalnej;
- umiejętność wymiany informacji;
- umiejętność prowadzenia i udzielania wywiadu.

Kształtowanie kompetencji interakcyjnej to złożony proces, na który wpływa wiele różnorodnych czynników, utrudniających jego przebieg. Niżej przedstawione zostaną trudności, które w znacznym stopniu zakłócają proces kształcenia kompetencji interakcyjnej i propozycje działań mających za zadanie ich ograniczenie lub eliminację. Zostały one umownie podzielone na trzy grupy:

- trudności związane ze specyfiką aktu komunikacji;
- trudności związane z osobą ucznia i nauczyciela;
- trudności związane z organizacją procesu glottodydaktycznego.

Trudności związane ze specyfiką aktu komunikacji

Uczestnictwo w dynamicznie przebiegających interakcjach napotyka na wiele trudności, gdyż – jak wspomniano wyżej – wymaga od uczniów opanowania umiejętności jednoczesnego występowania w roli odbiorcy i nadawcy komunikatu. Szybka wymiana replik powoduje potrzebę znacznej koncentracji uwagi i zautomatyzowanego używania środków językowych. Konieczna jest dobra znajomość języka, pozwalająca na zrozumienie wypowiedzi i dostosowanie własnego zachowania językowego do sytuacji oraz reakcji współrozmówcy. Brak dostosowania trudności zadań do poziomu językowego uczniów sprawia, że nie podejmują oni próby ich rozwiązania lub po nieudanej próbie tracą zainteresowanie, a ich uwaga zostaje skierowana na inne obiekty. W przypadku, gdy zadanie okazuje się zbyt trudne u uczniów pojawia się niepewność co do możliwości wykorzystania określonych środków językowych, a w konsekwencji mają miejsce naruszenia w komunikacji, przejawiające się w milczeniu lub użyciu niewłaściwych elementów języka bądź też w braku zrozumienia wypowiedzi współrozmówcy.

Powstająca świadomość ograniczeń w komunikacji i popełnianych błędów może osłabiać motywację, a nawet prowadzić do blokady psychicznej (Szalek, 2004, s. 11). Te niekorzystne zjawiska mają miejsce wówczas, gdy z jednej strony uczniowie nie opanowali jeszcze niezbędnych środków językowych lub wątpliwości budzi możliwość ich użycia w konkretnej sytuacji, z drugiej zaś, gdy sprawność rozumienia mowy ze słuchu nie została

opanowana na odpowiednim poziomie. W związku z tym konieczne jest odpowiednie przygotowanie uczniów do konwersacji w języku obcym. Środki językowe potrzebne do wykorzystania w autentycznej komunikacji na lekcji języka obcego powinny zostać przyswojone w takim stopniu, aby uczniowie mogli budować poprawne komunikaty i stopniowo kształtować nawyki ich automatycznego używania w mowie. Aby było to możliwe konwersację powinny poprzedzać ćwiczenia mające na celu dostarczenie uczniowi niezbędnego słownictwa i struktur, dzięki którym będzie on mógł budować swoją wypowiedź (Janicka, 2014, s. 36).

Zgodnie z podejściem komunikacyjnym, popełniane przez uczniów błędy powinny być odnotowywane i aby nie zakłócać komunikacji, poprawiane po zakończeniu wypowiedzi, a następnie eliminowane w trakcie wykonywanych ćwiczeń korekcyjnych. Należy jednak starać się zapobiegać powstawaniu błędów wówczas, gdy mamy uzasadnione przypuszczenie, że realizacja czynności komunikowania się może natrafić na trudności i spowodować błędy. W tej sytuacji należy koniecznie wykonać określone działania i ćwiczenia, mające na celu zapobieżenie im lub ich przezwyciężanie (Woźniewicz, 1987, s. 56).

Oprócz ćwiczeń, których zadaniem jest kształtowanie umiejętności posługiwania się podstawowymi słowami i zwrotami językowymi umożliwiającymi komunikację należy zadbać również o rozwój kreatywności uczniów, motywując ich do używania różnorodnych środków językowych, które mogą być samodzielnie wyszukiwane przez uczniów lub podane przez nauczyciela wówczas, gdy uczniowie odczuwają potrzebę ich użycia. Poczucie praktycznej przydatności elementów języka generuje konieczność ich opanowania. Zgodna z potrzebami i wzmacniana przez zadowolenie możliwość użycia środków językowych powoduje trwałe ich zapamiętywanie bez konieczności wielokrotnych powtórzeń. Im większą potrzebę ich użycia odczuwa uczeń tym szybciej zostaną one przyswojone (Dźwierzynska, 2012, s. 68-69). Automatyczne zapamiętywanie usłyszanych elementów wypowiedzi często ma miejsce wówczas, gdy niezbędne do użycia w danym momencie środki językowe zostaną podpowiedziane uczniowi i właściwie przez niego użyte. Może ono mieć również miejsce w kontaktach z rodzinnymi użytkownikami języka. Znaczący wpływ na zapamiętanie wywiera w tym przypadku czynnik motywacyjny. Z tego też względu ten rodzaj komunikacji jest bardzo pożądany i jeśli nadarza się możliwość podjęcia tego rodzaju interakcji należy ją wykorzystać.

Jak wspomniano wyżej, mówienie to proces dynamiczny, którego twórcami są uczestnicy interakcji. Wynika stąd trudność w przewidywaniu zachowań komunikacyjnych współrozmówcy, a równocześnie konieczność podjęcia adekwatnej do jego wypowiedzi i sytuacji komunikacyjnej reakcji. W trakcie interakcji powstaje napięcie, a między jej uczestnikami tworzą się relacje, za których jakość „nigdy nie jest odpowiedzialna jedna strona, ponieważ sens interakcyjny rodzi się pomiędzy podmiotami. Udany i twórczy dialog nie może przebiegać po myśli jednej ze stron (co świadczyłoby o zdominowaniu przez nią komunikacji), lecz jest wypadkową realizacji różnych celów” (Pałuszyńska, 2013, s. 188). Dynamiczny charakter interakcji i ich nieprzewidywalność są czynnikami utrudniającym komunikację, ale jednocześnie możliwość rozumienia komunikatu współrozmówcy i konieczność użycia w danej sytuacji określonych środków językowych mogą dla wielu uczniów stanowić istotny czynnik motywujący do pracy nad językiem.

W celu ułatwienia uczestnictwa w komunikacji na odpowiednio wysokim poziomie, oprócz systematycznej pracy nad czynnym i biernym opanowaniem środków językowych należy dążyć do rozwoju umiejętności kompensacyjnych, pozwalających w przypadku deficytu środków językowych rozumieć wypowiedź współrozmówcy oraz wyrażać własne myśli. Wśród tych umiejętności do najważniejszych należą:

- domysł językowy, pozwalający na rozumienie mowy w oparciu o kontekst;
- umiejętność wyrażania prośby o powtórzenie i wyjaśnienie niezrozumiałych kwestii;
- umiejętność użycia synonimicznych dla danej intencji wypowiedzi środków językowych;
- umiejętność posługiwania się środkami niewerbalnymi.

Opanowanie powyższych umiejętności w znacznym stopniu przyspiesza rozwój kompetencji interakcyjnej.

Trudności związane z osobą ucznia i nauczyciela

Należy zauważyć, że podstawą każdej interakcji ustnej jest istnienie potrzeby wypowiedzenia się lub autentycznego porozumienia się, która w procesie dydaktycznym rzadko ma miejsce bez odpowiedniego pobudzenia. Aby taka potrzeba powstała, musi istnieć odpowiedni motyw, przy czym pożądanym jest, aby komunikacja w języku obcym wypływała z motywów wewnętrznych. Ogromny wpływ na ich powstawanie mają uczucia i emocje, przy czym, jak słusznie zwraca uwagę M. Szalek, emocje mogą być krańcowo odmienne. Pozytywne mogą w pewnym stopniu zrekompensować ewentualne braki intelektualne, zaś negatywne – zdecydowanie obniżają jego sprawność intelektualną i komunikacyjną (Szalek, 2004, s. 12-13). Nauczanie mówienia w języku obcym trzeba więc organizować w ten sposób, aby dominowały w nim pozytywne emocje, a uczeń był zadowolony z możliwości zaspokojenia potrzeb komunikacyjnych i poznawczych.

Uczeń, który uświadamia sobie potrzeby i korzyści, jakie związane są z opanowaniem języka, chętnie włącza się do interakcji, a nawet uczestniczy w jej organizowaniu. Niekiedy warto wykorzystać inicjatywę uczniów, gdyż proponowane przez nich sytuacje i zadania komunikacyjne są im bardzo bliskie i odpowiadają ich potrzebom. Obserwacje wskazują, że wielu uczniów potrafi sterować własną nauką i kontrolować jej przebieg (Zybert, 2012, s. 157). Uczniowie, którzy czują się odpowiedzialni za określenie i realizację zadań wykazują dużą aktywność i mogą być zadowoleni ze swojej pracy. Nie zawsze jednak spotykają się oni ze zrozumieniem ze strony nauczycieli, którzy obawiają się, że wspieranie inicjatywy uczniów będzie powodować stratę czasu i trudności w realizacji programu nauczania. W związku z tym niekiedy wybierają oni, uważane za bardziej ekonomiczne, metody podające, które jednak nie angażują uczniów, a ich zastosowanie zazwyczaj nie wpływa na szybszą realizację programu.

Kompetentni nauczyciele znają potrzeby uczniów, akceptują ich autonomię, organizują i wspierają działania aktywizujące, zachęcają do dyskusji, koordynują pracę uczniów. Działania te są szczególnie istotne ze względu na czynnik motywacyjny. Nauka języków obcych może mieć charakter całkowicie samodzielny (autonomia uczącego się) lub dokonywać się we współpracy z nauczycielem (półautonomia) (Wilczyńska, 2002, s. 54). Aktywność uczniów jest nierozdzielnie związana z poziomem ich wewnętrznej motywacji, którą należy utrzymywać, doceniając podejmowany przez nich wysiłek, dowartościowując ich oraz stwarzając na lekcji przyjazną atmosferę, sprzyjającą pracy nad poznawaniem i doskonaleniem języka. Istotne znaczenie ma stworzenie warunków umożliwiających dobre relacje między nauczycielem a uczniami. Nauczyciel powinien rozwijać w uczniach wiarę we własne siły, co będzie sprzyjać podtrzymywaniu motywacji. Aktywizacja polega na stymulowaniu działań uczniów poprzez „zachęcanie, inspirowanie, nakłanianie, umożliwianie współudziału” (Brzezińska, Resler-Maj, 2009, s. 7).

Ważną umiejętnością nauczycieli jest wycofywanie się z roli organizatora, przywódcy i oceniającego, by przygotować uczniów do autonomii, umożliwić samodzielną pracę nad językiem i przejęcie odpowiedzialności za własną naukę (Komorowska, 2002, s. 81). Niemniej jednak, jak wskazuje M. Żylińska, powołując się na badania prowadzone pod kierunkiem prof. H. Sowińskiej, nauczyciele zbyt mało czasu poświęcają na zajęcia rozwijające indywidualny potencjał uczniów, ich samodzielną i autonomię. Od uczniów „oczekuje się szybkiego i sprawnego rozwiązywania zadań, a nie dyskusji” (Żylińska, 2014, s. 154). Przejawianej przez uczniów inicjatywy nie wolno marnować, gdyż poprzez aktywność komunikacyjną kształtuje się ich samodzielną i stwarza możliwość urozmaicania zajęć. Z tego też względu „należy koniecznie dążyć do zachowania indywidualności uczącego się i jednocześnie trzeba umiejętnie tworzyć interakcję i komunikację, bo bez nich niemożliwy jest proces uczenia się” (Lewicka, 2007, s. 72).

Właściwy kontakt nauczyciela z uczniami oraz umiejętność organizowania pracy zespołowej i kierowania nią wpływają na to, że uczniowie chętnie podejmują działania językowe w grupie. Poziom aktywności w interakcjach nauczycieli z uczniami zależy od przyjętego stylu interakcji oraz stylu kierowania klasą przez nauczyciela. Poszczególne style interakcji zostały szczegółowo opisane (Brzezińska, 1994), a w literaturze pedagogicznej oraz glottodydaktycznej wiele miejsca poświęcono przedstawieniu autokratycznego i demokratycznego stylu kierowania (np. Okoń, 1987, s. 124; Janowski, 1998). Pożądana jest umiejętność pełnienia przez nauczyciela roli współpartnera, członka grupy językowej, który nie ogranicza się do funkcji osoby kontrolującej przebieg interakcji, ale w miarę możliwości i potrzeby częściowo w nich uczestniczy. Nauczyciele powinni posiadać umiejętności włączania uczniów do aktywnego uczestnictwa w lekcji poprzez (Komorowska, 2002, s. 89):

- prowokowanie samodzielnych wypowiedzi, organizowania scenek i dialogów;
- pracę w parach;
- pracę grupową;
- wprowadzanie dużej ilości samodzielnych aktywności uczniów początkowo pod kierunkiem, potem całkowicie autonomicznych;
- stymulowanie do mówienia w języku obcym i przejawiania własnej inicjatywy w mówieniu.

Oprócz uczniów, którzy są aktywni w działaniach interakcyjnych są również tacy, którzy ich unikają. Powodem takich zachowań może być, poza omawianym wcześniej brakiem środków językowych, osobowość ucznia. Osoby nieśmiałe, które napotykają na trudności publicznego wypowiadania się, próbują rezygnować z uczestnictwa w interakcjach lub pod wpływem motywacji zewnętrznej uczestniczą w nich tylko w ograniczonym zakresie. Często wśród tych uczniów są osoby zdolne, które jednak nie są przekonane co do konieczności uczestnictwa w takiej formie komunikacji, zaś odczuwany lęk językowy nie pozwala im na komunikację na odpowiednio wysokim poziomie.

Nie można jednak pozwolić na to, aby z powodu odczuwanego lęku uczniowie unikali ustnych interakcji tak ważnych w opanowaniu języka. Zauważywszy problemy, należy stopniowo wdrażać uczniów do komunikacji, początkowo ograniczając ją nawet do aktywnego słuchania i odgrywania prostych ról, polegających głównie na odtwarzaniu zapamiętanych zwrotów. Stopniowo należy pracować nad wzbogacaniem języka uczniów, co pozwoli na podtrzymanie ich aktywności w formułowaniu wypowiedzi.

Jak wspomniano wyżej, specyfika przebiegu interakcji sprawia, że niezbędna jest znaczna koncentracja uwagi ucznia. Jak zauważa M. Janicka, koncentrację ucznia na zadaniach umożliwia stosowanie zróżnicowanych metod pracy oraz form interakcji (2014, s. 17).

Nauczyciele coraz chętniej stosują różnorodne metody aktywizujące. Wśród nich, ze względu na obserwowane duże zaangażowanie uczniów, na uwagę zasługują metody zadaniowe, metoda problemowa, „burza mózgów”, projekty, gry dydaktyczne. Zainteresowanie uczniów budzi również możliwość prowadzenia dialogów, wywiadów, debat, dyskusji na aktualne tematy, czy konferencji prasowych. Nauczyciele wykorzystują znane już metody, dostosowują je do pracy z różnymi zespołami klasowymi oraz wypracowują własne. Ich zastosowanie pozwala na bezstresowe posługiwanie się językiem. Zmniejsza się lub nawet znika lęk i blokada, związane z mówieniem i możliwością popełniania błędów. Wypowiedzi uczniów stają się bardziej spontaniczne i często towarzyszą im emocje, które sprzyjają zapamiętywaniu. Uczniowie uczą się od siebie nawzajem podczas pracy w grupach lub parach, kształtują się umiejętności współpracy i twórczego myślenia, budzi się ciekawość. Naturalna ciekawość i pewne napięcie o charakterze emocjonalno-poznawczym mogą być stymulowane w sytuacjach, zawierających element trudności i niejasności, co sprzyja trwałości zapamiętywania (Dźwierzynska, 2009, s. 59).

We wzajemnych interakcjach następuje poszukiwanie rozwiązań stawianych problemów, kształtują się umiejętności twórczego działania uczniów w trakcie pracy zespołowej, której towarzyszy wymiana opinii i poglądów. Wszystko to sprawia, że język obcy używany jest w sposób naturalny, co sprzyja efektywności realizacji celów i zaspokajania potrzeb komunikacyjnych.

Trudności związane z organizacją procesu glottodydaktycznego

Refleksja nad organizacją i przebiegiem lekcji języków obcych pozwala zauważyć, że wiele interakcji w warunkach szkolnych ogranicza się do pytań i odpowiedzi, przy czym najczęściej są to odpowiedzi uczniów na pytania nauczyciela, a prowadzone przez uczniów dialogi polegają na wymianie prostych replik, które są zazwyczaj przez uczniów wcześniej przygotowane, a nawet zapisane i sprowadzają się jedynie do ich mechanicznego odtwarzania. Trudno w tej sytuacji mówić o wewnętrznej motywacji czy nawet większym zaangażowaniu uczniów w zadanie, które ma charakter czysto reprodukcyjny. Ma miejsce prowadzenie „pozornych” dialogów, w których przewidywanie zachowań komunikacyjnych współrozmówcy nie stwarza uczniom trudności, ale również nie służy realizacji potrzeb komunikacyjnych i kształtowaniu kompetencji interakcyjnej. Niezbędne jest więc symulowanie autentycznych sytuacji tak, aby rozmowa angażowała uczniów.

Zrozumienie przez nauczyciela zjawiska interakcji w klasie i umiejętne kierowanie nią mają zasadnicze znaczenie dla poprawy wyników nauczania (Walsh, 2011, s. 50). Podejmowane przez nauczycieli próby organizacji interakcji mogą łączyć się z problemem utrzymania dyscypliny na lekcji oraz z trudnościami w wyrażaniu myśli przez uczniów. Choć praca w parach oraz w grupach powoduje nieco zamieszania i hałasu, „te formy pracy mają niezaprzeczalne zalety: rozwijają umiejętność współpracy, umożliwiają dopasowanie tempa pracy do własnych możliwości, stanowią odmianę w aktywnościach, umożliwiając podtrzymanie uwagi oraz ucząc samodzielności” (Janicka, 2014, s. 42).

Obserwacje lekcji pozwalają zauważyć, że w przypadku interakcji najczęstszym powodem problemów z dyscypliną jest to, że uczniowie nie otrzymują zadań adekwatnych do ich możliwości językowych oraz zainteresowań lub wyznaczony czas na ich przygotowanie jest zbyt długi, co sprawia, że większość uczniów zaczyna się nudzić. Nuda zaś jest jednym z najważniejszych wrogów efektywnego nauczania (Harmer, 1998, s. 21). Starając się dostosować zadania stawiane uczniom do ich indywidualnych możliwości językowych i potrzeb, nauczyciele napotykają na problemy z oszacowaniem czasu potrzebnego na ich przygotowanie. Jest to szczególnie trudne ze względu na różnorodność i trudność wykonywanych zadań. Niezbędny

jest dobór zadań adekwatnych do możliwości uczniów, a w przypadku ich wcześniejszego wykonania zaangażowanie uczniów w dodatkowe zadania tak, aby nikt się nie nudził (Petty, 2010, s. 109).

Prawidłowa organizacja interakcji między uczniami wymaga również właściwego określenia jej celów. Cele interakcji powinny być sformułowane tak, aby motywować do komunikacji. Dla przykładu, polecenie nauczyciela *Powiedz kolegom, gdzie zamierzasz spędzić wakacje* dla wielu uczniów nie stanowi wystarczającego motywu do wypowiedzi na ten temat. Natomiast polecenie typu *Porozmawiaj z kolegą o planach na wakacje. Kto z was ciekawiej zaplanował je? Jakie są wasze ulubione formy spędzania wolnego czasu i miejsca wakacyjnych podróży?* z reguły stymuluje do podjęcia komunikacji.

Jeśli stawiane zadania są właściwie sformułowane, uczniowie w sposób bardziej naturalny wchodzi w interakcje, a ich wypowiedzi nie wynikają jedynie z konieczności mówienia ze względu np. na ocenę, lecz z chęci wykonania zadań i realizacji postawionych przed nimi celów. Interakcje ukierunkowane na osiągnięcie określonych celów przebiegają w sytuacjach komunikacyjnych. Zadaniem nauczyciela jest więc odpowiednie przygotowanie uczniów, tj. wyjaśnienie, w jakiej sytuacji będą oni się komunikować, wyznaczenie uczestników interakcji, określenie miejsca i celów, które powinny być związane z realizacją indywidualnych potrzeb komunikacyjnych. Wypowiedzi uczniów powinny być zróżnicowane w zależności od sytuacji i statusu osób, z którymi wchodzi w interakcje (kolega, nauczyciel, osoba starsza itp.).

Organizowane w klasie sytuacje powinny uwzględniać istotne cechy języka i podstawowe mechanizmy komunikacji. W związku z tym należy (Komorowska, 2002, s. 59):

- zapewnić partnerstwo w interakcji poprzez umożliwienie wszystkim inicjowania rozmowy;
- zapewnić cel komunikacji poprzez wprowadzenie luki informacyjnej;
- uwzględnić fakt małej przewidywalności toku rozmowy;
- różnicować rozmowę w zależności od sytuacji, wieku i statusu współrozmówcy oraz intencji mówiącego;
- uwzględnić zjawisko redundancji, tj. nadwyżki środków językowych w stosunku do potrzeby, związanej z przekazaniem znaczenia;
- włączyć do komunikacji środki niewerbalne.

Duże znaczenie w angażowaniu uczniów w przyswajanie języka ma też zastosowanie różnorodnych, interesujących materiałów glottodydaktycznych, a nie ograniczanie się prawie wyłącznie do materiałów z podręcznika. Konieczna jest refleksja nauczyciela nad własnym działaniem, gdyż bez niej proces dydaktyczny ogranicza się do interakcji uczącego się z podręcznikiem (Lewicka, 2007, s. 81). Wszelkie podejmowane przez nauczyciela i uczniów działania powinny być podporządkowane centralnemu zadaniu nauki języka, jakim jest ustawiczne wdrażanie uczniów do wykonywania czynności językowego komunikowania się (Woźniewicz, 1987, s. 43).

Brak postępów w rozwoju umiejętności komunikacyjnych może wynikać z braku odpowiednich wzorców językowych. Przygotowaniem do interakcji między uczniami mogą być interakcje nauczyciel – uczeń, dlatego też nauczyciele powinni dbać o to, aby komunikacja z uczniami pozwalała na kształtowanie umiejętności rozumienia mowy interlokutora oraz mogła być dla uczniów wzorcem dla własnych wypowiedzi. W związku z tym trzeba zadbać o bogactwo języka podczas zwracania się do uczniów, wydawania poleceń czy oceniania ich pracy.

Kształtowanie kompetencji interakcyjnej ma miejsce również podczas wykonywania specjalnie dobranych lub przygotowanych przez nauczyciela ćwiczeń, które charakteryzują się narastaniem trudności i są systematycznie oceniane, co pozwala uczniom na orientację w poziomie opanowania tej kompetencji. Punktem wyjścia do ćwiczeń interaktywnych może być również zawierający ciekawe informacje tekst pisany. Niewątpliwie godne polecenia jest zastosowanie tekstów autentycznych, gdyż jak twierdzi I. Janowska (2011, s. 31):

materiały autentyczne są dla uczących się przykładem funkcjonowania komunikacji obcojęzycznej: chodzi o kontekst użycia języka, o zależność wypowiedzi od sytuacji, w której jest tworzona. Praca nad językiem nie ogranicza się tylko do poznawania struktur językowych, ale rozciąga się również na aspekt pragmatyczny języka i jego społeczne i kulturowe uwarunkowania.

Odpowiednio dobrane teksty autentyczne, prezentowane za pomocą środków audialnych i audiowizualnych, mogą stanowić wzorzec interakcji werbalnych, które pozwalają uczniom poznać lub przypomnieć sobie, w jaki sposób zwracać się do współrozmówcy, np. jak zacząć czy zakończyć rozmowę, w jaki sposób przekazać mu informację, poprosić o powtórzenie lub wyjaśnienie niezrozumiałych kwestii itp. Wzorce do komunikacji uczniowie mogą czerpać również z nagrań, które są dołączone do wielu nowoczesnych podręczników, z którymi zazwyczaj pracuje się podczas lekcji lub słuchając podkastów zamieszczonych w Internecie. Mają one tę niewątpliwą zaletę, że są dostępne także dla uczniów, co stwarza możliwość słuchania ich również w domu. Zastosowanie materiałów autentycznych może służyć wywołaniu intencji mówienia i być pomocne w planowaniu własnych wypowiedzi. Wykorzystanie krótkich filmów (lub wybranych fragmentów dłuższych) umożliwia dostrzeżenie różnic zarówno w zakresie komunikacji werbalnej, jak i niewerbalnej.

Dostosowane do potrzeb i możliwości poznawczych uczniów środki poglądowe poprzez zaangażowanie wielu zmysłów skutecznie wspomagają koncentrację uwagi, zapobiegając zmęczeniu uczniów, spowodowanemu jednostajną, długotrwałą pracą.

Zrozumienie przyczyn i mechanizmów barier, związanych z powstawaniem i przebiegiem interakcji w języku obcym, powinno prowadzić do podejmowania czynności, których celem jest zapobieganie tym niekorzystnym zjawiskom i przygotowanie uczniów do uczestnictwa w procesach komunikacji językowej.

Właściwie zorganizowana praca z wykorzystaniem sprawdzonych w praktyce dydaktycznej technik aktywizujących oraz materiałów autentycznych i środków poglądowości stwarza możliwości zwiększenia efektywności kształtowania kompetencji interakcyjnej. Pożądane jest również współdziałanie nauczyciela z uczniami, odpowiednie przygotowanie uczniów do interakcji, powierzanie im zadań umożliwiających autonomiczne i kreatywne działania, utrzymanie wysokiego poziomu wewnętrznej motywacji oraz wspieranie ich w realizacji zadań i celów komunikacyjnych.

Bibliografia

- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Brzezińska, A. (1994). Czym może być aktywne uczestnictwo nauczyciela i ucznia? W: G. Lutomski (red.), *Uczyć inaczej* (s. 31-40). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A., Resler-Maj, A. (2001). Aby chciało się chcieć. *Psychologia w Szkole*, 3(23), 5-12.
- Dźwierzynska, E. (2009). Aktywizowanie uczniów warunkiem skuteczności przyswajania obcojęzycznej leksyki. *Języki Obce w Szkole*, 4, 55-58.
- Dźwierzynska, E. (2012). *Sposoby optymalizacji przyswajania materiału leksykalnego w procesie nauczania języka obcego*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. England: Longman Limited.
- Janicka, M. (2014). *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych I etapu edukacyjnego*. Warszawa: ORE.
- Janowska, I. (2011). *Podjęście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Janowski, A. (1998). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lewicka, G. (2007). *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Okoń, W. (1987). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Pałuszyńska, E. (2013). Analiza interakcyjna jako narzędzie opisu dyskursu medialnego. *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 20, 187-198.
- Petty, G. (2010). *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Gdańsk: GWP.
- Rada Europy (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: CODN.
- Skudrzykowska, A., Warchala, J. (2001). O kompetencji interakcyjnej, czyli o współtworzeniu tekstów dialogu. W: S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy* (s. 99-107). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szałek, M. (2004). *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?* Poznań: Wagros.
- Szulc, A. (1994). *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. London: Routledge.
- Wilczyńska, W. (2002). Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej. W: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej* (s. 51-68). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Woźniewicz, W. (1987). *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*. Warszawa: WSiP.
- Zybert, J. (2012). *Efektywność w szkolnej nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Żylińska, M. (2014). Jak wykorzystać w szkole potencjał mózgu? W: B. Kutrowska, A. Pereświat-Sołtan (red.), *Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela*. Pobrane z: www.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/Seria_PP/5._Pereświat_Kutrowska_środek_do_druku.pdf.

Marta KURZEJA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

ERWÄGUNGEN ZUR VERMITTLUNG DES INTERKULTURELLEN ANSATZES IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

„Die Grenzen meiner Sprache, sind die Grenzen meiner Welt”

L.J. Wittgenstein

Streszczenie

Metody nauczania języków obcych i rola nauczyciela znacząco zmieniły się na przestrzeni ostatniego wieku. Zachodzące w tym czasie przemiany polityczno-społeczne znalazły odzwierciedlenie w metodyce nauczania języków obcych. Największe modyfikacje w nauczaniu przyniosły lata 90. XX wieku, w których na znaczeniu zyskało podejście kulturowe.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wybranych zagadnień związanych z nauczaniem języka niemieckiego w podejściu interkulturowym. Autorka zwraca uwagę na potrzebę zdobywania i rozwijania kompetencji interkulturowej.

Summary

Methods of teaching foreign languages and the role of the teacher have changed significantly over the last century. Socio-political changes that have occurred over this period of time have found their reflection in the methodology of foreign language teaching. The biggest modifications in teaching were brought by the '90s of the 20th century when cultural approach gained importance. The aim of this article is introducing chosen issues concerning teaching German in the intercultural approach. The author draws attention to the need of gaining and developing intercultural competence.

Weltweite Migration, offene Grenzen, Arbeits-, Urlaubs und Studienaufenthalte im Ausland verursachen, dass die Verwendung von Fremdsprachen heutzutage zum Alltag vieler Menschen zählt. Das Interesse an Fremdsprachen drücken Biechle und Padrós (2003) folgendermaßen aus: *Natürlich lernen Menschen schon seit Jahrhunderten oder gar Jahrtausenden Fremdsprachen, doch in den letzten hundert Jahren ist der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen so stark und schnell gestiegen wie nie zuvor*¹. Die Beherrschung der Fremdsprachen ist eine Priorität. Das spiegelt sich sowohl in den Schulen in ihren Stundenplanen als auch im großen Angebot an den außerschulischen Sprachkursen wider.

Auf die 50er Jahre zurückblickend muss festgestellt werden, dass die Sprache sich vor allem auf die Beherrschung der Grammatik konzentrierte. Daraus ergab sich damals das wichtigste Lernziel des Fremdsprachenunterrichts, im Mittelpunkt waren nämlich die Kenntnisse des Sprachsystems. Die landeskundlichen Inhalte waren nicht berücksichtigt. Das Bewusstsein, dass Sprachverstehen nur als Interaktion von Sprachwissen und Weltwissen möglich ist, kam später. Erst die 70er Jahre brachten den Umbruch mit sich, weil sich die Bedürfnisse und Interesse der Lernenden stark verändert hatten. Im Mittelpunkt war das Kommunizieren mit einem fremdsprachlichen Partner. Die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik begann richtig eingeschätzt zu werden. Erst in den 90er Jahren hat die Landeskunde eine signifikante Stellung im Deutschunterricht gefunden. In den

¹ Didaktik der Landeskunde, M. Biechle, A. Padrós, 2003, Berlin: Langenscheid, s. 14.

vergangenen Jahrzehnten war sie aber im Deutschunterricht unterschätzt und blieb im Schatten, obwohl es die landeskundlichen Konzeptionen für den Fremdsprachenunterricht in der wissenschaftlichen Literatur schon Ende des 19. Jahrhundert gab.

Landeskunde - Begriffserklärung

Um den Begriff *Landeskunde* gibt es viele Fragen, weil er umfangreich ist und verschieden vermittelt werden kann. Obwohl es eine Menge von Definitionen des Begriffes *Landeskunde* (vgl. Erdmenger, Buttjes, Sölch) gibt, möchte ich mich auf die Definition von Bischof, Kessling, Krechel², die meiner Meinung nach am besten ihr Wesen verdeutlichen, beziehen. In dieser Definition betonen sie, dass Landeskunde keine reine Vermittlung von Faktenwissen ist. Ganz im Gegenteil, für sie spielt der Einblick in geschichtliche, politische und soziale Zusammenhänge und in das Denken, Handeln und Wahrnehmen von Menschen der Zielkultur, die gewonnen werden können, eine wichtige Rolle. Außerdem weisen sie deutlich darauf hin, dass der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht eine ständig wachsende Bedeutung zukommt. In der fachdidaktischen Diskussion wird über die Einigkeit gesprochen, die sich nicht nur auf die Auffassung, was Landeskunde denn eigentlich ist, bezieht, sondern auch darauf, wie sie im Fremdsprachenunterricht am besten gelehrt und gelernt werden kann. Die von mir ausgewählte Definition zeugt von der Komplexität dieses Begriffes, der nicht isoliert sondern interdisziplinär betrachtet werden muss.

Ansätze zur Vermittlung der Landeskunde

Weimann und Hösch³ unterscheiden drei Hauptansätze:

- 1) kognitiver Ansatz,
- 2) kommunikativer Ansatz,
- 3) interkultureller Ansatz.

Es sollte betont werden, dass die drei Ansätze eng miteinander verbunden sind, aber gewöhnlich in unterschiedlichem Grad in einer Unterrichtseinheit vorkommen.

Kognitiver Ansatz

Der kognitive Ansatz berücksichtigt vor allem Informationen, die sich auf Fakten, Zahlen, Sachkenntnisse, Daten, Kultur, Geschichte und Wissen über das Land beziehen. Zur Vermittlung dieser Informationen dienen am häufigsten Sachtexte, Tabellen und Statistiken. Die landeskundlichen Angaben werden erst dann eingeführt, wenn die Lernenden über die Sprachgrundkenntnisse verfügen. Die Lernenden sollten sich im Laufe des Unterrichts mit neuen Kenntnissen über Kultur und Gesellschaft vertraut machen, damit sie ein besseres Landesbild und entsprechende Vorstellungen erwerben können. Nun stellt sich eine Frage, ob Schwierigkeiten aus diesem Ansatz entstehen können. Wenn ja, dann warum und mit welchen Schwierigkeiten soll der Lehrer rechnen?

Die Probleme gehen daraus hervor, dass bei diesem Ansatz sowohl das Problem der Grenzenlosigkeit als auch der Komplexität des deutschsprachigen Raumes entstehen. Der Lehrer steht vor zweierlei Problemen: erstens muss er die Entscheidung treffen, welche Informationen wesentlich sind, zweitens soll er sie interessant und ansprechend gestalten. Das

² *Landeskunde und Literaturdidaktik*, M. Bischof, V. Kessling, R. Krechel, 1999, München: Langenscheid, s. 21.

³ Kulturverstehen im Deutschunterricht, G. Weimann, W. Hösch, *Zielsprache Deutsch*, 1991/2, s. 134-142, zitiert nach A. Pauldrach, *Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren*, in: *Fremdsprachen Deutsch*, Heft 6.

Wesen dieses Ansatzes besteht in der Beschreibung von Tatsachen, die nicht viele Anlässe zur Diskussion geben können. Das ist auch der Grund, warum er manchmal kritisiert wird. Dieser Ansatz wird als eine selbständige Lerneinheit betrachtet, die sich meist zusätzlich in den Lehrwerken am Ende der Lektion befindet.

Kommunikativer Ansatz

Hingegen steht der kommunikative Ansatz im engen Zusammenhang mit der kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik. Die Landeskunde wird in diesem Konzept als kein eigenständiges Fach, sondern als ein integraler Teil des Fremdsprachenunterrichts betrachtet. Im Mittelpunkt steht die sprachliche und kulturelle Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache und -kultur. Darüber hinaus ist auch das sprachliche Handeln, die mit Entwicklung von Toleranz, Offenheit und Kommunikationsbereitschaft verbunden ist, wichtig. In diesem Ansatz wird ein großer Wert auf die Sprachverwendung gelegt, die sich im Mittelpunkt befindet. Von Bedeutung sind sowohl die Informationen, die Lernenden erfahren und lernen sollen, als auch die Anwendung der fremden Sprache in der Praxis. Die Sprache soll so gut beherrscht werden, dass die Lernenden im Stande sind, sich in Alltagssituationen ohne Missverständnisse zu verständigen. In diesem Ansatz wird die Fähigkeit zum Gespräch über alltägliche Situationen entwickelt. Es ist auch wichtig, dass die Lernenden die Sprache und das Verhalten im Zielsprachenland, in diesem Fall in Deutschland, verstehen und auch im Stande sind, sich verständlich auszudrücken. In Bezug auf die Landeskunde handelt es sich um die Alltagskultur. Unter dieser Bezeichnung wird jedoch nicht Kunst oder Literatur verstanden, sondern Handeln, das für jede Gesellschaft spezifisch ist. Zur Alltagskultur gehören Bereiche wie Gewohnheiten und Gebräuche im Alltag, die oft von den Lernenden viel Verständnis verlangen. An erster Stelle befinden sich Kenntnisse, Erfahrungen und Einstellungen der Lernenden, weil sie vor allem über die Auswahl der landeskundlichen Themen entscheiden. Als Gesprächsthemen werden Themen aus folgenden Bereichen, wie z.B. Familie, Wohnen, Freizeit oder Bildung behandelt. Es kommt manchmal vor, dass dieser Ansatz in Bezug auf die große Betonung der Rolle von Dialogen und Sprechfertigkeiten kritisch betrachtet wird.

Interkultureller Ansatz und interkulturelle Wahrnehmung

Der interkulturelle Ansatz stellt eine Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes dar. Aus der Sicht dieses Ansatzes ist die erfolgreiche Kommunikation viel wichtiger als die sprachliche Korrektheit. Hervorgehoben soll die signifikante Rolle des Wissens über eine fremde Kultur. Wichtig ist ebenfalls die Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Strategien im Umgang mit fremden Kulturen. Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten stehen im Vordergrund. Bei dieser Gelegenheit muss auch die Wahrnehmung angesprochen werden, weil sie eine wesentliche Rolle im Lernprozess der Fremdsprache spielt. Ihr richtiges Verständnis gibt die Antwort auf die Frage, wie und warum es zu interkulturellen Missverständnissen kommen kann. Die Muttersprache ist für jede Person das Maß aller sprachlichen Handlungen. Sie wird gewöhnlich als Spiegel der kulturellen Prägung betrachtet. Die neuen Wörter und Wendungen, die in jeder neuen Fremdsprache erlernt werden, beziehen sich meistens auf die eigene Muttersprache und gleichzeitig auf die eigene Kultur. Sie bilden die Grundlage für ihr Verständnis und Interpretieren, weil Sprache und Kultur eng miteinander verbunden sind. Wenn es sich um die deutsche Sprache handelt, erläutert Kessler⁴ den Zusammenhang folgendermaßen; *Im ganz deutschen Sprachgebiet ist mit der deutschen Sprache auch die*

⁴ *Deutsch für Ausländer*. Teil 3: *Deutschlandkunde*, H. Kessler, 1975, Königswinter: Verlag für Sprachmethodik, S. 5.

deutsche Kultur, die deutsche Kunst, die deutsche Kunst, die deutsche Musik, die deutsche Wissenschaft zu Hause. Die Interpretationen verschiedener Situationen und damit verbundenen Assoziationen sind eng mit der Erziehung in einer bestimmten Sprache und Kultur verbunden. Unsere Sinnesorgane, die nach Biechle und Padrós⁵ als *das Tor zur Welt* bezeichnet werden, spiegeln nie reine äußere Ereignisse wider. Man muss in Betracht ziehen, dass das kreative Bild, das von Sinnesorganen empfangen wird, immer eine Bedeutung hat. Wahrnehmung und Interpretation dieses Bildes oder bestimmter Situation hängt davon ab, welche Erfahrungen aus eigener Umgebung, damit ist eigene Kultur gemeint, gemacht wurden. Im Fremdsprachenunterricht, in dem landeskundliche Inhalte thematisiert werden, treffen sich immer verschiedene Bezugsrahmen der Kulturen. Die Wahrnehmung wird von unterschiedlichen kulturellen und individuellen Erfahrungen geprägt. Es soll hervorgehoben werden, dass jede Person im Verlauf der Sozialisation Einstellungen und Verhaltensweisen erwirbt, die für die eigene Kultur charakteristisch sind. Man kann von der Entwicklung spezifischer, kulturabhängiger Orientierung sprechen, das sich entscheidend auf Wahrnehmung, Denken und Handeln des Lernenden auswirkt. Es kann passieren, dass man sich im Fremdsprachenunterricht in interkulturellen Situationen befindet, die anders von der Wahrnehmung interpretiert werden, weil sie bis jetzt neu und unbekannt waren. Gemeint sind dabei nicht nur sprachliche, sondern auch nichtsprachliche Handlungen, die nicht nur in fernen Kulturen auftreten. Biechle und Padrós⁶ deuten auf die kulturelle Abhängigkeit folgendermaßen hin: *also nicht immer nur die geographische Distanz, die das Ausmaß kultureller Unterschiede anzeigt – auch bei geographischer Nähe dürfen wir nicht vorschnell von Gemeinsamkeiten ausgehen.* Man darf nicht vergessen, dass Wörter und Bedeutungen kulturspezifisch sind. Das bildet den Hintergrund, der für zahlreiche kulturelle Missverständnisse in der Kommunikation verantwortlich ist. Die Fähigkeit zum Kulturvergleich soll von den Lernenden erlernt werden. Sie müssen sich dessen bewusst sein, dass Vergleich im interkulturellen Sinne das Erkennen und Herausarbeiten bedeutet. In keinem Fall sollten sie nach Kriterien, dass etwas besser oder schlechter ist, bewerten. Zu den wichtigen Lernzielen gehören Fremdverstehen und Orientierung in der fremden Kultur.

Der Lernende soll die fremde Kultur verstehen und den Zusammenhang zwischen eigener und fremder Kultur begreifen. In diesem Ansatz soll er zur Toleranz und zum Respekt erzogen werden. Es muss betont werden, dass jeder Mensch bestimmte Vorstellungsbilder von fremden Kulturen hat. Manchmal entsprechen sie leider nicht der Wirklichkeit. Die richtigen Informationen können dazu beitragen, Missverständnisse zu vermeiden. Thomas geht davon aus, dass interkulturelles Lernen nur dann Erfolge bringt, *wenn es zu einem interkulturellen Verstehen führt, das einerseits die Kenntnisse über fremde Kulturstandards und ihre handlungssteuernden Wirkungen umfasst und andererseits in der Fähigkeit zum Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Empfinden im Kontext des fremdkulturellen Orientierungssystems besteht*⁷.

Es darf nicht vergessen werden, dass die fremde Kultur vor dem Hintergrund der eigenen aufgenommen und miteinander verglichen wird. Da das Fremdsprachenlernen kulturbezogen ist, wird die Verständigungsfähigkeit im Unterricht weiterentwickelt. Ähnlich wie der kommunikative Ansatz ist auch der interkulturelle Ansatz kein selbständiges Fach, sondern ein Teil des Fremdsprachenunterrichts.

⁵ *Didaktik der Landeskunde*, M. Biechle, A. Padrós, 2003, Berlin: Langenscheid, s. 46.

⁶ *Didaktik der Landeskunde*, M. Biechle, A. Padrós, 2003, Berlin: Langenscheid, s. 52.

⁷ *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns*, A. Thomas, 1993, Göttingen: Max Hueber Verlag, s. 383.

Umsetzung der Voraussetzungen interkultureller Inhalte

Da das Thema Landeskunde im Deutschunterricht komplex ist, kann sie von dem Lehrenden als eine Art Herausforderung betrachtet werden. Bei der Auswahl von landeskundlichen Informationen sollte auf ihre Aktualität geachtet werden, weil sich die Informationen über das Land ständig verändern. Deswegen soll der Lehrende immer auf dem Laufenden mit der Situation in Deutschland sein. Abgesehen davon darf er nicht vergessen, dass meistens das Bild über Deutschland von den persönlichen Interessen und Vorlieben des Lernenden abhängt. Deshalb gehören die Fragen, die sich auf Thematisierung und Durchführung beziehen, zu den brennenden Aufgaben. Es gibt eine Menge von passenden Materialien, die jedoch sorgfältig und nach bestimmten Kriterien ausgewählt werden müssen. Zu den wichtigsten Kriterien, die in Betracht bezogen werden sollten, gehören: Thema, Sprache, Inhalt, Struktur und Umfang. Das Thema sollte altersgemäß, interessant und motivierend sein. Die Sprache sollte nicht zu schwer, der Inhalt klar und interessant, die Struktur gegliedert und der Umfang nicht zu lang sein. Die Rolle der neuen Medien wie das Internet sollten (vgl. Neuner) im Landeskundeunterricht stärker betont werden, weil ihre Anwendung zur signifikanten Erhöhung der Motivation bei den Lernenden beiträgt. Dank ihnen ist es mit einem Mausklick möglich, Informationen aus jedem Sprach- und Kulturraum der Erde zu gewinnen. Um diese Informationen zu erhalten und mit ihnen umgehen zu können, müssen den Lernenden in der Unterrichtspraxis entsprechende Techniken vermittelt werden. Sie sind nicht nur bei Recherchen, sondern auch bei der Auswahl der Informationen oder Texten behilflich. Selbständige Recherchen, die oft als Vorteil angesehen wird, kann auch im gewissen Maße Schwierigkeiten bringen. Es soll hervorgehoben werden, dass das Internet als nahezu unendliche Informationsquelle für authentische Inhalte angesehen werden kann. Vorteilhaft ist bestimmt die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen, wie z.B. selbständiges und verantwortliches Handeln. Es besteht jedoch die Gefahr, dass der Lernende Materialien finden kann, die didaktisch nicht aufbereitet sind. Das kann dazu führen, dass er den Spaß am selbständigen Arbeiten verliert, weil sich dieser Stoff im Bezug auf sprachlich-kulturellen Schwierigkeitsgrad als zu anstrengend erweist. Deshalb sind didaktisierte Materialien empfehlenswert und sollten nicht nur durch Anfänger, sondern auch durch Fortgeschrittenen in Anspruch genommen werden. Die Lernenden können an Projekten oder projektorientierten Aufgaben teilnehmen. Diese Art von didaktisierten Aufgaben trägt dazu bei, dass die Lernenden aktiver und produktiver sein können, weil nicht der Lehrer, sondern die Lernenden sich im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens befinden. Es ändert sich nicht nur die Rolle des Lehrers, sondern auch die Sozialformen, die zur Erarbeitung zahlreicher Inhalte in Anspruch genommen werden. Zwar hilft der Lehrer bei der richtigen Gestaltung des Lernvorgangs, aber er erlaubt den Schülern den Verlauf des Unterrichts in eigene Hände zu nehmen. Die Lernenden arbeiten häufiger in Partner- oder in Gruppenarbeit, weil diese Arbeitsformen effektiver sind, da sie zur Aktivierung und gleichzeitiger Steigerung der Kreativität der Schüler führen. Natürlich muss der Lehrer die Lernenden an die neuen Arbeitsformen gewöhnen, bevor die Ergebnisse sichtbar werden. Es sollte ausdrücklich betont werden, dass sowohl die Regeln in der Gruppenarbeit als auch der Einsatz von spezifischen Lern- und Arbeitstechniken von den Lernenden gelernt werden müssen. Das geschieht nicht von heute auf morgen. Dafür brauchen die Lernenden Zeit. Sie haben ebenfalls mehr Autonomie im Deutschunterricht, die darin besteht, dass die Schüler die Möglichkeit haben, über die Themen, die sie als interessant betrachten, mitzuentcheiden. Das Engagement der Lernenden bringt bessere Effekte, weil ihre positive Einstellung zum Lernen verstärkt wird, was das folgende Zitat von Meyer bestätigt: *Wenn die Schülerinnen*

*und Schüler aktiv an der Gestaltung ihrer eigenen Lernprozesse beteiligt werden, sind sie auch besser motiviert*⁸. Darüberhinaus haben die Schüler einen gewissen Freiraum mit bestimmten Spielregeln innerhalb des Unterrichts, die von ihnen beachtet werden müssen. Autonomie im Lernen von Fremdsprachen umfasst auch einen interkulturellen Aspekt. Von Bedeutung im Lernprozess sind auch die Vorerfahrungen der Lerner, die sie gemacht haben.

Deutschunterricht bezüglich interkultureller Kompetenzen in Polen

In den letzten Jahrzehnten hat sich der Deutschunterricht in Polen erheblich verändert. Bis zur Hälfte der 80er Jahre konnte man in Polen die westeuropäischen Sprachen an allgemeinbildenden Lyzeen und an unzähligen Technikerschulen lernen. Der Sprachunterricht war vereinheitlicht. Meistens gab es nur ein Lehrbuch und ein -programm. An den Grundschulen wurden Fremdsprachen als Wahlfach angeboten und in manchen Woiwodschaften erst in der 7. oder 8. Klasse möglich. Das hieß, dass es Schüler gab, die bis zum 15. Lebensjahr keine Möglichkeit hatte, eine andere Sprache zu lernen außer der russischen, die für alle Schüler in ganz Polen obligatorisch war. In den 90er Jahren wurde eine Schulreform durchgeführt, die diese Situation geändert hat. Man kann sagen, dass sie das Schulsystem, Programmgrundlagen und Lehrprogramme revolutionierte. Heutzutage wird Deutsch meistens als zweite Fremdsprache unterrichtet. Als erste Fremdsprache hat sich Englisch etabliert. Zahlreiche Veröffentlichungen (vgl. Białek, Jaroszeńska, Mackiewicz, Widła) und Untersuchungen bezüglich der Umsetzung der Voraussetzungen des interkulturellen Aspektes im Deutschunterricht in Polen zeugen davon, dass dieses Thema immer noch das Interessen von Wissenschaftlern und von Lehrenden erweckt. Die Voraussetzungen und die Umsetzung dieses Aspektes scheinen theoretisch offensichtlich zu sein, aber die Praxis zeigt etwas anderes. Manche von Untersuchungen deuten darauf, dass die Vermittlung interkultureller Inhalte und die Förderung interkultureller Kompetenzen nicht selbstverständlich für alle Lehrer ist. Die Untersuchungsergebnisse bestätigen dass der interkulturelle Ansatz im Fremdsprachenunterricht immer noch unterschätzt wird. Stankiewicz und Żurek⁹ meinen, dass man zu wenig Zeit dafür widme. Umfragen von Róg unter polnischen Schülern aus Oberschulen haben gezeigt, dass sie auf Auslandsreisen sowie interkulturelle Kontakte nicht vorbereitet sind. Außerdem behaupten die polnischen Schüler, dass sie im Deutschunterricht keine richtige Gelegenheit hatten, sich weder mit der Kultur des Zielsprachenlandes noch mit interkulturellen Kompetenzen bekannt zu machen. Nach der Auswertung von didaktischem Unterrichtsstoff und Lehrmethoden stellten Stankiewicz und Żurek fest, dass die Vermittlung der interkulturellen Inhalte sich vor allem auf Fakten konzentriert. Laut Miłulka¹⁰ ist bedauerlicherweise im Fremdsprachenunterricht immer noch das reine Wissen und nicht seine praktische Anwendung wichtig. Ihrer Meinung nach ist Interkulturalität einfach missachtet.

Man muss an dieser Stelle erwähnen, dass viele Lehrer häufig Lehrbücher für Deutsch als Hauptquelle für die Vermittlung dieser Inhalte nutzten. Der polnische Büchermarkt ist reich an Lehrwerken, in denen sogar ganze Kapitel den interkulturellen Inhalten / Aspekten gewidmet werden. Die Meinungen der Forscher sind jedoch geteilt. Einige von ihnen äußern sich anerkennend über die Lehrbücher, andere wiederum beziehen diesbezüglich eine kritische Position, da ihrer Meinung nach die interkulturellen Inhalte nicht nur marginal

⁸ *Unterrichtsentwicklung*, H. Meyer, 2015, Berlin: Cornelsen-Verlag, s.138.

⁹ „Międzykulturowe uczenie się na kursie języka polskiego jako obcego”, K. Stankiewicz, A. Żurek, 2011, *Język. Komunikacja. Informacja*, 6, s. 192.

¹⁰ „Sposoby na rozwijanie kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego”, K. Miłulka, 2012, *Języki: Obce w Szkole*, 1, s. 336-339.

und oberflächlich behandelt werden, sondern auch kulturelle Stereotypen eingeprägt werden. Außerdem fehlt es an zusätzlichen Materialien zur besseren Vermittlung dieser Inhalte. Nach der Auswertung ausgewählter Lehrbücher für Deutsch stellte Chłopek¹¹ fest, dass die interkulturellen Inhalte in einem zu geringen Umfang berücksichtigt wurden. Mackiewicz¹² hob hingegen hervor, dass die Lehrbücher zum Deutschlernen in verschiedenen Graden den interkulturellen Stoff berücksichtigen. In manchen von ihnen gibt es Übungen zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen. Andere von ihnen verlangen vom Lehrer, dass er selbst solche Materialien ausarbeiten sollte. Im Vergleich zu den Ergebnissen von Chłopek und Mackiewicz hat die Auswertung ausgewählter Englisch-Lehrbücher positiv überrascht. Laut Aleksandrowicz-Pędlich und Róg begünstigen sie positiv die Entwicklung interkultureller Kompetenzen.

Authentische Materialien im Fremdsprachenunterricht

Welche Materialien neben den Lehrbüchern können zur effektiven Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen im Deutschunterricht beitragen? Unter empfehlenswerten authentischen Materialien unterscheidet man folgende, und zwar: Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln, Werbung sowie Radio- und Fernsehsendungen. Sie weisen einen signifikanten Vorteil gegenüber Lehrbüchern auf, weil sie einen größeren Einfluss auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen haben. Wie vorstehend aufgeführt wurde, soll der Unterrichtende gemeinsam mit seinen Schülern entscheiden, welche Arten von authentischen Materialien im Deutschunterricht verwendet werden. Der Lehrer berücksichtigt dabei die schon genannten Kriterien, wie z.B. Themen und Vorlieben der Schüler. Aus den erwähnten authentischen Materialien scheint die Einsetzung von Fernsehsendungen am anspruchsvollsten zu sein. Die Auswahl der Sendungen darf natürlich nicht zufällig geschehen. Es muss eine durchdachte Entscheidung sein, weil die Unterrichtsvorbereitung von dem Lehrer enormen Zeitaufwand abverlangt, um die beabsichtigten interkulturellen Lernziele zu erreichen. Alle authentischen Materialien, die im Deutschunterricht eingesetzt werden, bereichern erheblich den Unterrichtsverlauf.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Landeskunde ein wichtiger Bestandteil des Deutschunterrichts ist. In der langen Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hat man noch nicht nie so stark wie heutzutage die Rolle der Landeskunde und die Entwicklung des interkulturellen Ansatzes hervorgehoben. Von den drei besprochenen Ansätzen ist ausgerechnet der interkulturelle Ansatz als höchst motivierend angesehen. Der Lehrer muss stets versuchen, sich in die Rolle des Schülers hineinzuversetzen und mit "seinen Augen" die Handlungen betrachten. Der Unterrichtsverlauf sollte genau geplant und interessant gestaltet werden. Die interkulturellen Inhalte sollten regelmäßig und nicht nur ab und zu oder überhaupt nicht auftreten. Es unterliegt aber keinem Zweifel, dass der Unterricht von einigen Faktoren abhängt, und zwar: vom Lehrer selbst, von seiner Motivation, von seinen Kompetenzen und Kreativität. Im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehen steht die Abwechslung. Man darf nicht vergessen, dass Routine sogar den besten Lehrkonzept beeinträchtigen kann. Alle Bemühungen der Lehrenden tragen dazu bei, dass die Schüler, wenn sie z.B. nach

¹¹ „Nauczanie kultury na lekcji języka obcego w Polsce: wyniki badań kwestionariuszowych”, Z. Chłopek, 2009, *Języki: Obce w Szkole*, 1, s. 65-66.

¹² „Standardy kulturowe a dydaktyka języków obcych”, M. Mackiewicz, 2010, w: M. Mackiewicz (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 144.

Deutschland fahren, nicht unangenehm überrascht und enttäuscht werden. Je mehr die Schüler über das Land der Zielsprache wissen, desto eifriger und williger lernen sie die Sprache.

Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2007). Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i innych krajach europejskich. W: H. Komorowska (red.), *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Białek, M. (2019). Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej. *Języki: Obce w Szkole*, 2.
- Biechele, M., Padrós, A. (2003). *Didaktik der Landeskunde*. Berlin: Langenscheid.
- Bischof, M., Kessling, V., Krechel, R. (1999). *Landeskunde und Literaturdidaktik*. München: Langenscheid.
- Buttjes, D. (1989). *Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum*. Handbuch Tübingen: Fremdsprachenunterricht.
- Chłopek, Z. (2009). Nauczanie kultury na lekcji języka obcego w Polsce: wyniki badań kwestionariuszowych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 61-68.
- Erdmenger, M. (1996). *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Jaroszevska, A. (2019). Kształtowanie kompetencji międzykulturowej – druga strona „Medalu” na przykładzie polskiego systemu edukacji. *Języki: Obce w Szkole*, 2.
- Kessler, H. (1975). *Deutsch für Ausländer*. Teil 3: *Deutschlandkunde*. Königswinter: Verlag für Sprachmethodik.
- Mackiewicz, M. (2010). Standardy kulturowe a dydaktyka języków obcych. W: M. Mackiewicz (red.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.
- Mackiewicz, M. (2014). Wiedza kulturowa i rozwój kompetencji interkulturowej jako cele i motywy uczących się języka niemieckiego. W: T. Rogóż, *Teoria w pigułce*, Zeszyt nr 10, *Kompetencja interkulturowa*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Meyer, H. (2015). *Unterrichtsentwicklung*. Berlin: Cornelsen-Verlag.
- Mihułka, K. (2012). Sposoby na rozwijanie kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego. *Języki: Obce w Szkole*, 1.
- Neuner, G. (1986). *Kulturkontraste im DaF- Unterricht*. *Studium Deutsch als Fremdsprache-Sprachdidaktik* 5. München: Iudicium Verlag.
- Pauldrach, A. (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprachen Deutsch*, Heft 6.
- Rogóż, T. (2017). *Teoria w pigułce*, Zeszyt nr 10, *Kompetencja interkulturowa*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Róg, T. (2012). Perspectives on intercultural communicative competence in a secondary school EFL course book. W: E. Widawska, K. Kowal (red.), *Wielowymiarowość i perspektywy nauki za progiem XXI wieku*, t. 4. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Sobkowiak, P. (2012). Dialog interkulturowy na lekcji języka angielskiego w kontekście polskim. *Neofilolog*, 38(1), 107-128.
- Sölch, H. (1995). *Landeskunde mit der Zeitung*. Kassel.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2011). Międzykulturowe uczenie się na kursie języka polskiego jako obcego. *Język. Komunikacja. Informacja*, 6.
- Thomas, A. (1993). *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns*. Göttingen: Max Hueber Verlag.
- Weimann, G., Hösch, W. (1993). Kulturverstehen im Deutschunterricht. *Info DaF*, Heft 5.
- Widła, H. (2019). Znajomość języków, a znajomość kultur. *Języki: Obce w Szkole*, 2.

Anna ŻARSKA

Uniwersytet Rzeszowski

WYKORZYSTANIE SOCJOLOGICZNYCH, FILOZOFICZNYCH I PSYCHOLOGICZNYCH TEORII EMOCJI W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO

Streszczenie

Publikacja porusza problematykę roli emocji w nauczaniu języków obcych, z uwzględnieniem osiągnięć różnych dziedzin humanistyki: socjologii, filozofii i psychologii. Poglądy i ustalenia wspomnianych dziedzin naukowych pozwalają na potwierdzenie hipotezy, że emocje uczących się, ale także nauczyciela/wykładowcy, są jednym z pierwszoplanowych czynników wpływających na proces glottodydaktyczny.

W drugiej części artykułu zawarto praktyczne wskazówki, pozwalające na optymalizację procesu akwizycji języka obcego poprzez stymulację i wykorzystanie emocji jego uczestników.

Summary

The paper raises the issue of the role of emotions in teaching foreign languages taking into account the achievements of different disciplines of humanities: sociology, philosophy and psychology. The views and findings of the above scientific disciplines allow to confirm the hypothesis that both learners' and teachers'/lecturers' emotions are one of the leading factors influencing the glottodidactic process.

The second part of the paper includes practical guidelines facilitating the optimization of second language acquisition process through stimulating and taking advantage of its participants' emotions.

Emocje przenikają każdy wymiar ludzkiego doświadczenia i wszystkie stosunki społeczne (Turner, Stets, 2009, s. 15). Są, jak mówi badacz, „językiem ciała ludzkiego i społecznego” (Ibidem, s. 289). Mimo uniwersalności pojęcia, a może właśnie wskutek tego, brakuje spójnej teorii tego zjawiska. Emocje są przedmiotem badań różnych dziedzin nauki: psychologii, socjologii, filozofii, pedagogiki czy językoznawstwa.

Z uwagi na to, że proces akwizycji języka obcego jest zarówno doświadczeniem osobniczym, indywidualnym, jak też społecznym, możemy go rozpatrywać w wymiarach: socjologicznym, filozoficznym i psychologicznym. Warto więc również przyjrzeć się emocjom, stanowiącym nieodłączny element procesu uczenia się z punktu widzenia badaczy reprezentujących różne dziedziny nauki.

Emocje w ujęciu socjologicznym

Socjologowie podjęli systematyczne badania nad emocjami dopiero w latach 70. (Ibidem, s. 15). S. Gordon twierdzi, że początki emocji tkwią nie w biologii, lecz w kulturze. Członkowie społeczności uczą się od innych słownictwa (etykiet językowych), zachowań ekspresywnych, automatycznych reakcji i podzielanych znaczeń każdej emocji kojarzonej z różnymi typami stosunków społecznych. Emocje wynikają z sytuacji, które są głęboko społeczne, a jednostki uczą się właściwych emocji i używania ich w różnych rodzajach relacji (Ibidem, s. 16).

Jednak, i tu naukowcy są zgodni – zawsze zawierają one element biologiczny. Kiedy jednostka dostrzega coś w otoczeniu, dochodzi do natychmiastowej zmiany stanu narządów wewnętrznych poprzez pobudzenie autonomicznego układu nerwowego. Według badaczy zmiany te są produktem fizjologicznych zmian w ciele, prowadzących do powiązania odczucia cielesnego z emocją.

Według niektórych socjologów, to właśnie „emocje, a nie słowa mówione wiążą ludzi ze sobą, sprzyjają solidarności i wytwarzają zaangażowanie w formacje społeczno-kulturowe” (Ibidem, s. 293).

Właściwie wszystkie socjologiczne teorie emocji przedstawiają je jako coś, co kieruje zachowaniem człowieka, mobilizując go do działania (Ibidem, s. 315). Emocje można więc uznać za źródło wszelkiej motywacji, która określana jest przez socjologów jako próba „doświadczenia pozytywnych emocji kojarzonych ze źródłami nagród i unikania negatywnych emocji kojarzonych ze źródłami kar” (Ibidem, s. 315).

Odnosząc zjawisko emocji do problematyki nauczania/uczenia się, należy wyjść od ustalenia, że to właśnie „emocje są kluczowym mechanizmem stojącym za pozyskiwaniem informacji u ludzi” (Ibidem, s. 288), gdyż stanowią one centrum koordynacji poziomów pracy mózgu. Emocje pełnią rozmaite funkcje, pozwalając jednostce przystosować się do różnych, zazwyczaj zmiennych sytuacji:

- Emocje są regulatorem uwagi. Emocje natychmiast zwracają uwagę jednostki na określony aspekt otoczenia.
- Emocje regulują rozpiętość uwagi, czyli to, jak długo jednostka musi pozostać czujna na jakiś aspekt otoczenia.
- Emocje pozwalają jednostkom uczyć się na podstawie doświadczenia i przechowywać wspomnienia różnych aspektów otoczenia. Uczenie się jest ostatecznie powiązane z emocjonalnymi reakcjami na zdarzenia. Im więcej określeń służących do etykietowania i oznaczania emocji zapewnia dana kultura, tym bardziej złożone i subtelnie zróżnicowane są wspomnienia.
- Emocje pozwalają jednostkom przypomnieć sobie wspomnienia istotne dla otoczenia oraz szczegóły sytuacji.
- Emocje pozwalają jednostkom postrzegać same siebie jako obiekty w relacji z innymi, sytuacją i szerszym otoczeniem. Bez emocji ludzie nie są w stanie orientować się, oceniać ani umieszczać siebie samych w sytuacji.
- Emocje pozwalają jednostkom przyjmować role, odczytywać dyspozycje innych i komunikować się w sposób pozwalający im osiągać poczucie intersubiektywności z innymi.
- Emocje nie tylko dodają jednostkom energii, ale również sprawiają, że zachowują się one w sposób zgodny z kulturowymi oczekiwaniami danej sytuacji.
- Emocje nadają moc kulturowym nakazom i zakazom. Bez emocji sumienie byłoby pozbawione „ukłucia”, obowiązki społeczne – „imperatywu”, szacunek – „uczucia”, a moralność – „powinności”.
- Emocje, zwłaszcza niepokój i strach przed izolacją oraz wyobcowaniem, sprawiają, że jednostki monitorują same siebie, innych i sytuację, aby upewnić się, że tkanka społeczna jest niezagrożona (Ibidem, s. 288-289).

Jak widać, emocje są regulatorem większości ludzkich zachowań. Odgrywają również kluczową rolę w procesie uczenia się, na poziomie zarówno zwrócenia i utrzymania uwagi, jak też satysfakcjonującego funkcjonowania w grupie. Człowiek zawsze próbuje być częścią społeczności, przepływu interpersonalnego (Ibidem, s.186): *ludzie są głęboko społeczni i muszą aktywnie tworzyć społeczne relacje solidarności oraz budować struktury grupowe, aby przetrwać* (Ibidem, s. 289). Kiedy czuje się wyłączony z grupy społecznej, doświadcza negatywnych emocji, nie sprzyjających procesowi uczenia się. Ta zależność wydaje się być szczególnie istotna w przypadku nauczania/uczenia się języka obcego, ponieważ proces akwizycji języka opiera się właśnie na interakcjach wykładowcy z uczącymi się, uczących się między sobą oraz z innymi użytkownikami języka.

Biorąc pod uwagę poglądy badaczy, że emocje są ściśle powiązane z oceną faktów czy zdarzeń (Ibidem, s. 23), należy dobierać materiały dydaktyczne i metody nauczania w taki sposób, aby te skłaniały uczących się do oceny, implikowały indywidualne ustosunkowanie się do nich. Organizując proces dydaktyczny, warto wziąć pod uwagę także ustalenia, że zgodnie z socjologiczną teorią wymiany, jednostka dąży do otrzymania wzmocnienia, czyli nagrody za wykonanie jakiejś czynności. W wypadku nieotrzymania nagrody, jednostka reaguje zachowaniem emocjonalnym zwanym złością.

Jak wiadomo, wszelkie struktury społeczne determinują wzbudzanie i przepływ emocji. Jak twierdzą badacze – „emocje są „lepiszczem”, które spaja sieci, ponieważ mają moc przywiązywania jednostek do siebie nawzajem” (Ibidem, s. 252). Stany emocjonalne są niezwykle dynamiczne i nieobojętne z punktu widzenia współistnienia różnych osób – udzielają się w grupie, przechodząc od nauczyciela do studentów, między studentami, od studentów do nauczyciela (warto tu przywołać pojęcie neuronów lustrzanych, odpowiedzialnych za ten proces).

W każdej sytuacji jednostki, postrzegając siebie jako przedmiot oceny, mogą dostosowywać swoje zachowania tak, żeby zyskiwać poważanie w oczach innych (Ibidem, s. 117). Jeśli jednostka oczekuje doświadczenia pozytywnych emocji, wchodzi w interakcje, a jeśli przypuszcza, że inni oceniają ją negatywnie, będzie tych interakcji unikać. Z tego też względu tak istotne jest samopoczucie jednostki w grupie, odpowiednia atmosfera emocjonalna, sprzyjająca jak najczęstszym i najbardziej autentycznym kontaktom językowym.

Emocje w ujęciu filozoficznym

W historii filozofii emocje zwykle stanowiły problem dosyć złożony. Choć nie można było ich pominąć, gdyż obok naszych pragnień i przekonań stanowią trzecią, niezwykle motywującą, siłę, to już działanie tej siły wydawało się wielu filozofom już od starożytności niewygodne, uciążliwe, a nawet wstydlive (<http://online.synapsis.pl/Psychologia-i-psychiatria-a-kultura-i-filozofia/Miejsce-emocji-w-psychice-i-zyciu-czlowieka.html>, dostęp: 28.05.2018).

Według starożytnych filozofów emocje były tym, co stanowiło ciemną stronę naszej natury i wymagało kontroli rozumu. Przekonanie o konieczności ujarzmienia emocji wiąże się z ich obrazem jako szaleństw, klęski prawdziwego Ja, poniesionej w starciu z czymś zupełnie obcym. Rozumowi, stanowiącemu istotę człowieczeństwa, odróżniającą nas od innych bytów, przyznana zostaje władza nad emocjami – odruchami nie w pełni ludzkimi. Dzięki dominacji rozumu emocje zostają zdławione w zarodku lub należycie ukierunkowane i wyregulowane. Zadanie filozofów już w starożytności polegało w dużej mierze na tym, aby leczyć ludzi z ich irracjonalnych lęków, poskramiać niebezpieczny i szkodliwy gniew i nie pozwolić, żeby zbytnia wesołość przesłoniła im adekwatny obraz świata. Jak mawiał

Demokryt: „sztuka lekarska leczy choroby ciała, a mądrość uwalnia duszę od namiętności” (<http://online.synapsis.pl/Psychologia-i-psychiatria-a-kultura-i-filozofia/Miejsce-emocji-w-psychice-i-zyciu-czlowieka.html>, dostęp: 28.05.2018).

Średniowieczni filozofowie zasadniczo kontynuowali starożytne podejście do emocji, umieszczając je w kontekście teologii chrześcijańskiej. Dzięki temu mogli docenić określone emocje jako właściwe lub słuszne. Przykładów tego rodzaju dostarczają chociażby miłość do wrogów, bojaźń Boża czy gniew wobec bałwochwalców. Niemniej jednak emocje były uznawane, jak w koncepcji św. Augustyna, za przeciwstawne rozumowi na skutek grzechu pierworodnego.

Jednak w historii filozofii emocje były różnie rozumiane: „Istnieje długa tradycja, która traktuje emocje jako swoiste zjawiska umysłowe, a dokładniej – poznawcze. W pewnych emocjach, np. w radości, w przerażeniu i gniewie, można wyróżnić – jak się wydaje – przynajmniej kilka elementów: poznawczy, (od)cuciowy, fizjologiczny i neurologiczny, ekspresyjny, a także motywacyjny” (<http://filozofuj.eu/andrzej-dabrowski-o-naturze-emocji/>, dostęp: 20.05.2018). Można stąd wysnuć wniosek, że emocje nie tylko nie przeszkadzają naszemu rozumowi, ale wręcz umożliwiają jego poprawne funkcjonowanie. Krótko mówiąc, człowiek racjonalny to człowiek emocjonalny. W tym sensie emocje jawią się zatem jako niezbywalny element racjonalności. Ich rola jest podobna do tej, którą pełni percepcja. Emocje bowiem akcentują określone aspekty sytuacji i w ten sposób ograniczają zakres informacji branych w danym momencie pod uwagę. W przeciwieństwie do pragnień, emocje nie dyktują żadnego określonego zachowania, ale kierują uwagę podmiotu na możliwości, których rozważenie jest istotne i korzystne dla niego w danych okolicznościach (<http://online.synapsis.pl/Psychologia-i-psychiatria-a-kultura-i-filozofia/Miejsce-emocji-w-psychice-i-zyciu-czlowieka.html>, dostęp: 28.05.2018).

Dzisiejsze czasy przynoszą jednak nowe podejście do zjawiska uczuć, odczuć i emocji. Współcześni filozofowie podkreślają doniosłą rolę emocji we wszelkiej działalności człowieka, nadając im rangę, obok rozumu i woli, składnika tzw. władz duchowych i podkreślając ich aspekt motywacyjny. Warto tu też przywołać popularne w ostatnich latach pojęcie „inteligencja emocjonalna”, wskazywane jako podstawowy wręcz czynnik, warunkujący osiągnięcie przez jednostkę sukcesu.

Emocje w ujęciu psychologicznym

Jak już wspomniano, emocje są dziś badane tak samo jak postrzeganie, myślenie, mowa czy uwaga, jednak wciąż nie istnieje żadna ogólnie akceptowalna ich teoria. Przez psychologów są one określane jako jedna z form przedstawienia świata, przy czym jest to forma bardzo subiektywna, ukazująca nie cechy danego zjawiska czy przedmiotu, ale ich znaczenia dla określonej osoby. Emocje są informacją o stanie naszego wewnętrznego „ja” (Шаховский, 2012, s. 23).

Emocje mają siłę (dużą lub małą), a także znak (mogą być pozytywne lub negatywne). Mają aspekt poznawczy, jakościowo-uczuciowy i somatyczny (ruchy i efekty działania).

O roli emocji coraz częściej mówi się w kontekście uczenia się, zwłaszcza że, jak pokazują badania, najszybciej i najbardziej trwale zapamiętujemy to, co jest:

- nowe;
- ważne;
- ciekawe;
- użyteczne;
- zaskakujące;

- zabawne;
- wymagające wyjaśnienia (Żylińska, 2013, s. 50).

Uogólniając, można więc stwierdzić, że na przyciągnięcie uwagi oraz zapamiętywanie w ogromniej mierze, a nawet przede wszystkim, wpływa ładunek emocjonalny zawarty w przekazywanych treściach. Przy czym ładunek ten, siła i sposób oddziaływania tych treści mogą być zupełnie różne w przypadku poszczególnych osób, z uwagi na ich indywidualne uwarunkowania: zainteresowania, doświadczenie, typ osobowości, wiek, płeć itd.

W tym miejscu warto powołać się również na inne ciekawe i jakże ważne dla praktyki nauczania języka obcego ustalenie badaczy, dowodzące, że najlepiej zapamiętujemy treści (np. wyrazy), które zostały głęboko przetworzone w mózgu. Pokazują to wyniki eksperymentu z listami słów, które badani mieli za zadanie zapamiętać. Respondentom pokazywane były listy wyrazów wraz z prośbą o przyciśnięcie odpowiednich przycisków, czyli o odpowiedź: czy wyraz napisany jest wielką czy małą literą, czy jest rzeczownikiem, czy czasownikiem, czy odnosi się do świata ożywionego, czy nieożywionego. Wyrazy, które były rozpatrywane jedynie ze względu na wielkość liter zostały zapamiętane najgorzej. Najlepiej badani zapamiętali wyrazy, w przypadku których musieli wykonać najbardziej skomplikowaną operację umysłową (Spitzer, 2012, s. 21). Możemy zatem – odnosząc te ustalenia do praktyki nauczania – wywnioskować, że paradoksalnie ułatwianie nauki nowego materiału poprzez dostarczanie gotowych rozwiązań, opracowań wcale nie sprzyja optymalizacji procesu dydaktycznego, a wręcz przeciwnie – prowadzi do jego spowolnienia. To, co jest wygodne, niekoniecznie jest efektywne, nie sprzyja też odczuwaniu pozytywnych emocji, takich jak ciekawość, radość czy satysfakcja. Warto również pamiętać, że, zgodnie z wynikami badań, najskuteczniejsze jest zapamiętywanie wyrazów przedstawionych w kontekście pozytywnym. Uaktywniają się wtedy odmienne obszary mózgu (zakręt językowy, tylny i przedni zakręt hipokampa i zakręt wrzecionowaty). Inaczej następuje także późniejsze przypominanie tych wyrazów.

Emocje w procesie akwizycji języka obcego mają zatem znaczenie zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i grupowym. Odczucia związane z procesem uczenia się, z samym językiem i jego otoczką kulturową, ale także z funkcjonowaniem danej osoby w grupie można uznać za jeden z ważniejszych czynników wpływających na proces dydaktyczny. Język wszak, obok innych cech, jest zjawiskiem społecznym, narzędziem komunikowania się i jedynie w procesie komunikowania się kształtujemy umiejętności językowe.

Biorąc pod uwagę osiągnięcia różnych dziedzin nauki w badaniu emocji i ich roli w życiu i działalności człowieka, można sformułować następujące wskazówki, pozwalające na organizację nauczania języka obcego z uwzględnieniem stanu emocjonalnego uczących się:

- budowanie społeczności wśród wszystkich uczestników zajęć;
- dbanie o korzystną, komfortową dla wszystkich atmosferę w grupie;
- stymulowanie do interakcji;
- ukierunkowanie na przeżywanie;
- tworzenie lub dobór materiałów dydaktycznych, przedstawiających nie fakty czy dane, lecz historie ludzi;
- włączanie różnych zmysłów (różne rodzaje pogłębłości);
- ograniczenie pracy z podręcznikiem na rzecz materiałów zindywidualizowanych, przygotowywanych lub wyszukiwanych samodzielnie przez uczących się (podręcznik służący bazą do pracy własnej poza zajęciami, pomoc w powtórzeniu oraz usystematyzowaniu wiedzy i umiejętności);

- wykorzystanie materiałów nacechowanych emocjonalnie (przede wszystkim materiałów autentycznych);
- włączanie uczących się do tworzenia materiałów dydaktycznych (przygotowywanie przez uczących się ćwiczeń dla kolegów z grupy, tworzenie własnych słowniczków tematycznych);
- zaskakiwanie nowymi metodami czy technikami (wykorzystanie elementów gry w piłkę na zajęciach, włączanie ćwiczeń połączonych z ruchem i przemieszczaniem się, wykorzystaniem mimiki i gestykulacji);
- prowadzenie pracy w grupach, zmienianie konfiguracji tych grup;
- wprowadzanie napięcia emocjonalnego (metody i materiały dydaktyczne nasycone emocjonalnie, teatralizacja procesu dydaktycznego);
- wykorzystywanie technik i materiałów prowokujących wspólny śmiech, sprzyjający budowaniu interakcji i solidarności w grupie.

Wbrew obiegowym poglądom czy dydaktycznej rutynie, ładunek emocjonalny mogą nieść odpowiednio zmodyfikowane najprostsze nawet tradycyjne techniki czy ćwiczenia, stosowane w nauczaniu języka obcego na różnych etapach nauczania i w różnych grupach wiekowych.

Niestety, większości ludzi uczenie się kojarzy się ze szkołą, mozolną pracą, trudem, pamięciowym opanowywaniem materiału. Przystępując do nauki lub myśląc o niej, odczuwamy negatywne emocje, gdyż nauka często uważana jest za przykry obowiązek, którego wykonanie jest nagradzane. W świadomości dzielimy swój czas na czas uczenia się i czas wolny, kiedy się nie uczymy. Tymczasem mózg człowieka uczy się cały czas, ale mało efektywnie przyswaja treści, które są mu narzucane. Wobec tego warto skłaniać uczących się do formułowania własnych propozycji realizowanych treści czy metod nauczania, podejmowania przemyślanych wyborów odnośnie własnego procesu kształcenia. Dobierając metody czy techniki nauczania, nieodzowne jest dostosowanie ich do wieku uczących się, ich zainteresowań, a także stopnia opanowania języka. Wytwarzaniu na zajęciach napięcia emocjonalnego sprzyja indywidualizacja oraz autonomizacja nauczania jako podejść, uwzględniających zainteresowania i inne osobowościowe uwarunkowania uczących się.

Niżej przedstawiam propozycje technik i ćwiczeń, sprzyjających stymulacji stanu emocjonalnego uczących się i dostosowanych do poszczególnych etapów władania językiem. Oczywiście, metody stosowane na etapach niższych mogą, przy odpowiednim dostosowaniu stopnia trudności, być wykorzystywane również na etapach bardziej zaawansowanych.

Etap początkowy władania językiem:

- skandowanie chórem nowych wyrazów, sekwencji słownych, zdań;
- przygotowywanie „indywidualnego alfabetu” (każdy dobiera do poszczególnych liter alfabetu rosyjskiego słowa, rozpoczynające się na daną literę i opisujące osobę uczącego się);
- czytanie na czas;
- czytanie z wejściem w rolę (czytając, uczący się wciela się w rolę dziecka, nauczyciela, spikera radiowego itp.);
- różnorodne techniki dramatyczne;
- tworzenie własnego ilustrowanego podręcznika (każdy uczący się wyszukuje odpowiednią ilustrację, odpowiadającą realizowanej tematyce i podpisuje znajdujące się na nich elementy czy sytuacje).

Etap średniozaawansowany:

- ćwiczenie: napisz każdemu coś miłego;
- wykreuj postać (studenci kreują fikcyjną postać, przygotowują maskę i wcielają się w nią na zajęciach, przedstawiając charakterystykę postaci, biografię, miejsce zamieszkania, przyjaciół itp.);
- przeprowadź wywiad z rodzimym użytkownikiem języka;
- przygotuj zagadki językowe dla kolegów z grupy;
- metoda projektu.

Etap zaawansowany:

Na tym etapie sprawdzą się wszystkie wyżej wymienione techniki, najbardziej jednak korzystne i stymulujące będą zapewne te oparte na samodzielności uczących się: metoda projektu, prowadzenie zajęć w oparciu o założenia autonomizacji kształcenia, indywidualne spotkania z wykładowcą.

Kończąc rozważanie, warto poświęcić nieco uwagi osobie samego nauczyciela/wykładowcy/lektora języka obcego. W ostatnich dziesięcioleciach rola ta była nieco marginalizowana, z uwagi na podkreślanie podmiotowości uczącego się w procesie dydaktycznym oraz roli środków audiowizualnych w nauczaniu.

Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że w obecnej dobie rola i zadania nauczyciela uległy zasadniczym zmianom. Współczesny nauczyciel nie jest już jedynym źródłem informacji, jak to często bywało kilka dziesięcioleci wstecz. Pracuje w bardziej zróżnicowanym oraz wymagającym środowisku, np. z rodzimymi użytkownikami języka. Pragnąc zainteresować uczących się, musi zmierzyć się z narastającą konkurencją w postaci chociażby rozbudowanej sieci mediów. Mimo wszystko, jak podkreślają współcześni teoretycy, rola nauczyciela nadal jest kluczowa. Ogólnie mówiąc, nauczyciel może motywować uczących się w różnoraki sposób, ale najskuteczniej zrobi to, pokazując, w jaki sposób sam jest zainteresowany nauczaniem przedmiotem i tym, co odbywa się w czasie zajęć dydaktycznych. Aby zapewnić sobie takie warunki, nauczyciel musi być osobą dynamiczną, dążącą do samodoskonalenia, stale rozwijającą swój warsztat i modyfikującą proces dydaktyczny. Jedynie entuzjasta, pasjonat swojej dziedziny, interesująca osobowość, mająca emocjonalny stosunek do nauczanego przedmiotu jest w stanie pobudzić i odpowiednio skanalizować emocje uczących się.

Bibliografia

- Dąbrowski, A. (2008). *O naturze emocji*. Pobrane z: <http://filozofuj.eu/andrzej-dabrowski-o-naturze-emocji/>.
- Porczyk, S. (2018). *Miejsce emocji w psychice i życiu człowieka*. Pobrane z: <http://online.synapsis.pl/Psychologia-i-psychiatria-a-kultura-i-filozofia/Miejsce-emocji-w-psychice-i-zyciu-czlowieka.html>.
- Spitzer, M. (2012). *Jak uczy się mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Turner, J.H., Stets, J.E. (2009). *Socjologia emocji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Шаховский, В.И. (2012). *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка*. Москва: «Книжный дом».

CZĘŚĆ II. PRZEKŁAD

Małgorzata BACHAN-KOŁODZIEJSKA

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

ИЗБРАННЫЕ ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА В КНИГЕ „МОЙ РУССКИЙ ЛЮБОВНИК” МАРИИ НУРОВСКОЙ

Streszczenie

Powieść „Rosyjski kochanek” współczesnej polskiej pisarki Marii Nurowskiej została nisko oceniona przez rodzimą krytykę literacką. Pomimo jej dużych nakładów, polskiemu czytelnikowi może się ona wydawać niezakończoną, a nawet całkowicie pozbawioną korekty. Książka ta cieszy się jednak dużą popularnością za granicą – w Rosji wydano ją dwukrotnie, w pełnej i skróconej wersji. Tłumaczenie Iriny Podcziszczajewej otrzymało pozytywne recenzje, co skłania nas do analizy dzieła w celu wyjaśnienia, z jakimi trudnościami zetknęła się tłumaczka w procesie przekładu i czy jej wybory miały wpływ na odbiór powieści w Rosji.

Summary

The novel entitled „Rosyjski kochanek” by Maria Nurowska, a contemporary Polish writer, has received bad reviews from local literary critics. Although many copies were printed, the book may seem unfinished to Polish readers – almost as if no proofreading was provided. The novel is very popular abroad – it was published twice in Russia: full text as well as a shorter version. Russian translation has been very well received, which has induced us to carry out an analysis in order to understand what were the problems encountered by the translator during the translation process and if her choices influenced the reception of the novel in Russia.

Книги Марии Нуровской, современной польской писательницы женской прозы, являются интересными объектами для анализа, в основном, благодаря их двойственному восприятию среди отечественных и зарубежных читателей. Они пользуются большой популярностью среди иностранных читателей и одновременно низко оценены отечественной критикой. Произведения М. Нуровской переведены на более чем десять языков, однако самого большого успеха они добились в Германии, в которой, согласно словам писательницы, они продаются во всех книжных магазинах (Nurowska, 1996) и саму писательницу узнают на улице (Masłoń, Nurowska, 2000). Популярность книг Нуровской в переводе подтверждает рейтинг, составленный литературным объединением Вилла Дециуша, согласно которому, они занимают первое место в категории „Самые известные польские произведения в Германии” (Masłoń, 2000, с. А6). Примечательно, что сборник „Listy miłosne” („Письма любви”) вошёл в список обязательного чтения на территории трех федеральных земель Германии (Masłoń, Nurowska, 2000), а „Tango dla trojga” („Танго втроем”) обрело такой успех среди студентов Гейдельбергского университета, что стало модным носить его под мышкой.

Из интервью, взятых у писательницы, мы можем узнать, что в Польше она чувствует себя „нежеланным лицом” (Masłoń, Nurowska, 2000, с. D2), на родине никто не радуется ее международному успеху (Nurowska, 1997), и средства массовой информации относятся к ней с пренебрежением: „Nie wiem, dlaczego tak się dzieje, ale polska prasa przedstawia wizerunek mojej osoby w krzywym zwierciadle. Wszystkie moje wypowiedzi odbierane są niezyczliwie (Nurowska, 1997, с. 7). Нуровская в своих высказываниях подчеркивает, что она не воспринимает критику исследователей, а, в конечном итоге, ее работу оценят читатели: „Literatura jest albo dobra, albo zła, a moim ostatecznym sędzią

są czytelnicy. Koniec. Kropka. Najważniejsi dla mnie są czytelnicy i ich opinia o moich książkach” (Grzegorzewska, Nurowska, 2012, s. 124). Действительно, несмотря на большие тиражи книг писательницы, качество и скорость ее работы подвергается критике. Йозеф Руравски пишет: „W prasie spotyka się określenia najwybitniejsza i najbardziej poczytna współczesna pisarka polska (...) Czy Maria Nurowska dlatego jest najbardziej poczytną autorką, że jest najwybitniejszą? A może dlatego uzyskała miano najwybitniejszej, że jest najbardziej poczytna?” (Rurawski, 1992, s. 16-18). Следует отметить, что с 1975 года, когда в печати появился дебютный сборник рассказов „Nie strzelajcie do organisty” („Не стреляйте в органиста”), Нуrowsкая издала около сорока книг. Отрицательно о писательском мастерстве высказывается также Иоанна Валишевска: „W Polsce Nurowska cieszy się wielkim powodzeniem. Coś bardzo, bardzo złego stało się z dużą częścią polskich kobiet” (Waliszewska, 1994, s. 15). На потерянный талант и ориентацию на коммерческий спрос обращает внимание Камиль Михальски: „Maria Nurowska była kiedyś nieźle zapowiadającą się pisarką współczesną – dla krytyków. Kiedy zrozumiała, jak może zwiększyć nakłady swoich książek i trafić w gusty niemieckich tłumaczy, nadal jest dobrze zapowiadającą się pisarką – dla hurtowników” (Michalski, 1997, s. 20).

Так же расходятся мнения зарубежных и отечественных литературных критиков и читателей на книгу „Rosyjski kochanek” („Мой русский любовник”)¹, что заставляет нас присмотреться к текстам перевода и оригинала и выявить, с какими трудностями столкнулась переводчица, Ирина Подчищаева, и что повлияло на восприятие обоих текстов. С 1996 года в Польше роман переиздавался двенадцать раз, десять в издательстве W.A.B., один раз в Świat Książki и один в Axel Springer Polska. В России появились два издания, оформленные издательством РИПОЛ-классик: полная версия в 2012 году и сокращенная в 2014. Варианты книги „Мой русский любовник”, с которыми может ознакомиться русскоговорящий читатель значительно отличаются, как от текста оригинала, так и друг от друга. В сокращенной версии, выложенной также в открытом доступе, изъяты многие фрагменты, объясняющие жизненные выборы и поведение героев².

Несмотря на большое количество польских изданий, их трудно назвать успешными, ознакомившись с отзывами критики на книгу. Марцин Бачински сравнивает роман с китчем, указывая на его низкое качество и серийное производство: „José Ortega y Gasset twierdzi, że najłatwiej wzrusza nas kicz. Nurowska wzrusza nas bardzo” (1996, s. 14). Камиль Михальски в шутливой форме сопоставляет книгу с произведением „Хам” Элизы Ожешко, критикуя за шаблонность и набор выражений, описывающих чувства зрелой героини к молодому мужчине: „Szablone romansidło o wędnącej, samotnej paniusi rozhajcowanej młodym byczkiem pisarka ubrała w galanterię, o której zwykło się mawiać: strzelanie z armaty do muchy. Czytałem i wahłem się: czy płakać, czy tarzać się ze śmiechu” (1997, s. 20). Инга Ивасюв обращает внимание на стереотипное мышление персонажей, незнание университетских кругов, в которых обращаются герои, отсутствие

¹ По сценарию романа в 2008 году был снят фильм „Der Russische Geliebte” режиссером Ульрихом Штарком.

² В сокращенном варианте книги отсутствует перевод страниц 218-244 и 192-206. Устранены письма русского любовника Саши к главной героине, письма иммигрантов к героине, ссоры любовников, воспоминания героини о психической болезни и смерти ее матери. Отсутствуют фрагменты, показывающие встречу главной героини с дочерью, стихи дочери, примирение дочери с матерью. Таким образом читатель не в состоянии выявить связь и схожести жизни трех поколений женщин в семье, почувствовать культурный фон жизни иммигрантов и понимать поведение главных героев.

культурного фона эпохи, символики города³, графоманию, а также количество языковых ошибок и опечаток:

Nawet jeśli w schemacie powieściowych zdarzeń zawarta została jakaś część prawdy o życiu, jakie może się zdarzyć, to sposób jej podania daleki jest od tego, co nazywamy literaturą [...]. W sumie otrzymaliśmy powieść banalną, stereotypową, powierzchowną. [...] Żeby chociaż historia ta została dobrze napisana. Nie, wiele fraz zdradza pośpiech, a inwencja językowa zawodzi. Potrzeba by tej prozie namysłu i rzetelnej pracy literackiej. Cóż, za późno (1997, s. 56-57).

Совершенно другие отзывы на книгу появились у русских читателей. Сергей Кольцов ставит творчество М. Нуровской выше романов для женщин, жалея, что Россия недавно открыла для себя польскую писательницу: „*Мой русский любовник* – один из самых известных романов замечательной польской писательницы. Мария Нуровская – не автор дамских романов. Она – настоящий крупный писатель” (www.culturavrn.ru/literature/7529, дата обращения: 30.08.2018). Не менее положительный редакторский отзыв, мы можем почитать на обложке второго издания:

Это самый известный в мире роман современной польской писательницы Марии Нуровской. О чем он? О любви. Нуровская всегда пишет только о любви. В Польше писательницу по праву называют королевой жанра. Почитатели Марии Нуровской уверены: лучше нее о женщине и для женщин сегодня не пишет никто” (Нуровская, 2014).

Немаловажно, что этот роман вызывает бурные эмоции у самой писательницы. В одном из интервью, она признает, что он сыграл немаловажную роль в ее жизни, заставил ее переосмыслить ценности, задуматься над процессом старения женщины. Она подчеркивает, что, работая над книгой, ей пришлось вопреки себе, размышлять о романе с молодым мужчиной и, возможно, поэтому текст доставил ей немало трудностей (Bodnar, Nurowska, 1996). Хотя книга „*Rosyjski kochanek*” создавалась на заказ издательства W.A.B. (Nurowska, 1996), писательница крайне недовольна сотрудничеством. В интервью для журнала „*Przekrój*” она отрицательно высказывается на тему подготовки текста к печати, утверждая, что редактор Анна Бжезинска без ее одобрения изменила некоторые слова и фрагменты текста (Bodnar, Nurowska). Согласно словам писательницы, предложение „*To była moja ostatnia scena łóżkowa*” заменено „*To była moja ostatnia scena łóżkowa, w której uczestniczyłam*”, вместо „*To jego wnikanie we mnie*” появилось „*To jego wnikanie we mnie Aleksandra*” и вместо „*smutne piersi*” после корректуры появились „*smętnie piersi*” (Bodnar, Nurowska).

Учитывая различия между откликами на книгу польских и зарубежных читателей, нам следует проанализировать текст перевода и выявить, с какими трудностями столкнулась переводчица Ирина Подчищаева в ходе своей работы. Первой проблемой, на которую обратила внимание писательница, являются орфографические и грамматические ошибки, а также многочисленные опечатки в тексте оригинала. Хотя, в большинстве случаев, они встречаются в живой речи героев, в том числе иностранцев, они не могли являться целенаправленной стилизацией речи, так как во всех нижеуказанных диалогах разговаривают или ведут внутренние монологи образованные люди, представители

³ Мария Нуровская в одном из интервью признает, что сожалеет, о том, что никогда не была в Париже, который описывает в книге „*Rosyjski kochanek*”. Skoro mnie pokochali, K. Masłoń, M. Nurowska, 2000, *Rzeczpospolita*, 275, D1.

университетских кругов. К тому же, большинство ошибок в оригинале появляется в высказываниях главной героини Юлии Грудзинской на ее родном польском языке. Правда, в тексте упоминается, что Юлия росла в иноязычной среде, так как воспитывающий ее дедушка общался с ней исключительно на русском, однако, это не могло повлиять на искажение родного языка героини, преподавательницы польской литературы в Сорбонском университете, во взрослой жизни. Возможно, к такому выводу пришла также И. Подчищаева, решая этот вопрос в переводе. Как можем увидеть в первой таблице, в польском тексте ошибки появляются в одних и тех же словах, например, в слове „nieznany” (неизвестный), что указывает на небрежную корректуру. Два последних примера „ros-na” и „Wyszliś-mydo” могли появиться после повторного членения текста, что также свидетельствует о нестарательном редактировании. Как мы видим, в тексте перевода устранены все находящиеся в оригинале ошибки.

Таблица 1

Корректурa и редактирование оригинала

Текст оригинала	с.	Текст перевода	с.
w dzień mog labym ⁴ ująć z życiem ⁵	11	Днем вероятность остаться в живых была больше – я могла бы убежать ⁶	11
kurczak był bardzo smaczny, upieczony z nie znanymi mi przyprawami.	26	Цыпленок с орехами был просто великолепен .	40
miłość do mężczyzny była mi czymś nie znanym .	55	Любовь к одному, определенному мужчине была для меня чем-то непостижимым .	61
Pojawiły się krzewy osypane kwiatami, kępy palm i innej nie znanej mi roślinności.	128	Появились подстриженные кусты, обсыпанные цветами, разлохмаченные ветром пальмы и другая, неизвестная мне растительность.	143
A palmy? Kaktusy nadnaturalnych rozmiarów? A nie znane mi krzewy obsypane kwiatami?	136	А пальмы? Кактусы неестественно огромных размеров? А неизвестные мне кусты , усыпанные цветами?	151
Teraz i ja weszłam pod prysznic, a potem włożyłam swoją ulubioną sukienkę w secesyjne kwiaty. Wyszliśmy do miasta .	150	Я тоже пошла в душ, а потом надела свой любимый сарафан с крупными цветами. И мы выбрались в город.	167
Musiałam dziwnie wyglądać, bo się nade mną pochylił	170	Должно быть, вид у меня был тот еще, потому что он склонился ко мне	188
Myślałam o tym, co usłyszałam. To znaczy starałam się współczuć tej nie znanej mi młodej kobiecie.	24	Я все думала о том, что он рассказал. Ну то есть всячески пыталась мысленно сочувствовать той незнакомой мне молодой девушке.	246-247
Którejś wiosny znalazłam w rowie nie znany kwiatek, poprzedniego roku jeszcze go w tym miejscu nie było.	241	Однажды весной в придорожной канаве мне попало на глаза незнакомое растение, в прошлом году его в этом месте не было.	265
W środku było mroczno i załatywało się stęchłą od nie przewietrzonych materaców.	129	Внутри было сумрачно и пахло затхлостью давно неприветриваемых матрасов.	144
mieszał się z wonią usytuowanego nie opodal tarasu szamba	128	мешался с вонью стоящего неподалеку устройства для канализационных стоков	143
Przestałam widzieć w Nadi intruza.	45	Я перестала видеть в Наде чужака.	50
Usiadł przed komputerem, ale nie po to, by pracować, ale by się ode mnie odgrodzić, jak wcześniej od Nadi .	222	Сел за компьютер, но не затем, чтобы работать, а чтобы отгородиться от меня, как тогда от Нади .	245
drzewa rosną od przeszło wieku”	10	деревья растут здесь, наверное, целый век	11
Wyszliśmy do miasta	150	И мы выбрались в город	167

⁴ Жирный шрифт во всех таблицах – мой [М. ВК.].

⁵ *Rosyjski kochanek* (1), М. Нуrowska, 1996, Warszawa: W.A.B. Дальнейшие цитаты в тексте взяты из этого издания.

⁶ *Мой русский любовник* (1), М. Нуrowsкая, 2012, Москва: РИПОЛ-классик. Дальнейшие цитаты в тексте взяты из этого издания.

Второй трудностью для переводчика могло оказаться нарушение норм словоупотребления в тексте оригинала. В польском тексте несколько раз слово „barek” (барный шкаф) используется в значении „бар”: „W barku znowu robi się tłoczno, pewnie zaraz ktoś się do mnie przysiadzie” (с. 113), „Wyniosłam się z barku, zrobiło się tam zbyt tłoczno” (с. 118), „usiedliśmy w barku na lotnisku, by napić się kawy” (с. 177). Существительное „górką” (горка, уменьш. гора) Нуровская употребляет в значении „первый этаж”: „w moim pokoju na górcie słyszałam to niepokojące skrzypienie” (с. 11), иногда соединяет слова, которые не сочетаются, например, „władze bezpieczeństwa” (с. 10) (дословно: „власти безопасности”) вместо „służby bezpieczeństwa” (службы безопасности), пишет в единственном числе вместо множественного: „Mieszkanie będziemy mieli niemal za darmo, jednakże trzeba przecież coś jeść, kupować ubranie” (с. 161).

Неоднократно в неправильных контекстах появляются глаголы, примерно „zawołać” (позвать) писательница заменяет словом „odwołać” (позвать): „Aleksander odwołał ją do kuchni i sprawiło mi to przykrość” (с. 172); вместо „stratować” (затоптать) она выбирает „zatratać”: „Przez moment wydawało mi się, że przebiegnie po mnie, że mnie zetratuje” (с. 49). Писательница также соединяет слова разных стилей, например, „ująć” (высок. схватить) и „wiadro” (низк. ведро): „Więc tego dnia matka zamiast niej ujęła wiadro i poszła na łąkę wydoić krowę” (с. 48). Иногда писательница ставит к инфинитивам неправильные вопросы, вместо „jak się rozstałyście” она выбирает „Z czym się rozstałyście?” (с. 208) или вообще их не задает, не завершая предложений: „W dzień mogłabym jeszcze ująć z życiem, uciec słysząc skrzyp walącego się pnia, ale nocą... Nocą byłam skazana (с. 11). Нуровская ошибочно употребляет возвратные глаголы как „zdażyć się”: „Zostaw to teraz, nie zdążysz się z tym załatwić przed snem” (с. 43) и „wtrącić się”: „Nadieżdo Iwanowna, Nadiu – wtrąciła się Katia – niech się pani nie upiera, niech pani ze mną pojedzie” (с. 250). Она также нарушает нормы словоупотребления в устойчивых выражениях „nie było krztyny”: „była w tym krztyna prawdy” (с. 9); „być klapą” (разг. потерпеть поражение): „Kto wie – odparł – jeśli moja książka zrobi klapę” (с. 173); „mieć przeczucie” (чувствовать): „Mam uczucie, że dopóki ona tego nie zrozumie” (с. 260).

Как видим, в указанной ниже таблице, сталкиваясь с нарушением норм словоупотребления, переводчица каждый раз исправляет ошибки, подбирает к контекстам правильные существительные и глаголы, обращает внимание на число существительных, приставки и возвратность глаголов. Однако иногда И. Подчищаева стоит перед выбором, какие изменения ввести в переводе, чтобы сохранить смысл высказываний, так как оригинал является непонятным из-за сопоставления противоречащих определений. Примером может стать предложение „Była duża, drobna, typ tenisistki” (с. 138), которое буквально означает „она была крупная, небольшая, похожа на теннисистку”. Поскольку эти два определения имеют совершенно другое значение, переводчица заменила прилагательное „drobna” словом „высокая”, таким образом, она изменила характеристику героя и сохранила смысл предложения: „Это была крупная, высокая, похожая на спортсменку-теннисистку девица” (с. 154). Вторым примером мастерства И. Подчищевой может стать перевод фрагмента, описывающего платье героини: „Była długa, na cienkich ramiączkach, obnażająca plesy poza krzyż” (с. 187). Она изменила непонятный фрагмент, указывая на место, в котором заканчивался вырез: „Платье было до пола, на тоненьких бретельках, обнажавшее спину чуть ли не до копчика” (с. 207).

Таблица 2

Примеры нарушения норм словоупотребления в тексте оригинала

Текст оригинала	с.	Текст перевода	
Być może była w tym krztyna prawdy.	9	Наверное, в его словах была доля правды .	0
Mieszkałam tam z dziadkiem i matką, ojciec w kilka miesięcy po zakończeniu wojny, zagrożony aresztowaniem przez władze bezpieczeństwa , przedostał się na Zachód.	10	Я жила там с дедом и мамой. Отец, которому угрожала арестом служба безопасности нового режима, спустя несколько месяцев после окончания войны был переправлен на Запад.	0
w moim pokoju na górcie słyszałam to niepokojące skrzypienie...	11	В своей комнатке, расположенной наверху , я тревожно прислушивалась, как кряхтят старые стволы	1
W dzień mog łąbym jeszcze ująć z życiem, uciec słysząc skrzyp walącego się pnia, ale nocą... Nocą byłam skazana .	11	Днем вероятность остаться в живых была больше – я могла бы убежать, услышав шум падающего на крышу дерева, а вот ночью... Ночью я была приговорена к смерти .	1
Bardzo cię proszę, Mario, aby moja wnuczka stosowała się do moich poleceń, często po oznaczonej godzinie słyszę ją jeszcze na dole.	13	«Я попросил тебя, Марья, чтобы моя внучка подчинялась моим распоряжениям, а что на деле выходит? Я часто слышу ее голос внизу, хотя она должна быть в кровати в строго указанное время .	3
„rozpoczęte zajęcie” stanowiło niejako żelazny glejt, prawo do przebywania na dole po oznaczonej godzinie .	43	Так называемое начатое занятие становилось своего рода охранной грамотой, обоснованием пребывания в нижних помещениях после четко определенного времени .	7
„zanurzył się z lekka łysiejącą głową, w okularach, pod moją spódnicę”.	20	он ловким движением руки стянул с меня трусики. Петр с головой забрался мне под юбку.	1
Po powrocie z uniwersytetu zastałam zatknietą za klamkę pąsową różę.	34-35	Вернувшись из университета, обнаружила прикрепленную к ручке моей двери пунцовую розу	8
Rosyjska para prawiała sobie złośliwości, to znaczy Aleksander ciągle podkpiwał z Nadi, która na szczęście nie zawsze się w tym orientowała .	37	Русская пара продолжала пикироваться, вернее, Александр без конца поддразнивал Надю, которая, к счастью, не всегда улавливала его иронию .	0
Zostaw to teraz, nie zdążysz się z tym załatwić przed snem”.	43	Оставь, ты не успеешь доделать это перед сном.	7
Więc tego dnia matka zamiast niej ujęła wiadro i poszła na łąkę wydoić krowę.	48	Тогда мама взяла ведро и пошла на луг вместо Казимиры, доить корову.	3
Przez moment wydawało mi się, że przebiegnie po mnie, że mnie zatrutuje .	49	На какую-то долю секунды мне почудилось, что он пронесется по мне, затопчет своими копытами.	4
W barku znowu robi się tłoczno, pewnie zaraz ktoś się do mnie przysiadzie.	113	Бар снова заполняется людьми. Наверное, ко мне за столик сейчас кто-нибудь подсядет.	27
Wyniosłam się z barku , zrobiło się tam zbyt tłoczno.	118	Я покинула бар , где стало слишком людно.	32
W taksówce cały czas milczeliśmy, dopiero kiedy usiedliśmy w barku na lotnisku, by napić się kawy	177	В такси мы всю дорогу молчали, и лишь когда присели за столик в аэровокзальном баре и заказали по чашке кофе – разговорились.	97
Gotowa do wszelkich pertraktacji, byle tylko pozwoliło mi dotrzeć do końca mojego romansu w jakim takim zdrowiu .	127	И готова была пойти на все, лишь бы оно позволило мне дотянуть до конца любовного романа хотя бы относительно здоровой .	42
Była duża, drobna , typ tenisistki.	138	Это была крупная, высокая , похожая на спортсменку-теннисистку девица.	54
Mieszkanie będziemy mieli niemal za darmo, jednakże trzeba przecież coś jeść, kupować ubranie , bilety...	161	Ну хорошо, квартира нам досталась почти задаром, однако надо же что-то есть, как-то одеваться , а еще билеты туда-сюда.	79

Aleksander odwołał ją do kuchni i sprawiło mi to przykrość.	172	Александр позвал ее на кухню, а я почувствовала неприятный укол в области сердца.	91
Kto wie – odparł – jeśli moja książka zrobi klapę .	173	Кто знает, может, и придется, – ответил он, – если моя книга провалится...	92
Była długa, na cienkich ramiączkach, obnażająca plecy poza krzyż .	187	Платье было до пола, на тоненьких бретельках, обнажавшее спину чуть ли не до копчика .	07
A stosunki z Ewą? Z czym się rozstałyście?	208	А как у вас с Эвой? На чем расстались?	30
Mówisz Sasza, że nic ze sobą nie mamy . A moja skrobanka dwa lata temu?	251	Ты говоришь Саша, что нас ничего не связывает . А как же мой аборт два года назад?	76
Na razie widujemy się tylko wieczorami, gdyż on całe dnie spędza w Instytucie. Nazywa się to, że organizuje swój wydział.	258	Пока мы видимся только вечером – весь день напролет он проводит в своем институте. Это называется «организует работу нового отдела»	83
Mam uczucie , że dopóki ona tego nie zrozumie, moje życie z Saszą nie może być uwierzytelnione do końca . Tak jakby na naszym kontrakcie ślubnym potrzebny był dodatkowo jej podpis.	260	У меня такое чувство, что, пока Надя не поймет, наш с Сашей брак не будет до конца действителен.	85
Nadieżdo Iwanowna, Nadiu – wtrąciła się Katia – niech się pani nie upiera, niech pani ze mną pojedzie.	250	Надежда Ивановна, Надя, – вмешалась в разговор Катя, – не упрямытесь, поехали со мной.	75

Очередной трудностью, с которой во время выполнения перевода столкнулась И. Подчищаева является характерная для творчества Нуровской парцеляция, членение текста на несколько пунктуационно и интонационно самостоятельных отрезков. С одной стороны, использование такого экспрессивного синтаксиса придает диалогам легкости, благодаря чему высказывания героев напоминают ход мыслей или разговорную речь. С другой стороны, такое же членение предложений нарушает в книге „Rosyjski kochanek” понятийно-логическую сторону высказываний. Переводчица только в двух фрагментах сохраняет этот прием. Фрагмент „Musiałam przeżyć ciążę. Poród. Jak większość kobiet” (с. 143) переведен: „Я должна была перенести беременность. И роды. Как большинство женщин” (с. 160). Парцеляция передана также в предложениях „Эва. И Саша. Казалось бы, два несовместимых мира. А они тут же подружились” (с. 213). Во всех остальных фрагментах книги переводчица из самостоятельных отрезков формирует сложные предложения. В третьей таблице представлены избранные примеры этого приема.

Таблица 3

Членение предложений и парцелляция

Текст оригинала	с.	Текст перевода	с.
Pokój. Tapety na ścianach, łóżko z wysokimi szczytami, przykryte kapą. Wnętrze jak z innej epoki, dziewiętnastowieczne. W jakimś pensjonacie dla dziewcząt.	7	Стены, оклеенные обоями, кровать с высоким изголовьем и спинкой в изножье, накрытая покрывалом. Это были декорации, принадлежащие к другой эпохе, из девятнадцатого века. Будто действие происходило в пансионе для девочек из хороших семей.	
Parę tygodni temu widziałem film waszego wielkiego Wajdy. <i>Pierścionek z orłem w koronie.</i>	38	Пару недель назад посмотрел фильм вашего знаменитого режиссера Анджея Вайды «Перстень с орлом в короне».	1
Dlaczego historia ostatniego cara. Mikołaj II interesował go jako człowiek. Jednostka uwikłana w historię.	116	История последнего русского царя. Николай Второй интересовал его, прежде всего, как человек и как личность, выдвинутая историей на первые роли.	30
Musiałam przeżyć ciążę. Poród. Jak większość kobiet.	143	Я должна была перенести беременность. И роды. Как большинство женщин	60
Ewa i Sasza. Wydawałoby się, dwa nieprzystawalne do siebie światy. A oni się natychmiast porozumieli.	192	Эва и Саша. Казалось бы, два несовместимых мира. А они тут же подружились.	13

Последним вопросом, который пришлось решить переводчице, является передача стилизации разговорной речи русскоязычных героев. В тексте оригинала, составленном на польском, фрагменты, напоминающие иностранную речь, появляются, во-первых, в описании воспоминаний детства Юлии Грудзинской и, во-вторых, в диалогах русских за рубежом. В первом случае стилизация искаженной речи главной героини напоминает о том, что она воспитывалась в иноязычной среде. Во втором случае она напоминает о том, что описываемые события касаются русской эмиграции. В переводе, выполненном на русском языке, совершенно утрачивается прием стилизации речи. В ходе сопоставительного анализа нам не удалось найти приема компенсации, напоминающего другую речь. Однако в одной из глав переводчица была вынуждена совершенно изменить диалог, так как реалии, описанные Нуровской не являлись исконно русскими. Напомним, что в книге два историка спорили о том, что ел Иван Грозный. У Нуровской мы найдем кровяную колбасу и пельмени „ruskie pierogi” (с. 114), которых поляки называют и считают русскими. И. Подчищаева заменила эти реалии мясом и блинами: „Один кричит – мясо, другой с пеной у рта доказывает, что блины... – Она помолчала (с. 127-128).

Таблица 4

Стилизация разговорной речи иностранных героев

Текст оригинала	с.	Текст перевода	с.
Ale już mi dojadło w tym Paryżu, ani się do kogo po ludzku odezwać.	16	Осточертело уже в этом Париже – не с кем поговорить по-человечески.	17
Jak jeden powie, że kaszankę, drugi będzie się upierał, że ruskie pierogi ...	114	Один кричит – мясо, другой с пеной у рта доказывает, что блины ... – Она помолчала.	127-128
Siadałam więc na ławce pod drzewem i pocznalam przeglądać zapisane maczkiem, pełne skreśleń kartki.	17	Я сидела на скамейке под деревом и изучала свои исписанные мелкими буквами, полные исправлений карточки к лекциям.	18
W taksówce cały czas milczeliśmy, dopiero kiedy usiedliśmy w barku na lotnisku, by napić się kawy, poczęliśmy rozmawiać	177	В такси мы всю дорогу молчали, и лишь когда присели за столик в аэровокзальном баре и заказали по чашке кофе – разговорились .	197
„Płochomu dansioru i jajca mieszają”. I ja taki płochoj dansior, Julio.	238	Плохому танцору и яйца мешают. Я и есть плохой танцор, Юлия.	262

Книга „Rosyjski kochanek” современной польской писательницы женской прозы Марии Нуровской низко оценена отечественной критикой. Несмотря на ее популярность среди читателей и большое количество изданий на польском языке в разных издательствах, бдительному читателю она может показаться незавершенной, возможно, даже лишенной корректуры и редакторской правки. Во всех семи изданиях W.A.B. настоящей книги можно отметить многократные опечатки, орфографические, стилистические и грамматические ошибки, нарушение норм словоупотребления, сочетаемости слов, нарушения на уровне понятийно-логической стороны высказываний. Несмотря на этот факт, вышеуказанное произведение пользуется большой популярностью в других странах, оно даже дождалось экранизации. Вполне возможно, что его зарубежная популярность является результатом работы хороших переводчиков и редакторов. Анализируя текст русского перевода, мы выявили, с какими трудностями сталкивалась переводчица Ирина Подчищаева, и пришли к выводу, ее решения и повторяющиеся выборы могли повлиять на восприятие текста и сформировали другой образ творчества Марии Нуровской в России.

Библиография

- Baczyński, M. (1996). Wiek miłości, wiek samotności. *Gazeta Wyborcza*, 295, 14.
- Bodnar, I., Nurowska, M. (1996). Za późno na miłość. Mówi Maria Nurowska. *Przekrój*, 47, 14-16.
- Grzegorzewska, G. (2012). Arka Nurowskiej. *Wprost*, 26, 124-126.
- Iwasiów, I. (1997). W Paryżu czyli nigdzie. *Nowe książki*, 3, 56-57.
- Masłoń, K. (2000). Maria Nurowska najchętniej czytana. *Rzeczpospolita*, 201, A6.
- Masłoń, K., Nurowska, M. (2000) Skoro mnie pokochali. *Rzeczpospolita*, 275, D1-D2.
- Masłoń, K., Nurowska, M. (2002). Mówi Maria Nurowska. *Magazyn literacki*, 12, 7.
- Michalski, K. (1997). Rosyjska ruletka. *Wiadomości kulturalne*, 4, 20.
- Nurowska, M. (1996). *Rosyjski kochanek*. Warszawa: W.A.B.
- Nurowska, M. (1996). Tajemnica Marii Nurowskiej. *Ex Libris*, 94, 14.
- Nurowska, M. (1997). W krzywym zwierciadle. *Wiadomości kulturalne*, 47, 7.
- Rurawski, J. (1992). Fenomen Nurowskiej, czyli kłopot z bogactwem. *Nowe Książki*, 1, 16-18.
- Waliszewska, J. (1994). Gry o gusta. *Tygodnik Solidarność*, 39, 15.
- Zarnowski, L. (1996). *Maria Nurowska : a portrait of a women's writer*. Clayton: Occasional Paper – Monash University. Slavic Section.
- Кольцов, С. (2012). *Мой русский любовник» Марии Нуровской выходит в русском переводе*.
Режим доступа: www.culturavrn.ru/literature/7529.
- Нуровская, М. (2012). *Мой русский любовник*. Пер. И. Подчищаева. Москва: РИПОЛ-классик.

ANGIELSKIE EKWIWALENTY TERMINÓW ZWIĄZANYCH Z ZAWODEM RADCY PRAWNEGO

Streszczenie

Celem publikacji jest określenie technik przekładowych zastosowanych w formułowaniu angielskich ekwiwalentów polskich terminów związanych z zawodem radcy prawnego, przedstawionych w uchwale Krajowej Rady Radców Prawnych z dnia 22 września 2018 roku. W przywołanej uchwale przedstawiono angielskie ekwiwalenty dla polskich wyrażen „radca prawny”, „aplikant radcowski”, „kancelaria radcy prawnego”, „samorząd radców prawnych”, „Krajowa Rada Radców Prawnych”, „Prezydium Krajowej Rady Radców Prawnych” oraz „Okręgowa Izba Radców Prawnych w [nazwa miasta]”. W pierwszej części publikacji została przedstawiona metoda badawcza, której zastosowanie prowadzi do określenia technik przekładowych zastosowanych w budowaniu danego ekwiwalentu angielskiego. Następnie zaprezentowane zostaną angielskie ekwiwalenty wymienionych powyżej polskich wyrażen, po pierwsze, te zaproponowane w uchwale, a po drugie, odpowiedniki występujące w specjalistycznych słownikach dwujęzycznych i popularnych internetowych bazach terminologicznych. Określenie technik przekładowych zastosowanych w tworzeniu omawianych ekwiwalentów angielskich pozwoli na sformułowanie wniosków dotyczących dominującej techniki stosowanej w tłumaczeniu terminów polskich, których angielskie ekwiwalenty stały się przedmiotem niedawno przyjętej uchwały Krajowej Rady Radców Prawnych.

Summary

The paper aims at determining translation techniques that were used while forming English equivalents of the Polish terms connected with the profession of an attorney-at-law. The Polish terms „radca prawny”, „aplikant radcowski”, „kancelaria radcy prawnego”, „samorząd radców prawnych”, „Krajowa Rada Radców Prawnych”, „Prezydium Krajowej Rady Radców Prawnych” as well as „Okręgowa Izba Radców Prawnych w [nazwa miasta]” and their English equivalents were presented in a resolution by the National Bar Council of Attorneys-at-Law of 22 September 2018. In the first part of the paper the methodology that makes the determination of translation techniques applied while forming a given English equivalent possible is presented. Next, there are presented the English equivalents of the Polish terms in question so far published in the resolution, specialist bilingual dictionaries and popular Internet terminology databases. The determination of translation techniques applied in the formation of the mentioned equivalents allows to make conclusions on the dominating translation technique applied while forming the English equivalents of the Polish terms listed in the resolution of the National Bar Council of Attorneys-at-Law.

Wprowadzenie

Przekład terminów charakterystycznych dla danej kultury często stanowi dla tłumaczy czasochłonne zadanie. Różnice między systemami prawnymi, dotyczące ich swoistych rozwiązań i instytucji prawnych, powodują trudności przede wszystkim w tłumaczeniu terminów określających instytucje prawne charakterystyczne dla danego systemu prawa. Zakresy znaczeniowe terminów oznaczających instytucje prawne w jednym systemie prawnym tylko częściowo pokrywają się z zakresami znaczeniowymi terminów oznaczających instytucje charakterystyczne dla innego systemu prawnego. Nierzadko termin prawa języka źródłowego nazywa instytucję prawa niewystępującą w systemie prawa języka docelowego (termin bezekwiwalentowy w rozumieniu Kierzkowskiej, 2007, s. 113).

W słownikach czy źródłach internetowych pojawiają się różne propozycje ekwiwalentów i wybór właściwego z nich rzadko jest oczywisty. Bardziej skomplikowanym wyzwaniem jest znalezienie właściwego ekwiwalentu dla licznych terminów prawnych, oznaczających instytucje prawa należące do danego systemu prawnego (Šarčević, 1997, s. 232). Tłumacząc tekst zawierający polskie terminy prawne na język angielski, należy brać pod uwagę fakt, że angielskie odpowiedniki sugerowane w terminologicznych internetowych bazach danych czy tradycyjnych słownikach pochodzą z różnych anglojęzycznych systemów prawa. Dla przykładu, na terenie Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej obowiązują trzy odrębne systemy prawne – system prawa Anglii i Walii, Szkocji oraz Irlandii Północnej. W związku z powyższym, wybór ekwiwalentu angielskiego zależny jest m.in. od kultury tekstu docelowego.

Bardzo ważne, ze względu na próby ujednolicenia stosowanych przez tłumaczy ekwiwalentów angielskich dla terminów polskich, jest przyjęcie uchwały Krajowej Rady Radców Prawnych z dnia 22 września 2018 roku. Na stronie Okręgowej Rady Radców Prawnych w Warszawie stwierdza się, że usystematyzowanie, w drodze uchwały, nazewnictwa angielskiego jest odpowiedzią na powszechne stosowanie w obrocie międzynarodowym angielskiego ekwiwalentu „legal adviser” dla polskiej nazwy „radca prawny”. Podkreśla się, że „Powyższa nazwa nie oddaje w pełni kompetencji radcy prawnego, a ponadto może być odnoszona do osób, które nie ukończyły studiów prawniczych” (www.oirp.warszawa.pl/uchwala-krrp-w-sprawie-tlumaczenia-nazwy-zawodu-radczy-prawnego/, dostęp: 21.09.2018).

1. Metodologia

Wyrażenia poddane analizie w niniejszym artykule stanowią pojęcia zgodnie z definicją „terminu” J.C. Sagera (1990, s. 19): „jednostki, które charakteryzuje szczególne odniesienie w ramach jednej dyscypliny stanowią jej terminy”. Poddane analizie wyrażenia, tj. „radca prawny”, „aplikant radcowski”, „kancelaria radcy prawnego”, „samorząd radców prawnych”, „Krajowa Rada Radców Prawnych”, „Prezydium Krajowej Rady Radców Prawnych”, „Okręgowa Izba Radców Prawnych w [nazwa miasta]” są terminami prawnymi według podziału L. Morawskiego (1980, s. 187), który wyróżnia „termin prawny” i „termin faktyczny”. „Termin prawny” to termin, którego kryteria stosowalności są przewidziane przez prawo i który jest wyrażony w formie definicji legalnych (równościowych lub częściowych). „Termin faktyczny” natomiast to termin, którego kryteria stosowalności nie są sformułowane w tekście prawnym (Morawski, 1980, s.187). „Tekst prawny” rozumiany jest tutaj jako tekst źródeł prawa, zgodnie z definicją T. Gizberta-Studnickiego (1986, s. 34).

O konceptualnej nieprzystawalności terminologii różnych systemów prawnych pisze S. Šarčević (1997, s. 232). Podkreśla ona, że terminy prawne (*legal terms*) oznaczają zwykle stosunki i procedury swoiste dla danego systemu prawa (Šarčević, 1997, s. 232). „Z powodu konceptualnej nieprzystawalności (*conceptual incongruency*) pomiędzy systemami prawnymi czasami bardzo trudno jest wybrać ekwiwalenty, które zagwarantują jednolitą interpretację i stosowanie treści normy prawnej” (Ibidem, s. 149). „Z powodu inherentnej nieprzystawalności terminologii różnych systemów prawnych (*incongruency of terminology of different legal systems*) nie oczekuje się od tłumaczy prawniczych, aby stosowali naturalne ekwiwalenty języka docelowego, które są konceptualnie identyczne z pojęciami w systemie źródłowym” (Ibidem, s. 278) (przekład z języka angielskiego – A.K.).

Za K. Hejwowskim (2007, s. 76), rozumiem tutaj „technikę przekładową” jako „wybór pewnego rozwiązania konkretnego problemu napotkanego w trakcie procesu tłumaczenia, wreszcie samo rozwiązanie tłumaczeniowe, które można bezpośrednio ocenić w tekście przekładu”. Termin „kalka” natomiast, jako „bezpośrednia metoda tłumaczeniowa”, jak nazywają ją J.-P. Vinay i J. Darbelnet oznacza „szczególny rodzaj zapożyczenia, gdzie język pożycza formę wyrażenia z innego języka, a następnie kolejne elementy tego wyrażenia są przekładane” (2000, s. 85) (przekład z języka angielskiego – A.K.).

Należy dodać, że przyjęta tu definicja ekwiwalentu funkcjonalnego Šarčević: „termin oznaczający pojęcie lub instytucję docelowego systemu prawnego, mającą taką samą funkcję jak dane pojęcie źródłowego systemu prawnego” (1997, s. 236), zawiera się w definicji ekwiwalentu funkcjonalnego K. Hejwowskiego (2007, s. 81).

2. Badanie

Celem artykułu jest określenie technik przekładowych zastosowanych w formułowaniu angielskich ekwiwalentów polskich terminów związanych z zawodem radcy prawnego, przedstawionych w uchwale Krajowej Rady Radców Prawnych z dnia 22 września 2018 oraz ekwiwalentów w specjalistycznych dwujęzycznych słownikach prawa jak i źródłach internetowych. Słowniki dwujęzyczne, których ekwiwalenty poddano badaniu to *Dictionary of Law Terms* (Myrczek-Kadłubicka, 2013), *Słownik terminologii prawniczej, Polish-English* (Pieńkos, 2002) oraz *The Great Dictionary of Law and Economics Polish-English* (Ożga, 2009), *Polsko-angielski słownik prawniczy* (Pieńkos, 2002). Źródłami internetowymi są elektroniczna baza terminologii stosowanej przez instytucje UE, tj. *IATE* oraz międzynarodowe forum tłumaczy *proz.com*. W przywołanej uchwale przedstawiono angielskie ekwiwalenty dla polskich wyrażeń „radca prawny”, „aplikant radcowski”, „kancelaria radcy prawnego”, „samorząd radców prawnych”, „Krajowa Rada Radców Prawnych”, „Prezydium Krajowej Rady Radców Prawnych”, „Okręgowa Izba Radców Prawnych w [nazwa miasta]” i dlatego też ich angielskie ekwiwalenty stanowią przedmiotu niniejszego badania.

Pierwszym etapem badania jest przedstawienie definicji polskich terminów oraz zaprezentowanie ich angielskich ekwiwalentów pochodzących z wyżej wymienionych źródeł. Wspomniane definicje pochodzą z Ustawy z dnia 6 lipca 1982 r. o zawodzie radcy prawnego. Następnie przedstawione są definicje angielskich ekwiwalentów, o ile oczywiście pojawiają się w jednojęzycznych słownikach prawa. Wymienione w bibliografii słowniki, z których pochodzą definicje ekwiwalentów angielskich, obejmują przede wszystkim terminy prawa angielskiego („English law”), ale brakuje w nich informacji, czy obejmują one terminy prawa obowiązującego na terenie Anglii czy też Anglii i Walii, czy może całego Zjednoczonego Królestwa, przyjmuje się więc, że terminy w nich zdefiniowane są instytucjami prawa brytyjskiego (Zjednoczonego Królestwa). Należy dodać, że słownik Jowitta zawiera hasła charakterystyczne dla prawa Szkocji. Porównanie definicji polskich terminów i definicji ich proponowanych angielskich ekwiwalentów jest konieczne, aby stwierdzić, czy wspomniane ekwiwalenty stanowią ekwiwalenty funkcjonalne omawianych terminów polskich (czy funkcja określonej instytucji prawnej nazywanej przez termin polski i instytucji angielskiej, do której odnosi się dany angielski ekwiwalent jest taka sama).

Drugim etapem badania jest sprawdzenie, czy dany ekwiwalent występuje w źródłach prawa brytyjskiego i w korpusie języka angielskiego. Jeżeli pojawia się on w bazie *legislation.gov.uk*, uznaje się, że jest używany w języku obowiązującego prawa. Baza tekstów źródeł prawa, *legislation.gov.uk* zawiera „większość typów aktów źródeł prawa oraz towarzyszące im

dokumenty objaśniające” (www.legislation.gov.uk, dostęp: 21.09.2018). Są to m.in. ustawy Zjednoczonego Królestwa (*UK Public General Acts*), ustawy lokalne Zjednoczonego Królestwa (*UK Local Acts*), ustawy Parlamentu Szkocji (*Acts of the Scottish Parliament*), ustawy dawnego Parlamentu Szkocji (*Acts of the Old Scottish Parliament*), akty normatywne przyjmowane przez Zgromadzenie Narodowe Walii (*Measures of the National Assembly for Wales*¹), ustawy Zgromadzenia Irlandii Północnej (*Acts of the Northern Ireland Assembly*). Baza zawiera całość ustawodawstwa od roku 1988 (www.legislation.gov.uk, dostęp: 21.09.2018). Występowanie proponowanych ekwiwalentów w języku angielskim będzie natomiast sprawdzone dzięki bazie korpusów *sketchengine.eu*, która obejmuje 500 korpusów w ponad 90 językach (w tym *British National Corpus* zawierający 100 mln słów języka pisanego (90% to słowa języka pisanego, a 10% mówionego). Następnie określone zostaną techniki przekładowe zastosowane w tworzeniu omawianych ekwiwalentów angielskich, co pozwoli na sformułowanie wniosków dotyczących dominującej techniki stosowanej w tłumaczeniu terminów polskich omówionych w niedawno przyjętej uchwale Krajowej Rady Radców Prawnych.

Instytucją prawa polskiego określa się w niniejszym artykule instytucję regulowaną przez obowiązujące przepisy polskie, a instytucją prawa brytyjskiego – instytucję regulowaną przez system prawa Anglii i Walii i/lub Szkocji, i/lub Irlandii Północnej. Należy podkreślić, że Anglia i Walia mają wspólny system prawny, natomiast Szkocja i Irlandia Północna – odrębne systemy prawne.

3. Omawiane terminy w systemie prawa polskiego

Przedstawiam najpierw informacje dotyczące badanych polskich terminów prawnych zawarte w Ustawie z dnia 6 lipca 1982 r. o zawodzie radcy prawnego. Terminem prawnym „radca prawny”, zgodnie z przepisami Ustawy, może się posługiwać osoba, która spełnia wymagania w niej przewidziane (art. 3), tj. m.in. ukończyła studia prawnicze w RP i uzyskała tytuł magistra lub ukończyła zagraniczne studia prawnicze uznane w RP, odbyła w RP aplikację radcowską i złożyła egzamin radcowski. Należy podkreślić, że wykonywanie zawodu radcy prawnego polega na świadczeniu pomocy prawnej (art. 4), a pomoc prawna świadczona przez radcę prawnego ma na celu ochronę prawną interesów podmiotów, na rzecz których jest wykonywana (art. 2). Jak wynika z treści Ustawy, „kancelaria radcy prawnego” to miejsce, gdzie radca prawny wykonuje swój zawód (art. 8). „Aplikant radcowski” to osoba, która m.in. spełnia wymogi wpisu na listę radców prawnych i uzyskała pozytywną ocenę z egzaminu wstępnego na aplikację radcowską (art. 33). „Celem aplikacji radcowskiej jest przygotowanie aplikanta do należytego i samodzielnego wykonywania zawodu radcy prawnego, w szczególności wykształcenie umiejętności z zakresu zastępstwa procesowego, sporządzania pism, umów i opinii prawnych oraz przyswojenie zasad wykonywania zawodu (art. 42)”. „Prezydium Krajowej Rady Radców Prawnych” jest organem wykonawczym rady okręgowej izby radców prawnych, w skład Prezydium wchodzi dziekan, wybrani przez izbę wicedziekani, sekretarz, skarbnik i członkowie (art. 52). Kolejny termin, którego ekwiwalenty angielskie są poddane analizie poniżej to „samorząd radców prawnych”, czyli zasady samorządu zawodowego, na podstawie których zorganizowani są radcowie prawni (art. 5). Artykuł 5. przewiduje również, że okręgowe izby radców prawnych oraz Krajowa Izba Radców Prawnych to jednostki samorządu posiadające osobowość prawną.

¹ Tłumaczenie nazwy aktu prawnego z angielskiego na polski pochodzi z portalu <https://e-justice.europa.eu> (dostęp: 15.08.2015).

4. Ekwiwalenty angielskie

Poniżej zaprezentowane zostały angielskie ekwiwalenty omawianych terminów polskich oraz ich źródła.

Tabela 1

Angielskie ekwiwalenty omawianych terminów polskich oraz ich źródła

Termin polski	Ekwiwalenty angielskie	Źródło
radca prawny	attorney-at-law	uchwała KRRP
radca prawny	attorney-at-law, jurisconsult, legal counsel, lawyer, legal advisor, legal adviser, law advisor, counsel, counsellor, counsellor at law, solicitor	słowniki dwujęzyczne
radca prawny	legal adviser, legal counsel, solicitor	źródła internetowe
aplikant radcowski/ aplikantka radcowska	trainee attorney-at-law/ trainee attorney-at-law	uchwała KRRP
aplikant radcowski	---	słowniki dwujęzyczne
aplikant radcowski	legal counsel trainee, trainee legal counsel, trainee legal adviser	źródła internetowe
kancelaria radcy prawnego/ kancelaria radców prawnych	Law Firm of Attorney-at-Law Law Firm of Attorneys-at-Law	uchwała KRRP
kancelaria radcy prawnego	---	słowniki dwujęzyczne
kancelaria radcy prawnego	---	źródła internetowe
samorząd radców prawnych	The National Bar of Attorneys-at-Law	uchwała KRRP
samorząd radców prawnych	---	słowniki dwujęzyczne
samorząd radców prawnych	---	źródła internetowe
Krajowa Rada Radców Prawnych	The National Bar Council of Attorneys-at-Law	uchwała KRRP
Krajowa Rada Radców Prawnych	---	słowniki dwujęzyczne
Krajowa Rada Radców Prawnych	---	źródła internetowe
Prezydium Krajowej Rady Radców Prawnych	The Board of the National Bar Council of Attorneys-at-Law	uchwała KRRP
Prezydium Krajowej Rady Radców Prawnych	---	słowniki dwujęzyczne
Prezydium Krajowej Rady Radców Prawnych	---	źródła internetowe
Okręgowa Izba Radców Prawnych w [nazwa miasta]	[city name] Bar Association of Attorneys- at-Law/[city name] Bar Association	uchwała KRRP
Okręgowa Izba Radców Prawnych w [nazwa miasta]	District Chamber of Legal Advisers	słowniki dwujęzyczne
Okręgowa Izba Radców Prawnych w [nazwa miasta]	---	źródła internetowe

5. Techniki zastosowane w tworzeniu ekwiwalentów angielskich

Analizując powyższą tabelę, należy stwierdzić, że dla większości terminów polskich, tj. „kancelaria radcy prawnego/kancelaria radców prawnych”, „samorząd radców prawnych”, „Krajowa Rada Radców Prawnych”, „Prezydium Krajowej Rady Radców Prawnych”, „Okręgowa Izba Radców Prawnych w [nazwa miasta]” w źródłach internetowych ani też specjalistycznych słownikach dwujęzycznych nie zaproponowano ekwiwalentów angielskich. Ekwiwalenty wymienionych wyrażen polskich przedstawione w uchwale, tj. „Law Firm

of Attorney-at-Law”, „Law Firm of Attorneys-at-Law”, „The National Bar of Attorneys-at-Law”, „The National Bar Council of Attorneys-at-Law”, „The Board of the National Bar Council of Attorneys-at-Law”, „[city name] Bar Association of Attorneys-at-Law”, „[city name] Bar Association, District Chamber of Legal Advisers” zostały prawdopodobnie sformułowane za pomocą techniki kalki (rozumianej zgodnie z przyjętą powyżej definicją Vinaya i Darbelneta), ponieważ nie występują w bazie tekstów *sketchengine.eu*, ani bazie tekstów źródeł prawa *legislation.gov.uk*. Wyliczone ekwiwalenty nie występują również w angielsko-angielskich słownikach prawa. Wszystkie przedstawione w tabeli angielskie ekwiwalenty polskiego terminu „aplikant radcowski/aplikantka radcowska” również zostały utworzone za pomocą techniki kalki, ponieważ nie występują w bazie tekstów *sketchengine.eu* ani bazie tekstów źródeł prawa *legislation.gov.uk*.

Dla polskiego terminu „radca prawny” zaproponowano 11 ekwiwalentów. Ekwiwalent „attorney-at-law” jako jedyny został zaproponowany zarówno w uchwale, jak i źródłach internetowych oraz słownikach. Termin zdefiniowany został jako „osoba, która praktykuje prawo (...)” (*Black’s Law Dictionary*, 1999, s. 124). Należy podkreślić, że ekwiwalent występuje tylko w jednej ustawie w bazie źródeł prawa Zjednoczonego Królestwa (*The Cayman Islands Constitution Order* 2009), w definicji terminu „przedstawiciel prawny”. Wspomniany kontekst sugeruje, że ekwiwalent oznacza doradcę z zakresu prawa. Omawiany ekwiwalent stanowi prawdopodobnie ekwiwalent funkcjonalny terminu polskiego, ponieważ instytucje prawne nazywane „attorney-at-law” oraz „radca prawny” nazywają osobę, która zawodowo zajmuje się świadczeniem usług doradczych z zakresu prawa (rola osób jest zbieżna). Technika ekwiwalentu funkcjonalnego rozumiana jest tu zgodnie z definicją Śarčević, zacytowaną powyżej.

Kolejne ekwiwalenty dla terminu „radca prawny”, zaproponowane w słownikach, tj. „jurisconsult”, „law advisor” oraz „counsellor at law” nie występują w tekstach źródeł prawa Zjednoczonego Królestwa, języku angielskim, czy słownikach prawa Zjednoczonego Królestwa, w związku z czym należy stwierdzić, że stanowią kalki polskiego terminu źródłowego.

Ekwiwalenty „legal advisor”, „legal counsel” (proponowane w słownikach dwujęzycznych) i „legal adviser” (występujący zarówno w słownikach, jak i w jednym źródle internetowym) nie występują w słownikach prawa, dlatego nie jest możliwe porównać ich pola semantycznego i pola semantycznego terminu polskiego. Wszystkie wymienione ekwiwalenty występują w języku angielskim oraz tekstach źródeł prawa Zjednoczonego Królestwa. Wyrażenia „legal advisor” i „legal adviser” występują w bardzo wielu ustawach, w tym najczęściej w *The Criminal Procedure Rules* z różnych lat. W ustawach tak zatytułowanych wyrażenie, którego element stanowi badany ekwiwalent, tj. „justices legal adviser” definiowane jest jako „urzędnik sprawiedliwości lub asystent urzędnika sprawiedliwości” („a justices’ clerk or an assistant to a justices’ clerk”). Termin „justices’ clerk” natomiast oznacza, na mocy prawa Anglii i Walii, „osobę, która posiada kwalifikacje z zakresu prawa oraz w sądzie świadczy usługi doradcze z zakresu prawa osobom, które nie posiadają wykształcenia w zakresie prawa, ale mają wpływ na rozstrzygnięcie spraw rozpatrywanych w sądzie” (*Collinsdictionary.com*, dostęp: 12.10.2018). Ponadto w dokumencie wyliczono obowiązki osoby piastującej omawiany urząd, m.in. udzielanie pomocy prawnej oskarżonemu, którego nie reprezentuje prawnik i świadczenie usług doradczych sędziom, aby umożliwić im wykonywanie uprawnień (*The Criminal Procedure Rules* 2012). Na podstawie przytoczonych definicji można wywnioskować, że wyrażenie „legal adviser” ma szersze pole znaczeniowe niż „radca prawny”, dlatego że „legal adviser” doradza nie tylko osobie, którą reprezentuje w sądzie, ale również osobom, które nie są prawnikami, a mają wpływ na rozstrzygnięcie sprawy w sądzie. Ekwiwalent prawdopodobnie powstał

w wyniku zastosowania „techniki hiperonimu” (Kizińska, 2015, s. 163), polegającej na zastąpieniu hiponimu w tekście źródłowym hiperonimem w tekście docelowym.

Ekwiwalent „legal counsel” natomiast nie występuje w angielskich słownikach prawa, ale pojawia się w trzech dokumentach źródeł prawa, w dwóch z nich, tj. *The District of Newark and Sherwood (Electoral Changes) (Amendment) Order 2007* oraz *The Isle of Wight (Electoral Changes) Order 2008*, gdzie widnieje jako element nazwy stanowiska osoby, która podpisała dany dokument: „Legal Counsel to the Commission”. W trzecim tekście, *Child Abduction and Custody Act 1985*, jest mowa o kosztach postępowania sądowego oraz kosztach wynikających z udziału osób nazywanych „legal counsel” (liczba mnoga). Definicja badanego ekwiwalentu nie występuje również w angielsko-angielskich słownikach ogólnych, w związku z czym nie można stwierdzić, jaka technika została zastosowana w jego tworzeniu. Porównując polską definicję radcy prawnego i informacje z powyżej wspomnianych tekstów źródeł prawa Zjednoczonego królestwa, należy przypuszczać, że badany ekwiwalent ma szersze znaczenie niż termin polski, gdyż oznacza doradcę z zakresu prawa, czyli powstał w wyniku zastosowania techniki hiperonimu.

Ekwiwalent „counsel”, jak wynika z definicji wyrażenia „assistance of counsel”, oznacza osobę reprezentującą klientów w szczególności w sprawach karnych (*Black’s Law Dictionary*, 1999, s. 117). Według słowników *Osborn’s concise law dictionary* (2001, s. 109) oraz *A Dictionary of Law* (2003, s. 114) rzeczownik „counsel” jest synonimem terminu „barrister”: „termin używany wcześniej w celu odróżnienia adwokatów (*barristers*) od radców prawnych (*solicitors*). Obecnie termin oznacza adwokatów (*barristers*) i tych radców prawnych (*solicitors*), którzy mają uprawnienia do reprezentowania klientów w sądach wyższego szczebla (Curzon, 2002, s. 102). Omawiany ekwiwalent występuje w wielu tekstach źródeł prawa Zjednoczonego Królestwa. Na podstawie definicji ekwiwalentu „counsel” można przypuszczać, że powstał w wyniku zastosowania techniki hiperonimu, której definicję przytoczono powyżej, ponieważ hiponim „radca prawny” został przetłumaczony za pomocą hiperonimu „counsel” [pole znaczeniowe angielskiego ekwiwalentu obejmuje zarówno adwokatów (*barristers*) jak i radców prawnych (*solicitors*)].

Kolejny ekwiwalent „counsellor”, podobnie do „legal counsel”, występuje w wielu dokumentach źródeł prawa Zjednoczonego Królestwa, ale nie pojawia się w słownikach prawa angielskiego. W ogólnym słowniku *collinsdictionary.com* definiowany jest jako, po pierwsze, „prawnik, który prowadzi sprawy w sądzie” oraz, po drugie, „przedstawiciel dyplomatyczny nieznacznie niższy rangą od ambasadora czy ministra” (definicja języka angielskiego amerykańskiego), a także „wyższy rangą przedstawiciel dyplomatyczny” (definicja języka angielskiego brytyjskiego). Biorąc pod uwagę definicję ekwiwalentu odnośnie do języka angielskiego amerykańskiego, powstał on prawdopodobnie w wyniku zastosowania techniki hiperonimu, ponieważ rzeczownik oznacza nie tylko prawnika reprezentującego klientów w sądzie (które to znaczenie jest bliskie definicji polskiego „radcy prawnego”), ale również przedstawiciela dyplomacji. Jeżeli chodzi natomiast o znaczenie „counsellor” w języku angielskim brytyjskim, można wnioskować, że omawiany ekwiwalent powstał przy zastosowaniu „techniki całkowitego przesunięcia semantycznego” (Kizińska, 2015, s. 176) [która polega na zastosowaniu w tekście docelowym frazy (lub zwrotu czy wyrażenia) języka docelowego występującej w tekstach źródeł prawa języka docelowego, której znaczenie jest zupełnie różne od znaczenia frazy (lub zwrotu czy wyrażenia) języka źródłowego występującej w tekstach źródeł prawa języka źródłowego], ponieważ radca prawny nie jest przedstawicielem dyplomacji.

Ekwiwalent „lawyer” również powstał w wyniku zastosowania techniki hiperonimu, ponieważ jego znaczenie jest bardziej ogólne od polskiego terminu „radca prawny”. Definicja ekwiwalentu brzmi: „osoba, która zdobyła wykształcenie w zakresie prawa, tak jak adwokat (barrister) czy radca prawny (solicitor)” (*Jowitt's Dictionary of English Law*, 2015, s. 5890) czy „osoba, która posiada uprawnienia do prowadzenia praktyki prawniczej” (*Black's Law Dictionary*, 1999, s. 895). Podobnie należy wnioskować, jeżeli chodzi o ekwiwalent „solicitor”, ponieważ definiowany jest jako:

1) osoba, która ubiega się o wkład lub działanie biznesowe od innych osób (...)
2) osoba, która prowadzi sprawy w czyimś imieniu; pełnomocnik lub przedstawiciel
3) w Zjednoczonym Królestwie doradca w zakresie prawa, który udziela porad klientom i przygotowuje dokumenty, ale nie ma możliwości występowania w Sądzie Najwyższym, chyba że uzyska odpowiednią licencję (w odróżnieniu od *barristers*) (*Black's Law Dictionary*, 1999, s. 1399).

Podobne definicje można znaleźć w słowniku *A Dictionary of Law* (2003, s. 436).

Podsumowanie

Najczęściej stosowaną techniką tłumaczeniową podczas formułowania angielskich ekwiwalentów dla terminów polskich wymienionych w uchwale KRRP jest kalka – dotyczy to 13 z proponowanych 28 odpowiedników). Stosowanie kalki powoduje, że odbiorca ma świadomość nieprzystawalności instytucji systemów prawa i prawdopodobnie sam będzie szukać informacji dotyczących danego terminu, lecz z drugiej strony ekwiwalent prawdopodobnie nie wywołuje u niego żadnych skojarzeń (Kizińska, 2015, s. 183-184).

Drugą najbardziej popularną techniką jest technika hiperonimu – 10 wśród 28 odpowiedników. We wspomnianej uchwale zaproponowano same kalki z wyjątkiem ekwiwalentu „attorney-at-law”, stanowiącego ekwiwalent funkcjonalny polskiego terminu „radca prawny”. W źródłach internetowych zaproponowano sześć ekwiwalentów angielskich: trzy z nich uzyskano za pomocą techniki kalki, a kolejne trzy – techniki hiperonimu. W specjalistycznych drukowanych słownikach dwujęzycznych pojawia się łącznie 11 ekwiwalentów, trzy z nich to kalki, siedem powstało przy zastosowaniu techniki hiperonimu, a jeden to ekwiwalent funkcjonalny.

Analizując powyższą tabelę, należy stwierdzić, że dla większości terminów polskich, tj. „kancelaria radcy prawnego/kancelaria radców prawnych”, „samorząd radców prawnych”, „Krajowa Rada Radców Prawnych”, „Prezydium Krajowej Rady Radców Prawnych”, „Okręgowa Izba Radców Prawnych w [nazwa miasta]” w źródłach internetowych ani specjalistycznych słownikach dwujęzycznych nie zaproponowano ekwiwalentów angielskich.

Należy podkreślić, że cel uchwały, czyli zaproponowanie ekwiwalentu innego niż „legal advisor” dla polskiego terminu „radca prawny”, ze względu na to, że wspomniany ekwiwalent „nie oddaje w pełni kompetencji radcy prawnego, a ponadto może być odnoszony do osób, które nie ukończyły studiów prawnych” nie został osiągnięty, gdyż zaproponowany w uchwale nowy ekwiwalent angielski „attorney-at-law” definiowany jest w słowniku prawa bardzo ogólnie jako „osoba praktykująca prawo” (*Black's Law Dictionary*, 1999, s. 124).

Bibliografia

- A Dictionary of Law*. (2003). Oxford: Oxford University Press.
- Black's Law Dictionary*. (1999). Minnesota: West Group.
- Curzon, L. (2002). *Dictionary of Law*. New York: Pearson Longman.
- Gizbert-Studnicki, T. (1986). Język prawny z perspektywy socjolingwistycznej. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego – Prace z nauk politycznych*, 26.
- Hejwowski, K. (2007). *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa: PWN.
- Jowitt's Dictionary of English Law*. (2015). London: Sweet and Maxwell.
- Kierzkowska, D. (2007). *Tłumaczenie prawnicze*. Warszawa: TEPIS.
- Kizińska, A., (2015) *Ekwiwalencja w tłumaczeniu tekstów prawnych i prawniczych. Polskie i brytyjskie prawo spadkowe*. Warszawa: C.H. Beck.
- Lukszyn, J., Zmarzer, W. (2001). *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa: KJS UW.
- Morawski, L. (1980). O pewnym rozumieniu prawa i faktu oraz o niektórych jego zastosowaniach. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 1, 185-204.
- Myrczek-Kadłubicka, E. (2013). *Dictionary of Law Terms, Polish-English*. Warszawa: C.H. Beck.
- Osborn's concise law dictionary*. (2001). London: Sweet and Maxwell.
- Ożga, E. (2009). *The Great Dictionary of Law and Economics, vol. 2 Polish-English*. Warszawa: C.H. Beck.
- Pieńkos, J. (2002). *Polsko-angielski słownik prawniczy*. Kraków: Zakamycze.
- Sager, J.C. (1990). *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Šarčević, S. (1997). *New Approach to Legal Translation*. The Hague: Kluwer Law International.
- Vinay, J.-P., Darbelnet, J. (1959/2000). A methodology for translation. W: L. Venuti (ed.), *The Translation Studies Reader*. London/New York: Routledge.

Collinsdictionary.com.

IATE.

legislation.gov.uk.

oirpwarszawa.pl.

Proz.com.

Sketchengine.eu.

<https://e-justice.europa.eu>.

Child Abduction and Custody Act 1985.

Criminal Procedures Rules 2012.

The District of Newark and Sherwood (Electoral Changes) (Amendment) Order 2007.

The Isle of Wight (Electoral Changes) Order 2008.

The Cayman Islands Constitution Order 2009.

Ustawa z dnia 6 lipca 1982 r. o zawodzie radcy prawnego.

Katarzyna KUROWSKA
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

JEDNA GRA, RÓŻNE HISTORIE? REFLEKSJE WOKÓŁ PRZEKŁADU KULTUROWEGO GRY *BUDUJEMY POMNIK STALINA*

Streszczenie

Publikacja stanowi analizę porównawczą gry *Stavíme Stalinův Pomník* i jej polskiego przekładu. Gry nawiązują do największego na świecie pomnika Stalina w Pradze, którego historia krótkiego istnienia zdaje się podsumowywać specyficzny charakter epoki. Autorka, zwracając uwagę na okres powstania tych gier, który przypada na początek lat 90., próbuje odpowiedzieć na pytanie, co twórcy chcieli pokazać w tej grze, czy chodziło tylko o satyryczne ukazanie komunizmu i kultu Stalina? Porównanie poszczególnych komponentów gry jak plansza, zasady, postaci i karty wydarzeń ma uwypuklić wspólne dla obu państw ikony epoki komunizmu, sugerując, co należy do wspólnych doświadczeń wszystkich demoludów, a także różnice, które zdaniem Autorki ilustrują nieco odmienną mentalność społeczną, kulturę i naznaczoną innymi wydarzeniami historię. To z kolei wyjaśnia i obrazuje, jak twórcy, adaptując *Stavíme Stalinův Pomník* dla polskich odbiorców, musieli dokonać przekładu nie tyle językowego, co kulturowego.

Summary

The article is a comparative analysis of *Stavíme Stalinův Pomník* and its Polish translation. The games refer to the world's largest monument to Stalin in Prague, whose history of short existence seems to summarize the specific character of the epoch. The author, drawing attention to the period when these games were created, which dates back to the early 1990s, tries to answer the question what the creators wanted to show in this game, or was it only a matter of satirical presentation of Stalin's communism and worship? The comparison of individual game components, such as the board, rules, characters and event cards, is supposed to highlight the icons of the communist era common for both countries, suggesting what belongs to the common experience of all Eastern Bloc countries, as well as the differences which, according to the author, illustrate a slightly different social mentality, culture and history marked by other events. This in turn explains and illustrates how the creators, when adapting *Stavíme Stalinův Pomník* for Polish audiences, had to translate not so much linguistically, but culturally.

Przedmiotem analizy w niniejszym artykule będzie czechosłowacka gra *Stavíme Stalinův Pomník* i jej polska wersja *Budujemy pomnik Stalina*. Polską planszówkę będę tu traktować jako przekład czeskiego oryginału, choć równie dobrze można uznać, że *Budujemy pomnik Stalina* powstał wskutek mocnej inspiracji z wykorzystaniem licznych elementów pierwowzoru. Według danych w czeskiej bazie gier planszowych, *Stavíme Stalinův Pomník* powstał w 1990 roku, czyli krótko po aksamitnej rewolucji, co ma niebagatelne znaczenie dla charakteru tego dzieła, czemu więcej uwagi poświęcę w dalszej części tekstu. Nie ma natomiast dokładnych danych o dacie powstania polskiej edycji, wbrew temu, co sugerują niektórzy właściciele tytułu, próbujący go sprzedać na aukcjach internetowych – nie jest to rok 1989, ponieważ jej dystrybutor Gierpol rozpoczął swoją działalność dopiero w 1995 roku. Można założyć w przybliżeniu, że planszówkę wydano w tym samym roku (lub rok później), dzięki czemu początkowe wątpliwości, która gra jest pierwowzorem, ostatecznie zostały rozwiane.

Celem niniejszego tekstu nie jest ocena merytoryczna przekładu językowego, lecz analiza porównawcza obu planszówek, która ma pokazać, jak jeden temat gry, opisujący doświadczenie komunizmu, może zostać różnie przedstawiony. Przy czym obecne tu różnice i podobieństwa podkreślają to, że choć zarówno Polska Rzeczpospolita Ludowa, jak też Czechosłowacja funkcjonowały w tym samym systemie politycznym, ich historia i mentalność społeczna są nieco inne, dlatego twórcy polskiej edycji *Stavíme Stalinův Pomník* musieli dokonać przekładu nie tyle językowego, co kulturowego, gdyż nie wszystkie ikony (rozumiane tu jako symbole, miejsca, organizacje) czechosłowackiego komunizmu i przywoływane sytuacje są czytelne dla polskiego odbiorcy. Należy tu zaznaczyć, że obecnie przekładoznawstwo jest zorientowane kulturowo, co oznacza, że translantologia wyszła poza obszar językoznawczy, nie zajmuje się „transferem międzyjęzykowym i międzytekstowym, lecz skomplikowaną i wielowymiarową sferę kontaktów międzykulturowych. To kultura, a nie język, słowo czy tekst, jest w przekładoznawstwie epoki zwrotów „jednostką» operacyjną przekładu” (Heydel, 2009, s. 21-22).

Gry *Budujemy pomnik Stalina* wydają się szczególnie interesujące ze względu na to, że powstały tuż po obaleniu ustroju komunistycznego. Dopiero te okoliczności pozwoliły twórcom podjąć, bez obaw o cenzurę, ten kontrowersyjny temat, zwłaszcza w Czechosłowacji przez wiele lat przemilczany. Z innej strony patrząc, jest to jedna z pierwszych okazji do odreagowania po wielu latach reżimu, a także, jak zauważają J. I'Anson-Sparks i M. Svasek (1999, s. 119), usprawiedliwienia swoich niechlubnych zachowań z niedawnej przeszłości charakterem minionego ustroju. Planszówki zdają się wiele mówić o ówczesnych nastrojach społecznych w Czechosłowacji i w Polsce. Analiza porównawcza obu wersji dostarcza informacji o różnicach i podobieństwach w mentalności mieszkańców obu państwa oraz doświadczeń tego samego ustroju. Mamy tu do czynienia nie tylko z przekładem *stricto* językowym, w którym niewiele jest miejsca na dosłowność (tytuł należy tu do nielicznych przykładów tej formy translacji), ale też graficznym i przede wszystkim, co charakteryzuje liczne różnice w obu wersjach, kulturowym. To ostatnie najbardziej uwidacznia się w zarysowanych na polach planszy, gdzie występują inne miejsca i organizacje, a także kartach z poleceniami, prezentującymi nieco inne sytuacje i zjawiska charakterystyczne dla socjalistycznego ustroju.

Zanim przedstawię reguły gry, której celem jest wybudowanie pomnika Stalina, warto przyjrzeć się samej historii kryjącej się w tytule. Historii, która jeszcze przed datowym rozstrzygnięciem wątpliwości w kwestii pierwszeństwa powstania gry, przypisywała je Czechosłowacji. Tytuł nawiązuje do praskiego, największego na świecie, zaprojektowanego przez O. Šveca, pomnika Stalina, który powstał w 1955 roku. Jego plan stanowił jeden z „prezentów” zaprzyjaźnionych krajów na 70. urodziny przywódcy, które celebrowano w całej socjalistycznej Europie¹. Monument powstał w 1955 roku, a jego opis można przeczytać w reportażu M. Szczygła (2016, s. 73-74):

Stalin stoi na czele zastępu ludzi. W jednej dłoni trzyma książkę, drugą ma założoną na piersiach za płaszcz.

Po lewej – radzieckiej – stronie za Stalinem idzie robotnik ze sztandarem, potem agrobiolog, partyzantka, a na końcu radziecki żołnierz, który ogląda się za siebie.

¹ *Architecture and Ideology in Eastern Europe During the Stalin Era: An Aspect of Cold War History* (s. 28), A. Åman, 1992, New York: The Architectural History Foundation.

Po prawej – czechosłowackiej – stronie Stalina idą: robotnik ze sztandarem, kobieta ze wsi, naukowiec i czechosłowacki żołnierz spoglądający do tyłu (...).

Tylko jeden jego guzik – powtarzano – będzie wielkości bochna chleba. Wysokość pomnika – trzydzieści metrów, wysokość Stalina – piętnaście, razem – dziesięć przedwojennych pięter. Długość stopy – dwa metry. Całość z granitu (...). Swymi rozmiarami ma miażdżyć przeszłość. Będzie widoczny z placu Staromiejskiego, stanie dokładnie na przedłużeniu ulicy Paryskiej i mostu Cecha.

Aby wyprodukować takiego Stalina, potrzeba dwustu sześćdziesięciu bloków granitu, każdy o wymiarach 2x2x2 metry. Znalezienie kamieniołomu, który miałby tak grube ściany, aby można było z nich wykroić tak wielkie bloki kamienia i w takim samym kolorze, graniczy z cudem.

Zburzony został 7 lat później, wskutek destalinizacji rozpoczętej przez Chruszczowa. Likwidacja tego monumentu nie należała do łatwych procesów, ponieważ jedynym sposobem było wysadzenie go w powietrze. Zakazano jednak umieszczenia dynamitu w głowie przywódcy, więc ta została rozebrana przy pomocy dłuta. Likwidacja odbywała się za dużym parawanem, aby uniemożliwić dokumentację tego procesu, pod groźbą kary (Szczygieł, 2016, s. 85) – oczywiście robotnicy dyskretnie robili zdjęcia, które dopiero niedawno zostały opublikowane w monografii *Případ Stalin. Historická a literární studie Stalinova pomníku v Praze* H. Pichovej (2014). Celem tego obostrzenia było wymazanie z pamięci zbiorowej istnienie pomnika. „W prasie na temat likwidacji pomnika nie pojawia się ani jedna wzmianka. Pomnik Stalina nie istniał” (Szczygieł, 2016, s. 86). „Zapomnienie” trwało aż do obalenia komunizmu. Powstanie *Stavíme Stalinův Pomník* można zatem odczytać jako ostentacyjne przerwanie milczenia. Dopiero w ostatnich latach, jakiś czas później po napisaniu przez M. Szczygła reportażu, pomnik doczekał się dwóch odrębnych publikacji. Jedna z nich, autorstwa H. Pichovej, już wspomniana, opisuje szczegółowy proces budowy i rozbiórki monumentu, ilustrując to fotografiami, a druga to *Žulový Stalin: osudy pomníku a jeho autora* R. Cainera (2008), która jest skoncentrowana na postaci rzeźbiarza. Stała się ona inspiracją do powstania filmu o Švecu, zatytułowanego *Monstrum* (2017).

Złożony proces rozbiórki pomnika Stalina przypomina historię likwidacji posągu Włodzimierza Lenina w Nowej Hucie, którego w 1979 roku próbowano wysadzić – bezskutecznie. Ostateczny demontaż monumentu nastąpił 10 lat później po licznych demonstracjach Federacji Młodzieży Walczącej. Posąg nie zniszczono – został przeniesiony do Wróblowic, a obecnie znajduje się w parku osobliwości w Vernamo (<https://nowahistoria.interia.pl/aktualnosci/news-pomnik-lenina-zniknal-z-nowej-huty-25-lat-temu,nId,1570306>, dostęp: 30.07.2018). Wydawać by się mogło, że to ten posąg bardziej pasuje do tematu polskiej edycji. Również w Polsce usytuowany był jeden jedyny pomnik Stalina, z którym wiązała się niemniej ciekawa historia. Znajdował się on w Ustrzykach Dolnych, które po wojnie przez 6 lat należały do ZSRR, w 2 poł. lat 40. odlano go w radzieckiej fabryce. Po śmierci Stalina i krytykujących go wypowiedziach Chruszczowa rozważano likwidację tego pomnika, do której jednak doszło dopiero 3 lata później. I tu rozbiórka nie należała do łatwych zadań, ponieważ po obwiązaniu posągu łańcuchem i pociągnięciu go przez konie okazało się, że figura się mocno zgięła. Znajdujące się w środku grube pręty podtrzymujące konstrukcję należało przeciąć piłą. Z kolei w cokole szyny były zalane betonem, dlatego całkowicie go nie zlikwidowano. Obecnie podstawa pomnika jest przykryta kostką pokrywającą rynek (Potaczała).

Oba pomniki Stalina zostały zdemontowane niejako w następstwie antystalinowskiej polityki Chruszczowa, a w latach 90. kult radzieckiego przywódcy powrócił w kulturze popularnej w postaci gry planszowej, przewrotnie bazującej na regułach kapitalistycznej gry Monopoly. Reguły obu wersji *Budujemy pomnik Stalina* są dosyć podobne i zostaną porównane w dalszej części tekstu. Jedną z różnic zwracającą uwagę jest jednak strona graficzna. Nieco inaczej wyglądają plansze i tytułowy pomnik. Trudno stwierdzić, czy to ostatnie wynika z chęci ukrycia powiązania obu gier, czy uniwersalizacji, odcinając się niemal całkowicie od praskiej historii.

W polskiej wersji zrezygnowano z reprodukcji zdjęcia praskiego monumentu na rzecz sześciu karykaturalnych portretów Stalina. W przeciwieństwie do pierwowzoru, gdzie zawodnicy wspólnie budują wspólnie monument (co można powiązać z propagandowym przekazem, że autorem rzeźby jest Czechosłowacki Lud), na który składa się osiem kartonowych puzzli, tu każdy z graczy buduje jeden własny pomnik z sześciu puzzli tworzących satyryczne wizerunki przywódcy podpisane z równie obrazoburczymi epitetami jak: pożądaný (tu ukazany jako kobieta), frasoblivý (siedzący z książką), karmiacý (z przywiedłą marchewką w dłoni), próžný (siedzący z fajką i kuflem piwa), igrający (jako piłkarz kopiący w globus), spraviedlivý (z kciukiem skierowanym w dół). Trzeba przyznać, że Polacy wykazali się tu większą odwagą i swobodą, co może sugerować, że okres stalinizmu i destalinizacji nie wiąże się dla nas z traumą, a przynajmniej nie w takiej skali jak u południowych sąsiadów, gdzie świadkowie rozbiórki pomnika po 15 latach wolności boją się mówić (Szczygieł, 2016, s. 93).

„Cegielkę” pomnika można otrzymać z banku wskutek wymiany za wykupione wszystkie trzy nieruchomości/organizacje jednego koloru na planszy – pola te ponownie można wykupić, gdy wskutek rzutu kostką bądź innych poleceń pionek gracza na nich stanie. „Cegielkę” tę można zastawić pod kredyt hipoteczny lub stracić wskutek różnych sytuacji politycznych, np. w trakcie „kryzysu”, który następuje po ustąpieniu I sekretarza z urzędu.

Innymi postaciami, które funkcjonują w grze, występującymi już nie z nazwiska, lecz pod etykietą stanowiska, są: I sekretarz (*generální tajemník*), SB (StB) i ewentualnie sekretarz ekonomiczny (*Bankér*), jeśli I sekretarz nie chce pełnić funkcji bankiera. W czeskiej wersji pojawia się jeszcze *krajský tajemník* (sekretarz regionalny) i *okresní tajemník* (sekretarz okręgowy). Są to role, które mogą pełnić gracze – w losowy sposób wybiera się sekretarza generalnego, a ten następnie przydziela kolejne funkcje pozostałym. Funkcja I sekretarza nie jest stała. W pierwowzorze można ją stracić, gdy inny gracz stanie na polu sekretarza, natomiast w polskiej wersji, gdy sekretarz stanie na polu opozycja – ustępuje z urzędu, jak głosi instrukcja, „ze względu na stan zdrowia”, wtedy też następuje kryzys, który trwa do momentu wybrania nowego przywódcy.

Każda z postaci ma inne przywileje. *Generální tajemník* może kupić wszystko, lecz nie płaci czynszu za pobyt u kogoś. Z kart z poleceniami obowiązują go tylko te z pięcioramienną gwiazdą. *Krajský tajemník* nie płaci łapówek, ale je przyjmuje w wysokości 1 000 ks (*Stalinove koruny*), ma 200 ks zniżki w pałacu kultury i 100 ks rabatu przy zakupach. *Okresní tajemník* przyjmuje łapówki w wysokości 500 ks i ma 100 ks zniżki w pałacu kultury. StB otrzymuje dzienną pensję 1 000 ks i podąża śladem za wskazanym towarzyszem, nie obowiązują go karty z poleceniami oraz pole więzienie i *vyšetřovací vazba*, ale kupuje i płaci jak zwykli obywatele (by pozostać niepozornym towarzyszem). Opozycja podąża w przeciwnym kierunku na planszy. W polskiej zaś wersji: I sekretarz prócz wybrania SB i towarzysza, którego ma śledzić, ustala kolejność ruchu pozostałych graczy, nie płaci składek i jego pieniądze nie podlegają dewaluacji; SB ma prawo brać łapówki, a jego pieniądze nie podlegają dewaluacji.

Wprowadzenie do gry powyższych funkcji sprawiło, że czescy gracze tuż po odzyskaniu wolności mieli okazję ponownie zmierzyć się z realiami komunizmu, ale trochę z lepszej perspektywy, czyli z pozycji nie zwykłych obywateli, lecz dygnitarzy politycznych. Jak sugerują J. I'Anson-Sparks i M. Svasek (1999), był to sposób odreagowania na właśnie mijającą epokę. I to zdaje się jedyne wiarygodne uzasadnienie powstania tej gry w tak krótkim czasie po upadku komunizmu, ponieważ nie można tego przypisać nostalgii, jak to czynię w ocenie zjawiska popularności tematu PRL w najnowszych grach planszowych.

Plansze obu wersji są znacząco inne, rysowane odmiennym stylem, a także tor gry ma różny kształt – w czeskiej wersji ma ścięte kąty, w których, „zaokrąglając” tor, zamieszczono kilka mniejszych pól, gdy w polskiej edycji rogi zaaranżowano na większe pola funkcyjne. Polska plansza ma też o jedno pole więcej niż pierwowzór. Głównym motywem obu plansz jest wizerunek Stalina – w oryginale jest to rysunek tytułowego pomnika w Pradze, a w polskiej edycji dwukrotnie pojawia się fragment reprodukcji praskiego monumentu, przedstawiający popiersie czołowego bohatera, gwiazdy stanowiące miejsce na karty wydarzeń: więzienie, konieczność, przypadek, i tytuł. Warto tu też zwrócić uwagę na grafikę pudełka – o ile w polskiej wersji okładka jest uproszczoną kopią planszy, o tyle czesko-słowacka wersja zdradza ironiczny stosunek Czechów do pomnika: posągowa wielka głowa Stalina jest wożona na taczkach jeżdżących nie na kole, lecz gwieździe, przed nimi maszerują i upadają ludziki z narzędziami w ręce. Kompozycja okładki jest dwuznaczna – choć tytuł mówi o stawianiu pomnika (sam wyraz *hra* jest zbudowany z cegiełek), spadający układ bohaterów wożących część pomnika na ilustracji sugeruje raczej jego rychłą rozbiórkę. W podobnym satyrycznym stylu zostały zakreślone obrazki w poszczególnych polach, gdzie wręcz w nadmiarze pojawiają się czerwone gwiazdy, młoty i sierpy.

Pola planszy, podobnie jak w Monopoly, przedstawiają nieruchomości, które można nabyć lub odwiedzić, ponadto można stać się właścicielem czy też inicjatorem jakiejś organizacji. Wraz z treścią kart wydarzeń, do których wrócę później, stanowią one najszerszy materiał, wskazujący podobieństwa i różnice doświadczenia socjalizmu obu państw, jego dziedzictwa i kultury. Dla czytelności w poniższej tabeli zestawiam odpowiedniki obu wersji językowych lub ich braki (zachowując oryginalny zapis z planszy).

Tabela 1

Odpowiedniki nazw w języku czeskim i polskim

<i>Stavíme Stalinův Pomník</i>	<i>Budujemy pomnik Stalina</i>
START 25. únor 1948	START 22 lipca
Palác Kultury	Pałac Kultury i Nauki
VUML	Uniwersytet Marksizmu-Leninizmu
SČSP	TPPR
Svaz mládeže	ZSMP
Ústav marxismu leninismu	Instytut Marksizmu-Leninizmu
Rudé právo	Trybuna Ludu
Maso-Uzeniny	PGR
	PKP
Hospoda	
ROH	CRZZ

<i>Stavíme Stalinův Pomník</i>	<i>Budujeme pomník Stalina</i>
	PZPR
	Pięciolatka
	Interpress
	Dom Partii
Socialistická armada	LWP
	RSW
	Radiokomitet
	Ministerstwo
SNB	MO
	Ambasada Wschodnia i Zachodnia
	Pomnik Bolka B.
	Popiersie
	Portret Albina S.
Televize	Telewizor „Fala 70”
Taxi	Samochód służbowy
Vysoká škola politická	
Rozhlas	
Tuzex	
Vyšetřovací vazba	
Vila na Hanspaulce	
Dacã na Orlíku	
Stranický příspěvek	
Apartmã hotelu Praha	
Opozice	Opozycja
Vězení	Więzienie
Amnestie	(Amnestia pojawia się w kartach Więzienie)
Volby	Wybory
Měnová reforma	Dewaluacja
Diplomatická prodejna	

W powyższej tabeli nie wymieniałam pól przypisanych poszczególnym dygnitarzom politycznym, o których przywilejach i prawach pisałam wcześniej. Można zauważyć, że większość miejsc i organizacji znalazło swoje dokładne lub podobne odpowiedniki. Tabela pozwala prześledzić, jak identyczne organizacje czy czasopisma nazywały się u południowych sąsiadów, czyli to, co łączy oba socjalistyczne kraje. Co najistotniejsze, data na polu start wyznacza dzień, w którym dany kraj został objęty przez komunistyczną władzę. Zarówno w Polsce (22 lipca), jak i Czechosłowacji (25. únor) tego dnia corocznie obchodzono święto, co też regularnie czynią gracze, kilkakrotnie okrążając planszę i przechodząc przez start. To jest też dobry powód, dla którego otrzymują premię.

Warto tu sprecyzować, że wspomniany w pierwowzorze *Palác Kultury* to nie nawiązanie do warszawskiego budynku, tylko dawna nazwa obecnego Praskiego Centrum Kongresowego (*Kongresové centrum Praha*). Nie wszystkie puste miejsca jednak wskazują, że podobnych instytucji nie było w sąsiednim państwie, można byłoby np. *Diplomatická prodejna* zastąpić w polskiej Konsumami czy Tuzexy Pewexami, a *stranický příspěvek* był również znaną metodą oszczędzania na własne mieszkanie w PRL. Pozostałe pola z kolei wyszczególniają różnice kulturowe i nieco odmienne dziedzictwo socjalizmu, co się przejawia m.in. tym, że ten okres Polakom kojarzy się z utworzeniem i rozwojem PKP, Interpress, a także radzieckimi planami rozwoju gospodarki narodowej i powstawaniem licznych popiersi.

Z kolei Czesi w grze przemycają więcej symbolicznych miejsc związanych z Pragą, gdzie stał tytułowy pomnik Stalina, przez co uwypuklają socrealistyczny charakter stolicy. Hanspaulce to swego czasu wyjątkowo dzielnica Pragi, gdzie domy w stylu art deco zamieszkiwały cenione osobistości ze świata kultury i sztuki. Najsłynniejsza jest, wybudowana jeszcze pod koniec lat 30. XX wieku, willa Lídy Baarovej, słynnej aktorki, która przez swoją przedwojenną przyjaźń z Goebbelsem była w latach 40. oskarżana o współpracę z nazistami (Szczygieł, 2016, s. 58-66). W latach 50. zaczęto tam wznosić budynki w stylu socrealizmu, a w 1981 powstał przywoływany w grze Hotel Praski, który służył jako najlepsze zakwaterowanie dla Komunistycznej Partii Czechosłowacji, lecz który w 2014 roku podzielił los niechcianych obiektów epoki socrealizmu (https://bydleni.idnes.cz/hanspaulka-praha-0k5-/stavba.aspxc=A150924_144006_stavba_web, dostęp: 27.08.2018). Innym kluczowym miejscem dla polityków komunistycznych było Dacov na Orliku – miejscowość z wypoczynkowymi willami. Budowę tego luksusowego ośrodka skończono w 1963 roku. Aby istnienie miejsce utrzymać w tajemnicy przed zwykłymi obywatelami, wille były budowane przez architektów i inżynierów, którzy w tym czasie odbywali karę więzienia. Na mapie nie było śladu o zabudowaniu tego obszaru (Pospíšilová). O piwnej tradycji oraz kulturze Czech przypomina *hospoda*, gdzie spotykają się i dyskutują przedstawiciele wszystkich klas społecznych, a stali bywalcy mają na jej półkach swoje prywatne kufle i są obsługiwani w pierwszej kolejności (Englund).

Poza wyżej wymienionymi miejscami i organizacjami na planszy pojawiają się kilka razy pola, na których stanięcie zmusza lub umożliwia graczowi pobrać kartę z danego stosu: Więzienie (Vězení), Konieczność (Nutnost), Przypadek (Náhoda). Nie będę tu przytaczać treści wszystkich kart, których łącznie z obu wersji jest ponad 100. Pominę polecenia, które ograniczają się tylko do rozkazu: idź na pole X, a nie uzasadniają tego sytuacją odpowiadającą realiom gry. Pozostałe podzielę na sytuacje i zachowania, za które w kraju reprezentowanym przez grę można zostać ukaranym lub nagrodzonym. W obu wersjach są to sytuacje o podobnym charakterze, czyli karane są zachowania odczytywane jako opór wobec władzy, a nagradzane wszelkie zasługi dla rządu i rozwoju państwa – choć znajdują się tu też przypadki, w których mimo negatywnie ocenianego przez władzę zachowania, gracz ostatecznie otrzymuje pomoc finansową i odwrotnie – osiągnięcia w różnych dziedzinach wiążą się z ponoszeniem kosztów. Dokładniejsze przyjrzenie się poszczególnym wymienionym wydarzeniom, zaprezentowanym na polach na planszy, pomoże zrozumieć różnice w społecznym doświadczeniu komunizmu oraz znaki-ikony tamtego okresu dla każdego z państw.

Zacznę od powodów, które prowadzą graczy do więzienia, co jest jedną z cech tej gry, odróżniającą ją od Monopoly. Więzienie zwykle ma tu charakter płacenia grzywny niż blokady ruchu przez kilka kolejek. W polskiej wersji do więzienia można trafić za jakiegolwiek przejawy oporu czy obrazy wobec służb mundurowych: ZOMO, np. zasłonięcie się przed nim parasolką, obszczekanie go przez twojego psa, WRON – pisanie opozycyjnych haseł

na murach, np. WRON-won. Stać się tak może również za brak okazania szacunku władzy, np. niezdjęcie czapki przed Domem Partii, za działanie na niekorzyść państwa – nieoddanie obowiązkowej dostawy czy maczanie palców w aferze mięsnej (jak wiadomo, w tych czasach mięso i inne produkty spożywcze i przemysłowe były towarami deficytowymi). Ostatnie oskarżenie wiąże się z serią niechlubnych zachowań dzieci, które zostaną wypomniane przy innych kartach, a także naświetla problem cenzury – dziecko przyniosło do szkoły zakazaną literaturę.

W czechosłowackiej wersji pojawiają się konkretne wyroki podawane w latach, a oprócz tego jest kara grzywny lub strata nieruchomości. Tu również pojawiają się kary za nieodpowiednie zachowania wobec służb mundurowych: zaatakowanie członka Pułku i obrażenie funkcjonariusza PS VB z odmową pokazania mu dokumentu tożsamości. Do więzienia kierują także złodziei własności socjalistycznej, jeśli przyłapią jegomościa na posiadaniu nie swojego śrubokręta, przypadkowe zastrzelenie na polowaniu sekretarza Komitetu Centralnego oraz za sedację funkcjonariuszy StB, którzy byli zdenerwowani cytatami w gazecie „Rudé právo”, żądanie pożyczki w bibliotece z funduszy specjalnych. Ostatnia grupa przestępstw wiąże się z kontaktami z rodziną, która wyemigrowała: brat przysyła zakazane numery „Playboya”, które zostają odkryte w miejscu pracy, oraz pisanie skarg do ciotki w Szwecji, że mięsa brakuje nawet na niedzielny obiad, czym niszczy się interesy kraju za granicą. Tu już można zauważyć, że poza (nie)przypadkowymi przejawami oporu wobec służb mundurowych oba kraje zmagaly się z deficytem mięsa i cenzurą.

Pod kartami konieczność (*nutnost*) i przypadek (*nahoda*) kryją się wiadomości zarówno dobre, jak również złe. Do obu typów informacji zaliczają się karty podejmujące kwestię przekupstwa, gracze otrzymują lub płacą łapówki. Ten temat pojawił się już przy opisie przywilejów występujących tu dygnitarzy politycznych, jednak zjawisko korupcji nie ogranicza się tylko do środowiska polityków. Jak pokazują sytuacje na kartach do gry, łapówkę w obu krajach otrzymuje prezes spółdzielni mieszkaniowej za manipulację przy liście oczekujących, w Czechosłowacji kierownik wydziału edukacji za ochronę syna szefa huty. Łapówkę płaci się, by uchronić się przed śledztwem, w sprawie podpisania kontrewolucyjnej broszury przez członka twojej urodziny lub przed naganą od kadrowego za wypowiedzenie przy nim religijnego pozdrowienia. Przekupuje się także lekarza, który leczy ofiarę dyskoteki z choroby wenerycznej. W polskiej edycji łapówkę przygotowuje się dla prezesa PZPR, gdy zostaje się wezwanym na rozmowę do Komendy Wojewódzkiej, a także w ten sposób można ułatwić sobie awans czy zachować paszport w drodze do Rumunii, do której przemycą się prezerwatywy i Biseptol.

W ostatniej sytuacji zostaje zarysowane popularne w latach 50. zjawisko merkanturyzmu (Kochanowski, 2010, s. 338-350), czyli podróży za granicę, w obrębie bloku komunistycznych krajów, celem handlu i wymiany towarów, których w jednym państwie było w nadmiarze, a w innym niedobór. Zarówno w Polsce, jak i Czechosłowacji w tym celu wykorzystywano także podróże „pociągami przyjaźni” (*vlak Družby*) do ZSRR, również wspomniane na kartach w obu grach, które organizowało Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Radzieckiej i Svaz československo-sovětského přátelství. Władza świadoma problemów zaopatrzeniowych zwykle zezwalała na taką praktykę.

Do działalności TPPR nawiązuje także karta nakazująca opłacić koszty bankietu wydanego na cześć zostania laureatem Festiwalu Piosenki Radzieckiej, który odbywał się w Zielonej Górze. Bankiety są jednym z popularniejszych przyczyn zmniejszających zasób portfeli graczy, ponieważ ponoszą je zarówno I sekretarz, gdy gości u siebie SB, jak i SB, gdy odwiedza go I sekretarz. W czechosłowackich poleceniach bankiet organizuje zwycięzca

wyścigu sił zbrojnych Dukla. Jednak tu można też zostać sowicie wynagrodzonym za prowadzenie imprezy dla członków BSP, za co otrzymuje się nie tylko premię finansową, ale też wyróżnienie w postaci Řád Vítězného února, który był orderem zwycięstwa przyznawanym w lutym w latach 1987-1989 za zasługi dla komunistycznego ruchu robotniczego (*komunistické dělnické hnutí*) (www.prazskyhradarchiv.cz/archivKPR/upload/rvu.pdf, dostęp: 29.08.2018). Premię otrzymuje się też za przyjęcie z towarzyszem w charakterze szkolenia partyjnego.

Czechosłowacka strona częściej wspomina o działaniach kulturalnych. Na karcie o szukaniu rozrywki w cyrku i stratach finansowych związanych z kręceniem programu przywołuje się postać słynnego klauna Olega Popowa, wspomina się Pałac Kultury jako miejsce właściwego aktywnego wypoczynku, a także otrzymuje się nagrodę za wykonanie utworu *Mladý je soudruh Stalin, mladý je každý komunista* autorstwa Vítezslava Nezvala. Z zakresu literatury przywołuje się również końcowy fragment wiersza Milana Jarisa (którego wyrecytowanie ma zająć graczowi aż dwie kolejki): „Stalin je síla Sovětského svazu/ Stalin je moudrost všech budoucích knih/ Stalin je vše, co zkáže nese zkázu/ Stali je život lidí budoucích!”, pochodzący ze zbioru *Stalin je život lidí budoucích: Sborník poesie*, wydane w 1954 roku. Pojawia się także filozoficzny wiersz Orava, którego źródła nie znalazłam, ale patrząc na jego treść „Už burácejí turbíny./ Točeny vodním vírem./ Začaly nové dějiny./ Orava zpívá mírem”, można domyślić się, że mowa tu o wyprodukowanym w NRD statku handlowym, płynącym w latach 1959-1965 roku pod flagą Czechosłowacji, który został wykonany dla Chin (Novák).

Trzeba zauważyć, że w polskiej grze nie przywołuje się dokładnych cytatów, poza legendarnym już dialogiem Edwarda Gierka z robotnikami „– Pomożecie? – Pomożemy!”, który dla gracza oznacza kolejną opłatę. Ogólnikowo wymienia się dzieła Lenina, za których posiadanie otrzymuje się nagrodę, gdy Czesi podają konkretny tytuł *Levičáctví – dětská nemoc komunismu*. W ich wersji przywołuje się też inny tytuł, *Poučení z krizového vývoje ve straně a společnosti*, który jest dokumentem opisującym i interpretującym wydarzenia Praskiej Wiosny i interwencji wojsk Układu Warszawskiego, uznawanej za pomoc braterską. Warto tu nadmienić, że to nie jedyna wzmianka o Układzie Warszawskim, na innej karcie gracz zostaje skierowany na szkolenie wojskowe pod hasłem „V bratrském internačním svazku armád Varšavské smlouvy tvoříme pevnou hráz míru a socialismu”, co świadczy o tym, jaką rolę odegrało to wydarzenie w pamięci zbiorowej Czechów i pokazując, jak ówczesna władza oceniała tę interwencję. Jedynym wymyślonym na potrzeby gry tytułem książki wydaje się *Jihočeský lid v boji proti světovému imperialismu*.

Wśród innych wydarzeń, zjawisk i znaków epoki komunizm *Stavíme Stalinův Pomník* wspomina Reflektor mladých, wydarzenie organizowane przez Svaz mládeže, znárodnění, czyli proces upaństwowienia własności prywatnych, obchodzoną 7 listopada rocznicę rewolucji październikowej – wtedy okna musiały być ozdobione flagami, przywoływany zostaje Klement Gottwald, którego zasługą było wprowadzenie ustroju socjalistycznego do kraju.

W polskim przekładzie historycznych odniesień jest znacznie mniej, na kartach wspomina się tylko o stanie wojennym i święcie pracy, które wiązało się z pochodem 1-majowym. Większość poleceń odwołuje się do sytuacji ogólnych, podczas których otrzymuje się grzywnę i ponosi się inne, nie mile konsekwencje, m.in. za opowiadanie dowcipów o Stalinie, dwuznaczne wypowiedzi, oddanie legitymacji partyjnej, niepewność ideologiczną, kontakty z opozycją czy słuchanie Radia Wolna Europa. Wyrazisty tu jednak jest negatywny stosunek do religii, przejawiający się karą za chodzenie do kościoła czy uczęszczanie dziecka na religię, który jest nieobecnych w pierwowzorze, co podkreśla odmienne podejście obu krajów do kwestii wiary, u południowych sąsiadów władza nie miała problemu rywalizacji z Kościołem.

Polscy towarzysze są natomiast nagradzani za szerzenie propagandowych treści, pisanie artykułów w „Trybunie Ludu”, wierność partii, przynależność dzieci do ZSMP, posiadanie przodków walczących w Armii Czerwonej, prace społeczne, zrealizowanie planu pięcioletniego w krótszym czasie, działalność w FJN, walkę z reakcyjną stonką, posiadanie samochodu służbowego itp.

Warto na koniec wspomnieć, że jest kilka poleceń tożsamyh w obu wersjach gry, np. otrzymanie grzywny za posiadanie złego życiorysu, a ponadto pojawiają się trzy postacie: przodownik pracy obsługujący trzy tokarki, który nie ma czasu na grę, więc traci kolejkę, dziadek klozetowy, którym stał się wskutek antypartyjnej postawy – zarabia na napiwkach, a także astronauta, który na dyskusjach z młodzieżą lub pionierami traci dwie kolejki. Choć pojawienie się tych komunikatów w obu grach podkreśla elementy wspólne dla doświadczeń obu krajów, nie są to oczywiście jedyne wątki, które łączą ich historie w okresie socjalizmu, co można potwierdzić podobieństwem zarysowanych sytuacji na innych kartach. Są to polecenia, które stanowią kolejny dowód na to, że polska gra *Budujemy pomnik Stalina* nie powstawała niezależnie od czechosłowackiego oryginału.

Niniejsza analiza porównawcza obu gier wyróżniła cechy wspólne i różnicujące wydania. Pierwsze miały podkreślić związek obu gier, gdzie polska wersja stanowi przekład *Stavíme Stalinův Pomník*, a także wskazać punkty wspólne dla epoki komunizmu w obu krajach, które znajdują odzwierciedlenie także w pozostałych demoludach. Są to organizacje polityczne i społeczne, które przybierają często taką samą (w tłumaczeniu) nazwę, jak również zjawiska związane z deficytem towaru, cenzurą, popularyzacją radzieckiej kultury, korupcją i wymogiem określonych zachowań ze strony obywateli, które będą świadczyć o szacunku i posłuszeństwie względem władzy. Liczne cechy różnicujące miały potwierdzić, że polscy twórcy dokonali przekładu kulturowego, zastępując pewne ikony i wydarzenia z oryginału sytuacjami dobrze znanymi polskiemu odbiorcy. Ponadto charakteryzują one nieco odmienną mentalność obu państw. Polacy okazali się bardziej obrazoburczy w charakterystyce Stalina, być może dlatego, że w historii PRL pomnik przywódcy nie odgrywał aż takiej roli. W grze podkreślono także religijność polskiego społeczeństwa, która była piętnowana przez władzę. Czesi przemycili z kolei do gry spore dziedzictwo socjalistycznej kultury i sztuki, wskazywali miejsca i dzieła będące owocem tej władzy – być może część z nich została odkryta po zniesieniu ustroju komunistycznego i gra stanowiła dobrą okazję, by o nich wspomnieć lub chciano w końcu pokazać, że mimo starań władzy, nie wszystko udało się zatuzować przed społeczeństwem. Daje się też zauważyć, że Czesi, przynajmniej na początku lat 90., przywiązywali większą niż Polacy wagę do wydarzeń historycznych, których na kartach z poleceniami przywołano sporo. Być może *Stavíme Stalinův Pomník* miał być nie tylko satyryczną grą o zakończonym właśnie okresie komunizmu czy też formą odreagowania na związane z tym doświadczenia, przerwaniem wieloletniego milczenia, lecz popularnym dziełem podsumowującym najważniejsze elementy organizujące życie w minionej epoce. W świetle tego polska wersja, rezygnując z przywoływania konkretnych wydarzeń historycznych na rzecz opisywania codziennych sytuacji, które były różnie interpretowane przez władzę, stanowić może planszowy podręcznik *savoir-vivre*’u w socjalistycznym ustroju.

Bibliografia

- Åman, A. (1992). *Architecture and Ideology in Eastern Europe During the Stalin Era: An Aspect of Cold War History*. New York: The Architectural History Foundation.
- Cainer, R. (2008). *Žulový Stalin: osudy pomníku a jeho autora*. Malá Strana: ARSCI.
- Heydel, M. (2009). Zwrot kulturowy w badaniach nad przekładem, *Teksty Drugie*, 6, 21-33.
- I'Anson-Sparks, J., Svasek, M. (1999). Post-Communist Personality Cults'. The Limits of Humour and Play. *Etnofoor*, 12(2), PERSONALITY CULTS, 117-131.
- Kochanowski, J. (2010). *Tylnymi drzwiami. „Czarny rynek” w Polsce 1944-1989*. Warszawa: Neriton.
- Novák, R. *Významným historickým mezníkem bylo založení ČNP*. Pobrane z: www.dnoviny.cz/dopravni-politika/vyznamnym-historickym-meznikem-bylo-zalozeni-cnp60.
- Pichová, H. (2014). *Případ Stalin. Historická a literární studie Stalinova pomníku v Praze*. Praha: Arbor Vitae.
- Pospíšilová, E. *Hnízdo se špatnou pověstí*. Pobrane z: www.tyden.cz/rubriky/domaci/hnizdo-se-spatnou-povesti_207625.html.
- Potaczala, K. *Niezwykła historia pomnika Stalina w Ustrzykach*. Pobrane z: www.nowiny24.pl/reportaze/art/6127707,niezwykla-historia-pomnika-stalina-w-ustrzykach,id,t.html.
- Szczygieł, M. (2016). *Gottland*. Wołowiec: Czarne.
- https://bydleni.idnes.cz/hanspaulka-praha-0k5-/stavba.aspxc=A150924_144006_stavba_web.
- <https://nowahistoria.interia.pl/aktualnosci/news-pomnik-lenina-zniknal-z-nowej-huty-25-lat-temu,nId,1570306>.
- www.prazskyhradarchiv.cz/archivKPR/upload/rvu.pdf.

Klaudia MUCA

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

AUDIODESKRYPCJE, STUDIA NAD NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ I PROJEKT WŁĄCZAJĄCEJ LINGWISTYKI KULTUROWEJ – PROJEKTOWANIE POSTAWY BADAWCZEJ

Streszczenie

Audiodeskrypcję można rozpatrywać w trzech kontekstach: jako strategię udostępniania dziedzictwa kulturowego, strategię lingwistyczną i strategię przekładu. W publikacji przeanalizowane zostają właśnie te trzy konteksty w celu stworzenia dyskursywnych podstaw dla włączającej lingwistyki kulturowej jako nowej postawy badawczej. Autorka prezentuje analizę skryptu *40 szuflad* Artura Żmijewskiego i na jej podstawie odtwarza poetykę opisu dzieła sztuki w przypadku, kiedy opis może stać się podstawą audiodeskrypcji (nagrania opisu). W tym *case study* zwraca uwagę na elementy *quasi-literackie* oraz tzw. punkty kryzysowe w audiodeskrypcji, czyli momenty, w których twórca skryptu musi dokonać jakiegoś wyboru czy dostosowania strategii audiodeskrybowania do materiału, nad którym pracuje, albo do docelowego odbiorcy. Zostaje w tym kontekście poruszona kwestia etyki reprezentacji i jej adekwatności; zwrócono również uwagę na kwestię performatywności skryptu jako reprezentacji, czyli jego kreacyjnego potencjału. Badanie audiodeskrypcji – jako praktyki udostępniania i praktyki lingwistycznej – mogłoby stać się elementem włączającej lingwistyki kulturowej jako projektu badań, którego podstawowym celem jest analiza i upowszechnianie językowych praktyk wspierania osób z niepełnosprawnościami.

Summary

Audiodescription can be viewed from three main perspectives: firstly, as a practice of facilitating access to cultural heritage, secondly, as a linguistic practice, and finally, as a practice of translation. In the article these three perspectives are being examined in order to establish a discursive basis for inclusive cultural linguistics as a new scientific attitude. The author presents a case study of *40 szuflad* (40 drawers) by Artur Żmijewski, so that the poetics of description of work of art can be recreated. In the case study quasi-literary elements of the script for audiodescription are being considered, as well as so-called audiodescription crisis points, i.e. phases in the process of creating a description that are hard to manage by the author of the script and that sometimes requires a shift in descriptive strategy, including adjusting the script to the audience and its needs. Another subject of analysis is the question of ethics of representation and the question of adequacy. Following this, the issue of performativity (creative ability) of the script of audiodescription is mentioned. Analysis of audiodescription as a practice of facilitating access to cultural heritage and as a linguistic practice might become a significant element of inclusive cultural linguistics as a project that aims at analysing and making available linguistic practices of supporting people with disabilities.

Udostępnianie dzieł sztuki jest jednym z najistotniejszych zagadnień współczesnych badań nad dziedzictwem kulturowym, które dopiero jako badania interdyscyplinarne, np. łączące zagadnienie dziedzictwa z nurtem studiów nad niepełnosprawnością, mogą zapewnić rzetelną analizę warunków i możliwości tworzenia adekwatnych do potrzeb danej grupy ludzi strategii dostępu do kultury. Refleksja nad strategiami udostępniania wymaga szczegółowej analizy kontekstu, w jakim dane dzieło ma zacząć funkcjonować; musi też uwzględniać potrzeby osób, którym dostęp ma zostać zapewniony, a także specyfikę dzieła i jego możliwości „translacyjne”.

tzn. możliwości zaistnienia nie tylko w innym kontekście, lecz również w innym medium. Warto przypomnieć np. zjawisko ekfrazy, czyli „przekładu intersemiotycznego” dzieła sztuki na słowa, przekładu z języka ikonicznego na idee wyrażone za pomocą znaków językowych (Markowski, 1999; Wysłouch, 2009). Ekfrazę można zdefiniować również jako poetycki skrypt dzieła sztuki. Ten skrypt można byłoby wykorzystać do przygotowania autorskiej audiodeskrypcji, a następnie użyć jako punkt wyjścia do interpretacji obrazu, który nie przez wszystkich może być postrzegany za pośrednictwem zmysłu wzroku. Udostępnianie stanowi więc niezbędną strategię wyrównywania szans na udział w odbiorze dzieła sztuki i na tworzenie jego (subiektywnych) interpretacji.

Perspektywa refleksji nad dziedzictwem i dostępem do kultury oraz przede wszystkim perspektywa studiów nad niepełnosprawnością stanowią podstawowe konteksty dla niniejszej narracji o audiodeskrypcji jako sposobie udostępniania dziedzictwa i doświadczania dzieł sztuki przez osoby z niepełnosprawnością wzroku. Audiodeskrypcja jest formą słownego przekazu i jako taka może być badana również w kontekście poetyki, a także lingwistyki jako gatunek mowy czy translatologii jako forma przekładu audiowizualnego. Niezależnie od przyjętej perspektywy analitycznej trzeba jednak zaznaczyć, że mamy do czynienia z ważnym narzędziem niwelowania przeszkód w dostępie do kultury osób z niepełnosprawnościami. Potrzeba zwiększania ilości tego rodzaju narzędzi została zauważona w Polsce dosyć późno: dopiero w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku. Za moment przełomowy w kwestii udostępniania poprzez audiodeskrypcję uznaje się pierwszy w Polsce seans filmowy z opisem dla osób słabowidzących i niewidomych, który odbył się w 2006 roku w Białymstoku (Jankowska, Szarkowska, 2014). Na wprowadzenie regulacji prawnych dotyczących opisu dla osób z dysfunkcjami wzroku trzeba było poczekać jeszcze 5 lat. Nowelizacja Ustawy o radiofonii i telewizji z marca 2011 roku nałożyła obowiązek wprowadzenia udogodnień dla osób z niepełnosprawnościami wzroku i słuchu w wymiarze przynajmniej 10% ramówki danej stacji radiowej lub telewizyjnej. Stopniowo przestrzeń publiczna i jeden z jej najważniejszych elementów, czyli przestrzeń kultury, stały się mniej niedostępne np. dla osób z dysfunkcją wzroku. Nadal jednak oferowany w ten sposób dostęp jest selektywny, co stanowi jeden z najważniejszych problemów kulturowych, etycznych, ekonomicznych i społecznych, związanych z udostępnianiami dziedzictwa kulturowego dla osób z określonymi rodzajami niepełnosprawności.

Analiza audiodeskrypcji jako strategii udostępniania dziedzictwa może pomóc zwrócić uwagę na potrzebę poszerzania dostępu poprzez wykorzystanie dostępnych narzędzi słownych (takich jako opis) i audialnych (takich jak nagranie opisu). Może również pomóc zmierzyć się z wyzwaniami, jakie stawia audiodeskrypcja, np. z imperatywem adekwatnego opisu dzieła (czy adekwatny opis jest w ogóle możliwy?), zagadnieniem interpretacji w audiodeskrypcji sztuki i wpływu interpretacji na odbiorcę, zagadnieniem poetyki audiodeskrypcji, czyli samym kształtem i funkcjami opisu, a także z problemem selekcji informacji o dziele i etyką wyboru (odpowiedzialność za przekaz). Do narracji o audiodeskrypcji w moim tekście chciałabym włączyć także autorski projekt teoretycznego opracowania wymienionych wyzwań, problemów i możliwości, który nosi roboczą nazwę projektu włączającej lingwistyki kulturowej. Jest to propozycja postawy badawczej, uwzględniającej możliwości językowej mediacji w sytuacji braku sprawności, wynikającej np. z uszkodzenia lub utraty wzroku. Przygotowywanie audiodeskrypcji jest więc także praktyką lingwistyczną, która umożliwia zapobieganie wykluczeniom ze względu na niepełnosprawność. Cele i założenia tego wstępnego projektu badań zostaną przedstawione poniżej, na różnych etapach analizy zjawiska audiodeskrypcji.

1. Audiodeskrypcja jako przykład, strategia udostępniania i praktyka lingwistyczna

Audiodeskrypcje dzieł sztuki, czyli nagrania opisów dzieł, których nie mogą zobaczyć osoby niewidome lub słabowidzące funkcjonujące w tym samym polu kultury, co osoby widzące, są jednym z funkcjonalnych gatunków mowy: słownym i dźwiękowym opisem. Realizują praktyczny cel przedstawienia opisu dzieła i dostarczenia praktycznych informacji na temat elementów, z jakich ono się składa (kolor, faktura, wygląd ramy obrazu, układ przestrzeni w dziele i układ dzieła wobec przestrzeni zewnętrznej, wygląd ukazanych na obrazie postaci itd.). Ich podstawową funkcją jest udostępnianie niedostępnego, czyli stworzenie słownej, a następnie dźwiękowej reprezentacji dzieła albo zjawiska, która umożliwiłaby jego odbiór osobom z niepełnosprawnością wzroku. Praktyka audiodeskrypcji stosowana jest oczywiście nie tylko w przypadku dziedzictwa kulturowego. Audiodeskrypcja spełnia również podstawowe funkcje pragmatyczne, na przykład nagranie dostarcza informacji na temat topografii miasta, wyglądu jakiegoś elementu w przestrzeni miejskiej lub służy jako narzędzie dydaktyczne w szkole. Jest medium, które umożliwia osobom z uszkodzeniami wzroku doświadczanie różnych elementów rzeczywistości. W niniejszej pracy skupiam się jedynie na funkcjonowaniu audiodeskrypcji w kontekście opowiadania o sztuce i interpretowania jej, zwracając szczególną uwagę na budowę skryptu, czyli językowego elementu audiodeskrypcji, słownej podstawy nagrania, które następnie jest udostępniane niewidomym i słabowidzącym w różnych sytuacjach recepcji sztuki. Ten etap analizy ma charakter teoretyczny i polega na wskazaniu najważniejszych zagadnień związanych z praktyką audiodeskrypcji jako praktyką udostępniania i praktyką lingwistyczną.

Podstawowymi kontekstami dla badania audiodeskrypcji w przyjętej perspektywie teoretycznej są studia nad niepełnosprawnością (*disability studies*) i lingwistyka kulturowa. Pierwszy ze wskazanych kontekstów funkcjonuje w Polsce znacznie krócej niż badania kulturowe nad językiem, jednak rozwija się tak samo dynamicznie jak wszystkie nurty refleksji nad kulturą. Badania nad formami udostępniania dziedzictwa kulturowego osobom z niepełnosprawnościami można potraktować jako element studiów nad niepełnosprawnością, jedno z zagadnień, którymi mogą zajmować się reprezentanci tego nurtu badawczego. Dotychczasowe badania dotyczące np. reprezentacji niepełnosprawności we współczesnej kulturze, polityk w stosunku do osób z niepełnosprawnościami, historii przedstawień niepełnosprawności, idei normy i jej krytyki, kategorii mniejszości i „ciał mniejszościowych” (*minority bodies*)¹ – mogą stanowić istotny kontekst dla narracji o wybranych aspektach audiodeskrypcji. Z kolei lingwistyka kulturowa pozwala rozpatrywać tę językowo-audialną praktykę w szerokim kontekście zjawisk kulturowych związanych z posługiwaniem się językiem jako nieneutralnym nośnikiem idei i wartości. Szczególnie istotna dla przyjętej w mojej pracy perspektywie jest krytyka aksjomatu opisowości, opierającego się na przekonaniu, że wydarzenia, doświadczenia i idee da się wyczerpująco i adekwatnie opisać, a innymi słowy, że da się stworzyć ich słowną reprezentację, która będzie o nich informować, kiedy już nie będą należały do teraźniejszości. Skrypt audiodeskrypcji jest swoistą reprezentacją dzieła sztuki, zastępuje je w sytuacji, kiedy osoba z dysfunkcją wzroku nie może tego dzieła zobaczyć. Opis w audiodeskrypcji może więc podlegać tego samego rodzaju krytyce, co reprezentacja – krytyce polegającej na sprawdzaniu adekwatności, wierności, charakteru relacji z wzorcem (jeśli to możliwe) czy budowy formalnej i jej odpowiedniości względem rodzaju opisywanego zjawiska. Warto podkreślić, że ta krytyka nie ma charakteru negacji czy radykanego kwestionowania. Należy ją raczej rozumieć jako działanie badawcze, zwracające uwagę na wiele różnych

¹ Pojęcie „ciał mniejszościowych” wprowadziła E. Barnes, autorka książki *Minority Bodies. A Theory of Disability* (Barnes, 2016).

aspektów danej praktyki i kontekstu jej realizowania, wskazujące potencjalne problemy (nie tylko badawcze czy kulturowe, lecz także etyczne) i proponujące sposoby ich rozwiązywania.

Zagadnienie skryptu jako słownej reprezentacji (praktyki lingwistycznej) i strategii udostępniania zostanie rozwinięte w drugim podrozdziale tej publikacji, po wprowadzeniu i przeanalizowaniu najpopularniejszych (mikro)definicji audiodeskrypcji. Autorki wstępu do monograficznego numeru „Przekładańca”, poświęconego audiodeskrypcji, określają tę praktykę jako „szczególną odmianę tłumaczenia audiowizualnego” (Jankowska, Szarkowska, 2014). Zwracają tym samym uwagę na dwa współzależne elementy praktyki audiodeskrypcji, z których jeden jest niedostępny dla osoby z niepełnosprawnością wzroku. Elementy te to treść wizualna (np. dzieło sztuki malarskiej lub film, nieodstępne dla niewidomych) i audiodeskrypcja jako nowa forma, jednak zależna od treści wizualnej i kontekstu, w jakim tłumaczenie treści wizualnej ma zacząć funkcjonować. Tłumaczenie polega w tym kontekście na zmianie semiotycznej, polegającej na przedstawieniu treści w innym systemie znaków, co wymaga oczywiście przystosowania przekładu do specyfiki medium języka pisanego i przede wszystkim języka mówionego. Dla wielu badaczy i twórców audiodeskrypcji potrzebne wydaje się zastosowanie narzędzi i strategii opracowanych przez translatologię w celu ujednolicenia (a także sformalizowania) pewnych technik tworzenia „przekładu audiowizualnego” (Mazur, 2014), co pozwoliłoby także na rozwinięcie systematycznych, teoretycznych badań nad przekładaniem treści wizualnych. Badania nad przekładem stanowiłyby w tym kontekście pewien wzór praktyki analizowania strategii przekładania znaków ideograficznych na znaki językowe, a następnie na znaki dźwiękowe. Istotnym czynnikiem, który należałoby wziąć pod uwagę przy rozwijaniu narracji naukowej o audiodeskrypcji jako przekładzie audiowizualnym, jest przede wszystkim multimodalność charakteryzująca materiał audiowizualny (Tomaszkiewicz, 2006; Masłowska, 2014), zwłaszcza w przypadku dzieł multimedialnych, takich jak produkcja filmowa. Praktyki tłumaczenia audiodeskrypcyjnego mają więc swoją specyfikę i wymagają osobnego, wielowątkowego namysłu.

Audiodeskrypcja – jak zaznaczyłam na początku niniejszej pracy – może być rozumiana również jako strategia udostępniania: czynienia niedostępnego dostępnym, ułatwiania udziału w kulturze lub w przestrzeni publicznej w ogóle, umożliwiania interpretowania poszczególnych elementów oraz wytworów wspólnej sfery społecznej. Służy osobom z dysfunkcją wzroku, umożliwiając zapośredniczone przez opowieść (nagranie) „widzenie”, np. „widzenie” topografii jakiegoś miasta. Odbiór i interpretacja otoczenia za pośrednictwem audiodeskrypcji tworzy szczególne doświadczenie. Pomimo braku jednego ze zmysłów percepcyjnych i poznawczych, nie da się (lub nie powinno się) mówić w tym kontekście o ograniczeniu, czyli doświadczeniu braku, niemożności czy o upośledzeniu aktywności poznawczej. Mamy do czynienia z sytuacją niepełnosprawności, jednak ta sytuacja nie musi prowadzić do utraty lub niemożliwości uzyskania zdolności poznawania i rozumienia otaczającego świata. Audiodeskrypcja w tym kontekście jest jedną ze strategii zapobiegania utracie wymienionych zdolności lub ich obniżeniu. W tym sensie jest strategią zaangażowania polegającego na zapewnianiu wszystkim równego prawa do uczestnictwa w kulturze i życiu społecznym.

Audiodeskrypcja z kolei, definiowana jako strategia udostępniania dziedzictwa kulturowego – zarówno tego, które należy do przeszłości (tradycja), jak i tego, które dopiero jest tworzone (innowacja) – jest koniecznym elementem praktyk umożliwiania dostępu do kultury osobom narażonym z różnych względów na wykluczenie z udziału w odbiorze dzieł kultury. W praktyce audiodeskrybowania w pewnym sensie ciąży więc odpowiedzialność za możliwość i sposób udostępniania zasobów kulturowych. Im więcej audiodeskrypcji dzieł

sztyki, tym mniejsze ryzyko niezaspokojenia potrzeb kulturowych i estetycznych wszystkich członków społeczeństwa.

Ważnym problemem w kontekście audiodeskrypcji jako strategii udostępniania dziedzictwa jest problem nadmiaru i wyboru. Aby możliwe było stworzenie opisów i nagrań tych opisów dla wszystkich najważniejszych elementów polskiego dziedzictwa kulturowego, potrzeba byłoby wiele czasu (dla przypomnienia: historia upowszechniania audiodeskrypcji w naszym kraju rozpoczyna się mniej więcej w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku) oraz dużych nakładów finansowych (w tej kwestii zaangażowanie państwa mogłoby ułatwić upowszechnianie właśnie takich strategii udostępniania jak audiodeskrypcja; być może dobrym rozwiązaniem byłoby np. stworzenie narodowego programu wspierania praktyk udostępniania na wzór istniejących programów dotacyjnych, realizowanych m.in. przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego). Dziedzictwo stanowi więc pewien zasób, który np. dla osób niewidomych od urodzenia stanowi niepoznany (lub poznany częściowo), potencjalny zbiór wiedzy o historii, tożsamości czy chociażby wrażliwości estetycznej charakterystycznej dla danej epoki. Nadmiar zasobów stanowi więc pewien problem, a zarazem jest rezerwuarem szans i przestrzeni (przymusowej) selekcji. Wybór jest koniecznym elementem audiodeskrypcji na różnych etapach jej powstawania, np. wybór dzieła, dla którego zostanie stworzony skrypt, a następnie nagranie, wybór elementów dzieła, które zostaną opisane, wybór lektora, wybór strategii nagrania (np. czy należy użyć jakichś dźwięków w tle), wybór sposobu dystrybucji audiodeskrypcji (audioprzewodnik w muzeum, aplikacja z nagraniami, wolny dostęp w Internecie i możliwość pobierania nagrania na urządzenia mobilne lub komputer). Omawiana praktyka udostępniania stanowi zatem spore wyzwanie dla audiodeskryberów, biorących odpowiedzialność za przygotowaną reprezentację wybranego dzieła sztuki; jest to w pewnym sensie odpowiedzialność za przekazywanie wiedzy o dziedzictwie kulturowym – stawka tworzenia audiodeskrypcji jest więc wysoka.

Jednym z najważniejszych etapów tworzenia audiodeskrypcji jest – obok wyboru dzieła, które zostanie przedstawione – przygotowanie skryptu do nagrania, czyli opisu dzieła sztuki. Mamy więc do czynienia z praktyką lingwistyczną, z wykorzystaniem języka do stworzenia reprezentacji dzieła sztuki, a następnie audiodeskrypcji, która ma pomóc osobom z dysfunkcją wzroku w zachowaniu związku z przestrzenią kultury współczesnej i dziedzictwem rozumianym jako przeszłe tradycje. Skrypt audiodeskrypcji dzieła sztuki spełnia – podobnie jak audiodeskrypcja jako gotowy „produkt” kulturowy (audialny element dziedzictwa) – funkcje poznawcze i protetyczne, tzn. dostarcza informacji o danym dziele lub praktyce kulturowej, pozwalając je poznać, oraz zastępuje poznanie wzrokowe – jest więc w pewnym sensie rodzajem protezy zmysłu wzroku, pojawia się pod nieobecność postrzeżenia wzrokowego dzieła sztuki. Możemy więc mówić o doświadczeniu kulturowym zapośredniczonym poprzez język, tworzonym w oparciu o wybór, na przykład wybór sposobu opisu, słownictwa, elementów w postaci wykładni dzieł sztuki stworzonych przez ich autorów. To zapośredniczenie może stanowić pewien kłopotliwy moment dla badaczy audiodeskrypcji lub jej odbiorców. Dobór języka w skrypcie może wpływać na odbiór dzieła sztuki. Skrypt napisany przez kilka osób może różnić się pod wieloma względami, przykładowo kolejnością opisu elementów danego dzieła. Zasób słownictwa jednego deskrybera może różnić się od języka, jaki wykorzystuje inny deskryber. Ci ostatni mogą mieć różne podejścia do samej praktyki audiodeskrybowania: mogą uważać, że skrypt musi być przygotowany w sposób obiektywny, niezdradzający emocji autora opisu, neutralny, zgodny z ogólnymi wytycznymi dotyczącymi tworzenia audiodeskrypcji. Te czynniki różnicujące skrypty udowadniają, jak wiele elementów może wpłynąć na finalny

„produkt”, czyli audiodeskrypcję. Co więcej, przekonania o możliwości stworzenia obiektywnego opisu mogą zostać po raz kolejny podważone poprzez odwołanie się właśnie do tych kłopotliwych momentów w tworzeniu audiodeskrypcji. Tworzenie skryptów niesie ze sobą ryzyko interpretacji, tzn. nasze pragnienie stworzenia obiektywnego opisu, który zastąpi dzieło niedostępne dla osoby niewidomej lub słabowidzącej, może nie zostać zaspokojone ze względu na materiał językowy, jakim się posługujemy. Użyte słowa nie są nigdy neutralne i zawsze do kogoś należą, w określonych kontekstach mogą ujawniać różne znaczenia albo współgrać lub nie z semiotycznym doświadczeniem odbiorcy. Dla rzeczników obiektywnego opisu interpretacja, czyli element autorski, emocje, opinie, porównania do innych zjawisk, będzie więc ryzykiem, może nawet zagrożeniem. Dla rzeczników bardziej swobodnego (ale nie niezgodnego z zasadami etycznego działania na rzecz upowszechniania dostępu) podejścia do tworzenia skryptów, interpretacja może być szansą na stworzenie innego rodzaju przedstawienia dzieła sztuki, alternatywy powiększającej zasób dostępnych opisów, interpretacji i reprezentacji elementów dziedzictwa kulturowego.

2. Poetyka audiodeskrypcji – perspektywa tekstologiczna i studium przypadku

W przedstawionych wyżej trzech definicjach (lub raczej strategiach definiowania) audiodeskrypcji pojawiała się informacja na temat pewnych zasad organizujących praktykę audiodeskrypcji. Podstawową regułą tworzenia jest imperatyw obiektywnego opisu, wystrzeganie się sugestii interpretacyjnych, mogących narzucać odbiorcom pewne wnioski dotyczące recypowanego dzieła (Więckowski, 2014) oraz ograniczenie swobody twórczej autora skryptu (gdyż audiodeskrypcja nie jest dziełem sztuki, tylko tworem funkcjonalnym, podporządkowanym funkcji poznawczej realizującej się poprzez nagranie opisu dzieła sztuki – wydaje się, że właśnie takie założenie leży u podstaw wskazanych ogólnych zasad tworzenia audiodeskrypcji). W niniejszej części publikacji chciałabym podjąć temat ogólnych wytycznych dotyczących audiodeskrypcji, tworząc schemat poetyki skryptu, zrekonstruowany w oparciu o skrypt oraz audiodeskrypcję *40 szuflad* Artura Żmijewskiego. Nagranie opisu *40 szuflad* jest dostępne na stronie Narodowej Galerii Sztuki Zachęta w Warszawie (<https://zacheta.art.pl/pl/mediateka-i-publikacje/audiodeskrypcja-pracy-40-szuflad-artura-zmijewskiego>, dostęp: 18.08.2018)². Wybór pracy Żmijewskiego nie jest przypadkowy. Artysta ten, jeden z najbardziej znanych przedstawicieli tzw. sztuki krytycznej w Polsce, zrealizował kilka projektów z udziałem osób z niepełnosprawnościami, tworząc artystyczną podstawę emancypacji doświadczenia niepełnej sprawności. Opis *40 szuflad* reprezentatywny jest dla strategii tworzenia audiodeskrypcji, która jest nie tylko próbą opowiedzenia o dziele, lecz także przedstawienia go w nieco szerszym kontekście i opisanie w bardziej plastyczny sposób z użyciem literackich technik reprezentacji (takich jak na przykład porównanie). W kolejnych akapitach tego podrozdziału przeanalizowane zostaną wybrane fragmenty skryptu audiodeskrypcji *40 szuflad*, przygotowanego przez Katarzynę Guzowską.

Nagranie opisu dzieła Żmijewskiego rozpoczyna się od podania podstawowych danych na temat *40 szuflad*:

Artur Żmijewski, *40 szuflad*, 1995 r., wymiary: 190x140x82 cm, technika mieszana, materiał: drewno, metal, fotografie.

² Treść audiodeskrypcji została spisana przeze mnie na potrzeby tego artykułu.

Pierwszym elementem poetologicznym skryptu dzieła sztuki jest więc podanie podstawowych informacji na temat dzieła: informacji o autorstwie, tytule, roku wykonania, wymiarach, technice i wykorzystanych materiałach. To klasyczny element przedstawiania i udostępniania dzieła sztuki, wykorzystywany we wszystkich przestrzeniach prezentacji sztuki. Wydaje się neutralny, jednak zawarte informacje mogą już na tym etapie podpowiadać pewne tropy interpretacyjne. Można zatrzymać się np. na dacie powstania dzieła: to połowa lat 90. XX wieku, okres już po karnawale Solidarności, kolejny rok demokratyzacji i zmian społeczno-kulturowych, a także czas wzmożonej, emancypacyjnej aktywności artystów reprezentujących sztukę krytyczną. To rozwinięcie informacji o dacie powstania dzieła stanowi już pewien kontekst. O tym, czym *40 szuflad* było dla twórczości Żmijewskiego w połowie lat 90., dowiemy się z końcowych fragmentów skryptu.

Kolejny fragment skryptu zawiera następujące informacje:

Instalacja Żmijewskiego to drewniana szafa z małymi szufladkami, wsparta na dwóch stalowych nogach, przypomina katalog biblioteczny, jednak artysta znacząco zniekształcił tradycyjną formę takiego mebla, aby utrudnić dostęp do poszczególnych schowków. Spodnia i górna część szafy są wygięte ku frontowi tak, że przednia powierzchnia mebla zrobiła się wklęsła.

Fragment wprowadza opis ogólnego wyglądu i budowy dzieła Żmijewskiego. Pojawia się też – co istotne – określenie *quasi-gatunkowe 40 szuflad*: instalacja. Wydaje się, że autorka skryptu i zespół przygotowujący audiodeskrypcję założyli, że odbiorca będzie osobą w jakiejś mierze zorientowaną w zjawiskach i słownikach sztuki współczesnej. Możemy w tym kontekście mówić zatem o specjalistycznej audiodeskrypcji – takiej, która spełnia podstawowe funkcje audiodeskryptywne, ale jednocześnie oczekuje od odbiorcy znajomości pewnych konwencji czy pojęć związanych ze sztuką współczesną. To audiodeskrypcja zakładająca pewne sprzężenie zwrotne, wymagająca zaangażowania odbiorcy w odtwarzanie dzieła sztuki w opisie i subiektywnej interpretacji. Gdyby autorka audiodeskrypcji posłużyła się dość ogólnym pojęciem „dzieła” zamiast „instalacji”, wrażenie odbiorcze wszystkich (zarówno osób z dysfunkcjami wzroku, jak i osób widzących, ale niemających przed oczami dzieła) mogłoby być inne.

Istotnym elementem cytowanego fragmentu audiodeskrypcji jest oczywiście wstępny opis wyglądu dzieła i porównanie do przedmiotu, które ma za zadanie ułatwić wyobrażenie sobie budowy tego, co „widzi się” za pośrednictwem opisu. Drewniana szafa z szufladkami zostaje porównana do katalogu bibliotecznego. Przywołanie tego przedmiotu może wywoływać wspomnienia dotykowe (drewno, papier), dźwiękowe (dźwięk otwieranej szufladki i przeszukiwania kart katalogu), a nawet zapachowe (charakterystyczny zapach bibliotecznego katalogu, zbudowanego z drewna i wypełnionego papierowymi karteczkami). Może też wywoływać pewne symboliczne konotacje związane z funkcją biblioteki jako magazynu, zbioru książek, miejsca ochrony materialnego (książki i inne druki) i niematerialnego (idee, znaczenia, historie) dziedzictwa. Porównanie *40 szuflad* do katalogu bibliotecznego może oczywiście nie wywoływać żadnych reminiscencji albo przywoływać jedynie śladowe ilości skojarzeń – wszystko zależy od odbiorcy i jego doświadczenia (także tego kulturowego, związanego z odbiorem dzieł sztuki).

Kolejnym ważnym elementem wstępnego opisu jest przedstawienie sposobu, w jakim powstało dzieło. W przypadku *40 szuflad* było to zniekształcenie, deformacja wyglądu mebla z szufladkami, który znamy. Cel tej deformacji również zostaje wyjaśniony: chodziło o utrudnienie dostępu do niektórych schowków. Ze skryptu nie dowiadujemy się jednak, czy ten cel został określony przez samego artystę czy jest to już interpretacja osoby, która opisuje dzieło. Informacja o celu może brać się również po prostu z odtworzenia sytuacji, w której można było dotknąć mebla i przekonać się, że w wyniku zniekształcenia części szufladek nie można otworzyć. Dalsze fragmenty skryptu przedstawiają kolejną ciekawą strategię opisu procesu powstawania dzieła poprzez zniekształcenie formy, jaką znamy; strategię aktywizującą odbiorcę:

Najpierw wyobraźmy sobie mebel niezdeformowany. Ma on prawie półtora metra szerokości, około półtora metra wysokości oraz 80 cm głębokości. Zbudowany jest z lakierowanego drewna, dość dobrze widać jego słoje. Składa się z pięciu rzędów szufladek po 9 w jednym. Szuflady mają około 15 cm szerokości i 10 cm wysokości. (...) Żeby osiągnąć kształt rzeczywisty zaprojektowany przez autora, należy teraz zagiąć szafę ku przodowi i wzdłuż osi poziomej. Nie tylko przednia część staje się wklęsła, ale także plecy szafy są analogicznie zaokrąglone.

Aktywizowanie polega więc na zaangażowaniu wyobraźni odbiorcy w procesie rekonstrukcji powstawania *40 szuflad*. Opis mebla jest znacznie bardziej szczegółowy, a w wyobraźni pojawia się element nierzeczywisty, który w sensie materialnym nie przynależy do omawianego dzieła – jest to wyobrażenie (obraz) mebla niezdeformowanego. To ciekawe przedstawieniowe podwojenie i szczegółowość opisu czynią skrypt tekstem bardziej plastycznym i atrakcyjniejszym dla wyobraźni. Proces obioru znacznie się więc komplikuje, od odbiorcy wymaga się aktywności w pewnym sensie twórczej, performatywnej, ustanawiającej subiektywną reprezentację dzieła sztuki poprzez pracę wyobraźni, np. polegającą na porównywaniu formy i jej deformacji.

Wątek utrudnionego dostępu do zawartości szuflad powraca w kolejnych fragmentach skryptu. Jeszcze nie wiemy tak naprawdę, co znajduje się w szufladkach. W skrypcie można dostrzec elementy narracji z suspensem, opóźniającą ujawnienie tajemnicy szuflad. W kolejnym fragmencie opisu pojawia się bardziej szczegółowy opis trudności, jakie napotyka osoba próbująca odkryć tę tajemnicę:

(...) Szuflady zaczynają się około metra nad podłogą, a otwieranie ich przychodzi z trudem. Przytrzymywane są w zamkniętej pozycji długimi, 30-centymetrowymi sprężynami. Żeby obejrzeć zawartość szuflad, trzeba mocno trzymać za rączkę obiema rękami, a i tak wytrzyma się w tej pozycji kilka do kilkunastu sekund.

W tym krótkim fragmencie pojawia się opis rodzaju interakcji, jaką umożliwia dzieło, oraz przedstawienie formy ekspozycji ukrytych w szufladach rzeczy. Opóźnienie ujawnienia, co tak naprawdę znajduje się w szufladach, jest ciekawym zabiegiem narracyjnym (można go określić również jako zabieg literacki), oddziałującym na poznawcze nastawienie odbiorcy poprzez zwiększanie ciekawości i powodowanie oczekiwania na ujawnienie tajemnicy szuflad:

Co jest w szufladach? Artysta umieścił w każdej z nich po jednej czarno-białej fotografii. Przedstawiają one fragmenty ciała ulegającego różnym odkształceniom pod wpływem nacisku. Pokazują zbliżenia detali, twarze, same dłonie, niekiedy prawie całe sylwetki fotografowanych postaci. Zdjęcia mają szerokość równą szerokości szuflady, natomiast w różnym stopniu wypełniają jej długość. Nie leżą płasko, są przyklejone pod kątem do powierzchni dna, czasem schowane są na samym jej końcu.

W szufladach znajdują się zdjęcia, na co może nas już naprowadzić informacja o materiałach wykorzystanych w instalacji, podana na początku skryptu. Jednak do mniej więcej połowy skryptu i nagrania nie wiemy, co to za zdjęcia. Okazuje się, że w szufladach znajdują się przedstawienia fotograficzne ciał kobiety i mężczyzny, które – jak dowiadujemy się z opisu – również dokumentują pewne deformacje, tym razem niespowodowane pracą artysty (deformacja mebla), ale działaniem wzajemnego nacisku ciał osób znajdujących się na zdjęciach. W interpretacji tego przedstawienia może pojawić się wniosek, że zasada odkształcenia, zniekształcenia, zaburzenia formy i regularnej budowy ciał i rzeczy, do jakiej możemy być przyzwyczajeni, jest podstawową zasadą twórczą w *40 szufladach*. Innymi słowy, artysta tworzy poprzez zniekształcenie. Osoby ze zdjęć również biorą udział w tym procesie deformacji, z tym że dotyczy ona w ich przypadku ciał i relacji między nimi. Obiekty i ciała oddziałują na siebie zgodnie z podstawowymi zasadami fizyki. W skrypcie opis zdjęć jest następujący:

Fotografowane postacie to nagi mężczyzna i kobieta, oboje w wieku około 30 lat. Niektóre fotografie wyglądają dość perwersyjnie, inne – niewinnie. Wszystkie łączy działanie dwóch osób, które nawzajem uciskają, ciągną, wykręcają fragmenty swojego ciała czy marszczą skórę. Ich twarze są neutralne w wyrazie, pozbawione emocji, jakby wykonywali jakąś codzienną, powszednią czynność. Na jednym zdjęciu męskie dłonie ciągną fałdę brzucha kobiety. Możemy też znaleźć zbliżenia twarzy naciskających na siebie nosami. W innej szufladzie kobieca dłoń silnie przekręca małżowinę uszną drugiej osoby.

Po raz kolejny w skrypcie *40 szuflad* opis elementów dzieła jest szczegółowy, dotyczy jednak wybranych fotografii. W tym momencie pojawia się pewien problem audiodeskryptorski, który za I. Mazur (2014) można nazwać Punktem Kryzysowym Audiodeskrypcji. Badaczka definiuje te punkty jako elementy danego dzieła, przedmiotu czy zjawiska, które stanowią wyzwanie dla twórcy skryptu i wymagają przyjęcia jakiejś strategii, żeby poradzić sobie z tym „kryzysem”. Pojęcie punktów kryzysowych zostało utworzone w nawiązaniu do terminu punktów kryzysowych w tłumaczeniu (*translation crisis points*). W kontekście *40 szuflad* punktem kryzysowym jest opis fotografii, wymagający od autora skryptu wyboru elementów ze zdjęć, jakie zostaną opisane. Konieczna jest więc selekcja. Odbiorca audiodeskrypcji nie ma więc możliwości zapoznania się ze wszystkimi elementami dzieła Żmijewskiego osobno, nie pod postacią uogólnionego opisu. Twórca skryptu niekiedy zmuszony jest do kompromisu w postaci wyboru, np. ze względu na ograniczony czas nagrania albo filmu, dla którego przygotowywana jest audiodeskrypcja. Kompromis ten jednak zubaża możliwości poznawania dzieł sztuki. Nie jest to oczywiście zarzut pod adresem wszystkich autorów skryptów; jest to problem, z którym borykać musi się każdy z nich, a także każda osoba, która kiedykolwiek przygotowywała opis czegokolwiek w przeświadczeniu, że ten opis ma komuś służyć i ma być jak najlepszy

(zgodny z wytycznymi, a jednocześnie atrakcyjny, sugestywny i dostosowany do adresata). Jest to również jeden z najistotniejszych problemów udostępniania jako praktyki kulturowej. Wybór (selekcja, pominięcie, cytaty itd.) jest – jak się wydaje – jedynym racjonalnym sposobem radzenia sobie z nadmiarem, jaki charakteryzuje dziedzictwo (tradycję i współczesną produkcję kulturową). Każda praktyka selekcji wymaga zatem bardzo uważnego przygotowania i zrealizowania z uwzględnieniem potrzeb tej grupy ludzi, dla której nieznany element kultury ma zostać udostępniony.

Skrypt *40 szuflad* A. Żmijewskiego kończy komentarz metaartystyczny, przedstawiający szerszy kontekst powstania dzieła, w tym kontekst biograficzny:

Instalacja jest pracą dyplomową artysty w Pracowni Rzeźby prof. Grzegorza Kowalskiego w Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. W tradycji kształcenia akademickiego bardzo ważnym tematem jest akt wykonywany w różnych materiałach: glinie, gipsie, kamieniu itd. W tej pracy dwie osoby potraktowały siebie jako materiał do rzeźbienia. Okazało się, że ciało ludzkie jest o wiele bardziej nieprzewidywalne w kształtowaniu w porównaniu do tradycyjnych materiałów. Praca dyplomowa Artura Żmijewskiego jest jedną z jego ostatnich rzeźb. Artysta tak to skomentował w jednej z publikacji: „Dzisiaj nie rzeźbię, robię filmy. Świat jest zanadto skomplikowany, aby rzeźbić. Wystarczy troszkę pofotografować, aby stwierdzić, że rzeźba nie nadaje. Fotografia i film zlikwidowały we mnie wiarę w możliwości rzeźby. Wyśmiały ją”. Ta praca może być traktowana właśnie jako etap przejściowy w twórczości artysty. Zaznacza przejście od medium rzeźby do filmu.

W końcowym fragmencie skryptu bardzo wyraźnie zarysowana zostaje ścieżka interpretacyjna dla *40 szuflad*, uwzględniająca moment istotnej zmiany w twórczości artysty – zmiany medium, jakim posługiwał się w swojej pracy. Możliwości dotychczasowego medium – rzeźby – okazały się niewystarczające przy przedstawianiu współczesności. Wykorzystanie komentarza autorskiego niewątpliwie uwiarygadnia przedstawione wskazówki interpretacyjne, stanowiąc coś w rodzaju autorskiego skryptu do dzieła, ale jednocześnie nieco ogranicza swobodę interpretacyjną odbiorcy. *40 szuflad* można oczywiście interpretować poza kontekstem biograficznym autora, jednak w analizowanym skrypcie nie ma sugestii, że tak właśnie można zrobić. W audiodeskrypcji, która zawiera interpretacje, warto byłoby, moim zdaniem, dodać (być może oczywistą, ale ważną) informację, że przedstawiona wykładnia – nawet bardzo ogólna czy implikowana – nie wyczerpuje możliwości odczytywania dzieła sztuki. Wydaje się to dobrą praktyką w przypadku działania, które zakłada pewną zależność: w przypadku audiodeskrypcji będzie to zależność osoby niewidomej od skryptu oraz nagrania, które są przygotowywane przez widzających. Umieszczenie elementów interpretacji w audiodeskrypcji czy urozmaicenie jej literackimi i *quasi-literackimi* zabiegami jest ciekawą strategią udostępniania, alternatywą wobec „obiektywnego” opisu – wobec języka pozbawionego walorów literackich, plastyczności czy lekkiego emocjonalnego nacechowania. Ważne jest dostrzeżenie i analizowanie w tym kontekście warunków zależności i zapośredniczenia, kształtujących się w przypadku, kiedy pomagamy innym, w tym przypadku tym, którzy nie mogą zobaczyć dzieła sztuki. Etyka takiego działania zakładałaby informowanie o interpretacyjnej interwencji w opis dzieła, wyjaśnienie celów tej interwencji i zaznaczenie, że nie jest to jedyna obowiązująca narracja na temat danego elementu kultury. Podobnie rzecz ma się z wykorzystaniem elementów

języka poetyckiego czy strategii opowiadania charakterystycznych dla literatury. Mogą one aktywizować odbiorcę, przyciągnąć jego uwagę i wspierać funkcje poznawcze audiodeskrypcji (np. poprzez wykorzystanie takich technik poznawczych, jak porównanie ze wzorcem, formy z deformacją w celu wykrycia podobieństw i różnic między przedmiotami). Takie podejście do przygotowywania opisów dzieł sztuki, opracowane na podstawie analizy skryptu *40 szuflad*, prezentuje alternatywny model audiodeskrypcji jako praktyki udostępniania. Udostępnianiu podlegają nie tylko dzieła sztuki i inne wytwory kultury, lecz także narracje na ich temat. Każda narracja też jest oczywiście elementem dziedzictwa.

3. Włączająca lingwistyka kulturowa (projektowanie postawy badawczej)

Zrekonstruowana w oparciu o dzieło Artura Żmijewskiego poetyka skryptu dzieła sztuki, przygotowywanego w procesie powstawania audiodeskrypcji, obejmuje następujące elementy: 1) podstawowe informacje na temat dzieła (autor, tytuł, data powstania i inne), 2) wstępny opis obiektu, jego wyglądu, koloru i innych najważniejszych elementów, 3) szczegółowy opis obiektu, obejmujący takie techniki poznawcze jak na przykład porównanie z podobnym obiektem, 4) opis przemawiający do wyobraźni odbiorcy, zawierający elementy hypotypozy (opisu unaoczniającego) czy bardziej plastyczny język niż w innych częściach opisu, 5) (częściowa) rekonstrukcja procesu powstawania dzieła, 6) komentarz dotyczący kontekstu biograficznego, 7) komentarz odautorski (cytat), nawiązujący do poruszonych w skrypcie wątków. Tych siedem podstawowych elementów poetyki skryptu dzieła sztuki może występować w różnej kolejności, jakiś element może zostać pominięty w zależności od obranej strategii audiodeskrybowania, jednak podstawowy cel jest ten sam: stworzenie reprezentacji dzieła sztuki dla osób, które nie mogą go zobaczyć.

Skrypt ma więc charakter performatywny – występuje jako językowe przedstawienie dzieła sztuki, które stwarza nowe kulturowe zjawisko, będące jednocześnie podstawą do realizacji praktyki wsparcia dla osoby z niepełnosprawnością. Uzupełnienie narracji o audiodeskrypcji narracją o reprezentacji i performatywności pozwoli na badanie innych aspektów tworzenia narracji audialnych na podstawie wcześniej stworzonego opisu jakiegoś elementu kultury. W tej poszerzonej perspektywie badawczej należałoby właśnie usytuować włączającą lingwistykę kulturową, czyli działanie polegające na analizowaniu i stwarzaniu praktyk językowych wspierających osoby z niepełnosprawnościami w odbiorze dzieł sztuki (filmów, literatury, malarstwa, grafiki i in.), a także innych zjawisk kultury współczesnej. W przypadku audiodeskrypcji język zaczyna funkcjonować jako w pewnym sensie proteza wzroku; możliwe jest więc „widzenie poprzez język”, zapośredniczone doświadczenie poznawcze związane z udostępnioną opowieścią o wybranym elemencie dziedzictwa kulturowego. Podstawowym celem badań nad sposobami i warunkami umożliwiania „widzenia poprzez język” jest analiza relacji między językiem a doświadczeniem niepełnosprawności, a także analiza możliwości reprezentacyjnych języka w odniesieniu do doświadczeń osób z ograniczonymi możliwościami poznawania i odbioru rzeczywistości. Zależność języka i doświadczenia jest jedną z najsilniejszych zależności dyskursywnych, warunkujących poznawanie rzeczywistości. Dyskurs niepełnosprawności jest stosunkowo nowym zjawiskiem, związanym z ruchami społecznymi na rzecz osób z niepełnosprawnością oraz krytycznym podejściem badaczy współtworzących studia nad niepełnosprawnościami (*disability studies*). Funkcjonuje on jako narzędzie poznawcze i emancypacyjne, tzn. umożliwiający ekspresję różnych wymiarów doświadczania niepełnej sprawności, a także pozwalający na weryfikowanie innych dyskursów, jakie funkcjonują w odniesieniu do niepełnosprawności (np. dyskursu socjalno-pomocowego

czy medycznego). Język jest więc narzędziem włączania oraz emancypacji, ale może być również narzędziem wykluczania. Aby temu ostatniemu zjawisku zapobiec, istotne jest podejmowanie takich działań, jak np. tworzenie audiodeskrypcji, czyli – podsumowując przedstawione wyżej rozważania – praktyki udostępniania, praktyki lingwistycznej i praktyki przekładu, oferującej dostęp do różnych elementów dziedzictwa kulturowego. Rozpatrywanie audiodeskrybowania w tych trzech kontekstach (badania nad dziedzictwem, lingwistyka, przekład) pozwala analizować warunki i możliwości działań na rzecz poszerzania dostępu do wspólnej przestrzeni kulturowej z uwzględnieniem takich istotnych zagadnień, jak etyka reprezentacji, wierność opisywanemu dziełu czy możliwość włączenia do opisu elementów autorskiej interpretacji. Zaprojektowana w ten sposób postawa badawcza łączy różne obszary badawcze i dyskursywne, tworząc naukową narrację włączającą, która oferuje do wykorzystania nowe perspektywy badawcze, jak na przykład wykorzystanie krytycznego potencjału studiów nad niepełnosprawnością w badaniach nad językowym wsparciem osób nie w pełni sprawnych. Koniecznym uzupełnieniem prezentowanej postawy są oczywiście badania empiryczne, polegające na konfrontowaniu rozwiązań teoretycznych z potrzebami osób, dla których powstają audiodeskrypcje i inne praktyki udostępniania dziedzictwa kulturowego. Kolejny badawczy krok włączającej lingwistyki kulturowej (po dopracowaniu podstaw teoretycznych) to przejście od teorii do praktyki – do upowszechniania działań wspierających z wykorzystaniem języka jako podstawowego narzędzia poznawczego.

Bibliografia

- Barnes, E. (2016). *The Minority Body. A Theory of Disability*. Oxford: Oxford University Press.
- Jankowska, A., Szarkowska, A. (2014). Wstęp. *Przekładaniec*, 28, 9-10.
- Markowski, M.P. (1999). Ekphrasis. Uwagi bibliograficzne z dołączeniem krótkiego komentarza. *Pamiętnik Literacki*, XC(2), 229-236.
- Masłowska, K. (2014). Audiowstęp jako sposób na uzupełnienie audiodeskrypcji. *Przekładaniec*, 28, 39-47.
- Mazur, I. (2014). Projekt ADLAB i funkcjonalizm w przekładzie – w stronę strategii audiodeskrypcyjnych. *Przekładaniec*, 28, 11-22.
- Tomaszkiewicz, T. (2006). *Przekład audiowizualny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Więckowski, R. (2014). Audiodeskrypcja piękna. *Przekładaniec*, 28, 109-123.
- Wysłouch, S. (2009). Ekfrazja czy przekład intersemiotyczny? W: S. Wysłouch, B. Przymuszała (red.), *Ruchome granice literatury. W kręgu teorii kulturowej* (s. 48-64). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rachel PAZDAN

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

NIEMIECKI *PAN TADEUSZ*

Streszczenie

W pierwszej części tekstu Autorka omawia kwestie tłumaczeń literackich, koncentrując się na specyfice tłumaczeń arcydzieł literatur narodowych. Arcydzieła literatur narodowych, otaczane przez daną nację wyjątkowym nimbem, stanowią dużo większe wyzwanie jako tekst źródłowy dla tłumaczy niż pozostałe teksty literackie. W kolejnej części jako przykład takowego wyzwania przytoczony zostaje fragment *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza, zawierający opis uczty staropolskiej, będący – ze względu na swą specyfikę – idealnym przykładem translatorskiego wyzwania. Przedstawione w niniejszym artykule wersje tłumaczenia na język niemiecki stanowią części wersji *Pana Tadeusza*, opublikowanych w latach 1836-1977.

Summary

In the first part of the text, the author discusses the issue of literary translation, concentrating on the specifics of translating masterpieces of national literatures. These masterpieces are venerated by a given nation, thus bring more significant challenge as source text for the translator than other literary texts. Further part quotes a fragment of *Pan Tadeusz* by Adam Mickiewicz with a description Old-Polish feast, an ideal example of translator challenge thanks to its idiosyncrasy. German translation versions presented in this article are part of *Pan Tadeusz* versions published in 1836-1977.

Tradycja niemieckich tłumaczeń *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza sięga już do momentu powstania polskiego oryginału. Zdawszy sobie sprawę z kompleksowości i złożoności tematu, w pierwszej chwili każdego zainteresowanego tym zagadnieniem ogarnia pewnego rodzaju nieśmiałość. Nasuwającym się w związku z tą kwestią pytaniem, na które trzeba odpowiedzieć w pierwszej kolejności, jest kwestia hierarchii perspektyw otwierających się przed badaczem recepcji niemieckich tłumaczeń narodowego eposu Polaków.

Aby sposób w adekwatny zająć się *Panem Tadeuszem* jako dziełem literackim najwyższej rangi, trzeba bliżej przyjrzeć się aspektom, które mają wpływ zarówno na recepcję dzieła, jak i na jego niemieckich czytelników. Jednym z aspektów, mającym duże znaczenie przy przenoszeniu dzieła w inny obszar kulturowy i językowy, jest fakt, że w kulturze polskiej obowiązuje następujący aksjomat: *Pan Tadeusz* jest arcydziełem literatury polskiej. W historii literatury naszego narodu utwór ten jest nieustannie opiewany, zaś dla rodaków jest on ucieleśnieniem własnej tradycji (Dopart, Ziejka, 1999, s. 5), synonimem polskości, kwintesencją przynależności do narodu polskiego, biblią kultury, jednym z głównych nośników polskiej tożsamości narodowej (Piechota, Lyszczyzna, 2000, s. 241). Bez przesady można stwierdzić, że w *Panu Tadeuszu* – dziele, którego walory literackie są równoważne z uczuciami, jakimi Polacy darzą poemat – zamieszkuje polska dusza.

W książce znajdują odzwierciedlenie wielorakie wątki historyczne, przez co dziełu w krytycznych i trudnych chwilach dziejów narodu polskiego przypisywano ważną rolę historyczną. Gdy obawiano się o zatrącenie i utratę polskości, *Pan Tadeusz* był źródłem esencji archetypowej polskości, był sercem, które biło w chwilach obawy o utracenie tego, co Polaków konstituowało, pomagał trwać i wyczekiwać, wreszcie – był fundamentem wspomnień i tożsamości: tego, czym kiedyś była ich ojczyzna, czym Polacy chcieliby być, byli i tym, co im zrabowano.

Pan Tadeusz to literacka ojczyzna każdego Polaka, dlatego też S. Márai, pisząc o arcydziele, stwierdza równocześnie (2009, s. 101):

Do tego, aby dzieło człowieka było arcydzielne i wiecznie mienilo się blaskiem oraz zachwycało ludzi, konieczne jest coś poza talentem, tematem i doskonałym wykonaniem. W arcydziele jest pewien element cudowności, który czarodziejskim blaskiem przenika na wskroś całość, tak przy tym łagodnie i ujmująco, jak światło księżyca letnią noc, nierealnie, a przecież jasno, bo można przy nim jasno widzieć, a nawet czytać. Arcydzieło niechaj będzie realne, precyzyjne, mądre, świadome celu, proporcjonalne, starannie wykonane, wiernie oddane i niechaj będzie w nim jeszcze coś innego. Niechaj w nim będzie coś cudownego. I przy zdrowej przytomności, niechaj w nim będzie coś z zapomnienia. Niech będzie wzniesione wedle prawideł inżynierii, ale niechaj będzie w nim również chaos, szczypta odwiecznej mgły, jaka wzbija się złotymi ziarenkami na szlaku gwiazdozbiorów. Bez owej cudowności dzieła są tylko wielkie albo doskonałe. Czasami arcydzieło nie jest aż takie doskonałe. Tyle że promieniuje, że jest w nim także tylko sen, światło gwiazd, cudowność. A to jest ta część zadania, na którą artysta nie ma już żadnego wpływu; ostatnie pociągnięcie pędzlem, cudowność jest dziełem Boga.

„Blask”, o którym pisze Márai, jest cechą dostrzegalną w *Panu Tadeuszu* dla większości Polaków. Czy istnieje możliwość uratowania tego magicznego elementu w tłumaczeniu? Czy można oddać tę magię? Czy czytelnik przekładu ją rozpozna i wyczuje? Czy może jednak zwycięży u tłumacza lęk i skieruje on swe kompetencje ku dziełom literackim niższej rangi? Czy obawa dotycząca własnych kompetencji będzie większa niż chęć podołania wyzwaniu?

J. Brodski ubiera owe obawy w słowa: „Może w ogóle lepiej tłumaczyć poetów drugorzędnych, poezję pośledniego sortu (...). Bo czuje się wtedy – jak by to rzec... wyższy stopień nieodpowiedzialności. Nie? Lub, w każdym razie, umniejszoną odpowiedzialność. Łatwiej zadać się z taką figurą” (Wołkow, 2001, s. 171). To pytanie mógł zadać Brodski na podstawie własnego, długoletniego, doświadczenia w roli tłumacza. W czasie pobytu w Stanach Zjednoczonych w dużej mierze zajmował się przekładami, więc tym samym zdawał sobie sprawę zarówno z wagi i roli arcydzieł literackich dla kultury wyjściowej danego dzieła, jak też z powagi zadania tłumacza i spoczywającej na jego barkach odpowiedzialności.

Specyfika tłumaczeń arcydzieł literackich jest związana z pewnym fenomenem często opisywanym w literaturze fachowej, a dotyczącym również przekładów *Pana Tadeusza*: „Interesująca jest specyfika sytuacji przekładu arcydzieła. Tu wielokrotnie mamy do czynienia z bogatą serią przekładową” (Filipowicz-Rudek, 2000, s. 183). Ze zjawiskiem tłumaczenia jako serii mamy zasadniczo styczność zawsze wtedy, gdy istnieje więcej niż jeden przekład dzieła, a od drugiego tłumaczenia wzwyż można już mówić o początku serii. Dokładne ujęcie wpływu, jaki wywiera tłumaczenie poprzednie na następujące po nim, zwłaszcza w wypadku starszych tłumaczeń, pozostaje niemożliwe, ponieważ w większości przypadków mamy do czynienia z brakiem współczesnych tłumaczeniu świadectw recepcji, brakuje przeważnie również zarejestrowanych wypowiedzi tłumacza, względnie jego pamiętników. Czym dalej sięgamy wstecz, tym trudniejsze jest zdefiniowanie wzajemnego wpływu tłumaczeń oraz zobiektywizowanie owego: „Nicht gelöst werden konnte das Problem der chronologischen Folge der Übersetzungen: Wir haben davon auszugehen, daß grundsätzlich eine frühere

Übersetzung auf jede spätere modellhaft wirken kann, ohne dabei irgendeine Reihenfolge einzuhalten“ (Fink, 1971, s. 36)¹.

Całkowicie inną pozycję zajmuje S. Barańczak, należący z pewnością do grona najbardziej zasłużonych i uznanych polskich tłumaczy. Jego wyznanie nie jest pozbawione autobiograficznego zabarwienia i nutki autoironii: „Tłumaczowi nie wiedzieć czemu wydaje się rzeczą całkiem na miejscu, że dokonał czternastego już w historii przekładu na język polski np. sonetu Szekspira: tak jakby samo podjęcie się tej pracy nie było zadufanym wkroczeniem – bez zaproszenia – w grono trzynastu tłumaczy poprzednich. I to wkroczeniem z nietaktownym i nieprzyjemnym wyrazem wyższości na twarzy: choćby nie krytykował pracy poprzedników wprost, tłumacz ogłasza przecież swój nowy przekład tylko wtedy, gdy pierś mu nadyma zarozumiała pewność, że jego własny wytwór jest lepszy” (Barańczak, 1992, s. 13). Na podstawie tej wypowiedzi można założyć, że każdy tłumacz zdaje sobie sprawę, iż również jego wersja tłumaczenia zajmie miejsce pośród wszystkich tłumaczeń danego dzieła, przyjmując pozycję następującą po poprzednim, a zarazem zakłada *a priori*, że jego tłumaczenie będzie lepsze od dokonanych przez poprzedników, traktując ich starszą wersję jako przykład negatywny.

Stwierdzenie niedoskonałości poprzednich wersji tłumaczeń wymaga spełnienia kilku czynników. Przede wszystkim ważne jest przekonanie tłumacza, iż poprzedzające jego przekład wersje nie spełniały jego wymogów jakościowych, a kondycję psychiczną tłumacza musi cechować przekonanie o własnej kompetencji i możliwości wykonania zadania: „Manchmal dienen solche Vorläuferübersetzungen als negative Norm, als ein Reservoir von Übersetzungslösungen, die es zu meiden gilt“ (Fink, 1971, s. 107)². Można wyjść z założenia, że tłumacz, który spełnia wszystkie opisane charakterologiczno-psychiczne warunki, czyli dysponuje zdecydowanie zdrowym ego, sięga ku wszystkim wcześniejszym tłumaczeniom i je dogłębnie analizuje. Właśnie jego recepcja jest decydująca. F. Paepcke podkreśla, że tłumaczenie jest częścią nieprzerwalności ciągu tłumaczeń. Każdy z przekładów ma swój konkretny czas, w którym jest aktualny. Taka ciągłość na dłuższą metę istnieje tylko w złamaniu owej, a zarazem stojąc w konflikcie z samą sobą. Ciągłość nie istnieje bez kreatywnych zmian. Przy tłumaczeniach aspekt recepcji przechodzi w aspekt innowacji, a możliwości tekstu są uzależnione od rzeczywistości samego tekstu (Paepcke, 1986, s. 100).

Temat serii tłumaczeń³ w szerszych ramach zajmuje również E. Balcerzana: „tłumaczenia najnowsze ocenia się nieraz jako kolejne fakty serii translatorskiej, ogląda się i komentuje na tle tłumaczeń starszych, nieraz bardzo archaicznych, które również są (przy okazji) poddawane weryfikacji aksjologicznej” (1998b, s. 25). Serie tłumaczeń są jednym z powodów, dla których krytycy tłumaczeń zajmujący się przeważnie problematyką nam współczesnych przekładów w swych publikacjach nie są w stanie oddzielić problemów nowych „świeżych” tłumaczeń od historycznych. Problemy nakładają się na siebie oraz krzyżują, gdyż nowości na rynku wydawniczym są przeważnie tłumaczeniami starszych dzieł literackich. Skutkuje to automatycznym uruchomieniem perspektywy historycznej często diachronicznej. W przypadku E. Balcerzana jest to zdecydowanie perspektywa komparatystyczna (Ibidem, s. 25).

¹ „Nie udało się rozwiązać problemu wpływu chronologicznego następstwa poszczególnych tłumaczeń na siebie; winno się założyć, iż wcześniejsze tłumaczenia mogą modelowo wpływać na następne tłumaczenia, jednak nie musi mieć to charakteru następstwa czasowego” (tłum. R.P.).

² „Czasami tłumaczenia wcześniejsze służą jako rezerwuuar rozwiązań translatorycznych, których należy unikać” (tłum. R.P.).

³ Zob. na ten temat „Jeszcze w sprawie serii translatorskiej („Majakowski pisał...”)” (s. 32-40), E. Balcerzan, 1998, w: P. Fast (red), *Literatura z literatury (strategie tłumaczy)*, Katowice: „Śląsk”.

Rozważania o niemieckim *Panu Tadeuszu* można rozpocząć dopiero wówczas, gdy nie tylko uświadomimy sobie problematykę tłumaczenia arcydzieł, kwestię istniejącej serii tłumaczeń, ale także to, że: „bez pomocy aparatu krytycznego, czyli bez refleksji na temat norm oraz granic ‘wierności’, ‘adekwatności’, ‘ekwiwalencji’, ‘nieprzekładalności’ etc., nie do pomyślenia są ani modele i typologie teorii przekładu, ani wyroki historii czy socjologii sztuki tłumaczenia” (Ibidem, s. 25). Trudno zademonstrować na małym wycinku przekładu, w jaki sposób tłumacze pokonują te przeciwności w całej ich krasie, jednak taka próba kunsztu może wstępnie wprowadzić w tematykę. S. Barańczak proklamuje potrzebę przynajmniej dwóch tekstów jako korpusu porównawczego. W niektórych przypadkach twierdzi, że ważne są nie tylko tekst oryginalny i jego tłumaczenie, ale zaleca wziąć pod uwagę również inne wersje tłumaczenia, jeśli takowe istnieją. Jego zdaniem, w literaturze fachowej dotyczącej tłumaczeń artystyczno-literackich pośród badaczy panuje zgodność, gdyż przy założeniu, że tłumaczenie literackie jest „translatoryczną interpretacją”, wypowiedź badacza/naukowca jest niezawisłą „interpretacją interpretacji”, odnoszącą się do tekstu, przez który ustawicznie „prześwituje” tekst prymarny, czyli oryginalny. Innymi słowy – interpretacja tłumaczenia dokonana przez badawczą zawsze będzie miała charakter porównawczy, zwłaszcza w fazie początkowej (Barańczak, 1978, s. 92-93).

Pan Tadeusz – jako dzieło przeznaczone do tłumaczenia – otwiera przed tłumaczem szereg perspektyw; dotyczy to w równej mierze również krytyka tłumaczeń literackich. Decydujące są różne aspekty⁴, takie jak tłumaczenie arcydzieł literackich, tłumaczenie dzieł wersyfikowanych i rymowanych (poezji), realia kulturowe oraz powiązane z nimi słowa kluczowe determinujące świat danej kultury, stylistyczne przyzwyczajenia autora, jak i preferencje danego pisarza, język oryginału – często archaiczny, komizm i ironia⁵. W kwestii osądzania obcojęzycznej wersji danego dzieła, F. Apel wygłasza następujący pogląd: jeśli w naturze tłumaczenia jest zakorzeniona niemożność całkowitego i idealnego zastąpienia oryginału, a możliwy jest jedynie przekaz pewnego określonego doświadczenia procesu recepcji, to w konsekwencji w mniejszym stopniu zadaniem krytyki tłumaczenia byłoby ocenianie tłumaczeń według zasady dobre/złe, a raczej zadaniem byłoby przekazanie stosunku tłumaczenia do oryginału ujęte w danym tekście i nakłonienie czytelnika, do którego sposobu recepcji powinien się odwołać. Według tego teoretyka oceny tłumaczeń typu dobre/złe, dokładne/słabe jak i sporządzanie list tak zwanych „błędów” tłumacza – a listy te stanowią dumę każdego z recenzentów, nie pomagają ani czytelnikowi, ani tym bardziej tłumaczowi (Apel, 1983, s. 35). Mimo wszelkich zastrzeżeń, jak wykazują nowsze publikacje z dziedziny translatoryki, nadal notorycznie zestawia się takie listy i chętnie się „trawi” poszczególne przekłady. Krótkie streszczenie wszelkich możliwych odchyśleń, względnie błędów, które mógłby potencjalnie popełnić tłumacz, można przykładowo znaleźć w artykule K. Hejwowskiego (2009, s. 141-161).

Ugodowo, jeżeli nie wręcz naiwnie brzmi w kontekście tych technokratycznie wykonanych zestawień „grzechów” tłumacza J.L. Borges (2009, s. 61-80), który choć zauważa, że niemożność osiągnięcia poziomu oryginału jest ewidentna, to proklamuje, aby cieszyć się pięknem i urokiem samego tłumaczenia. Pięknem tłumaczenia, w którym liczy się magia słów, winna fascynować

⁴ Iluzoryczne byłoby przekonanie, że można by było wyliczyć wszystkie czynniki, więc jest to tylko wybór problemów.

⁵ Problematyka języka Mickiewicza w *Panu Tadeuszu* została dokładnie przedstawiona przez Wilkonia. Zob. na ten temat „Jaką polszczyzną został napisany „Pan Tadeusz”” (s. 40), A. Wilkoń, 1999, w: B. Dopart, F. Ziejka (red.), *Pan Tadeusz i jego dziedzictwo. Poemat*, Kraków: Universitas; *Mickiewicz und die polnische Literatursprache seiner Zeit* (s. 223-238), T. Berger, 1999, w: R.-D. Kluge (red.), *Von Polen, Poesie und Politik. Adam Mickiewicz*, Tübingen: Attempto.

muzyka fraz, a nie warunki i okoliczności powstania przekładu – nawet jeśli chodzi przecież „tylko” o tłumaczenie⁶.

Jak argumentuje M. Doherty⁷, tłumaczenie jest zawsze poszukiwaniem właściwego słowa. Poszukiwanie to jest jednak ciężką do pokonania drogą. Już po podjęciu konkretnej decyzji tłumacz często stawiany jest przy pręgierzu, roztrząsa, czy inne słowo nie byłoby bardziej adekwatne, czy nie powinien być podjąć innej decyzji – sytuacja ta spowodowana jest rozbieżnymi, często sprzecznymi uwarunkowaniami tłumaczenia literackiego⁸.

Tropienie właściwego słowa oznacza poszukiwanie tego jednego, najdokładniejszego odpowiednika danego słowa w języku obcym. Jednak co zrobić, gdy nie istnieje owo jedno, jedynie właściwe słowo? Co zrobić, gdy mamy do czynienia tylko z częściowymi odpowiednikami? Zagadnienie to dostatecznie często zajmowało krytyków tłumaczeń – wystarczy spojrzeć na dyskusje o ekwiwalencji, która związana jest z tak znaczącymi nazwiskami, jak Koller i Nida, lub o stwierdzeniu iluzyjności ekwiwalencji przez Holz-Mänttari⁹. Owocna wydaje się być propozycja, aby po prostu pozwolić oddziaływać tłumaczeniu, patrzeć na nie jako na całość i dopiero wtedy, gdy już nacieszymy się jego pięknem, zająć się odchyleniami i tymi rozwiązaniami problemów translatorskich, które wydają się nam bardziej stosowne, od właśnie zastosowanych przez tłumacza. Czynić tak zalecają wszyscy znawcy tematu na jak liczniejszej ilości tekstów, będących podstawą porównania. Prace empiryczne z dziedziny translatorskiej zasadniczo koncentrują się wokół konkretnego problemu, przy czym wybór tego problemu lub tematu pracy często może zostać sprowadzony do osobistych preferencji danego naukowca, przykładowo semantyki czy stylistyki¹⁰.

Lekkomyślne zdawałoby się postawienie tezy, że w związku z zaskakująco dużą ilością kompletnych tłumaczeń *Pan Tadeusz* Mickiewicza miał i nadal ma rzesze czytelników na terenie niemieckojęzycznym. Powinniśmy niestety pogodzić się z zaskakującymi wyznaniem o charakterze pamiętnikowym, zawartymi w bestsellerze naszych czasów:

Byłem poruszony. Po tyłu historycznych perypetiach Polacy postawili w swym najstarszym mieście, w samym centrum, pomnik mieszkańca Bonn. To prawdziwie proeuropejskie nastawienie. [...] Jednak moja euforia natychmiast doznała wstrząsu. Gdy podszedłem bliżej, odczytałem napis na sokole pomnika: Adamowi Mickiewiczowi. Naród. Więc to jednak nie Beethoven. Kim do cholery był więc ten Adamowi Mickiewiczowi Naród? (Möller, 2008, s. 18).

⁶ Założenie, iż tłumaczenie ma wartość artystyczną, posiada również krzywe odzwierciedlenie, czyli tezę całkowicie przeciwną: „A n t y k r y t y k a nie przyznaje bowiem tłumaczeniu prawa do istnienia w systemie sztuki. Głosi, że tłumaczenie to nie sztuka prawomocna, czyli nie-sztuka. Ogarnia swym przeświadczeniem wszystkie bez wyjątku teksty translatorskie”. „Jeszcze w sprawie serii translatorskiej („Majakowski pisał...”)” (s. 164), E. Balcerzan, 1998, w: P. Fast (red.), *Literatura z literatury (strategie tłumaczy)*. Katowice: „Śląsk”.

⁷ Por. „Auf der Suche nach der gelungenen Übersetzung” (s. 110), M. Doherty, 1992, w: H. W. Drescher (red.), *Transfer. Übersetzen – Dolmetschen – Interkulturalität. 50 Jahre Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim*, Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

⁸ Por. *Normen in historisch-deskriptiven Übersetzungsstudien*, w: *Die literarische Übersetzung. Stand und Perspektiven ihrer Erforschung* (s. 96), A. Frank, B. Schultze, 1988, red. H. Kittel, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

⁹ Por. *Übersetzung Translation Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung* (s. 347), H. Kittel, A.P. Frank, N. Greiner, T. Hermans, W. Koller, J. Lambert, F. Paul (red.), 2004, Berlin.

¹⁰ Jako przykładowa praca może w tym wypadku służyć: *Praktische Übersetzungskritik vorgeführt am Beispiel einer deutschen Übersetzung von Erich Fromm's "The Art of Loving"*, U. Hesseling, 1982, Stauffenberg Verlag, Tübingen.

Przykład ten unaocznia, że stosunkowo duża – niemieckie tłumaczenie *Pana Tadeusza* było w ogóle pierwszym obcojęzycznym tłumaczeniem tego dzieła – ilość kompletnych przekładów książki, jak i duża ilość tłumaczeń fragmentów, nie świadczy o większej popularności dzieła na obszarze kultury docelowego języka i że ukonstytuowanie takiej tezy byłoby przedwczesne i zasadniczo błędne. J. Albrecht podkreśla, że zależność zauważalna przy przelotnym rzuceniu okiem na relację ilości tłumaczeń książki a literackim sukcesem oryginału jest jednostronna. Niektóre dzieła literackie cieszące się dużym sukcesem w kraju kultury wyjściowej nie były w stanie pokonać barier językowych oraz kulturowych i zaistnieć w obcym obszarze językowym (Albrecht, 1998, s. 340-341). Potwierdzeniem zdaje się być komentarz do świeżo wydanego pierwszego tłumaczenia *Pana Tadeusza* i bezlitośnie szczere stwierdzenie J. Paeumanna, który był w pełni świadom wielkości polskiego oryginału poematu i roli, jaką ów odgrywa dla Polaków. Uważa on, że nigdy żaden inny naród nie zrozumie tej poezji i nigdy żadne z tłumaczeń nie osiągnie oryginału (Paeumann, 1857, s. 25). Tak więc do chwili obecnej trwa walka o osiągnięcie geniuszu oryginału w języku obcym, również mit nieprzekładalności towarzyszy mu do dzisiaj. Sytuacja *Pana Tadeusza* zdecydowanie unaocznia fakt, że wyjątkowe dzieło literackie, które w swej wersji oryginalnej jest przedmiotem kultu, nie musi bynajmniej poza granicami danego kraju cieszyć się popularnością, względnie nawet szerszym zainteresowaniem pośród czytelników kraju docelowego tłumaczenia. L. Wille konstatuje, że status danego dzieła literackiego jest relatywny, gdyż odnosi się do obszaru kultury oryginału i powinno to być oczywistością. Tytuły uważane w danym kraju za kanon literatury narodowej często w ogóle nie zostały przetłumaczone na języki obce (Wille, 2003, s. 98).

Pan Tadeusz jest ostatnim poetyckim dziełem Adama Mickiewicza, obejmuje ponad 9 000 wierszy i składa się z 12 ksiąg. Pierwsze dwutomowe wydanie ukazało się w Paryżu w roku 1834, a nakład wynosił 3 tys. egzemplarzy¹¹.

To częściowo bukolistyczne dzieło ukazuje bliżej konflikt dwóch rodzin, osadzony na sporze o zamek. Fabuła wzbogacona jest o wątek romantyczny, zbudowany wokół miłosnej relacji tytułowego bohatera Tadeusza z młodziutką Zosią, względnie jej chwilową konkurentką, Telimeną (dużo starszą). Właściwie tło wydarzeń ma zasadnicze znaczenie dla dzieła, gdyż nawet wizja prywatnego szczęścia bohaterów, wykreowana przez poetę w ostatnich dwóch księgach utworu, nie przesuwą punktu ciężkości z losu całego narodu polskiego, na pęczniejącą nadzieję, spersonifikowaną w Jacku Soplicy alias Robaku, łączącym przeszłość z przyszłością, na uwolnienie Litwy przez Napoleona. Mimo początkowego bardzo zachowawczego przyjęcia dzieła przez polskich emigrantów i na przekór wszelkim wskaźnikom początkowej sprzedaży, *Pan Tadeusz* stał się literackim *alter ego* wszystkich Polaków. *Dictum* T. Nowakowskiego jest w XXI wieku tak samo aktualne jak w momencie spisania: „Dziwnym trafem również dzisiaj (1964), tak samo jak wczoraj (1834) zagorzali reakcyjniści, gorejący nacjonaliści, czerwoni Jakobini i sceptyczni lewacy uważają to dzieło za wyjątkowo wartościową strawę duchową” (1964, s. 49)¹².

Decyzja co do fragmentu tekstu, który zostanie wybrany *pars pro toto*, aby reprezentować całość danej wersji tłumaczenia, jest i pozostanie subiektywna oraz kontrowersyjna, jednak trzeba mieć świadomość, że niezależnie, jaką decyzję się podejmie, i tak okaże się ona niewłaściwa, biorąc pod uwagę wielkość wszystkich aspektów *Pana Tadeusza* jako dzieła literackiego. Tłumaczenia niektórych części tekstu dzieła, podobnie jak inwokacji, były

¹¹ Por. Mickiewicz. *Opowieść biograficzna*, Z. Sudolski, 1997, Warszawa: Wydawnictwo Archer.

¹² „Merkwürdigerweise halten es heute (1964) genauso wie gestern (1834) Erzreaktionäre, glühende Nationalisten, glutrote Jakobiner und skeptische Linksfortschrittler für eine besonders wertvolle geistige Nahrung” (tłum. R.P.).

wielokrotnie wyczerpująco omawiane; do tej grupy należą również scena poloneza i koncert Jankiela oraz oczywiście mistrzowskie i niezapomniane opisy natury. W obliczu takiego liku możliwości dokonany wybór fragmentu tekstu dzieła – *Ostatnia uczta staropolska* – może wydawać się zaskakujący i dziwny, jednak właśnie ten wycinek oddaje egzemplarycznie i w pełnej krasie kompleksowość, bogactwo i różnorodność języka Mickiewicza¹³.

Rozbiory Polski oraz upadek powstania listopadowego odebrały Polakom ostatnią nadzieję¹⁴. Narastający nacisk ze strony zaborców, niwelacja rodzimych instytucji, chęć i działanie w kierunku odebrania Polakom wszelkiej nadziei na niezależność i niezawisłość państwa spowodowały powstanie ofensywnej nakierowanej *stricte* narodowo kultury (kultury przetrwania tożsamości narodowej), która stworzyła również wzorce kulinarne¹⁵. Wartość polskiej kuchni w tym procesie została zauważona i doceniona, gdyż również ona umożliwiała identyfikację narodową. Proces ten przebiegał spontanicznie i na wielu płaszczyznach. Polscy emigranci rozproszeni po całej Europie żyli wspomnieniami. Literatura stała się dla nich sposobem powrotu do ojczyzny, *via* fantazja. Był to sposób na ucieczkę drogą wyobrażeń i marzeń, więc dzieła, które pozwalały w marzeniach melancholijnie nastawionym i tęskniącym za niedobrowolnie opuszczoną ojczyzną i ojcowizną Polakom powrócić do owych, cieszyły się szczególną popularnością.

Imaginacyjny świat *Pana Tadeusza* był namaszczoney przeznaczeniem, stał się symbolem. Potrawy ukazane w dziele stanowiły namiastkę ojczyzny, zawierały ją w sobie i ojczyzną były. *Pan Tadeusz* wzmacniał wyidealizowane przedstawienie i wyobrażenie o kulturze polskiej, w tym również o tradycjach kulinarnych. Tak więc np. przepis na zawarty w poemacie „sekrety kucharskie” sięga do korzeni i zwyczajów sarmatyzmu, unaocznia wpływ arystokracji na kuchnię niższej szlachty polskiej: „Prześcigano się w wymyślaniu dań jak najbardziej oryginalnych i dziwacznych, tzw. konceptów kuchennych: (...) ryby serwowano w całości – od głowy smażone, od środka gotowane, od ogona pieczone” (Borowski, 2001, s. 93). Potrawy takie jak barszcz czy rosół są nieodzownymi elementami kulinarnego kanonu polskiej kuchni narodowej, a dzięki *Panu Tadeuszowi* istnieją również nieprzerwanie w literaturze. Dzieło stało się dla nich gwarantem istnienia na scenie literackiej; tak więc odnajdujemy oba przepisy zaczerpnięte z *Pana Tadeusza* w *Kuchni literackiej* z roku 2009 (Tomkowski, Jakimowicz-Klein, 2009, s. 85). Mickiewicz przy opisach biesiadnych uczt i posiłków opierał się, według Pigoń¹⁶, na Czernieckim:

Autorem pierwszej polskiej książki kucharskiej «Compendium ferculorum albo zebranie potraw» [...], wydanej w Krakowie w 1682 roku, jest Stanisław Czerniecki, kuchmistrz wojewody Lubomirskiego. Książka ta zawiera trzysta przepisów uwzględniających preferencje smakowe średniej i drobnej szlachty, instrukcję o kuchmistrzu, trzy sekrety kuchmistrzowskie i *addymenty*, czyli przystawki. Przeważają w niej przepisy staropolskie, mimo że autor znał dobrze kuchnię cudzoziemską (Żarski, 2008, s. 43).

¹³ Na wybór tekstu będącego przykładem kunsztu translacyjnego tłumaczy *Pana Tadeusza* wywarła zdecydowany wpływ książka *Kuchnia Tłumacza* E. Skibińskiej (Universitas, Kraków 2008). Kultura kulinarna w tłumaczeniach *Pana Tadeusza* powinna doczekać się szerszego opracowania.

¹⁴ Por. *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit – upadek – relikty*, J. Tazbir, 1998, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

¹⁵ Por. *Przy polskim stole* (s. 96-115), K. Bockenheim, 1999, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.

¹⁶ Por. *Sekret kucharski* (s. 547), S. Pigoń, 1980, w: A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz czyli Ostatni Zajazd na Litwie Historia Szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*, oprac. S. Pigoń, Wrocław/Warszawa/Kraków/Gdańsk: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich.

Mickiewiczowskie opisy kultury kulinarnej w *Panu Tadeuszu* są bogate i zróżnicowane¹⁷: „Co jedzono podczas szlacheckich uczt, obrazuje wielka liczba nazw (także dawnych i przestarzałych), potraw i przypraw: *arkas* ‘rodzaj galaretki’, *barszcz* (*królewski*) (...), *blemas* ‘rodzaj galaretki’, *brunel* ‘śliwka suszona’, (...), *cybet* ‘wonna przyprawa’, (...), *dragant* ‘rodzaj cukrów ozdobnych’, (...), *figatele* ‘pulpety’ (...), *karpie* (*ćwiki* i *szlachetne*), *kawijar* (wenecki) (...), *kontuz* ‘rosół z kurcząt i z cielęciny z przecieranym mięsem’ (...), *łosos* (*suchy*, *dunajecki*) (...), *pinele* ‘limbowe orzeszki’ (...), *pomuchla* ‘gatunek dorsza’” (Stachurski, 2005, s. 61). Właśnie ten wycinek *Pana Tadeusza* najlepiej obrazuje przywiązanie i sympatię Mickiewicza do polskich archaizmów językowych. Dla przeciętnego polskiego czytelnika opis tej uczt niezaprzeczalnie wymaga tłumaczenia polsko-polskiego. Przy dokładnej analizie tekstu tłumaczeń i porównaniu z polskim oryginałem paradoksalnie może się okazać, że dla niemieckiego czytelnika tekst jawi się jako łatwiejszy niż dla polskiego odbiorcy. Abstrahując jednak od wszystkich leksykalnych komplikacji, jest to tekst o kuchni polskiej, który sankcjonował i fundamentował polską historię kultury.

W dalszej części tekstu przytoczone i poddane analizie zostaną fragment oryginału oraz jego tłumaczenia na język niemiecki, fragment ów – stanowiąc opis uczt staropolskiej – charakteryzuje się największą częstotliwością występowania pojęć kulinarnych.

Tekst polski oryginału brzmi następująco (Adam Mickiewicz: *Pan Tadeusz czyli Ostatni Zajazd na Litwie. Historia Szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*. Opracował Stanisław Pigoń. Wydanie 8. Wrocław/Warszawa/Kraków/Gdańsk: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich-Wydawnictwo 1980 (= Biblioteka Narodowa I/83)):

Księga XII: Kochajmy się – Ostatnia uczt staropolska:

Tu Wojski skończył opis i laską znak daje,
I wnet zaczęli wchodzić parami lokaje
Roznoszący potrawy: barszcz królewskim zwany
I rosół staropolski sztucznie gotowany,
Do którego pan Wojski z dziwnemi sekrety
Wrzucił kilka perełek i sztukę monety
(Taki rosół krew czyści i pokrzepia zdrowie).
Dalej inne potrawy, a któż je wypowie!
Kto zrozumie nieznane już za naszych czasów
Te półmiski kontuzów, arkasów, blemasów,
Z ingrediencjami pomuchl, figaletów,
Cybetów, piżm, dragantów, pinelów, brunelów;
Owe ryby! łososie suche, dunajeckie,
Wyzyny, kawijary weneckie, tureckie,
Szczuki główne i szczuki pogłówne, łokietne,
Flądry i karpie ćwiki, i karpie szlachetne!
W końcu sekret kucharski: ryba nie krojona,
U głowy przysmażona, we środku pieczona,
A mająca potrawkę z sosem u ogona (Pigoń, 1980a, s. 545-547).

¹⁷ Cytat ten został z powodu ograniczonego miejsca zredukowany jedynie do potraw występujących w tej części tekstu *Pana Tadeusza*. Niestety autor nie zdradził się i nie podał źródeł, z których czerpał znaczenie podanych nazw potraw.

Trzynastozgłoskowiec oryginału z cezurą i żeńskim rymem o jambicznym schemacie podstawowym jest esencją prozodii polskiego oryginału i zarazem jego znakiem rozpoznawczym. Jako pierwszy oddał w roku 1836 tekst oryginału Richard Otto Spazier (*Herr Thaddäus oder der letzte Sajasd in Lithauen Eine Schlachtschitz – Geschichte aus den Jahren 1811 und 1812. In zwölf Büchern.* Aus dem Polnischen des Adam Mickiewicz, in Gemeinschaft mit dem Dichter von R. O. Spazier. Erster Band/Zweiter Band. Leipzig: Verlag von Joh. Jacob Weber 1836):

Zwölftes Buch: Lasst uns All' uns lieben! – Leztes polnisches Mahl.
Hier endet Woyski, giebt mit seinem Stab das Zeichen.
Und paarweis der Lakaien Reih'n vorüberstreichen
Mit Schüsseln. Barszcz**) den Königlichen erst sie
brachten.
Den poln'schen rosul***), den die Köche kunstvoll
machten,
In welchen ganz geheimnisvoll der Woyski streute
Ein Goldstück, mehrere Perlen. Denn es glauben Leute,
Das Blut ein solcher rosul reinige und stärke!
Doch wer benennen könnte all' die Kochkunstwerke,
Die nacheinander wurden auf den Tisch getragen,
Und die schon Niemand kennet mehr in unsren Tagen!*)
Ein Küchenmeisterwerk ein Fisch war, unzerschnitten,
Um Kopf geröstet und gebraten in der Mitten;
Den Schwanz muß als Ragout er in der Sauce tragen.

**) Eine Suppe, in der Schweinsohren und Füße, und viel Gewürz, so daß sie ganz schwärzlich aussieht.

***) Eine besondere Bouillonsuppe.

*) Hier folgt die Aufzählung einer Menge Speisenamen (Mickiewicz, 1836, s. 245-246).

Spazier zdecydowanie stara się zachować trzynastozgłoskowiec, stosuje również nieprzerwanie żeński rym końcowy. Zauważalna jest mocna tendencja ku częstym skrótom, niejednokrotnie łamiącym zasady gramatyki niemieckiej, bardzo często pomija samogłoski, stosując apostrofy (Reih'n, poln'schen, all'), jak i pozwala sobie na wszelkiego rodzaju syntaktyczne „wybryki”.

Nazwisko **Wojski** zostaje w niemieckojęzycznej wersji jedynie nieznacznie zmienione na **Woyski**, a słowo „barszcz” Spazier przejmuje bez najmniejszej zmiany. Zauważalnym przy pierwszym kontakcie z niemieckim tekstem Spaziera jest fakt, iż ten natychmiast dołącza wy tłumaczenia polskich nazw, jednak jego definicja słowa „barszcz” jest całkowicie błędna. Cecha zasadnicza tej potrawy, czyli specyficzny kolor, określony przez niego jako ciemny, był mu znany, jednak dokonana przez niego charakterystyka udowadnia, że nie znał przepisu, gdyż podstawowy półprodukt, czyli odpowiedzialne za kolor czerwone buraki, nie zostają przez niego wspomniane. **Rosół** to u Spaziera **rosul**, przy czym Spazier zamienia na „u” pierwotne „o”, przypuszczalnie bazując na znanej mu wymowie polskiej. Decyzja Spaziera, aby w tym momencie przejąć polskie słowo, niepotrzebnie prowadzi do zwiększenia egzotyki tekstu dla niemieckiego czytelnika, przy czym nie wolno zapomnieć, że już w czasach powstania tego tłumaczenia polskie słowo „rosół” dysponowało całą gamą odpowiedników w języku

niemieckim: m.in. Brühe, klare Suppe, Bouillon, Consommé, Fond, Sud. Stojący przy rzeczowniku **rosol** przymiotnik **sztuczny** oznacza według K. Górskiego (1977, s. 337) (który słowo to zalicza do semantycznych archaizmów u Mickiewicza) **kunstowny**, w języku niemieckim **kunstvoll**; Górski powołuje się w swej ocenie na Lindego i jego przytoczenia z XVII wieku.

Wyzwaniem dla tłumacza charakterystycznym dla tej części księgi dwunastej *Pana Tadeusza* jest wyjątkowo długa lista staropolskich nazw potraw, w większości nieznanych nawet osobie, której językiem rodzimym jest język polski. Spazier podejmuje najprostszą z możliwych decyzji, całkowicie ignoruje wyliczone potrawy i jedynie zaznacza w danym miejscu tekstu, że w tym momencie w polskim oryginale następuje duża ilość nazw potraw – „eine Menge Speisenamen“. Przez decyzję Spaziera opisana w *Panu Tadeuszu* rzeczywistość kulinarna zatracą swą tożsamość. Podstawowy czynnik kreujący ten kulinarny świat został całkowicie zignorowany przez tłumacza. Rzeczywistość ta bez merytorycznego przygotowania i w dzisiejszych czasach jest nie do prześledzenia, a polski czytelnik zmuszony jest do posiłkowania się słownikami, więc może już i Spazier jako tłumacz czuł się zagubiony wobec tak dużej ilości obcych potraw. Jednakże w czasach mu współczesnych bez większych komplikacji byłby w stanie szybciej odkryć znaczenie polskich nazw i odnaleźć odpowiedniki niemieckie, niż w czasach dzisiejszych polski czytelnik, któremu słowniki często proponują zdawkowe informacje, względnie błędne definicje. Spazier pomija nawet nazwy ryb, które przecież zarówno dzisiaj, jak i wtedy stanowiły zdecydowanie najłatwiejszą część tekstu; w wypadku nazw ryb nie istnieje możliwość argumentowania, że były zbyt skomplikowane, czy nie można było odnaleźć znaczenia.

W ostatnim przypisie swojego przekładu Spazier tłumaczy **sos** jako **Ragout**. Dzisiaj kryje się za tym słowem rodzaj gulaszu, jednak w *Oekonomischen Encyklopädie* można przeczytać, że **Ragout** to najlepsza potrawa, jaką można zaproponować z ryb (www.kruenitz1.uni-trier.de/xxx/p/kp06517.htm, dostęp: 08.2009). Składnikami są nie tylko najlepsze kawałki ryb, ale i ostrygi, muszle, wątroby szczupacze i m.in. również mleczko karpia. Jeśli chce się użyć tych wszystkich składników, należy je pokroić na możliwie małe kawałki i ubić. Jako dodatek do potrawy mogą również służyć smardze, trufle, pieczarki oraz małe kuleczki pasty z surowej ryby, która zagęści całość. Wszyscy tłumacze poza Friedenberg zdecydowali się użyć dokładnie tego niemieckiego odpowiednika **Ragout**. I właśnie te wersje o sekrecie kulinarnym są jedynymi, co do których Spazier podjął decyzję o ujęciu ich w swej wersji niemieckojęzycznej. Tłumaczenie Spaziera nie jest uważane za kanoniczne, w literaturze fachowej można spotkać określenie go jako „imitacji oryginału”.

Następną próbę oddania skomplikowanego oryginału zaprezentował w 1882 roku Siegfried Lipiner, jego wersja wydaje się być poza tłumaczeniem Buddensiega najbardziej znaną w kręgach germanistów polskich (Herr Thaddäus oder Der letzte Eintritt in Litauen. Ein Epos aus der napoleonischen Zeit von Adam Mickiewicz. Übersetzt von Siegfried Lipiner. Freiburg im Breisgau: Antiquariat Franz Goerlich 1952 (= Deus et Anima Archiv für Christliche Philosophie und Dichtung 10):

Zwölfter Gesang: Lieben wir uns! – Die letzte altpolnische Mahlzeit.
Hier schließt der Wojski und gibt mit seinem Stab das Zeichen.
Gleich kommen paarweis' die Diener, die die Speisen reichen:
Den Anfang macht der Barszcz, der Königsbarszcz genannt,
Dann altpolnische Brühe, bereitet von Künstlerhand;
Der Wojski tat noch auf geheimnisvolle Weise

Ein Münzenstück und mehrere Perlen in die Speise:
 Solch eine Brühe ist stärkend, blutreinigend, – Weiter kamen
 Gerichte aller Art, – wer aber nennt die Namen?
 Wo gibt es heut' noch einen, der alle die Speisen versteh'?
 Die Schüsseln voll Klopssuppe, Milch- und Fische-Gelee,
 Die Ingredienzen: Bisam, Zirbelnüsse, Klöße,
 Dorsch, Zibeth, Traganth, Prünellen, – Fische, in jeder Größe:
 Gedörrte Dunajec-Lachse, Hausen, dann Kaviar,
 Türkischer, venetianischer, – und die Hechte gar,
 Haupt- und Mittelhechte, ellenlang; dann Flunder,
 Karpfen, Zwieken, Karauschen, – zum Schluß ein Küchenwunder;
 Ein in der gebrat'ner, am Kopf geschmorter Fisch,
 Am Schwanz ein Ragout mit Soße, – und, wie vom Markte frisch,
 Kommt doch unzerschnitten das ganze auf den Tisch (Mickiewicz, 1952, s. 238).

Lipiner przejmuje nazwisko **Wojski** bez jakichkolwiek zmian, również **barszcz** pozostaje **Barszczem**, tutaj jednak z przystosowaniem do niemieckiej pisowni i pisownią dużej litery. **Rosol** tłumaczy jako **Brühe**. **Sztucznie** staje się **von Künstlerhand bereitet**, wyrażenie to brzmi dostojnie i sugeruje, iż gotowanie jest również sztuką. Przy wyliczeniu potraw Lipiner tylko częściowo stosuje się do chronologii oryginału – rozpoczyna **kontuzem**. Przepis na tę potrawę Skibińska cytuje w załącznikach do swej książki za S. Czernieckim *Compendium ferculorum albo Zebranie potraw* z roku 1682 (Skibińska, 1999, s. 209-210): „Kontuza dla chorych – Kurczę weźmij, ochędoż, ociągnij, wstaw do rosołu i pietruszki niemało wkraj, warz aż od kości odpadnie, wybierz potym a uwierć w pięknej donicy, i przebij przez sito, tak mięso jako pietruszkę, rozpuść tym rosołem, w którymś warzył, a przegwarzywszy daj na stół” (Skibińska, 1999, s. 209-210). Pigoń wskazuje jednak jeszcze jedną możliwość: **kontuza** może oznaczać też rodzaj wędliny (Pigoń, 1980b, s. 546). Słowo **Klopssuppe** oznacza w języku niemieckim klarowny rosół z klopsikami mięsnymi, tłumaczenie to nie jest dokładnym ekwiwalentem. Zaznaczyć jednak warto, że odszukanie właściwego odpowiednika w języku niemieckim mogłoby nabrać charakteru pracy syzyfowej, więc może warto przyznać rację Dedeciusowi, gdy pisze: „Piękno to rzecz sporna, składnia rzecz jałowa, semantyka gąbczasta; rzecz w Całym i Poszczególnym, w syntezie i synkryzis, w sumie summy; w celności słowa wynikającej z rozeznania substancji i selekcji; samoświadomie, a więc w sposób indywidualny, nie zaś w zależności, a więc sekundarnie” (Dedecius, 1988, s. 187).

Słowo **Milchgelee** oznacza rodzaj deseru mlecznego, a polski **arkas** to potrawa z mleka. Ł. Gołębiowski, wyliczając potrawy z nabiału, pisze: „Arkas, galareta mleczna, czyli mleko i cytryna w koszyczkach, zaprawione wodą różaną” (Gloger, 1985, s. 71). Jak można zauważyć, czytając wy tłumaczenie wybrane przez Lipinera, rozwiązanie jest w pełni poprawne. Następnie **blemas**, u Lipinera **Fischgelee**, jest również poprawnym tłumaczeniem, gdyż według Pigionia właściwa nazwa tej kulinarnej specjalności o francuskiej etymologii pochodzi od słowa „**blanc-manger**”, czyli po polsku **blamanż** (1980c, s. 546). W *Oekonomische Encyclopädie oder allgemeynem System der Staats- Stadt- Haus- und Landwirthschaft* słowo „**Blanc-manger**” oznacza *zupę migdałową*, którą przygotowuje się na bazie rosołu lub mocnego wywaru mięsnego lub z kapłonów, względnie obgotowanych cielących nówek z zdrobnionymi w mózdzierzu w połączeniu z mlekiem migdałami oraz z dodatkiem cukru i przypraw, w formie ostudzonej jest to studzienina lub galareta (www.kruenitz1.uni-trier.de/xxx/p/kp06517.htm, dostęp: 28.08.2009). U E. Skibińskiej można przeczytać podobny przepis:

Blamas – Gdy blamas będziesz chciał mieć, takim że sposobem zrobisz: polewkę weźmij, migdałów ochędożonych, które bardzo dobrze utłuczesz w moździerz i uwiercisz w donicy, i rozpuścisz ta polewką, którą wprzód przeprawisz przez gęstą serwetę, a po tym przez worek łać będziesz na misę, wprzód jednak te polewkę zaprawisz według smaku, cytryn świeżych, cynamonu całkiem, goździków, piżma, i z tym przydarzywszy rozpuścisz migdały (Ibidem).

Polewka, która służyła jako półprodukt, mogła być wywarem zarówno mięsnym, jak i rybnym (Pigoń, 1980d, s. 546).

W polskim oryginale kolejną nazwą jest **pomuchl** – Lipiner tłumaczy to słowo jako **Dorsch**. S. Pigoń wyłuszcza, że **pomuchle**, a właściwie **pomuchle**, to: „ryby z rodziny miętusowatych, używane do przyrządzania sosów” (1980e, s. 546). W *Oekonomische Encyklopädie* czytamy, że słowo „pomochel” to w Prusach nazwa dorsza *gadus callarias linn*, nazywanego również pomuchel. Słowo to jest przypuszczalnie słowiańskiego pochodzenia (www.kruenitz1.uni-trier.de/xxx/p/kp06517.htm, dostęp: 08.2009). Tłumaczenia te wykazują poprawność użytego przez Lipinera ekwiwalentu. Następnym rzeczownikiem jest **figalet**; u Lipinera to **Klöße**. W przypisach S. Pigionia do tekstu *Pana Tadeusza* słowo „figatele” (1980f, s. 546) tłumaczone jest jako nadzieвки i farsze; E. Stachurski załącza znaczenie **pulpet**. Przypuszczalnie do tego znaczenia sprowadza się **Klöße** Lipinera – zaznaczyć jednak należy, że Stachurski nie wymienia źródła, z którego zaczerpnął to znaczenie słowa „figalet”. **Cybet** nie stanowi już aż takiego problemu jak **figalet**, **Zibeth** i **piżmo** to po niemiecku **Bisam**, czasami można napotkać odpowiednik **Moschus**. Zarówno jedno, jak i drugie to śluz wydzielany przez gruczoły zwierząt (cybet przez *viverra zibetha L.*, a bizam przez *moschus moschiferus*), wydzieliny te używane są w branży perfumeryjnej.

W *Encyklopedii staropolskiej* Z. Glogera słowo „**dragant**” nie jest ujęte, S. Pigoń jednak wymienia je w przypisach do tekstu *Pana Tadeusza*: **draganty** (1980g, s. 546) – według niego to cukry stężałe, wyrabiane w jakieś figury, w języku niemieckim słowu temu odpowiada **Krokant**. Istnieje jednakże całkowicie inne wytłumaczenie – u Glogera odnajdujemy hasło „**draganek**”, które ma kilka znaczeń: 1) szewron, naszyte na rękawie munduru, może z francuskiego *dragonne* – ozdoba u rękojęści szabli, 2) ptak z gatunku kulików, podług Kluka *tringa pusolla*, 3) rodzaj rośliny zwanej po łacinie *dracunulus*” (1985b, s. 35). Ptaki z rodziny tringa, po niemiecku Schnepfenvögel, po polsku kuliki, względnie brodźce, zamieszkują Europę Środkową. Z całą pewnością należały do dzikiego ptactwa trafiającego na stoły polskiej szlachty ziemskiej. Dowody można odnaleźć choćby w książce *Sekret kucharski czyli co jadano w Soplicowie* H. Szymanderskiej: „Dobroć przeznaczonych do kuchni rzeczy (...) – Bekasy, słomki, kuliki i cietrzewie najsmaczniejsze w jesieni, kuropatwy już wcześniej” (1999, s. 14). Istnieje więc taka możliwość, że Mickiewicz właśnie miał to ptactwo na myśli. Jediną różnicę stanowi końcówka -ek, więc można przypuszczać, że Mickiewicz mógł użyć zdrobnienia. Lipiner tłumaczy to słowo jako **Traganth**. Ponownie sięgając do *Oekonomische Encyklopädie*, napotykamy hasło „**Dragant**” i wskazanie do sprawdzenia hasła „**Tragant**”, względnie „**Traganth**”:

Astragalus, eine Pflanzengattung, welche in die vierte Ordnung der siebzehnten Klasse (*Diadelphia Decandria*) des Linnéischen Pflanzensystems gehört, und folgende Gattungskennzeichen hat: Der Kelch ist fünfzählig, die Blumenkrone schmetterlingsförmig, die Hülse (bei den mehrsten) zweifächrig und höckrig,

der zehnte Staubfaden steht einzeln und ist rund. Man kennt jetzt schon über hundert Arten von Tragant. Statt dieses Gattungsnamens brauchen Andere die Benennung Wirbelkraut, eine der Arten wird auch Fuchsschwanz genannt (www.kruenitz1.uni-trier.de/xxx/p/kp06517.htm, dostęp: 08.2009).

Po polsku jest to rodzina bobowatych, której najbardziej popularnym przedstawicielem jest powszechnie znany groszek. Interesujące jest to, iż w języku polskim istnieje słowo „**traganek**”, a opis w słowniku botanicznym odpowiada niemieckiemu opisowi: *motylkowate, fabaceae, papilionaceae, astragalus L.*, niemiecki odpowiednik to Tragant lub Bärenschote, istnieje wiele odmian: traganek alpejski, traganek austriacki (Anioł-Kwiatkowska, 2003, s. 237). Reasumując, można stwierdzić, że jeśli Lipiner miał na myśli którąś z odmian grochu względnie groszku, to polskie słowo „**traganek**” byłoby jego odpowiednikiem. „Cukry” wspomniane przez S. Pigoń i ich pozycja jedyne właściwego ekwiwalentu w języku niemieckim doczekały się konkurencji ze strony rośliny strączkowej, jak i dzikiego ptactwa. A. Brückner proponuje rozwiązanie, które w dużym stopniu godzi te opcje: „Co innego dragant, o gumie i o cukrze drangantowym od XVI w., z łac. *dragāntum* (franc, dragée), a to z grec. *tragakanthos* (nazwa rośliny)” (1985, s. 95).

Mickiewiczowskie **pinele** stają się u Lipinera **Zirbelnüssen**, jeśli oprzemy się na *Oekonomische Encyklopädie*, zdaje się to błędem, gdyż

die glatte Zirbelnuß-Fichte, wächst nicht nur in Sibirien, sondern auch auf den Schweitzer-Alpen, auf den tyrolischen, tridentinischen und carpathischen Gebirgen. Viele verwechseln sie fälschlich mit dem Pinien=Baume, weil die Kerne von beyden eßbar sind. Hierunter gehört D. Schober zu Wieliczka (www.kruenitz1.uni-trier.de/xxx/k/kk02315.htm, dostęp: 08.2009).

Pinele to jednak „ziarna z szyszek pinii czy limb” (Pigoń, 1980f, s. 546). W *Oekonomische Encyklopädie* można odnaleźć **Pinele**, **Pinelle**, **Pineole** (Ibidem) i przekierowanie do **Pinie** (Ibidem), która jest podługnym ostro zakończonym owocem sosny pinii, jest to gatunek sosny rosnącej w południowej Europie – *pinus pinea*. Smakowita pestka, która stosowana jest w przemyśle farmaceutycznym oraz jako dodatek do potraw, nazywa się po niemiecku Pinienkern, Piniennüsschen, a potocznie Pinichen. W użyciu są również nazwy o włoskim pochodzeniu Pignolo, jak i Pignole, Pineole. W tym wypadku mamy do czynienia z niuansami botanicznymi, który nie ma najmniejszego wpływu na zrozumienie i recepcję tekstu, zwłaszcza że według starszych źródeł i tekstów encyklopedycznych pomyłka ta była nagminna.

Brunele jednakże Lipiner oddaje jako **Prünelle**; Pigoń (1980h, s. 546) podaje podobny do niemieckiego polski synonim **prunele**. Jest to gatunek śliwy, a polska nazwa brzmi zadziwiająco podobnie do niemieckiej. *Oekonomische Encyklopädie* potwierdza, że jest to owoc pestkowy: „1) ein Nahme der Pflanzengattung, 2) geschälte und getrocknete Pflaumen, Brignolen, wozu sich die weißen Perdrigon und die Zwetschen” (Ibidem).

Na sam koniec pozostają ryby. **Łososie suche, dunajeckie** – najtrudniejsze w tym miejscu jest rozszyfrowanie przymiotnika „**dunajeckie**”. Nie jest to, jak sugeruje pierwsze wrażenie, przymiotnik od nazwy rzeki Dunajec. W przypadku tego wyrazu trzeba sięgnąć do pierwotnego użycia słowa „**dunaj**” w języku polskim, pierwotnie używanego jako nazwa wszelkich rzek i zbiorników wodnych. S. Pigoń dobitnie zwraca uwagę na to archaiczne znaczenie w odniesieniu do *Pana Tadeusza* (1980i, s. 547), jednakże również A. Brückner argumentuje: „Dunaj. Nazwa największej rzeki europejskiej, powtarza się dla rzek, rzeczułek,

stawów, a w pieśni, z jej zwykłą przesadą dla każdej wody [...] szczególnie na Litwie i Rusi” (1985b, s. 103). Lipiner w pełni łapie się w tę pułapkę i pisze **gedörrte Dunajec-Lachse**. Niezaprzeczalne jest, że jeszcze przed II wojną światową żyły w Dunajcu łosose i że zwłaszcza Lipiner, pochodzący z polskiej Galicji (z Jarosławia), czuł z pewnością sentyment do rzeki swej młodości, co jednak nie zmienia to faktu, że w takim wypadku polski przymiotnik brzmiałby **dunajcowy**.

Słowo „**wyzyna**” tłumacz oddaje jako **Hausen** – jest to właściwe rozwiązanie, gdyż A. Brückner podaje dwie synonimiczne wersje: **wyza** i **wyzina**; jest to gatunek **jesiotra**, po niemiecku **Stör** lub **Hausen**, a bardziej archaiczna nazwa niemiecka to **huso** (1985c, s. 604). Pozostałe słowa jak **kawijar**, **szczuki**, **flądra**, **karpie** i **potrawka** nie stanowią dla Lipinera najmniejszego problemu, uzupełnia on listę wieszczą o **Karauschen**, łac. *carassius carassius*, po polsku **karaś**, wzbogacając w ten sposób tekst docelowy o jeden gatunek ryby.

Tego samego roku, co tłumaczenie Lipinera, ukazało się tłumaczenie A. Weißa (Herr Thaddäus oder Der letzte Einritt in Littauen. Eine Adelsgeschichte aus den Jahren 1811 und 1812 in Versen und in zwölf Büchern von Adam Mickiewicz. Aus dem Polnischen metrisch übertragen von Dr. Albert Weiß. Leipzig: Wilhelm Friedrich. Verlag des „Magazin für die Literatur des In- und Auslandes“ 1882):

Zwölftes Buch: Kochajmy się (Lieben wir uns!) – Das letzte altpolnische Mahl.

Hier schloß er die Erklärung; ein Zeichen mit dem Stab
Zum Eintritt der Lakaïen – paarweis – Tribunus gab,
Daß sie die Speisen bringen „Bartsch“ (rothe Rübenbrühe),
„Rosol“ (Bouillon Altpolens); bereitet voller Mühe:
Man sagt, daß Herr Tribunus in sie, geheimnißvoll,
Stets ein paar Perlen werfen, und eine Münze soll,
Zu stärken die Gesundheit, zu reinigen das Blut.
Wer hat, die anderen Speisen zu zählen all’, den Mut?
Wer rühmt sich, daß er alle, die fremd uns, noch verstehe?
Die Schüsseln voller Brühen, Milch-, Mandel-, Fisch-Gelee,
Mit Dorsch, Traganth und Klopsen, Fleischklößen voller Kraft,
Prunellen, Zirbelnüssen, Zibet- und Bisamsaft,
Gedörrtem Lachs aus Danzig, oder vom Donaustrand,
Dem Kaviar Venedigs, und aus dem Türkenland,
Mit ellenlangen Hechten – so Haupt-, als Mittel-Hecht –
Mit Flundern, Zwicken, Karpfen aus edelstem Geschlecht!
Zuletzt kommt, als Geheimniß, ein unzerlegter Fisch,
Der Kopf geschmort, die Mitte gebraten; ein Gemisch,
Halb ein Ragout, halb Sauce, das Schwanzstück, auf den Tisch
(Mickiewicz, 1882, s. 252).

Weiß jest jedynym pośród tłumaczy, który pozostawia polski oryginalny tytuł (*Kochajmy się*), dodając w nawiasach niemieckie tłumaczenie. Podobnie jak Spazier, stosuje parzysty rym końcowy, usilnie stara się utrzymać ilość sylab w jambach. Wersja pochodzącego z Turynгии polonofila będącego pruskim radcą sanitarnym w Hohensalza¹⁸ prowincja Posen¹⁹, jest podszyta

¹⁸ Dzisiaj Inowrocław.

¹⁹ Dzisiaj Poznań.

ewidentną ambicją – podobnie jak wersja Lipinera – pokonania wszelkich niedogodności leksykalnych oraz wiernego oddania wszystkich nazw polskich potraw. Podobna tendencja zauważalna jest już przy nazwisku **Wojski**, zamiast niego odnajdujemy w tekście niemieckim tylko zaimek osobowy „er”, względnie później nazwę funkcji pełnionej przez Wojskiego **Tribunus**. Nazwa zupy **barszcz** zostaje przez tłumacza przejęta, jednak z pewnymi obostrzeniami – Weiss dostosowuje pisownię do niemieckiej fonetyki i ortografii i tak wyraz „**Bartsch**” dodatkowo podkreśla przez cudzysłów. W tekście tłumacz zawarł jednak wyjaśnienie **rothe Rübenbrühe** – czyli czerwonej polewki buraczanej. Merytorycznie z pewnością jest to postęp w stosunku do Spaziera, którego opis tylko wprowadzał dodatkowe zamieszanie. Dokładnie tę samą strategię stosuje przy następnym słowie, tłumacząc **Rosol** jako rodzaj staropolskiego bulionu **Bouillon Altpolens**. Dla **kontuzu** w liczbie pojedynczej odnajdujemy w tekście całe misy pełne wywarów **Schüsseln voller Brühen**, oznacza to poszerzenie pola znaczenia. Po **arkasie**, dla którego odpowiednikiem jest **Milchgelee**, następują niespodziewanie dwa ekwiwalenty dla słowa „**blemas**” i potem **figalet**, dla pierwszej potrawy **Mandelgelee** i **Fischgelee**, dla drugiej **Klops**, jak i w liczbie mnogiej **Fleischklöße**. **Cybet** i **piżmo** otrzymują oba dość archaicznie brzmiące, jednakowoż całkowicie poprawne odpowiedniki: **Zibethsaft** i **Bisamsaft**. Przy słowie „**dragant**” decyduje się Weiß analogicznie do Lipinera na **Traganth** i dokładnie jak u poprzednika **pinele** to **Zirbelnüsse**, a **brunele** to **Prunelle** – czyli mamy do czynienia dokładnie z takim samym zamieszaniami, jak w ostatniej wersji. Pozwala to wysunąć przypuszczenie, że tłumacz wzorował się na wcześniejszych przekładach. Przy łososiach Weißa ponosi fantazja, pochodzą one u niego nie tylko z Donau/Dunaju, ale i z Danzig/Gdańska. Pozostałe nazwy potraw nie stanowią przeszkody; w wypadku **potrawki** mamy jednak do czynienia z konkretyzacją **halb ein Ragout**, **halb Sauce**, czyli w połowie potrawka, a w połowie sos.

Pierwszą niemiecką wersję dzieła w XX wieku zawdzięczamy w roku 1956 W. Panitzowi (Pan Tadeusz czyli Ostatni Zajazd na Litwie. Nachdichtung von Walter Panitz. Illustrationen von Elviro Andriolli. Hamburg: Rowohlt Verlag 1956. Das zwölfte Buch: Laßt uns einander lieben – Das letzte Festmahl nach altpolnischer Art):

Gottlob war die Erklärung nun zu Ende.
Der Wojski gab das Zeichen mit dem Stab.
Die Tür flog auf, und viele fleiß'ge Hände
Sind schon am Werk. Man hebt den Deckel ab

Von einem Kessel. Köstlich duftet drinnen
Der ‚Königliche Barschtsch‘, das Leibgericht,
Und alle schau'n jetzt mit gespannten Mienen
Sie auf des Wojski feierlich Gesicht.

Und während nun den Kessel sie ihm reichen,
Wirft eine Münze er von Gold hinein
Und macht dazu geheimnisvolle Zeichen,
Wirft auch zwei Perlen dann noch hinterdrein.

Denn das muß sein, das wußten schon die Alten.
So nämlich reinigt dann der Barschtsch das Blut.
Er macht gesund und stark, und alle halten
Das alte Mittel für probat und gut.

Dann kamen immer paarweis die Lakaien
Herein mit den Gerichten ohne Zahl
Und stellten auf die Tische sie in Reihen.
Die Gäste setzten sich zum frohen Mahl.

Doch wußten sie wohl selber nicht zu nennen
Der Speisen Namen, wen´ger noch die Art
Der Zubereitung, und ich muß bekennen:
Noch schlimmer steht´s in unserer Gegenwart.

Wer kennt denn heute überhaupt die Namen
Von unsern Nationalgerichten noch?
Der Suppen, die heut auf die Tafel kamen?
Das weiß wohl heute kaum noch jeder Koch.

Die Vorgerichte? – Oh, man konnt´bereiten
Mit Quark sie oder sauer eingelegt ...
Und all die Fische! Ach, das waren Zeiten!
Da ward die edle Kochkunst noch gepflegt.

Oh, diese Hechte, diese ellenlangen,
Und die, die nicht viel schwerer als ein Pfund!
Die Lachse, die im Dunajec gefangen!
Das Wasser läuft zusammen mir im Mund,

Denk ich des Kaviars, der aus Venedig
Und manchmal gar aus der Türkei geschickt.
Ein Riesen-Hausen, aller Gräten ledig,
kam auf den Tisch, gebraten und gespickt.

Und erst die Karpfen! Große von drei Jahren!
Auch die Karauschen mundeten nicht schlecht.
Das größte Küchenwunder aber waren
Die großen Hechte, die man kunstgerecht

Auf drei verschiedene Arten hergerichtet.
Ein solcher Hecht stand heute auf dem Tisch,
Ein wahres Wunder, wie er angerichtet:
Ganz unzerteilt lag dieser lange Fisch

Auf seiner Schüssel. Vorn war er gebacken,
Das Mittelstück, erstaunlich anzuschauen,
Hatt´man, ohn ihn in Stücke zu zerhacken,
Gespickt, gebraten knusperig und braun.

Das Schwanzstück aber lag in einer Sauce
Mit viel Gewürz, ein richtiges Ragout.
So lag er da, der Hecht, der riesengroße,
Als wollt´er sagen: angst nur ruhig zu! (Mickiewicz, 1956, s. 540-541).

Tłumaczenie Panitza często określane jest jako parafraza; w jego wersji trudno stwierdzić formalne zasady niezmiennie dla całości jego przekładu: wersyfikacja, rytm, rym, metrum – wszystko ulega ciągłej ewaluacji, oczywiście w konsekwencji nie ma nawet stałego podziału na zwrotki. Panitz merytorycznie często odbiega od treści oryginału, jednak „przekład utworów rymowanych, z rzeczy samej daje tłumaczowi znaczną wolność dokonywania substytucji, opuszczeń, uzupełnień i inwersji, a więc czterech podstawowych »transformacji« zachodzących w procesie translacji” (Lipiński, 2004, s. 81). Właściwe nazwisko tłumacza brzmi: hrabia Carl August von Pentz. Nieodgadniona jest rola wpływu jego przynależności do jednego z najstarszych meklemburskich rodów szlacheckich na indywidualną recepcję dzieła Mickiewicza. W arystokratycznym pochodzeniu tłumacza dopatrywać się można powodów niewymieniania i niełączenia prawdziwego nazwiska z pełną wersją tłumaczenia *Pana Tadeusza*. W literaturze fachowej z komunistycznej Niemieckiej Republiki Demokratycznej nazwisko Pentz łączone jest jedynie z tłumaczeniem inwokacji na dialekt dolnoniemiecki. Hermann przykładowo omawia tę wersję, wymieniając nazwisko autora niemieckiego tłumaczenia Pentz, jednak w późniejszych rozdziałach swojego artykułu, omawiając całościowe tłumaczenie *Pana Tadeusza*, nie wspomina ani jednym słowem o tym, że obu dokonała ta sama osoba. Tłumaczenie Panitza już pod względem objętościowym stanowi prawdziwe osiągnięcie – 19 wersów oryginalnego polskiego tekstu oddaje w 56 po niemiecku. Oczywiście są one krótsze, jednak nadal zredukowane o połowę dawałyby 38 linijek. Prawdopodobne wydaje się, że w porównaniu z innymi wersjami tłumaczeń właśnie dlatego wersję Panitza czyta się lekko i szybko. Powodem może być również konsekwentne pomijanie w tłumaczeniu wszelkich staropolskich nazw, jak i w ogóle słownictwa archaicznego, brzmiącego egzotycznie i obco. Czytelnika nie powstrzymują dziwne nazwy, więc nie musi zastanawiać się nad ich znaczeniem. Oczywiście analogiczna ilość linijek w tłumaczeniu i oryginale nie jest wytyczną co do wierności w kwestii treści.

Panitz przejmuje nazwisko **Wojski** bez jakichkolwiek ingerencji, dokładnie jak Lipiner. Jednak **barszcz** dopasowuje jeszcze dokładniej niż jego poprzednik Weiss, dokładając do niemieckiej fonetyki – **Barschtsch**, jednak **rosolu** już w tej wersji tłumaczenia nie odnajdziemy – stał się on również barszczem. Tej zupie przypisuje Panitz lecznicze działanie staropolskiego rosolu, w barszczu lądują moneta i perły. Dla każdego smakosza polskiej kuchni jest to niewyobrażalny błąd. Po tych dwóch zupach pozostałe potrawy Panitz nazywa po prostu **Suppen** – zupy, pomijając wszystkie pozostałe.

Ryby, które występują w tym miejscu w oryginale, pomija podobnie jak Spazier – odnajdujemy jedynie **Hausen** dla **wyzyna**, jest to archaiczna nazwa dla **bialugi**. Trzyletnie karpie, czyli **Karpfen von drei Jahren**, to dokładne oddanie polskich **karpi ćwików**, również szczupaki, czyli **Hechte** oraz **Karauschen** i oczywiście **Kaviar/kawior** z Turcji i Wenecji nie zostają pominięte przez Panitza. Za to **Flunder**, czyli flądra i tajemnicza ryba pod koniec zostają podciągnięte pod szczupaka, czyli **Hecht**. Takie postępowanie jedynie podkreśla konsekwencję Panitza w pomijaniu staropolskich nazw.

Stosunkowo szybko ukazuje się tłumaczenie (rok 1963) H. Buddensiega (Pan Tadeusz oder Die letzte Fehde in Litauen. Nachdichtung von Hermann Buddensieg. München: Eidos Verlag 1963):

Zwölfter Gesang: Liebet einander! – Ein altpolnisches Festmahl
 Schließlich hat Wojski geendet und gab mit dem Stab jetzt ein Zeichen.
 Gleich darauf kamen Diener in Paaren herein in den Festsaal
 Mit dem Menu: zuerst kam der Königsbarszcz auf die Tafel,
 Dann die altpolnische Fleischbrühe, Rosoľ, kunstvoll bereitet,
 Wojski, mancher Geheimnisse kundig, warf in die Brühe
 Einige Perlen hinein und schließlich auch noch eine Münze.
 (Solch eine Fleischbrühe reinigt das Blut und stärkt die Gesundheit.)
 Weiter gabs andre Gerichte: wer kennt wohl all ihre Namen,
 Wer versteht sich auf sie noch, die heut kaum mehr bekannt sind?
 Platten mit Hühnergallert, dann Quarkspeise, Speise mit Mandeln,
 Moschus, Zibet und Tragant, Prünellen, getrocknete Pflaumen,
 Viele verschiedene Gewürze und Fleischklöße, dann auch noch Dorsche.
 O diese Fische! Da gibt es vom Dunajez Lachse, gedörrte,
 Stör und Kaviar dazu aus der fernen Türkei und Venedig,
 Hechte, große und kleine und ellenlange, man glaubts kaum,
 Flundern und Karpfen, große und alte, aber auch zarte!
 Schließlich ein ungeteilt kunstvoller Fisch – ein Küchengeheimnis,
 Der ist am Kopfe gebacken, dann in der Mitte gebraten,
 Schließlich liegt ein Ragout mit herzhafter Sauce am Schwanze
 (Mickiewicz, 1963, s. 303-304).

Buddensieg oddał *Pana Tadeusza* w heksametrze – przy czym trzeba przypomnieć, że nie jest to jego autorski pomysł, gdyż pierwsze próby w tym kierunku podjął krakowski germanista Wukandović. Charakterystyczny, a zarazem zgodny z klasycznymi wzorcami jest całkowity brak rymu. Wersja Buddensiega jest bardzo wierna oryginałowi pod względem treści, jednak w konfrontacji z wersją Panitza stworzona została dla czytelnika bardziej wybrednego, gotowego na większą dawkę koncentracji przy czytaniu. Buddensieg ponadto załączył do swej wersji tłumaczenia obszerne opisy polskich realiów i słownictwa.

Nazwisko **Wojski** zostaje przejęte przez Buddensiega, barszcz staje się barszczem królewskim: **Königsbarszcz**. Jednak **rosoľ**, który opatrzony jest wstępnym wytłumaczeniem, oddaje Buddensieg jako **altpolnische Fleischbrühe**. Jest to wersja autorska, niespotykana zresztą u żadnego z poprzedzających go tłumaczy. Zauważalne jest również, że wyjątkowo chętnie stosuje liczbę mnogą i uogólnienia, tak więc **kontuz** u Buddensiega to **Platten mit Hühnergallert**, czyli tace pełne studzienin. **Arkas** to potrawa twarogowa **Quarkspeise**, **blemas** to **Speise mit Mandeln**, czyli potrawa z migdałami – oba ekwiwalenty mają tak szerokie pola znaczeń, że bez zastrzeżeń uchodzą jako właściwie dobrane. W pozostałej części tłumaczenia Buddensieg stosuje również zrozumiałe ekwiwalenty, całkowicie znane dzisiejszemu czytelnikowi jak **Moschus** czy **Stör**. Nie ma odstępstw od reguły, dopiero rzeka Dunajec staje się pułapką **vom Dunajez Lachse, gedörrte** – pisze Buddensieg, co znaczy suszone łososie z Dunajca. Buddensieg jako jedyny spośród tłumaczy zauważa i oddaje słowo „**ingrediencje**”, tłumacząc je jako **verschiedene Gewürz**, czyli różne przyprawy. Słowo „**Ingredienz**” w popularnej niemczyźnie dzisiejszych czasów oznacza głównie dodatek do lekarstwa, względnie składnik lekarstwa, jednak w starszych słownikach można odnaleźć i przeczytać inne definicje: „Man sagt auch im gem. Leben, z. B. von einem Ragout, von einer Brühe etc. daß vielerley Ingredienzien dazu kommen, z. B. allerley Gewürze, oder gewürzhafte Sachen, nebst andern Zuthaten”

www.kruenitz1.uni-trier.de/xxx/p/kp06517.htm, dostęp: 28.08.2009). Wyszczególnione przez Mickiewicza rodzaje karpia Buddensieg pomija, zřęcznie oddajřc je przymiotnikami, i tak **karpie ćwiki i karpie szlachetne** stajř się u niego **alte und groře aber auch zarte Karpfen**, przy czym ujmuje w tym równejř flřdrę, gdyř ta nie występuje póżniej w tłumaczeniu. **Potrawka** to **Ragout mit herzhafter Sauce**, analogicznie do przekłřdów Weiřa i Panitza.

W roku 1977 do grupy tłumaczy dołřcza jedyna kobieta, W. Friedenberg (Pan Tadeusz. Das Werk des grořen polnischen Romantikers – ein Hohelied der Heimatliebe – klangbildlich ins Deutsche übertragen von Walburg Friedenberg. Wien: Europřischer Verlag 1977. Polen zum Dank für hundert Jahre Gastfreundschaft – Deutschland zum Zeichen hundertjřhriger Treue. Walburg Friedenberg/Das Werk – vom Dichter zum Vorlesen bestimmt – ist dank der klangbildlichen Übertragung auch im Deutschen zum Lautlesen und Vorlesen geeignet/ Krzysztof P e n d e r e c k i: »Für mein Ohr klingt es im Polnischen und in dieser Übertragung gleich«) (Mickiewicz, 1977, s. 8):

Das zwölfte Buch: Lařt uns einander lieben
Hiermit beendete Herr Wojski die Erklärung
und gab ein Zeichen mit dem Staab in seiner Hand.
Sogleich erschienen paarweis die Lakaien mit den Speisen:
Barszcz, sogenannter Königsbarszcz (ein Nationalgericht,
eine Art Suppe) und Brühe, kunstgerecht
auf altpolnische Art bereitet. (Herr Wojski
hatte ein paar Perlen und eine kleine Münze
mit viel Geheimnistuerei hineingetan.)
Solch eine Brühe ist blutreinigend und stärkend.
Es folgen weitere Speisen, wer könnte sie alle nennen?
Wer kennt die Namen jener Speisen noch,
die schon zu unsern Zeiten selten waren?
Die Brühwürste, die Milchgallerten und Fischehälzen,
dazu als Beilagen: Dorsch, Fleischklöße, Zibeth
und Bisamkraut, Kaisersalat, Zirbelnüsse und Pflaumen.
Und diese Fische: Räucherlachs aus dem Dunajec,
Hausen und Kaviar aus der Türkei und aus Venedig
und Hechte über Hechte, mittelgroř und groř,
ja ellenlang, Flundern und Karpfen, Zwicken und
Karauschen. Zuguterletzt dann noch ein Küchenwunder
und Geheimnis: ein Fisch im ganzen, der Kopf gebraten
und das Mittelstück gebacken, das Schwanzteil aber
gekocht in einer Soře angerichtet (Mickiewicz, 1977, s. 307).

Jedyna dama w gronie kolegów²⁰ całkowicie i konsekwentnie rezygnuje z jakiegokolwiek rodzaju sztywnej wersyfikacji i oddaje poemat polskiego wieszczu w prozie. Oczywiście jest podział na linijki i zwrotki, jednak panuje wolność co do metrum i rymu. Nazwisko **Wojski** zostaje przejęte bez zmian, jak u wszystkich tłumaczy poza Weiřem, **barszcz** staje się tak jak u Buddensiega barszczem królewskim: **Königsbarszcz**, ujęte w nawiasy załřczone tłumaczenie, że jest to rodzaj zupy wydaje się trochę skřpe. **Rosol** u Friedenberg staje się znanř wszystkim

²⁰ W dziejach tłumaczeń *Pana Tadeusza* na język niemiecki nie jest ona jedynř kobietř, poszczególne kawałki dzieła były tłumaczone przez H. Lahr i G. Leber Hagenau (Gerda Leber).

niemieckojęzycznym czytelnikom **Brühe**, która zostaje przygotowana według wszelkich prawideł sztuki staropolskiej **kunstgerecht auf altpolnische Weise bereitet** – to wyjątkowo udane tłumaczenie zwrotu **sztucznie gotowany**. W wypadku **kontuzu** Pigoń stwierdził, że może być to również rodzaj wędliny, jednak czy ujmuje to również kielbasy parzone **Brühwürste**, nie rozstrzygniemy, zwłaszcza że pojęcie to jest szerokie i obejmuje wszelkie rodzaje kielbasek, również np. Wiener Würstchen/kielbaski wiedeńskie. Być może Friedenberg kierowała miłość do stron rodzimych, może jednak wybór tego słowa jest konsekwencją osobistych przeżyć – możliwe, że podczas odwiedzin w Polsce zaserwowano jej żur z białą kielbasą. Friedenberg również stosuje słowo „**Milchgallert**”, jednak zaskakujące jest, że w odróżnieniu do Buddensiega używa go w stosunku do **arkasu**, a **blemas** u niej to **Fleischsülze**. Jest to indywidualna decyzja tłumaczki, jednak w zupełności poprawna. U tłumaczy, którzy nie pominęli tego słowa, **figatele** to **Klöße** lub – jak u Weißa, **Klöße** spokrewnione kulinarnie z **Klopse**. W literaturze fachowej dla **figatele** E. Stachurski wymienia znaczenie **pulpety**, a to zarówno **Klöße**, jak i **Klopse**. U S. Pigonia słowo to oznacza wszelkie nadzienia potraw, po niemiecku **Speisefüllungen**, jednak u A. Brücknera odnajdujemy następujące wytłumaczenie: „Figatele, drobnostki od potraw przeniesione, włos. *fegatello* od *fegato*, wątroba” (1985d, s. 121). Definicja Brücknera do dzisiaj jest aktualna, gdyż **figatellu**, liczba mnoga **figatelli**, jest kielbasianym specjałem wyprodukowanym ze świńskiej wątroby z Korsyki. Mickiewiczowski trzyletni karp: **karp ćwik** to zarówno u Friedenberg, jak i u Weißa **Karpfen Zwicken**. Polskie znaczenie **ćwik** może też według Brücknera oznaczać starego karpia lub kapłona, czyli starego wykastrowanego koguta. Niemieckie znaczenie słowa obejmuje stary gwóźdź do podbijania kopyt końskich, po polsku hufnale, względnie bezpłodną trzodę lub kozę. Z niewiadomych powodów również u Friedenberg występują w tłumaczeniu **Karauschen**, czyli **karasie**. Przy opisie ryby według tajemnych wskazówek **Fisch nach einem Geheimrezept zubereitet**, jest jedyną pośród tłumaczy, która nie pisze **Ragout**, a **Soße** – czyli sos.

Dostępne krytyczne komentarze przekładów *Pana Tadeusza* wypadają²¹ bardzo różnicowanie. Można spotkać się z osądem, że ta lub owa wersja tłumaczenia to imitacja, tłumaczenie, parafraza czy też paralela. Zwłaszcza gdy zostaje wydana nowa wersja tłumaczenia, często szybko padają ostre słowa i przekład natychmiast otrzymuje „łatkę” – dobrego, kongenialnego lub po prostu złego. Dokładna klasyfikacja danego tłumaczenia nie jest łatwa, proponowane są różne kryteria, tak więc Dedecius podejmuje wyzwanie i dość luźno określa następujące kryteria: „Wenn man mich fragte, würde ich folgende Unterscheidungen (auf einen einfachen Nenner gebracht) vorschlagen:

Übersetzung – zuverlässig, aber unkünstlerisch

Übertragung – künstlerisch und zuverlässig

Nachdichtung – künstlerisch, aber unzuverlässig

(Unzuverlässig oder zuverlässig bezöge sich auf die fremde Vorlage.) Die Übersetzung wäre somit etwas, was sich auf die (natürlich relative) Synonymik der Wörter stütze. Die Übertragung müßte außerdem den Takt und die Tonart des Stückes festhalten, das Tempo und die Spielweise angeben, die Farbe und die Form der einzelnen Elemente wahren. Der Nachdichtung stünde das weite Feld poetischen Spiels – bis zur Verfremdung – offen (Dedecius, 1973, s. 443).

²¹ Zainteresowani porównaniem wersji inwokacji autorstwa tych samych tłumaczy można poznać w: *Literatura polska w Europie. Fragmenty przekładów*, Warszawa 1990, s. 37.

Na podstawie tak skąpych wycinków tekstu tłumaczenia dokładna klasyfikacja nie jest możliwa. Jednak w oparciu o zaprezentowane przykłady możliwe jest stwierdzenie, że wersje niemieckojęzyczne jedynie nieznacznie różnią się w oddaniu polskich nazw potraw. Z pewnością w porównaniu z oryginałem zauważalna jest stała tendencja do upraszczania wersji niemieckojęzycznej przez pomijanie najbardziej trudnych, archaicznych i oryginalnych nazw. Zarazem jednak w kwestii przejmowania Rote-Beete-Suppe, czyli barszczu tłumacze wykazują się pomysłowością i odwagą. Opisy potraw, które mają czytelnikowi przybliżyć znaczenie, a tymczasem jednoznacznie wprowadzają zamieszanie, jak np. u Spaziera, nie są zadawalającym rozwiązaniem, gdyż w takich wypadkach brak konotacji jest lepszy niż fałszywe konotacje. Wymiana nazwiska na funkcję prowadzi do entpersonifikacji, jednak gdy dotyczy to bohatera drugo- względnie trzecioplanowego, pozostaje to bez wpływu na zrozumienie tekstu przez czytelnika kultury docelowej.

Każde z omówionych tłumaczeń miało swój historyczny moment i w oderwaniu od niego, bez możliwości głębszej analizy świadectw przeciętnego czytelnika, trudno mówić o znaczącej recepcji dzieła. Odbiór i oddźwięk nie zawsze były równie mocne, gdyż kompleksowość języka, obcość kulturowa, nieznajomość realiów historyczno-politycznych sprawiały, iż *Pan Tadeusz* nie mógł zostać zrozumiany przez niemieckich czytelników, pozostając dziełem cieszącym się zainteresowaniem kręgów akademickich. Tłumaczenia odzwierciedlają sobie współczesną niemczyznę, w związku z czym niezaprzeczalnie starzeją się, dlatego z dzisiejszego punktu widzenia możliwa jest tylko częściowa ocena na poziomie leksykalnym. Historiograficznie z pewnością tłumaczenie Spaziera – zwłaszcza, że zostało wydane w czasie chyba jedynego momentu fali sympatii oraz euforii dla polskości, wpływających jednak jednoznacznie z własnego położenia politycznego Niemiec – miało dużo większe znaczenie i odegrało większą rolę w stosunkach sąsiedzkich niż tłumaczenie Friedenberg, którą jednak dzisiaj czyta nam się łatwiej.

Tak więc rozstrzygnięcie, co jest ważniejsze dla współczesnego czytelnika: wierność w stosunku do oryginału czy łatwiejsze zrozumienie tekstu, pozostanie pytaniem retorycznym. Czy rozbudowanie wątku erotycznego w wersji Friedenberg nie jest zbyt gwałtowną ingerencją w przebieg fabuły i jest wybacalne? Czy wersja Buddensiega nie znudzi się czytelnikowi po 50 stronach? Niestety, odnajdziemy niewielu entuzjastów, którzy przeczytali więcej niż jedną wersję tłumaczenia i których kompetencja wystarczy na stosunkowo obiektywny osąd, gdyż samo pozyskanie wszystkich wersji przekładów stanowi wyzwanie samo w sobie.

Bibliografia

- Albrecht, J. (1998). *Literarische Übersetzung. Geschichte – Theorie – Kulturelle Wirkung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Anioł-Kwiatkowska, J. (2003). Traganek. W: *Wielojęzyczny słownik florystyczny*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Apel, F. (1983). *Literarische Übersetzung*. Stuttgart: J.B. Metzlerische Verlagsbuchhandlung.
- Balcerzan, E. (1998a). Jeszcze w sprawie serii translatorskiej („Majakowski pisał...”). W: P. Fast (red.), *Literatura z literatury (strategie tłumaczy)*. Katowice: „Śląsk”.
- Balcerzan, E. (1998b). Tajemnica istnienia (sporadycznego) krytyki przekładu. W: P. Fast (red.), *Krytyka przekładu w systemie wiedzy o literaturze*. Katowice: „Śląsk”.
- Barańczak, S. (1978). Die künstlerische Übersetzung als “selbständiges” und als “gebundenes” Interpretationsobjekt. Randbemerkungen zu einigen polnischen Übersetzungen Gottfried Benns. *Die Welt der Slawen*, 23.

- Barańczak, S. (1992). *Ocalone w tłumaczeniu. Szkice o warsztacie tłumacza poezji z dołączeniem malej antologii przekładów*. Poznań: Wydawnictwo a5.
- Berger, T. (1999). Mickiewicz und die polnische Literatursprache seiner Zeit. W: R.-D. Kluge (red.), *Von Polen, Poesie und Politik. Adam Mickiewicz*. Tübingen: Attempto.
- Bockenheim, K. (1999). *Przy polskim stole*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Borges, J. L. (2000). Muzyka słów i przekład. W: *Rzemiosło poezji. Wykłady fundacji Charlesa Eliota Nortona, 1967-1968*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Borowski, A. (red.). (2001). *Słownik sarmatyzmu. Idee, pojęcia, symbole*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Brückner, A. (1985a). *Dragon*. W: *Słownik etymologiczny języka polskiego. Przedruk z pierwszego wydania nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej, Kraków 1927*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Brückner, A. (1985b). *Dunaj*. W: *Słownik etymologiczny języka polskiego. Przedruk z pierwszego wydania nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej, Kraków 1927*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Brückner, A. (1985c). *Wyza*. W: *Słownik etymologiczny języka polskiego. Przedruk z pierwszego wydania nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej, Kraków 1927*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Brückner, A. (1985d). *Figatele*. W: *Słownik etymologiczny języka polskiego. Przedruk z pierwszego wydania nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej, Kraków 1927*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Dedecius, K. (1973). *Slawische Lyrik – übersetzt – übertragen – nachgedichtet*. W: H.J. Störig (red.), *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dedecius, K. (1988). *Notatnik tłumacza*. Warszawa: Czytelnik.
- Doherty, M. (1992). Auf der Suche nach der gelungenen Übersetzung. W: H.W. Drescher (red.), *Transfer. Übersetzen – Dolmetschen – Interkulturalität. 50 Jahre Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim*. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Filipowicz-Rudek, M. (2000). Przekład jako seria. W: U. Dąmbrowska-Prokop (red.), *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Języków Obcych i Ekonomii Educator.
- Fink, E.O. (1971). *Die übersetzerische Rezeption des lyrischen Werkes von T. S. Eliot im deutschsprachigen Raum*. Hamburg: Fink Universität Hamburg Diss.
- Frank, A., Schultze, B. (1988). Normen in historisch-deskriptiven Übersetzungsstudien. W: H. Kittel (red.), *Die literarische Übersetzung. Stand und Perspektiven ihrer Erforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Gloger, Z. (1985a). *Arkas*. W: *Encyklopedia staropolska. Przedruk fotooffsetowy wydania 1900-1903*. Warszawa: Wiedza Powszechna Warszawa.
- Gloger, Z. (1985b). *Draganek*. W: *Encyklopedia staropolska. Przedruk fotooffsetowy wydania 1900-1903*. Warszawa: Wiedza Powszechna Warszawa.
- Górski, K. (1977). *Mickiewicz. Artyzm i Język*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hejwowski, K. (2009). Klasyfikacja błędów tłumaczeniowych – teoria i praktyka. W: A. Kopczyński, M. Kiezweter (red.), *Jakość i ocena tłumaczenia*, Warszawa: Academica Wydawnictwo SWPS.
- Hesseling, U. (1982). *Praktische Übersetzungskritik vorgeführt am Beispiel einer deutschen Übersetzung von Erich Fromm's "The Art of Loving"*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Kittel, H. Frank, A.P., Greiner, N., Hermans, T., Koller, W., Lambert, J., Paul F. (red.). (2004). *Übersetzung Translation Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*. Berlin.
- Lipiński, K. (2004). *Mity przekładoznawstwa*. Kraków: Wydawnictwo Egis.
- Márai, S. (2009). *Księga Ziół*. Warszawa: Czytelnik.
- Mickiewicz, A. (1836). *Herr Thaddäus oder der letzte Sajasd in Lithauen Eine Schlachtschitz – Geschichte aus den Jahren 1811 und 1812. In zwölf Büchern. Aus dem Polnischen des Adam Mickiewicz, in Gemeinschaft mit dem Dichter von R. O. Spazier*. Zweiter Band. Leipzig: Verlag von Joh. Jacob Weber.

- Mickiewicz, A. (1882). *Herr Thaddäus oder Der letzte Eintritt in Littauen. Eine Adelsgeschichte aus den Jahren 1811 und 1812 in Versen und in zwölf Büchern von Adam Mickiewicz. Aus dem Polnischen metrisch übertragen von Dr. Albert Weiß*. Leipzig: Wilhelm Friedrich. Verlag des „Magazin für die Literatur des In- und Auslandes“.
- Mickiewicz, A. (1952). *Herr Thaddäus oder Der letzte Eintritt in Litauen Ein Epos aus der napoleonischen Zeit von Adam Mickiewicz*. Übersetzt von Siegfried Lipiner. Freiburg im Breisgau: Antiquariat Franz Goerlich 1952 (= Deus et Anima Archiv für Christliche Philosophie und Dichtung 10).
- Mickiewicz, A. (1956). *Pan Tadeusz czyli Ostatni Zajazd na Litwie*. Nachdichtung von Walter Panitz. Illustrationen von Elviro Andriolli. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Mickiewicz, A. (1963). *Pan Tadeusz oder Die letzte Fehde in Litauen*. Nachdichtung von Hermann Buddensieg. München: Eidos Verlag.
- Mickiewicz, A. (1977). *Pan Tadeusz. Das Werk des großen polnischen Romantikers – ein Hohelied der Heimatliebe – klangbildlich ins Deutsche übertragen von Walburg Friedenberg*. Wien: Europäischer Verlag.
- Mickiewicz, A. (1980). *Pan Tadeusz czyli Ostatni Zajazd na Litwie Historia Szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*. Oprac. S. Pigoń. Ausg. 8. Wrocław/Warszawa/Kraków/Gdańsk: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich-Wydawnictwo (= Biblioteka Narodowa I/83).
- Möller, S. (2008). *Viva Polonia. Als deutscher Gastarbeiter in Polen*. Frankfurt am Main: Scher.
- Nowakowski, T. (1964). *Pan Tadeusz aus Heidelberg, Polens Nationalepos in Hexametern. Mickiewicz-Blätter*, 25.
- Paepcke, F. (1986). *Der Übersetzer und Dolmetscher in der gegenwärtigen Welt*. W: K. Berger, H.-M. Speier (red.), *Im Übersetzen leben. Übersetzen und Textvergleich*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Paeumann, J. (1857). *Adam Mickiewicz. Eine biographische Skizze*. Leipzig: Dyk'sche Buchhandlung.
- Pigoń, S. (1980). *Adam Mickiewicz. Pan Tadeusz czyli Ostatni Zajazd na Litwie Historia Szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*. Oprac. S. Pigoń. Wrocław/Warszawa/Kraków/Gdańsk: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich-Wydawnictwo.
- Pigoń, S. (1980a). Kontuza. W: *Adam Mickiewicz. Pan Tadeusz czyli Ostatni Zajazd na Litwie Historia Szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*. Opracował Stanisław Pigoń. Zakład Wrocław/Warszawa/Kraków/Gdańsk: Narodowy Imienia Ossolińskich-Wydawnictwo.
- Pigoń, S. (1980b). Blemas. W: *Adam Mickiewicz. Pan Tadeusz czyli Ostatni Zajazd na Litwie Historia Szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*. Oprac. S. Pigoń. Wrocław/Warszawa/Kraków/Gdańsk: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich-Wydawnictwo.
- Pigoń, S. (1980c). Pomuchle. W: *Adam Mickiewicz. Pan Tadeusz czyli Ostatni Zajazd na Litwie Historia Szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*. Oprac. S. Pigoń. Wrocław/Warszawa/Kraków/Gdańsk: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich-Wydawnictwo.
- Pigoń, S. (1980d). Figatele. W: *Adam Mickiewicz. Pan Tadeusz czyli Ostatni Zajazd na Litwie Historia Szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*. Oprac. S. Pigoń. Wrocław/Warszawa/Kraków/Gdańsk: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich-Wydawnictwo.
- Pigoń, S. (1980e). Draganty. W: *Adam Mickiewicz. Pan Tadeusz czyli Ostatni Zajazd na Litwie Historia Szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*. Oprac. S. Pigoń. Wrocław/Warszawa/Kraków/Gdańsk: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich-Wydawnictwo.
- Pigoń, S. (1980f). Pinele. W: *Adam Mickiewicz. Pan Tadeusz czyli Ostatni Zajazd na Litwie Historia Szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*. Opracował Stanisław Pigoń. Wrocław/Warszawa/Kraków/Gdańsk: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich-Wydawnictwo.
- Pigoń, S. (1980g). Brunele. W: *Adam Mickiewicz. Pan Tadeusz czyli Ostatni Zajazd na Litwie Historia Szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*. Oprac. S. Pigoń. Wrocław/Warszawa/Kraków/Gdańsk: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich-Wydawnictwo.

- Pigoń, S. (1980h). Łososie Dunajeckie. W: Adam Mickiewicz. *Pan Tadeusz czyli Ostatni Zajazd na Litwie Historia Szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*. Oprac. S. Pigoń. Zakład Wrocław/Warszawa/Kraków/Gdańsk: Narodowy Imienia Ossolińskich-Wydawnictwo.
- Sekret kucharski (s. 547), S. Pigoń, 1980, w: A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz czyli Ostatni Zajazd na Litwie Historia Szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*. Oprac. S. Pigoń. Wrocław/Warszawa/Kraków/Gdańsk: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich-Wydawnictwo.
- Skibińska, E. (1999). *Przekład a kultura. Elementy kulturowe we francuskich tłumaczeniach „Pana Tadeusza”*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Skibińska, E. (2008). *Kuchnia Tłumacza*. Kraków: Universitas.
- Stachurski, E. (2005). *Słownictwo „Pana Tadeusza” Adama Mickiewicza na tle tekstów innych poematów romantycznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Sudolski, Z. (1997). *Mickiewicz. Opowieść biograficzna*. Warszawa: Wydawnictwo Archer.
- Szymanderska, H. (1999). *Sekret kucharski czyli co jadano w Soplicowie*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Tazbir, J. (1998). *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit – upadek – relikty*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Tomkowski, J., Jakimowicz-Klein, B. (2009). *Kuchnia literacka*. Warszawa: Świat Książki.
- Wilkoń, A. (1999). Jaką polszczyzną został napisany „Pan Tadeusz”. W: B. Dopart, F. Ziejka (red.), *Pan Tadeusz i jego dziedzictwo. Poemat*. Kraków: Universitas.
- Wille, L. (2003). *Semantische Figuren in der Übersetzung. Ein Spiel mit Wort und Werk*. Marburg: Tectum Verlag.
- Wolkow S. (2001). *Świat poety. Rozmowy z Josifem Brodskim*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Żarski, W. (2008). *Książka kucharska jako teks*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

www.kruenitz1.uni-trier.de/xxx/p/kp06517.htm.

Anna RUDYK

Uniwersytet Rzeszowski

FUNKCJE SKŁADNIOWE ROSYJSKICH WYKŁADNIKÓW LEKSYKALNYCH WYBRANYCH EMOCJI NEGATYWNYCH W PORÓWNANIU Z JĘZYKIEM POLSKIM

Streszczenie

Przedmiotem publikacji jest analiza funkcji składniowych pełnionych przez wyrazy służące wyrażaniu i nazywaniu wybranych emocji negatywnych: smutku, złości, strachu i wstydu w tekście rosyjskim w porównaniu z przekładem na język polski. Badaniu poddano rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki oraz przysłówki, które zawierają rdzenie *-груст-*, *-зл-*, *-страх-* i *-стыд-*. Źródłem materiału faktograficznego jest książka O. Robski pt. *День счастья – завтра* i jej przekład na język polski. Dużą grupę ekwiwalentów stanowią wyrazy odnoszące się do innej części mowy, co prowadzi do zmian w zakresie struktury składniowej konstrukcji docelowych. Podczas gdy duża grupa zdań rosyjskich zawiera predykatywne przysłówki, stanowiąc realizację typowego dla języka rosyjskiego modelu zdań stanowych, w polskim przekładzie częściej występują predykaty czasownikowe. Generuje to różnice w zakresie wyrażania subiektu semantycznego, definiowanego jako wykonawca czynności lub nosiciel cechy wyrażonej predykatem.

Summary

The subject of the paper is the analysis of syntactic functions performed by words used to express and name selected negative emotions: sadness, anger, fear and shame in the Russian text, compared to the translation into Polish. Nouns, verbs, adjectives and adverbs, which contain roots: *-груст-*, *-зл-*, *-страх-* and *-стыд-* were studied. The source of the factual material is the book by Oksana Robski entitled: *День счастья – завтра* and her translation into Polish. A large group of equivalents are words referring to another part of speech, which results in changes in the syntactic structure of target structures. While a large group of Russian sentences contains predictive adverbs, being the implementation of a typical-state language model of the Russian language, verbal predicates are more common in the Polish translation. This generates differences in terms of expressing the semantic subject, defined as the performer of the act or the carrier of the feature expressed by the predicate.

W *Medytacjach semantycznych* A. Wierzbickiej czytamy, że „Uczucie to jest coś, co się czuje – a nie coś, co się przeżywa w słowach. W słowach można zapisać myśli – nie można w słowach zapisać uczuć” (1971, s. 30). Niemniej w każdym języku istnieją wyrazy, które nazywają i wyrażają różne stany emocjonalne. Jak pisze Z. Czapiga, «Уникальность эмоций сравнительно с другими объектами номинации обнаруживается, прежде всего, в многообразии и богатстве языковых средств их выражения, которые включают соответствующую лексику, фразеологизированные синтаксические конструкции, особую интонацию, порядок слов» (2016, s. 148). W ostatnich latach leksyka związana z emocjami, ich językowy obraz, konceptualizacja, wyrażające je metafory stały się obiektem licznych badań językoznawczych (Borek, 2012; Kiper, 2016; Nowakowska-Kempna, 1995 i inne).

Przedmiotem analizy w niniejszej publikacji są funkcje składniowe, jakie pełnią leksykalne wykładniki smutku, złości, strachu i wstydu w tekście rosyjskim w konfrontacji przekładowej z językiem polskim. Ponieważ z każdą z wymienionych emocji można powiązać dużą grupę wyrazów (np. strach mogą wyrażać rosyjskie czasowniki: *бояться*, *страшиться*,

дрожать, оробеть, устрашиться, трепетать, стушеваться, испугаться, трястись, опасаться, трусить, оторопеть, остерегаться, дрейфить, паниковать) (Ильин, 2001, s. 150), postanowiliśmy ograniczyć materiał do wyrazów pokrewnych. Badaniu poddano więc rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i przysłówki, które zawierają rdzenie *-густ-, -зл-, -страх-* i *-стыд-*. Właśnie dlatego z opisu wyłączono m.in. słowa *бояться* czy *обидно*, chociaż niewątpliwie wyrażają wskazane wcześniej stany emocjonalne. Źródłem materiału faktograficznego jest książka O. Robski pt. *День счастья – завтра* i jej przekład na język polski.

Zanim przystąpimy do analizy zebranego materiału, postaramy się krótko przybliżyć istotę każdej z emocji, których językowa reprezentacja będzie rozpatrywana w niniejszym artykule.

„Smutek to stan psychiczny będący następstwem przykrych przeżyć, doznanych cierpień” (Borek, 1999, s. 61). Podobne stany emocjonalne są nazywane przez wyrazy *пригнетение, змартwienie* czy *melancholia*. Mianem złości określamy silne uczucie wzburzenia, gniewu lub wrogości, któremu często towarzyszy agresja (Bańko, 2000, s. 1355). Emocja złości może mieć rozmaite odcienie i różną intensywność, dla których oznaczenia używane są między innymi słowa: *недовольство, раздражение, беиенство, ярость*. Ten rodzaj doznania pojawia się, kiedy to, co dzieje się wokół nas, jest sprzeczne z naszymi potrzebami czy oczekiwaniami (Czapiga, 2014, s. 136). Strach z kolei jest uczuciem, związanym z „niechceniem” tego, co może się stać (Wierzbicka, 1971, s. 40). Jest to subiektywne odczucie niebezpieczeństwa, gdyż za groźną uznać można tylko taką sytuację, którą konkretna osoba w ten sposób odbiera (Borek, 1999, s. 18). Wstyd jest stanem negatywnym, przy którym czujemy, że „odślania się jakaś nasza strona, cecha, część, zachowanie, które odczuwamy jako objaw naszej niemocy, doznajemy uczucia poniżenia i odruchowo staramy się osłonić, ukryć, zejść z widoku” (Witwicki, 1995, s. 308). Wstyd z jednej strony jest podobny do smutku, a z innej – do strachu. Można go określić jako przykry, czasem wręcz upokarzający stan, wywołany przez świadomość swoich lub cudzych braków czy błędów (Borek, 1999, s. 39).

W poniższych tabelach została przedstawiona ilościowa charakterystyka zebranego materiału.

Tabela 1

Leksemy ze znaczeniem wybranych emocji negatywnych w materiale źródłowym

Ча́сти мовы	Лексыка́льные выкла́дники сму́тку	Лексыка́льные выкла́дники зло́сти	Лексыка́льные выкла́дники стра́ху	Лексыка́льные выкла́дники всты́ду	Разе́м
Rzeczowniki	-	злость, зло	страх	стыд	4 różne leksemy
Przymiotniki	грустный	злой	страшный, пострашней	-	3 różne leksemy
Czasowniki	грустить	позлить, злить, злиться, разозлиться	-	-	5 różnych leksemów
Przysłówki / słowa kategorii stanu	грустно	злобно, назло, зло	страшно	стыдно	6 różnych leksemów

Tabela 2

Części mowy nazywające wybrane emocje negatywne w tekście rosyjskim

Części mowy	Liczba przykładów
Rzeczowniki	17
Przymiotniki	16
Czasowniki	6
Przysłówki	20
Razem	59

Jak pokazują powyższe zestawienia, największą i zarazem najbardziej różnorodną grupę zebranych wyrazów ze znaczeniem negatywnych emocji tworzą rosyjskie przysłówki (występujące zarówno jako okoliczniki, jak i w funkcji predykatywnej). W kolejnej tabeli przedstawiono zależności ilościowe wśród polskich ekwiwalentów.

Tabela 3

Części mowy nazywające wybrane emocje negatywne w polskim przekładzie

Części mowy	Liczba przykładów
Rzeczowniki	22
Przymiotniki	10
Czasowniki	13
Przysłówki	4
Razem	49¹

Widoczne są pewne rozbieżności w zakresie użycia części mowy w obu językach, co pozwala przypuszczać, że istnieją również różnice dotyczące pełnionych przez nie funkcji składniowych.

W zebranym materiale większość leksemów ze znaczeniem emocji negatywnych pełni w zdaniu funkcję predykatywną. Porównajmy następujące egzemplifikacje:

(1) *Рома пожал сыну руку:*

– *Звони. И не грусти там, учи английский.*

Roma uścisnął synowi dłoń.

– *Dzwoń. I nie tęsknij. Ucz się angielskiego.*

(2) *Я разозлилась.*

To mnie zeźliło.

(3) *Мне снился страшный сон. Как будто Рома разводит костер, но у него никак не получается. Он злился и подкидывал в слабенькое пламя все новые и новые дрова.*

Męczył mnie straszny sen. Roma próbował rozpalić ognisko, ale mu nie wychodziło.

Złościł się i zarzucał ledwie tłący się ogień coraz to nowymi drwami.

¹ Mniejsza liczba przykładów niż w tekście rosyjskim wynika z faktu, że nie wszystkie ekwiwalenty są wykładnikami stanów emocjonalnych, poza tym niektóre leksemy rosyjskie zostały opuszczone w tekście docelowym.

(4) *Боль вонзилась в меня, и она была такой сильной, что я даже не почувствовала **страха**, когда чьи-то руки подхватили меня и я оказалась на заднем сиденье своей машины.*

*Poczułam ból tak silny, że **nawet się nie bałam**, kiedy czyjeś ręce oblały mnie i wrzuciły na tylne siedzenie mojego samochodu.*

(5) *Стало **страшно**.*

Przeraziłam się.

W tym miejscu warto podkreślić, że w zdaniach rosyjskich orzeczenia czasownikowe występują rzadko (zaledwie 5 przykładów), natomiast w polskim przekładzie osobowe formy czasowników stanowią najczęstszą formę predykcji. Występują one zarówno jako odpowiedniki czasowników rosyjskich (1, 2, 3), jak i na miejscu orzeczeń imiennych (4) czy predykatywnych przysłówków (5). Szczególnie ciekawy wydaje się przykład (2), gdyż w tekście rosyjskim subiekt semantyczny został wyrażony wprost zaimkiem osobowym w mianowniku (*я*) i pokrywa się z podmiotem zdania, natomiast w przekładzie rolę głównego członu zdania pełni zaimek wskazujący (*to*), zaś nosiciel stanu został wyrażony biernikiem (*мне*). Zmiana struktury składniowej nie spowodowała zmiany ról semantycznych. Różnice w zakresie sposobów formalnej realizacji subiektu semantycznego można zaobserwować również w kolejnych przykładach: w egzemplifikacji (4) w tekście oryginału subiekt został wyrażony wprost zaimkiem osobowym w mianowniku (*я*), w przekładzie na subiekt-mówiącego wskazuje jednoznacznie osobowa końcówka czasownika (*się nie bałam*). Fleksja czasownikowa jest również czytelnym wykładnikiem subiektu w przykładzie (5), podczas gdy w tekście oryginału identyfikacja nosiciela stanu wymaga szerszego kontekstu. Uwarunkowany kontekstualnie subiekt ma polskie zdanie (3), odpowiadające rosyjskiemu z subiektem wyrażonym wprost (*он*).

Jak już wspomniano, w zebranych materiale faktograficznym orzeczenia wyrażone rosyjskimi czasownikami nazywającymi negatywne emocje występują rzadko, częściej spotykamy orzeczenia imienne, w których orzecznikami są przymiotniki nazywające wybrane nieprzyjemne emocje. Porównajmy kolejny przykład:

(6) *Это она воспитала своего сына так, что необходимость принимать самостоятельные решения для него **пострашней**, чем самый беспощадный женский деспотизм.*

*To ona wychowała go tak, że konieczność podejmowania samodzielnych decyzji **przerażała** go bardziej niż najbezwzględniejszy kobiecy despotyzm.*

W powyższym fragmencie intensywność odczuwanej negatywnej emocji została przekazana formą stopnia wyższego przymiotnika (*пострашнее*), z kolei w przekładzie użyto czasownika, który wyraża silne odczucie strachu (*przerażała*, por.: „Jeśli przerażała nas jakaś osoba, rzecz, sytuacja itp., jeśli przerażało nas, że dzieje się coś, lub jeśli przerażaliśmy się czymś, to nagle ogarnął nas paniczny strach z tego powodu (Bańko, 2000, s. 327)). W obu językach subiekt został wyrażony zaimkiem osobowym w bierniku: z przyimkiem w oryginale (*для него*), bez przyimka (*go*) – w przekładzie.

Dużą grupę odnotowanych przykładów tworzą zdania z predykatywami nieczasownikowymi, co wynika z faktu, że w języku rosyjskim właśnie w takich konstrukcjach, tzw. zdaniach stanowych, wyrażane są stany fizyczne i psychiczne niezależne od woli subiekta. Przyjrzyjmy się następującym egzemplifikacjom:

(7) *В больнице мне дали целый список лекарств, которых у них не было. ЦКБ называется. Что тогда говорить про обычные районные? **Страшно** представить.*

*W szpitalu dali mi całą listę lekarstw, których nie mieli. I to ma być Centralny Szpital Kliniczny! Jak wobec tego wygląda sytuacja w szpitalach rejonowych? **Strach** pomyśleć.*

(8) – *Да мне **стыдно** друзьям сказать, что я работаю бесплатно.*
– *Nawet **wstyd** mi się przyznawać przed przyjaciółmi, że pracuję, a nie zarabiam.*

(9) *«Дорогая мамочка, я очень, очень тебя люблю, когда ты забереешь меня отсюда? Ты такая красивая, я так люблю твои нежные руки и твои глаза, иногда они такие строгие, что мне очень **страшно**, иногда ты так обнимаешь меня, я очень хочу домой, и ты будешь болтать со мной в гостиной».*

„Droga Mamusiu, bardzo, bardzo Cię kocham, kiedy mnie stąd zabierzesz? Jesteś taka ładna, tak lubię Twoje delikatne ręce i Twoje oczy, one czasami są takie groźne, że się ich boję, czasami tak mnie przytulasz, bardzo chcę do domu i żebyśmy gadali sobie w salonie”.

Słowa kategorii stanu występują we fragmentach (7) i (8), przy czym w języku rosyjskim odpowiadają one przysłówkom (*страшно*, *стыдно*), w polskim – rzeczownikom (*strach*, *wstyd*). W ostatnim z przytoczonych przykładów (9) na miejscu predykatywnego przysłówka została użyta osobowa forma czasownika *bać się*. Jak zauważa Małgorzata Borek, zdania z predykatami *бояться/баć się* są najczęstszą formą wyrażania strachu w języku rosyjskim i polskim (1999, s. 18). Przyjrzyjmy się eksplikacji zaproponowanej przez A. Wierzbicką:

"Boję się, że $A = 1$) sędzę, że może się stać A;

2) przyjmuję, że wiemy, że A jest dla mnie złe;

3) nie chcę, żeby stało się A." (1971, s. 38). Innymi słowami: "On się boi = on się czuje tak, jak się zwykle czujemy, kiedy sędzimy, że może się nam stać coś złego, i chcemy, żeby się to nie stało" (Wierzbicka, 1971, s. 39).

Warto zwrócić uwagę na sposoby wyrażenia subiekta w powyższych konstrukcjach. W przykładzie (8) w obu językach przy predykatywie występuje celownik subiekta (*мне/mi*), natomiast w polskim przykładzie (9) na subiekt-mówiącego jednoznacznie wskazuje osobowa końcówka czasownika (*się [...] boję*). Z kolei w powierzchniowej strukturze zdań (7) subiekt został pominięty ze względu na to, że bardziej istotny niż to, kto odczuwał strach, jest fakt, że opisana sytuacja właśnie takie odczucie wywołała – osoba może być zidentyfikowana na podstawie kontekstu jako mówiący.

W zebranych materiale można wyodrębnić zdania, w których rzeczowniki ze znaczeniem wybranych negatywnych emocji pełnią rolę podmiotu. Porównajmy kolejny przykład:

(10) *По утрам меня мучили непонятные **страхи**.*
*Rankami męczyły mnie niezrozumiałe **lęki**.*

W tym miejscu należy podkreślić, że mimo iż wyrazy *страх* i *лęk* to pojęcia abstrakcyjne, zostały tu użyte w liczbie mnogiej, gdyż ich znaczenie uległo pewnemu przesunięciu. Płaszczyzna składniowa zdaje się sugerować pewną aktywność negatywnej emocji, co może wydać się dziwne, lecz domniemane działanie można przyrównać do oddziaływania, wpływu na stan psychiczny subiekta, wyrażonego eksplicytnie zaimkiem osobowym w bierniku (*меня/мне*). Pełniąc funkcję podmiotu, nazwy emocji jako pojęcia abstrakcyjne nie mogą równocześnie denotować subiekta semantycznego zdania, gdyż ten komponent powinien być wyrażony nieabstrakcyjną formą imienną, która staje się relewantna, wskazując na określony element rzeczywistości (Rudyk, 2013, s. 156).

Leksykalne wykładniki emocji negatywnych rzadko są używane jako dopełnienia. W zebranych materiale odnotowano zaledwie dwa przykłady:

(11) *Гора диктовала психологу какие-то свои анкетные данные, и я подумала, может, спросить ее про мои **страхи**? И подавленное состояние?*
*Waligóra dyktowała psycholożce jakieś swoje dane, a ja zaczęłam się zastanawiać, czy nie wspomnieć przy okazji o moich **lękach**. I przygnębieniu.*

(12) *Свекровь – о чем думала свекровь? Интересно, хватило у нее душевных сил на то, чтобы не желать **зла** любовнику своего мужа в такой ситуации?*
*Teściowa – o czym myślała teściowa? Ciekawe, czy zdobyła się na wielkoduszność, żeby w takiej sytuacji nie życzyć **zła** kochankowi męża?*

Podczas gdy w przykładzie (11) wyrazy *страху/лęki* występują jako dopełnienia w zdaniach obu języków, w kolejnym fragmencie (12) znaczenie pełniącego tę funkcję rzeczownika zostało przekazane przysłówkiem (*зле*) w roli okolicznika sposobu. Przyjrzyjmy się innym okolicznikom:

(13) *Мы ее взяли. Скорее всего, **назло** Илье.*
*Wzięliśmy ją. Chyba tylko **na złość** Ilii.*

Przysłówek *назло* zastąpiono tu wyrażeniem przyimkowym (*na złość*), obie formy są w zdaniach okolicznikami celu. Liczną grupę tworzą w zebranych materiale zdania, w których leksemy ze znaczeniem negatywnych uczuć wskazują na przyczynę czynności/stanu subiekta. Porównajmy kolejne przykłady:

(14) *Я пошевелилась, чтобы избавиться от этого, но тотчас же получила пинок ногой. Боли не почувствовала: то ли от **страха**, то ли пинок был слабым.*
*Poruszyłam się, żeby zrzucić to z głowy, ale od razu dostałam kopniaka. Nie poczułam bólu – albo ze **strachu**, albo dlatego że kopniak nie był zbyt silny.*

(15) Я даже зажмурилась от **страха**.
Zmrużyłam oczy ze **strachu**.

(16) Я готова была от **стыда** провалиться за эту улыбку, но чем больше я нервничала, тем улыбка моя становилась шире.
Chciałam spalić się ze **wstydu** za mój uśmiech, ale im bardziej byłam spięta, tym szerzej się uśmiechałam.

(17) Я завизжала от ужаса. Я забыла все свои уловки. Я кричала от **страха**. Кричала не потому, что решила кричать, а кричал мой рот. Сам. Моя голова. Мое тело. Сердце. Руки. Все кончено. Я кричала с тем же отчаянием, с каким кричит ребенок, рождаясь.
Zapiszczałam ze strachu. Zapomniałam o wszystkich swoich podstępach. **Mój pisk przeszedł w krzyk**. To nie ja krzyczałam, tylko moje usta. Same. Moja głowa. Ciało. Serce. Ręce. Wszystko skończone. Krzyczałam tak rozpaczliwie jak dziecko, które się rodzi.

W egzemplifikacjach (14) i (15) daje się zauważyć niewątpliwy związek sfery emocjonalnej z fizycznością człowieka. W przykładzie (14) strach zostaje ukazany jako doznanie silniejsze od bólu. Następny fragment (15) wskazuje na uczucie jako przyczynę reakcji somatycznej (*зажмурилась/zmrużyłam oczy*). Nazwa negatywnego uczucia występuje w wyrażeniu idiomatycznym *spalić się ze wstydu* (16): „Mówimy, że ktoś **spali się** ze wstydu, jeśli sądzimy, że bardzo się zawstydzi” (Bańko, 2000, s. 638), które można potraktować jako swoisty intensyfikator negatywnego stanu emocjonalnego. Ostatni z powyższych przykładów (17) to rozbudowany obraz metaforyczny, który pokazuje, że wobec emocji człowiek jest bezsilny, nie jest w stanie zapanować nad swoim ciałem, reakcjami, o czym świadczą zdania: *Кричала не потому, что решила кричать, а кричал мой рот / To nie ja krzyczałam, tylko moje usta* – reakcja parawerbalna nie była świadomym działaniem, osoba będąca subiektem strachu nie zdecydowała, że zacznie pisać, a potem krzyczeć – była to odpowiedź ciała na odczuwaną emocję. Zastosowanie ekwiwalentu kontekstowego zostało najpewniej podyktowane względami stylistycznymi, w danej sytuacji uniknięciem powtórzenia analogicznej konstrukcji (por. *Я завизжала от ужаса [...] Я кричала от страха*). W tekście tłumaczenia jedna reakcja przechodzi w drugą. Jednak naszą uwagę zwraca fakt, że leksemy tworzące szereg synonimiczny układają się jednocześnie według intensywności, co daje się zauważyć, jeśli porównamy ich definicje zaproponowane przez Iljina: *Страх – очень сильный испуг, сильная боязнь* (2001, s. 477); *Ужас – чувство сильного страха, достигающее до подавленности, оцепенения* (Ibidem, s. 479). Stąd można zaproponować następującą sekwencję: *испуг, боязнь < страх < ужас*.

Negatywne emocje mogą występować w znaczeniu powodu, czynnika pobudzającego do określonych działań również w innej konstrukcji, nie tylko jako okolicznik przyczyny, jak we wcześniejszych fragmentach. Porównajmy:

(18) Я была **зла** и поэтому помыла полы.
Ze złości wzięłam się za mycie podłóg.

W rosyjskim zdaniu złożonym z podrzędnym wynikowym stan emocjonalny jako przyczyna został nazwany orzecznikiem w części głównej. Konstrukcja została zastąpiona w przekładzie zdaniem pojedynczym z okolicznikiem przyczyny wyrażonym frazą przysłówkową *ze złości*.

Przymiotniki ze znaczeniem wybranych negatywnych uczuć pełnią na ogół rolę przydawek. Zostały one zebrane w tabeli 4.

Tabela 4

Rosyjskie przymiotniki ze znaczeniem negatywnych emocji w funkcji przydawek i ich polskie ekwiwalenty przekładowe

Tekst oryginału	Tekst przekładu
<i>грустный Артем</i>	<i>smutny Artiom</i>
<i>грустные слезы</i>	<i>łzy smutku</i>
<i>грустными глазами</i>	<i>smutnymi oczami</i>
<i>злыми глазами</i>	<i>złym spojrzeniem</i>
<i>страшные глаза</i>	<i>straszna minę</i>

Należy zauważyć, że wybrane przymiotniki charakteryzują zarówno wewnętrzny stan subiekta (*грустный Артем* / *smutny Artiom*), jak i bezpośredni skutek zaistnienia takiego stanu (*грустные слезы* / *łzy smutku* – w tym przypadku rosyjska przydawka przymiotna została zamieniona przez polską przydawkę dopełniaczową). Jednak najciekawszym wydaje się nam połączenie wykładników trzech z czterech analizowanych uczuć z rzeczownikiem *глаза* (*грустными глазами*, *злыми глазами*, *страшные глаза*). Jak mówi znane przysłowie, *Очи są zwierciadłem duszy* (Глаза – зеркало души). Podczas gdy nasze zachowanie i gesty możemy w znacznym stopniu kontrolować, w oczach przejawiają się emocje, które rzeczywiście przeżywamy (Rudyk, 2018, s. 51). Jak pisze D. Chudyk, «Глаза могут [...] быть показателем физического состояния, качеств характера, умственных способностей, выразителем эмоций и чувств» (2017, s. 10). W poniższym przykładzie przymiotniki ze znaczeniem negatywnych emocji charakteryzują stan subiekta nie wprost, a pośrednio, poprzez deskrypcję wymownego elementu ludzkiej twarzy. Przyjrzyjmy się kolejnej egzemplifikacji:

(19) *Рома смотрел на меня холодными злыми глазами.*
Roma obrzucił mnie zimnym, złym spojrzeniem.

W przytoczonym fragmencie mamy do czynienia z przeniesieniem charakterystyki stanu emocjonalnego subiekta na właściwości jego oczu, spojrzenia. „Jeśli ktoś patrzy, spogląda itp. na coś jakimś **okiem**, np. nieprzychylnym lub złym, to patrzy na to w taki sposób” (Bańko, 2000, s. 1151). Treść została przekazana w przekładzie frazematycznie, a charakterystyka narządu wzroku zostaje przesunięta na wykonywaną przezeń czynność. Mimo że przymiotnik będący wykładnikiem złości został przetłumaczony przy pomocy ekwiwalentu słownikowego, przekład wydaje się niedokładny, gdyż zgodnie z definicją słownikową, „Jeśli obrzuciliśmy jakieś osoby, rzeczy, miejsca itp. wzrokiem lub spojrzeniem, to szybko je obejrzelśmy albo spojrzeliśmy na nie przelotnie” (Ibidem, s. 1076). Jeżeli w oryginale znajdujemy informację, że subiekt *смотрел*, czyli *patrzył*, a nie np. *спojрzał*, czy *зёркнул*, tekst ten dostarcza nam informację, że spojrzenie takie nie było przelotne.

Jak wykazała przeprowadzona analiza, leksemy ze znaczeniem wybranych emocji negatywnych mogą pełnić w zdaniach rosyjskich i w ich polskim tłumaczeniu zarówno funkcje głównych, jak i pobocznych części zdania. Nie zawsze jednak role składniowe w tekście

docelowym są zgodne z tymi, jakie analizowane wyrazy pełnią w tekście oryginału, co wynika z faktu, że wybrane leksemy mogą być tłumaczone za pomocą innych części mowy. Taka sytuacja generuje również różnice w zakresie wyrażania subiekta semantycznego, definiowanego jako wykonawca czynności lub nosiciel cechy wyrażonej predykatem. W języku rosyjskim jest on często wyrażony formą imienną w celowniku, w polskim bywa zazwyczaj uwarunkowany kontekstualnie, liczne są bowiem sytuacje, kiedy wskazuje na niego jednoznacznie fleksja czasownika. Wiąże się to z faktem, że duża grupa zdań rosyjskich, w których wyrażane są stany emocjonalne, zawiera predykatywne przysłówki, stanowiąc realizację typowego dla języka rosyjskiego modelu zdań stanowych, zaś w polskim przekładzie częściej występują predykaty czasownikowe.

Bibliografia

- Bańko, M. (2000). *Inny słownik języka polskiego P–Ż*. Warszawa: PWN.
- Borek, M. (1999). *Predykaty wyrażające dyskomfort psychiczny w języku rosyjskim w konfrontacji z językiem polskim*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Borek, M. (2012). *Uczucia i emocje w rosyjskich i polskich metaforach. Aspekt lingwistyczny*. Katowice: Uniwersytet Śląski: Oficyna Wydawnicza Wacław Walasek.
- Chudyk, D. (2017). Соматизм «глаза» в функции субъекта русских и польских сравнительных конструкций. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka*, 9(96), 9-23.
- Czapiga, Z. (2014). Выражение злости лексемами словообразовательного гнезда с корнем -зл- и их польскими эквивалентами. W: A. Czapiga, Z. Czapiga (red.), *Текст – Предложение – Слово. Исследования по русскому языку, Том II* (s. 121-137). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Czapiga, Z. (2016). Русские изосемические предложения со значением состояния и их польские эквиваленты (на примере отрицательных эмоций). W: Z. Czapiga, J. Kur-Kononowicz (red.), *Коммуникативные параметры текста II* (s. 146-166). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Kiper, M. (2016). Выражение страха глаголом бояться (на материале повести А.И. Солженицына «Раковый корпус» и ее польского перевода). W: A. Czapiga, Z. Czapiga (red.), *Текст – Предложение – Слово. Исследования по русскому языку, Том II* (s. 11-21). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Nowakowska-Kempna, I. (1995). *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Prolegomena*. Warszawa: WSP TWP.
- Robski, O. (2007). *Szczęście nadejdzie jutro*. Tłum. K.M. Janowska. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Rudyk, A. (2013). *Subiekt semantyczny w zdaniach z predykatywami modalnymi i wartościującymi. Konfrontacja rosyjsko-polska*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Rudyk, A. (2018). Лексические показатели положительных эмоций (на материале книги О. Робски «День счастья – завтра» по сравнению с польским переводом). *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka*, 10(99), 44-59.
- Wierzbicka, A. (1971). *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Witwicki, W. (1995). *Psychologia uczuć i inne pisma*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ильин, Е.П. (2001). *Эмоции и чувства*. Санкт-Петербург: Питер.
- Робски, О. (2005). *День счастья – завтра*. Pobrane z: www.e-reading.club/bookreader.php/48657/Robski_-_Den%27_schast%27ya___zavtra.html.

Anna SWOROWSKA

Uniwersytet Warszawski

TEXT IN ÜBERSETZUNG: FLÜCHE IN AUSGEWÄHLTEN SCHWEDISCHEN LITERARISCHEN WERKEN UND IHRE ÜBERSETZUNGEN INS POLNISCHE

Streszczenie

Celem publikacji jest przedstawienie wyników badania przeprowadzonego na równoległym korpusie szwedzko-polskim, składającym się ze współczesnych tekstów literackich, przetłumaczonych na język polski w latach 2000-2017. Punktem wyjścia jest założenie, że emocje w języku szwedzkim odgrywają odmienną rolę i są wyrażane poprzez inne jednostki językowe niż w języku polskim. Analizie zostały poddane językowe jednostki wyrażające emocje, tu wulgaryzmy i przekleństwa występujące w szwedzkich tekstach literackich oraz ich przekładach na język polski. Pojęcia wulgaryzmu i przekleństwa zostały zdefiniowane według L. Anderssona (1990), M. Ljunga (2006, 2011), M. Grochowskiego (2008) i M. Enell-Nilsson (2010), następnie podzielone według przedstawionej klasyfikacji oraz przeanalizowane pod kątem wyrażania przez nie emocji i zastosowanych przez tłumaczy zabiegów. Jednostki wyrażające emocje są bardzo często wyzwaniem dla tłumaczy, przede wszystkim jeśli chodzi o kontekst kulturowy oraz wybór strategii tłumaczeniowych. Z analizy wyekscerpowanego z korpusu materiału wynika, że język szwedzki i polski dysponują specyficznymi wulgaryzmami oraz przekleństwami, które nie występują w drugim języku. Wszystko to powoduje, że proces przekładu tych jednostek językowych jest skomplikowany i wiąże się ze zmianami w tekście docelowym względem tekstu wyjściowego oraz zmianami ich nacechowania emocjonalnego.

Summary

The aim of the paper is to introduce the results of research conducted on a concurrent Swedish-Polish corps, which consists of contemporary literary texts translated into Polish language in the years 2000-2017. The starting point is the assumption that emotions in Swedish language play a different role and are expressed by different language units than in Polish language. Phrases evoking emotions, including vulgarities and swear words, which appear in Swedish literary texts and their Polish translations, have been analysed. Definitions of vulgarity and swear word have been defined by L. Andersson (1990), M. Ljung (2006, 2011), M. Grochowski (2008) and M. Enell-Nilsson (2010) and subsequently divided by the above classification and analysed in terms of evoking emotions and interpretations used by translators. Units evoking emotions are very often a challenge for translators, especially when it comes to cultural context and the choice of translation strategies. The analysis of the substance extracted from the corps indicated that Swedish and Polish languages have a specific set of vulgarities and swear words at their disposal, which are not present in their respective counterpart. All this leads to a complicated process of translation of these phrases and entails changes in the translated text compared to the original one as well as in its emotional characteristics.

1. Einleitung

Übersetzungswissenschaftliche Fragen in einem schwedisch-polnischen und polnisch-schwedischen Kontext, hier emotionsausdrückende Einheiten wie Kraftausdrücke und Flüche, liegen dieser Forschung zugrunde. Der Zweck der Studie ist sowohl, eine kurze Charakteristik der Flüche und ihre Rolle zu präsentieren, als auch klarzustellen, wie schwedische Flüche ins Polnische übersetzt werden. Bei der Forschung hatte ich Zugang zu einem schwedisch-polnischen Parallelkorpus, das Originaltexte der schwedischen modernen Literatur und Übersetzungen

ins Polnische enthält. Das Parallelkorpus wurde im Zentrum für skandinavistische Forschung im Institut für Angewandte Linguistik an der Warschauer Universität erstellt und ist aus 25 Literaturwerken, die ins Polnische nach dem Jahr 2000 übersetzt wurden, zusammengesetzt. Das Korpus ermöglicht emotionsausdrückende Einheiten, sowohl im Schwedischen als Ausgangssprache, als auch im Polnischen als Zielsprache, zu systematisieren und bildet einen wesentlichen Hintergrund für diese Untersuchung. Es besteht heutzutage aus 2 540 000 Einheiten in den schwedischen Texten und aus 2 160 000 Einheiten in den polnischen, übersetzten Texten¹. Die Bücher, die ins Korpus eingesetzt wurden, waren nach folgenden Kriterien ausgewählt worden: große Popularität in der polnischen Kultur, verschiedene Übersetzer, verschiedene Autoren, verschiedenartige Handlung, Reichtum an emotionsausdrückenden Einheiten (darunter auch Kraftausdrücke und Flüche). Die Studie ist sowohl quantitativ als auch qualitativ. Die Forschungsergebnisse wurden in KWIC (key word in context) dargestellt und nach der manuellen Kontrolle, um Fehler zu vermeiden, nach pragmatischen Funktionen sortiert und in eine Tabelle für den Vergleich aufgenommen.

Ich konzentrierte mich auf die kontrastive Perspektive, mit dem Fokus auf Unterschiede und Gleichheiten zwischen der schwedischen und der polnischen Sprache und Kultur. Emotionen kann man auf verschiedene Art und Weise darstellen und ausdrücken. Das ist durch Sprache und Kulturzusammenhang bedingt. In diesem Sinne erscheint mir wichtig, dass Emotionen in der schwedischen Kultur und Literatur anders als z. B. in der polnischen dargestellt werden können. Das betont unter anderem der Forscher Åke Daun (1998, s. 155)²: „uttryck för känslor kan bli starkare och tydligare i vissa andra länder än i Sverige” [Ausdruck für Gefühle kann in gewissen Ländern stärker und deutlicher als in Schweden sein. Übers. von A.S.].

2. Wissensstand und Begriffsdefinitionen

Nach A. Wierzbicka (2009) ist die Sprache notwendig um Emotionen verstehen zu können, dagegen ist die Metasprache die wichtigste Frage in Emotionsforschungen. In den letzten Jahren sind viele wissenschaftliche Theorien und Modelle über Emotionen auf verschiedenen Forschungsgebieten erschienen. Sie konzentrieren sich oft auf einen Versuch, das Wort Emotion zu definieren. Das ist nämlich nicht einfach, eindeutig zu erklären, was mit dem polnischen Fachwort *emocja* und seinen englischen und schwedischen Entsprechungen: *emotion* gemeint wird. In der Fachliteratur kommen verschiedene Definitionen von diesem Begriff vor, was ein Forschungsthema bei Philosophen, Psychologen, Ethnografen, Soziologen und Linguisten ist³. Das scheint unmöglich zu sein, eine allgemein geltende und gebilligte Komplexdefinition, die mit wichtigsten Theorien stimmen würde, zu präsentieren. Spezialisten haben keine gemeinsamen Meinungen weder, ob man Emotionen von Gefühlen unterscheiden soll⁴, noch, wie viele Grundemotionen es gibt. Grundemotionen sowie übrige können in positive (schw.: *lycka* und pol.: *szczęście* [dt.: Glück]) und negative (schw.: *rädsla* und pol. *strach* [dt.: Angst]) geteilt werden⁵.

¹ Parallelkorpus enthält auch polnische Literaturwerke und ihre Übersetzungen ins Schwedische, die nicht in diesem Artikel analysiert werden.

² *Svensk mentalitet. Ett jämförande perspektiv* (s. 155), Å. Daun, 1989, Simrishamn: Grafo-Tryckt AB.

³ U. a. Clore, Ortony, Foss, 1987; Ekman, 1992; Fries, 1992; Johnson-Laird, Oatley, 1989; Wierzbicka, 1990, 1992, 1994, 1998; Lüdtkke, 2015.

⁴ Wierzbicka (1994) präsentiert Unterschiede zwischen Gefühl (eng.: *sensation*) und Emotion (eng.: *emotion*).

⁵ Z. B. Grabias (1994, s. 261-263) schlägt solche Typologie (positive und negative Emotionen) vor.

Die bisherigen linguistischen Studien zu Emotionen behandeln sowohl das Verhältnis von Sprache und Emotion, die Benennung von Emotionen (emotionsbezeichnende Wörter) und die Art, über sie zu sprechen, als auch die Weise, verschiedenartige emotionelle Zustände zu kommunizieren (Grabias, 1981; Anward, 1986; Kövecses, 1986; Johnson-Laird, Oatley, 1989; Fries, 1992; Grochowski, 1990; Tomczak, 1994, 1997; Nowakowska-Kempna, 1995, 2000; Grzesiuk, 1995; Athanasiadou, Tabakowska, 1998; Wierzbicka, 1988, 1991, 1994, 1998; Lüdtke, 2015). Sprachwissenschaftler richten verhältnismäßig selten ihre Aufmerksamkeit auf die Übersetzerperspektive als Ausgangspunkt, aber auch hier kommen einige Publikationen hinzu (Hurtado de Mendoza, 2008; Safarnejad, Ho-Abdullah, Mat Awal, 2014; Shields, Clarke, 2011). Sprachliche Einheiten, die Emotionen ausdrücken, und ihr Vergleich zwischen der schwedischen und polnischen Sprache kann man nur in einigen Studien finden (Teodorowicz-Hellmann, 2004; Lieseling-Nilsson, 2012; Gruszczyńska, 2001, 2003, 2005). Die Übersetzungsperspektive zwischen der schwedischen und polnischen Sprache ist ein Ausgangspunkt für meine Analyse. Die ist ein Versuch, diese zwei Sprachen zu vergleichen und sowohl Unterschiede als auch Ähnlichkeiten zwischen Originaltext/Übersetzung, ihre Emotionalität und die Interaktionen zwischen emotionalen und sprachlichen Faktoren zu verdeutlichen. Dieser Fragestellung werde ich im Folgenden nachgehen.

2.1. Sprachliche Mittel des Emotionsausdrucks

Als sprachliche Einheiten, die mit Emotionen verbunden sind, verstehe ich sprachliche Mittel, die Emotionen mit Hilfe einer Sprache kommunizieren, mit anderen Worten verbalisieren. Man teilt die sprachlichen Einheiten auf diese, die Emotionen erwähnen und veranschaulichen (sv.: *skräck* och pol.: *strach* [dt. Schreck]) und jene, die den Ausdruck für Emotionen geben (schw.: *Ack!* und pol.: *Ach!* [dt. *Ach!/Oh!*]). Diese Arbeit beschränkt sich somit auf die andere Gruppe von Einheiten, nämlich die emotionsausdrückenden. Zu ihnen gehören in beiden Sprachen Kraftausdrücke wie Ausrufe (schw. *Fy fan!* und pol. *Do cholery!* [dt. *Verdammt!*]), Schimpfwörter und Flüche, aber auch Einheiten, die den Ausdruck für Bewertungen geben. Es soll auch erwähnt werden, dass unter emotionsausdrückenden Wörtern auch Tabuwörter ihren Platz haben.

Wenn man emotionsausdrückende Wörter diskutiert, stößt man auf Schwierigkeiten damit, eine Grenze zwischen Kraftausdruck, Fluch, Schimpfwort und Tabuwort zu ziehen, was auch in der Literatur über Kraftausdrücke zu sehen ist (Andersson 1990, Ljung 1984, 2006, Grochowski 2008, Enell-Nilsson 2010). Das Gemeinsame ist für sie, ist, dass alle verwendet werden, um starke Emotionen wie Sorge, Verwunderung oder Wut zu signalisieren.

Kraftausdrücke werden oft als Tabuwörter definiert (Andersson, 1990, s. 78), weil sie ihre Kraft und starke Ladung dadurch bekommen, dass sie Tabu werden. Ob und wenn man bestimmte Wörter und Ausdrücke gebraucht, ist durch Kultur und Zeit bedingt. L. Andersson (1990, s. 82) betont in seinem Buch, dass:

Tabubelagda ord är alltså inte samma sak som kraftuttryck och svordomar. Snarare är det så att tabubeläggningen är en förutsättning för att ett ord skall kunna bli ett kraftuttryck. Det är genom tabubeläggningen som orden får sin laddning och detta gör att de kan fungera som kraftuttryck. [Tabuwörter sind also nicht dieselbe Sache wie Kraftausdrücke und Flüche. Eher ist das so, dass Tabubelegung eine Voraussetzung dafür ist, dass das Wort ein Kraftausdruck werden kann. Durch die Tabubelegung bekommen die Wörter ihre Ladung und das macht, dass die als Kraftausdrücke funktionieren können. Übers. von A.S.].

Ein Wort kann also ohne Tabu nicht ein Kraftausdruck werden. Die Abgrenzung, wie sich Flüche gegenüber Kraftausdrücken verhalten, ist nicht klar und es ist auch schwierig, eine klare Grenze zwischen diesen Begriffen zu markieren. Nach Ljung (2006) unterscheidet man die Flüche von schlimmen Wörtern dadurch, dass die Wörter ihre primäre Bedeutung verlieren. Sie bekommen damit eine negative Ladung. Tabuthemen unter Flüchen sind unterschiedlich, sie verlieren manchmal ihre Tabubelegung und gleichzeitig werden neue Wörter zu Tabuthemen, z. B. Ljung (2006).

Fula ord som används i svordomar förlorar alla sin ursprungliga bokstavliga betydelse, som ersätts med ett slags allmänt negativ laddning. (Ljung, 2006, s. 36)
[Schlimme Wörter, die in den Flüchen angewendet werden, verlieren ihre ursprüngliche buchstäbliche Bedeutung, die mit einer negativen Ladung ersetzt wird. Übers. von A.S.].

In diesem Beitrag werden Kraftausdrücke als ein Oberbegriff und Flüche als eine Unterkategorie betrachtet. Die operationelle Definition des Begriffs Fluch gründet sich auf Erklärungen und Definitionen von L. Andersson (1990), M. Ljung (2006) und M. Grochowski (2008). Flüche werden als Kraftausdrücke mit dem provokativen Ziel, die Tabuthemen behandeln, definiert. Sie gehören am meisten zu solchen Bedeutungskreisen wie Religion, Geschlechtsorgan, Sexualität und Exkrementen. Sie werden nicht buchstäblich interpretiert. Sie assoziiert man mit einem Typ des Normbruches. Außerdem sind Flüche miteinander austauschbar, z. B. kann man schw. Helvete! oder Skit!, eng. Fuck! oder Shit! anwenden, um seine Irritation zu zeigen. Mittels der Flüche kann man eigene Emotionen sowohl zeigen als auch ausdrücken (wie zum Beispiel Wut oder Erstaunen), ohne konkrete Information zu übermitteln. Gleichzeitig bricht man gegen einige Sprachnormen. Welche Emotion ein konkreter Fluch in dem Moment des Sprechens ausdrückt, kann nach Grochowski (1995, s. 13) nur nach der Analyse des ganzen Kontextes entschieden werden. Nach Andersson und Trudgill (1990, s. 59) bereitet es manchmal Probleme, die Bedeutung der Flüche direkt zu erkennen. Ihre Bedeutung kann nur in spezifischen Situationen beschrieben werden. Einige von ihnen können z. B. in einer Situation angewendet werden, aber nicht in einer anderen.

In den Büchern, die im Korpus zu finden sind, kann man Kraftausdrücke mit folgenden Bedeutungsthemen (Andersson, 1990, s. 79) finden: Religion (helvete [dt. Hölle], satan [dt. Satan]), Tabuwörter wie Geschlechtsorgan, Sex (fitta [dt. Fotze]), Abfallsprodukte des Körpers (skit [dt. Scheiße]), physische und mentale Behinderung (idiot [dt. Idiot]), Prostitution (hora [dt. Hure]).

In der Umfrage „*Fula ord – eller? En enkät om attityder till svordomar och andra fula ord*“⁶ präsentiert Ulla Stroh-Wollin (2010) eine Liste mit Beispielen von den schlimmsten Flüchen und wie sie von der schwedischen Gesellschaft betrachtet werden. Die meisten Belege bekommen laut der Umfrage folgende Wörter: fan/faen, (d)jävlar, helvete, fitta. Das letzte Wort gehört nicht zu den traditionellen schwedischen Flüchen (Stroh-Wollin, 2010: 10). Selbstverständlich werden nur einige von allen schwedischen Kraftausdrücken als Flüche betrachtet. In dieser Arbeit werde ich mich somit auf die ausgewählten Flüche, die im Korpus am häufigsten vorkommen, und ihre Beispiele beschränken. Wörter, die der Forschung zugrunde liegen, haben sehr verschiedene Wortvarianten auf Polnisch.

⁶ Die Umfrage betrifft schlimme Wörter im Schwedischen und wie (schlimm) sie durch die Gesellschaft empfunden werden.

3. Materialdarstellung und -analyse

3.1. Klassifikation der Flüche im Allgemeinen

In den schwedischen Literaturwerken sind viele Kraftausdrücke zu finden, die das Untersuchungsmaterial bilden und dem Vergleich von schwedischen und polnischen Flüchen dienen. In diesem Abschnitt werden Einzelexeme auf Schwedisch und Polnisch präsentiert und beschrieben. Um die Forschung von Flüchen durchführen zu können habe ich einen Teil der Klassifizierung ausgehend von der Funktion, die von Mona Enell-Nilsson (2010) präsentiert wurde und die sich auf der Einteilung von Ljung (1984, s. 32-38; 2006, s. 40-61) gründet, ausgenutzt. Die Ausgangssprache ist in diesem Fall schwedisch, deshalb ist diese Aufteilung für die Arbeit gut geeignet. Es gibt zwei Gruppen in der Klassifizierung. Die erste Gruppe von Flüchen, die selbstständig existieren können, besteht aus folgenden Untergruppen:

1. utrop av irritation och förvåning (Ausrufe der Irritation oder des Erstaunens): z. B. schw. Fan! [dt. Scheiße], Helvete! [dt. Scheiße], Skit! [dt. Scheiße] und polnische Äquivalente. Do cholery!, Do licha!
2. eder (Verdamnisse, die der Sprecher selbst gegen sich richtet): z. B. schw. Ta mig fan! [dt. verdammt noch mal], Förbanne mig! [dt. verflucht!, verdammt!] und pol. Trafi mnie szlag!
3. bejakanden och förnekanden (Ausrufe der Bejahung oder Verneigung): z. B. schw. Det kan du ge dig fan på!, I helvete und pol. Do cholery!
4. förbannelser (Verdamnisse, die vom Sprecher gegen andere gerichtet werden): z. B. schw. Må fan ta dig!, Fan ta ...! und pol. Niech cię piekło pochłonie! [dt. Zur Hölle mit dir!]
5. ovänliga uppmaningar (unhöfliche Aufforderungen): z. B. schw. Dra åt helvete! [dt. scher dich zum Teufel] und pol. Idź do diabła!
6. stående förolämpningar (feste Beleidigungen): z. B. schw. Din hora! [dt. Deine Hure!] und polnische Übersetzung Twoja szmata!
7. skällsord (Schimpfwörter): z. B. schw. Idiot! und pol. Idiota!

Flüche als Ausrufe der Verneigung kommen im Schwedischen und vielen anderen Sprachen nach Ljung (2006) am häufigsten vor⁷.

Zweite Unterkategorie umfasst Flüche, die nicht selbstständig vorkommen können und besteht aus folgenden Untergruppen:

1. ogillande (Abneigung): z. B. schw. På min födelsedag varje *förbannat* år und pol. Na moje urodziny, każdego *cholernego* roku [dt. verdammt, verflucht].
2. extra betoning (extra Betonung): z. B. schw. hur *jävla* sjuk du är! und polnische Übersetzung ... jak bardzo jesteś chory [dt. verdammt, verflucht]
3. förstärkning (Verstärkung): z. B. schw. Jag hade en *jävla* bra story und pol. Miałem *cholernie* dobrą historię. [dt. verdammt, verflucht]
4. förstärkning av frågeord (Verstärkung eines Interrogativpronomens): z. B. schw. Vad *fan* har ni då här och göra? und pol. co, do *jasnej cholery*, skłania cię do wyciągnięcia wniosku? [dt. was zum Teufel?]
5. nya ord från svärorden (neue Ausdrücke, die von Kraftausdrücken ausgehen), z. B. schw. skita i, jävlas und pol. olać coś, mieć coś w dupie [dt. anscheißen]⁸.

⁷ Nicht alle Gruppen werden in diesem Artikel repräsentiert und analysiert.

⁸ Diese Gruppe wird in diesem Artikel nicht behandelt.

Aus dem schwedisch-polnischen Parallelkorpus wurden insgesamt 2304 Flüche untersucht, davon wurden danach 5 Flüche, die die meisten Treffer hatten, der genauen Analyse unterworfen. Im Folgenden werden mehr detaillierte Beispiele der ins Polnisch übersetzten Flüche, die der im Teil 3 im Einzelnen dargelegten Klassifizierung zugeordnet wurden, dargestellt. In der Untersuchung treten die polnischen Fluchübersetzungen in verschiedenen Formen auf. Hier betrachte ich sie als Formen von einem und demselben Grundwort, deshalb werden Worte wie *cholerny*, *cholerna*, *cholerne*, *cholernie* [dt. verdammt, verflucht] in den folgenden Tabellen zusammen gerechnet und dargestellt. Die Flüche *fan* [dt. Teufel, Scheiße], *jävla* [dt. verdammt], *helvete* [dt. Hölle, Scheiße] und *skit* [dt. Scheiße] werden der Frequenz nach und ihrer Bedeutung, Zugehörigkeit der Kategoriegruppe (s. oben, Pkt. 3) beschrieben. Wörter *fan*, *helvete* und *skit* gehören der ersten Untergruppe (die alleinstehenden), *fan* (in diesem Fall als Verstärkung des Fragewortes), *jävla* und *jävlig(t)* [dt. verdammt, verflucht] der zweiten (sonstige Flüche). Nicht selten kann ein Wort gleichzeitig z. B. als Ausruf der Irritation und des Erstaunens und als Verstärkung gelten. Tabelle Nr 1 stellt die Frequenz der Flüche dar.

Tabelle 1
Frequenz von Flüchen im Korpus

FLÜCHE	ANZAHL	PROZENT
fan	773	35%
jävla	630	27%
helvete	314	14%
skit	162	7%
jävligt	124	5%
jävlar	63	3%
förbannat	53	2%
knulla	36	1,5%
satan	34	1,5%
fitta	33	1%
jäkla	31	1%
kuk	27	1%
shit	24	1%
zusammen	2 304	100%

Aus der Tabelle ergibt sich, dass die meistens vorkommenden schwedischen Flüche das Bedeutungsmotiv „Religion“ haben: *fan*, *jävla*, *helvete*, *jävligt*, *satan*⁹. Es ist wichtig, hier eine Bemerkung zu machen, dass die Wörter *fan*, *satan*, *jävla*, *jävligt* eine Unterkategorie des Religionsmotives bilden, nämlich das teuflische Fluchen (Ljung, 2011, s. 37). Andere Gruppe, die unter anderem aus den Flüchen *skit* und *shit* besteht, bilden die Ausdrücke der Exkremente. Die Anwendung der sexuellen Ausdrücke *knulla* [dt. bumsen, ficken], *fitta* [dt. Fotze] und *kuk* [dt. Schwanz] ist im Korpus sehr sparsam, was Ljung (1984, s. 39) für typisch für die schwedische Sprache findet. Die polnischen Lexeme in Übersetzungen (vgl. Tabelle 2, 3, 4, 5 und 6) haben dagegen andere Motive: die größte Anzahl hat das Sexmotiv: *chuj* [dt. Schwanz], *pizda* [dt. Fotze], *pieprzyć* [dt. ficken, Scheiße reden], *pierdolić* [dt. ficken, auf jdn/etw scheißen], *kurwa* [Slangausdruck für Prostituierte]. Es gibt auch einen speziellen Fluch (Ljung, s. 2006), nämlich *cholera* [dt. Cholera], der typisch für die polnische Sprache ist und hat die meisten Treffer im Korpus. Er gehört keinem oben genannten Fluchmotiv. Im weiteren Teil des Artikels wird eine Kategorisierung der bestimmten Beispiele der Flüche, ihrer Übersetzungen und ihrer Funktionen präsentiert.

3.2. Beispiele

Der erste von den analysierten Flüchen *fan* hat auch die meisten Treffer in den schwedischen Literaturwerken und wurde ins Polnische als *cholera*, *diabeł*, *kurwa*, *szlag*, *kurde* übersetzt (Tabelle 2). Er wird jedoch sogar 234 Male in den Zieltexten getilgt.

Tabelle 2
Wort „*fan*“ und seine Übersetzungen

ÜBERSETZUNG	FREQUENZ
Tilgung	234
cholera [verdammt]	181
diabeł, do diabła [Teufel]	85
kurwa [verfluchte Scheiße]	76
szlag [hol's der Teufel]	53
kurde [schöner Mist, Scheiße]	46
lichu [Teufel]	19
cholerny, cholernie [verdammt]	10
Übrige	69
Zusammen	773

Im Folgenden werden die verschiedenen Fluchtypen analysiert und mit der Übersetzung ins Polnische konfrontiert. Das Feld „Übrige“ enthält alle übersetzten Wörter, die niedrigere Frequenz als 6 Treffer haben.

⁹ Nach Ljung (1984, s. 64) ist dieses Motiv stark in den Sprachen der nordischen Länder verankert, im Deutschen und Niederländischen.

Als Ausrufe der Irritation oder des Erstaunens kommt das Wort *fan* oftmals. Er wurde am häufigsten als *cholera* übersetzt, das laut Ljung (2006, s. 44) einer von den im Polnischen meist gebrauchten Irritationsflüchen (zusammen mit *kurwa*) ist, der jedoch ein milderer Kraftausdruck ist. In den Büchern gibt es diesen Fluch beispielsweise in folgenden Sätzen:

- (1) Hur **fan** kan man vara så obildad / Jak można, **do licha**, być tak tępy [Sven Delblanc, Gunnar Emmanuel – en tidlös berättelse] / [Gunnar Emmanuel – opowiadanie bez czasu];
- (2) Fy **fan** / O żesz **kur...**! [Stieg Larsson, Män som hatar kvinnor] / [Mężczyźni, którzy nienawidzą kobiet];
- (3) Det är **fan** i mig inte sant! / To, **kurwa**, niemożliwe [Stieg Larsson, Män som hatar kvinnor] / [Mężczyźni, którzy nienawidzą kobiet];
- (4) Vad **fan** gör du här? / Co ty, **do diabła**, tutaj robisz? [Kerstin Ekman, Grand final i skojarbranschen] / [Oszustki].

Daraus geht hervor, dass die Übersetzer von verschiedenen Varianten dieses schwedischen Fluches auf Polnisch: *kur...*, *dupa*, *kurwa*, *kurde*, *do diabła* oder *do licha* Gebrauch machen. Wenn man die Flüche mit ihrer Kraft vergleicht, merkt man, dass die Übersetzer manchmal schwächere Wörter wählen. Zwei von den oben genannten Wörtern, die in der Übersetzung vorkommen, sind laut SJP¹⁰ vulgär, und zwar *kurwa*¹¹ (76 Treffer), *szlag* (53 Treffer). Andere gehören der Wörterbuchdefinition nach nicht der Gruppe von Flüchen. Man kann auch feststellen, dass die Übersetzer vermeiden, vulgäre Wörter zu benutzen und stattdessen wählen andere Wörter, Abkürzungen oder Umschreibungen, wie z. B. *kur...* (2). Substantiv *lich* (1) ist schwächer als das schwedische Wort *fan* und im Vergleich zum Ausgangstext verliert die Übersetzung an ihrer Vulgarität und demzufolge an ihrer Emotionalität. Eine direkte Entsprechung im Polnischen zeigt der Satz Nr. (4). Die Beispiele veranschaulichen, dass *fan* sich oft mit verschiedenen Interjektionen verbindet, wie z. B. *fy fan*, *va fan* und damit werden die möglichen Bedeutungen dieses Wortes beschränkt. Die Funktion des Fluches im letzten Satz (4) könnte auch Verstärkung eines Fragewortes sein, wie in folgenden Beispielen:

- (5) Ja, vad **fan** tror du?! / A jak, **kurwa**, myślisz?! [Anders de la Motte, Bubble] / [[bubble]];
- (6) Står kvar i fönstret och funderar över vad **fan** det är som händer. / Stoi w oknie i się zastanawia, co tu się, **kurwa**, dzieje. [Sara Larsson, Den första lögnen] / [Pierwsze kłamstwo].

Hier entscheiden sich die Übersetzer dafür, einen sehr starken Fluch zu benutzen, der im Polnischen dem Gebiet der schwereren Flüche zugehört.

Wenn es sich um den Gebrauch der Flüche handelt, die Abneigung, extra Betonung oder Verstärkung zu artikulieren, sieht man auch gewisse Unterschiede in dem Emotionsausdruck zwischen der schwedischen und polnischen Sprache. Die Verstärkung, auch Verstärkung eines Fragewortes, wird in den schwedischen Ausgangstexten unter anderem durch *jävla* (Tabelle 3) oder *jävlig/-t* (Tabelle 6) repräsentiert.

¹⁰ Słownik Języka Polskiego, <http://sjp.pwn.pl> (Zugang: 15.08.2018)

¹¹ Das Wort *kurwa* wird von Maciej Grochowski (1995: 87) folgend erklärt: o kimś, kto dla osiągnięcia korzyści robi coś, co mówiący uważa za moralnie złe; ndm, [über jdn, der um aus etw Gewinn zu ziehen, macht etw, was der Sprechende für moralisch schlecht hält. Übers. von A. S.].

Tabelle 3

Wort „jävla” und seine Übersetzungen

ÜBERSETZUNG	FREQUENZ
Tilgung	166
cholerny, cholernie [verdammt]	151
pieprzony [verdammt]	120
pierdolony [verdammt]	29
kurwa [verfluchte Scheiße]	28
cholera [verdammt]	15
zajebiscie, zajebisty [geil]	6
Übrige	115
Zusammen	630

Das Wort *jävla* wird in der Regel als extra Betonung und Verstärkung gebraucht, häufig in den Phrasen, die man gegen andere Personen oder Sachen richtet: *jävla* unge, den *jävla* toaletten, *jävla* Martin Luther King, *jävla* mamma, den här *jävla* dödskliniken [Jonas Gardell, Torka aldrig tårar utan handskar].

Der Fluch wurde 166 Male überlassen und 166 Male als *cholera*, *cholerny*, *cholerne*, *cholernie* übersetzt, was die direkte Entsprechung des schwedischen Kraftausdruckes ist. Die Lexeme *pierdolony* und *pieprzony* haben 29 und 120 Treffer im Korpus.

Im folgenden Beispiel sieht man, dass *jävla* mit *przekłeta* [dt. verflucht] getauscht wurde:

(7) Det är den där **jävla fittan** / ta twoja **przekłeta cipa** [Stieg Larsson, Män som hatar kvinnor] / [Mężczyźni, którzy nienawidzą kobiet].

Unter den erwähnten Kraftausdrücken gibt es zwei, nämlich *pieprzony* (120 Treffer im Korpus) und *pierdolony* (29 Treffer), die in SJP als sehr vulgär beschrieben werden. Die Wortvarianten *cholerny/-e/-ie* versteht man hingegen wie Fluch, der milder als *pierdolony* und *pieprzony* ist. Man kann feststellen, dass in diesem Fall die Übersetzer direkte Entsprechungen des schwedischen Wortes *jävla* gebrauchen.

Aus der Tabelle 3 ergibt sich, dass sogar 166 Male dieser Fluch nicht übersetzt wurde, wie z. B:

(8) Var inte en **jävla** idiot. / Nie bądź idiotą. [Stieg Larsson, Män som hatar kvinnor] / [Mężczyźni, którzy nienawidzą kobiet].

Ein anderes Wort, das von Ljung (2006) u. a. in der ersten Funktionsgruppe platziert wird, ist *helvete* (Tabelle 4).

Tabelle 4

Wort „*helvete*“ und seine Übersetzungen

ÜBERSETZUNG	FREQUENZ
diabeł, do diabła [Teufel]	83
cholera [verdammt]	55
kurwa [verfluchte Scheiße]	49
Tilgung	41
szlag [hol's der Teufel]	25
licho, do licha [zum Teufel]	9
cholerny, cholernie [verdammt]	7
Übrige	45
Zusammen	314

Der Fluch wird ins Polnische als *do diabła*, *u diabła* und *do jasnej cholery* oder *cholera* übersetzt. Das Wort *cholera* wird in SJP als 1. «ostra, epidemiczna choroba zakaźna», 2. pot. «wyzwisko lub przekleństwo» [1. ernste, epidemische Krankheit, 2. (alltäglich.) Ausruf oder Fluch] erklärt.

(9) Vill du vara så vänlig och förklara vad i **helvete** du menar? / Byłbyś tak uprzejmy i mi wyjaśnił, co, do **cholery**, masz na myśli? [Håkan Nesser, Fallet G] / [Sprawa G]

In dem Forschungsmaterial kann man auch einige Beispiele des Wortes *helvete* finden, die eine Funktion der unhöflichen Aufforderungen haben:

(10) (...) *dra åt helvete!* / (...) *idź pan do diabła!* [Agneta Pleijel, Lord Nevermore] / [Lord Nevermore].

Die unhöfliche Aufforderung *dra åt helvete* [dt. scher dich zum Teufel] ist im Korpus 13 Male erschienen. In den oben erwähnten Beispielen ist es auffällig, dass die Übersetzer auch von dem Fluch *cholera* Gebrauch machen, der in diesen Fällen ähnliche Bedeutung wie *fan* haben.

Das Wort *helvete* kann sehr oft eine Funktion der Verstärkung des Interrogativpronomens erfüllen. Hier befindet sich ein Beispiel, das im Korpus zu finden ist:

(11) "Vad i **helvete** har du sysslat med?" skrek han. / Cholera jasna, co ty wyprawiasz?! – krzyknął. [Camilla Läckberg: Änglamakerskan] / [Fabrykantka aniołków].

Das schwedische Interrogativpronomen *vad* wurde in diesem Fall mit *i helvete* [dt. zum Teufel] verstärkt.

Der vierte Fluch aus der Liste – *jävlig(t)* (Tabelle 5) – übersetzt man am häufigsten mit den polnischen Wörtern *cholernie* [dt. verdammt] (37 Treffer) und *strasznie* [dt. schrecklich] (11 Treffer), was die nachstehenden Beispiele zeigen:

(12) Du verkar ha blivit **jävligt** seriös. / Wyglądasz mi na **cholernie** poważnego człowieka. [Joakim Zander: Simmaren] / [Pływak];

(13) Jag är **jävligt** ledsen. / Tak **strasznie** mi przykro. [Sara Larsson: Den första lögnen]

Es ist wert die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass *strasznie* nicht als Fluch betrachtet werden kann, also auch diesmal wurde die Sprache des Originaltextes gemildert.

Tabelle 5

Wort „jävligt“ und seine Übersetzungen

ÜBERSETZUNG	FREQUENZ
cholernie, cholerny/- a [verdammt]	34
Tilgung	23
strasznie [furchtbar, schrecklich]	11
zajebisty, zajebście [geil]	8
naprawdę [wirklich]	7
bardzo [sehr]	6
Übrige	35
Zusammen	124

Durch den Vergleich der Ausgangssprache mit der Zielsprache wird es klar und deutlich, dass die Übersetzer, wenn sie den Fluch *jävlig(t)*, pol. *diabelnie*, nicht tilgen, oft mildere polnische Formen wählen:

(14) Jag kommer nämligen att bli **jävligt** irriterad på dig om du någonsin får en idé i framtiden. / Bo **bardzo** się na ciebie zezłoszczę, jeżeli kiedyś wpadniesz na jakiś pomysł. [Stieg Larsson, Män som hatar kvinnor] / [Mężczyźni, którzy nienawidzą kobiet];

(15) (...) men den tjejen kan vara **jävligt** jobbig att ha i möblerade rum. ((...) ale tę dziewczynę czasami **naprawdę** trudno było trzymać w umeblowanych pomieszczeniach..) [Lars Kepler, Eldvittnet] / [Świadek].

Übersetzer ersetzen die Flüche durch das neutrale Adjektiv *bardzo* und Adverb *naprawdę*, und damit ändern sie Information, die im Ausgangstext übermittelt wurde. Das ändert Vulgaritätsniveau des Ausgangstextes.

Als alleinstehender Fluch kommt auch das Wort *skit* (Tabelle 6) sehr oft vor. Er ist laut Ljung (1984, s. 39) der häufigste unter Ausdrücken für Exkrementen.

Tabelle 6

Wort „skit“ und seine Übersetzungen

ÜBERSETZUNG	FREQUENZ
gówno [Scheiße]	53
Tilgung	21
szlag	9
cholera [verdammt]	6
nic [nichts]	6
szajs [Scheißdreck]	6
Übrige	103
Zusammen	204

In dieser Studie nimmt er am häufigsten eine Funktion des Ausrufes der Irritation (16), der Abneigung (17) und des Verstärkungswortes in Zusammensetzungen, die in einer anderen Studie analysiert werden, an.

(16) **Skit** också, mumlade han plötsligt missnöjt. / Niech to **szlag** – mruknął nagle, niezadowolony. [Fredrik Backman, En man som heter Ove] / [Mężczyzna imieniem Ove];

(17) Vi vet inte ett jävla **skit** ... / Gówno wiemy. [Lars Kepler, Eldvittnet] / [Świadek]

Übersetzer haben sich bei diesem Fluch oft für die genaue Übersetzung entschieden, nämlich *gówno* (53 Treffer).

Als sich aus den oben analysierten Beispielen ergibt, wird oft das Sprachregister (vgl. Beispiele (1), (13), (14), (15)) geändert und gemildert. Die Flüche werden auch in vielen Fällen überlassen: 24% von den untersuchten Beispielen von *fan*, *jävla*, *helvete*, *jävlig* und *skit*. Manchmal gibt es die Fälle, in denen es nicht leicht ist, zu unterscheiden, ob ein Fluch nur eine konkrete Bedeutung im Text hat. Das hängt von dem Kontext ab und auch davon, dass ein und derselbe Fluch verschiedene Funktionen und Rollen haben kann. Das bedarf jedoch noch weiterer Forschung.

Zusammenfassung

Das Ziel dieses Artikels war es, zu erforschen, welche Flüche, welche Emotionen und wie sie ins Polnische in einigen populären in Polen schwedischen Literaturwerken übersetzt werden und welche getilgt werden. Die quantitative Analyse der Daten zeigt, dass es Tendenzen gibt, unabhängig von dem Ausgangsjahr eines Buches, der literarischen Gattung oder des Übersetzers, die Flüche oft mit den mildereren Ausdrücken, Schimpfwörtern oder neutralen Wörtern zu tauschen. In manchen Fällen ist die Sprache des Zieltextes mehr neutral und die Übersetzer scheinen vorsichtig mit der Wahl des Wortschatzes zu sein, im Unterschied zum täglichen Gebrauch der Flüche in der Umgangssprache. Das führt dazu, dass die Emotionalität des Zieltextes geändert wird. In vielen Fällen kann der Leser sogar nicht die vulgäre Sprache in dem Text spüren, weil so viele solche Kraftausdrücke aus dem Text getilgt werden. Der Fluch

fan wurde sogar in 30%, *jävla* 26%, *jävligt* 19%, *helvete* 13%, *skit* 10% von der ganzen Anzahl nicht übersetzt. Den Einfluß darauf können verschiedene Faktoren haben, wie z. B. Kultur- und Sprachbedingungen, Übersetzungsmethoden, Forderungen der Verlage. Man kann auch feststellen, dass jeder Übersetzer verschiedene Wörter benutzt, um schwedische Flüche zu präsentieren. Es kommen sowohl Umschreibungen als auch Unterlassungen vor und das kann darauf hindeuten, dass die Flüche Probleme beim Übersetzungsprozess bereiten können oder bereiten.

Die Analyse von Fluchmotiven im Schwedischen und Polnischen zeigt, dass das religiöse Motiv die größte Frequenz unter den schwedischen Flüchen hat, während die polnischen am meistens eine sexuelle Ladung darstellen. Aus der Untersuchung leitet sich her, dass der für Polnisch spezifische Fluch *cholera* (*cholerny*, *cholernie*) am meisten gebraucht wird. Er gehört jedoch keiner Motivklassifizierung.

Die Untersuchung wurde auf der Basis des schwedisch-polnischen Parallelkorpus durchgeführt, der ständig ausgebaut wird. Deshalb sollte man die Forschungen noch mal, nach den abgeschlossenen Arbeiten am Korpus, wiederholen. Endlich möchte ich auf weitere Möglichkeiten zur Analyse und weiterführender Forschung hinweisen. Die Ergebnisse, die in diesem Artikel dargestellt wurden, gelten für eine begrenzte Anzahl der Flüche und das könnte deshalb vom Interesse sein, die Forschung noch mit der ganzen Liste von Flüchen, festen Ausdrücken, ganzen Ausrufesätzen und Euphemismen zu erweitern. Außerdem (nach der Beendung von Arbeiten an dem polnisch-schwedischen Teil des Korpus) kann man die polnischen Kraftausdrücke in der Übersetzung ins Schwedische analysieren und sich nach der Emotionalität in den schwedischen Zieltexten eine Frage zu stellen.

Bibliographie

- Andersson, L. (1990). *Fult språk. Svordomar, dialekter och annat ont*. Malmö: Carlsson Bokförlag AB.
- Andersson, L., Trudgill, P. (1990). *Bad Language*. Oxford.
- Anward, J. (1986). Emotive Expressions. In: Ö. Dahl (ed.), *Papers from the Ninth Scandinavian Conference of Linguistics* (s. 39-52). Stockholm: University of Stockholm.
- Athanasiadou, A., Tabakowska, E. (ed.). (1998). *Speaking of Emotions*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter.
- Daun, Å. (1989). *Svensk mentalitet. Ett jämförande perspektiv*. Simrishamn: Grafo-Tryckt AB.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Enell-Nilsson, M. (2010). *Kraftausdrücke in Stieg Larssons Män som hatar kvinnor und ihre Übersetzungen ins Deutsche*. [online]. VAKKI:n julkaisut N:o 37. Vaasa. [zitiert 14.04.2016]. Zugänglich: www.vakki.net/publications/2010/VAKKI2010_Enell-Nilsson.pdf.
- Fries, N. (1992). Emocje. Aspekty eksperymentalne i lingwistyczne. W: G. Falkenberg, N. Fries, J. Puzynina (red.), *Wartościowanie w języku i tekście na materiale polskim i niemieckim* (s. 105-133). Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grabias, S. (1981). *O ekspresywności języka*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Grochowski, M. (2008). *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gruszczyńska, E. (2001). Linguistic Images of Emotions in Translation from Polish into Swedish (Henryk Sienkiewicz as a case in point). *Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Slavica Upsaliensia*, 42. Uppsala: Uppsala University.
- Gruszczyńska, E. (2003). Gniew po polsku i po szwedzku. W: A. Duszak, N. Pawlak (red.), *Anatomia gniewu – emocje negatywne w językach i kulturach świata* (s. 125-139). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gruszczyńska, E. (2005). Szczęście po szwedzku – leksem „lycka” w języku szwedzkim. W: A. Duszak, N. Pawlak (red.), *Anatomia gniewu – emocje negatywne w językach i kulturach świata* (s. 125-139). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- Grzesiuk, A. (1995). *Składnia wypowiedzi emocjonalnych*. Lublin: UMCS.
- Hurtado de Mendoza, A. (2008). The problem of translation in cross-cultural research on emotion concepts. *International Journal for Dialogical Science*, 3(1), 241-248.
- Johnson-Laird, Philip N., Oatley, K. (1989). The language of emotions: an analysis of a semantic field. *Cognition and Emotion*, 3, 81-123.
- Kövecses, Z. (1986). *Metaphors of Anger, Pride, and Love. A Lexical Approach to the Structure of Concepts*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lieseling Nilsson, S. (2012). *Kod kulturowy a przekład. Na podstawie wybranych utworów Astrid Lindgren i ich polskich przekładów*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Ljung, M. (1984). *Om svordomar i svenskan, engelskan och arton andra språk*. Stockholm
- Ljung, M. (2006). *Svordomsboken. Om svärande och svordomar på svenska, engelska och 23 andra språk*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Lüdtke, U. M. (red.) (2015). *Emotion in Language – Theory – Research – Application*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Norstedts Svenska Ordbok. (2004). Göteborg: Språkdata och Norstedts Ordbok.
- Nowakowska-Kempna, I. (1995). *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*. Warszawa: WSP TWP.
- Ortony, A., Clore, G., Foss, Mark, A. (1987). The referential structure of the affective lexicon. *Cognitive Science*, 11, 361-381.
- Rathje, M. (red.). (2014). *Swearing in the Nordic Countries*. Copenhagen: Dansk Sprognavn.
- Safarnejad, F., Ho-Abdullah, I., N., Mat Awal (2014). Cultural Basis of Metaphors Translation: Case of Emotions in Persian and English. *Asian Social Science*, 10(7).
- SAOB – Svenska Akademiens Ordbok [online]. [zitiert 25.04.2016]. Zugänglich: <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>.
- Shields, K., Clarke, M. (eds.) (2011). *Translating Emotion*. Peter Lang AG.
- SJP – Słownik języka polskiego [online]. [zitiert 20.08.2018]. Zugänglich: <http://sjp.pwn.pl>.
- Stroh-Wollin, U. (2010). Fula ord – eller? En enkät om attityder till svordomar och andra fula ord. *SoLiD*, 20.
- Sworowska, A. (2015). [online]. *Szwedzka literatura piękna w Polsce w latach 2000-2015 – bibliografia przekładów*. [zitiert 15.07.2018]. Zugänglich: www.ils.uw.edu.pl/fi/leadadmin/Instytut/zaklady/pbs/Szwedzka_literatura_pi%C4%99kna_w_Polsce_w_latach_2000.docx.
- Teodorowicz-Helman, E. (2004). *Polsko-szwedzkie kontakty literackie*. Warszawa: Instytut Badań Literackich.
- Tomczak, K. (1994). Frazeologizmy nazywające strach w języku polskim. *Poradnik Językowy*, 9, 26-33.
- Tomczak, K. (1997). *Wyrażenia z leksemami strach i bać się we współczesnej polszczyźnie*. W: R. Grzegorzczkowska, Z. Zaron (red.), *Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi* (s. 173-198). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wierzbicka, A. (1988). Emotions across cultures: similarities and differences – a rejoinder to Konstantin, Kolenda. *American Anthropologist*, 90(4), 982-983.
- Wierzbicka, A. (1990). The semantics of emotions: fear and its relatives. *Australian Journal of Linguistics*, 10(2), 133-138.
- Wierzbicka, A. (1991). *Cross-cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter.
- Wierzbicka, A. (1992). *Semantics, Culture, and Cognition. Universal Human Concepts in Culture – Specific Configurations*. New York – Oxford: Oxford University Press.
- Wierzbicka, A. (1992). Talking about emotions: Semantics, Culture, and Cognition. *Cognition and Emotion*, 6(3/4), 285-319.
- Wierzbicka, A. (1994). *Emotion, language, and cultural scripts*. In: S. Kitayama, H. Markus (eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (pp. 133-196). Washington: American Psychological Association.
- Wierzbicka, A. (2009). Language and Metalanguage. *Key Issues in Emotion Research. Emotion Review*, 1(1), 3-14.

Piotr TOKARZ

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

РЕАЛИИ И РЕГАЛИИ МИРА ЧИНОВНИКОВ В РАННИХ РАССКАЗАХ А. ЧЕХОВА И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ПОЛЬСКИХ ПЕРЕВОДАХ

Streszczenie

Niniejsza publikacja jest próbą oceny pracy wybitnego polskiego tłumacza, Jerzego Wyszomirskiego, którego zadaniem było przekazanie słów realiów i regaliów świata urzędników dwóch opowiadań satyrycznych Antoniego Czechowa: *Gruby i chudy* oraz *Śmierć urzędnika* na język polski.

Pragnąc dokładnie oraz wiernie odtworzyć wskaźniki przynależności bohaterów do świata urzędniczego, Wyszomirski skłaniał się do różnych chwytów czy rozwiązań tłumaczeniowych. Z tego też względu z poniższą publikacją należy zapoznać się nie tylko po to, aby ponownie poczuć i zachwycić się językiem czehowskich bohaterów tamtej epoki, ale również by przypatrzeć się, z czym tak naprawdę mierzy się tłumacz w trakcie swojej pracy.

W tym przypadku przyszło mu się zmierzyć z językiem jednego z największych rosyjskich pisarzy XIX wieku – bystrego obserwatora i mistrza lakonizmu w świecie literatury.

Summary

This paper is an attempt to evaluate the work of an prominent polish translator Jerzy Wyszomirski, whose task was to convey realities and regalia of world of clerks described by Anton Chekov in two satiric short-stories: *Fat and Thin* and *Death of a Clerk* – into polish language.

His desire to remain meticulous and exact in recapturing the traces of his characters' affiliation with the clerk word, made Wyszomirski commit to a vast array of tricks and translation solutions.

It is therefore worthwhile to familiarize oneself with the below paper – not only to be awed by the language of Chekov's characters of the age, but to take a closer look at the challenges every translator has to face in his everyday work as well.

In this case, he had to tackle words of one of the greatest Russian writers of 19th century – a clever observer and master of laconism in the world of literature.

Выдающийся русский писатель-юморист, зоркий наблюдатель и мастер лаконизма – А.П. Чехов в своём раннем литературном творчестве отражал самых типичных представителей разных социальных прослоек России второй половины XIX века, в том числе: полицейских, разночинцев, крестьян и священников. Учитывая факт, что тогдашняя Россия была страной чиновничьей бюрократии, центральное место среди чеховских персонажей занимали также и чиновники.

Чиновничество было феноменальным явлением в истории российского государства. Само понятие зародилось в Русском царстве XVI века, при Иване Грозном. Тогда появилась система Приказов¹.

«Золотым веком» чиновничества стало XIX столетие. Это было время, когда обществом управляла уже не аристократия, а именно бюрократия – мощнейшая власть, именуемая Государственной службой. В этой жёсткой системе, не лишённой разумных принципов, существовали определённые сроки нахождения в каждом чине, после чего следующий чин получался автоматически. Особые заслуги по службе могли приспешить процесс, но это возлагало на отличившегося новые обязанности.

¹ Приказы – учреждения или органы, ведавшие отдельными областями в Русском государстве XVI-XVII вв., что-то вроде современных министерств и ведомств.

В первой половине XIX века чиновничество делилось на четыре группы:

- 1-я (с 1-го по 5-й класс) объединяла представителей высшей бюрократии, которые фактически определяли курс правительственной политики,
- 2-я группа (чиновники 6–8-го классов) включала лиц, занимавших должности исполнительного характера. Представители обеих групп имели большие привилегии и высокие денежные оклады,
- 3-я группа – чиновники 9–14-го классов, занимавшие канцелярские или низшие исполнительные должности,
- 4-я группа – внетабельные Ч., использовавшееся исключительно для технической работы, отличалось от табельного Ч. В материальном в правовом отношениях (Прохоров, 1978, с. 607).

После земской (1864) и городской (1870) реформ органы самоуправления привлекали на службу вольнонаёмный персонал (врачей, учителей, техников, агрономов и др.), получивший в бюрократических сферах название «Третий элемент» (Там же, с. 610).

Подавляющая часть российского чиновничества принадлежала к непривилегированным сословиям. Население постоянно соприкасалось именно с этой низкоисполнительной должностной категорией. При этом условия службы в административно-государственном управлении сформировали в XIX веке тип чиновника-вымогателя, бюрократа и льстеца, который действовал под маской власти.

Большие возможности чиновника распространялись не только на власть над просителями, но и проявлялись в рамках самой чиновничьей иерархии – в отношениях «начальник – подчинённый».

В присутственных местах наблюдались видимости порядка и благополучия внутри каждого учреждения. Контроль существовал всего лишь на бумаге, а в действительности был хаос и бесконтрольность, каждый чиновник на этот счёт имел собственные представление и понятие.

Чтобы понять размах чиновничьей действительности того времени, надо прислушаться к словам российского императора Николая I: «Россией не я управляю; Россией управляют сорок тысяч столоначальников» (Опубликовано на сайте: <http://lingvomania.info/krylatye-slova/94-2>, дата обращения: 16.05.2018).

Достоверные художественные образы этих больших и малых столоначальников – немногим изменившихся за несколько прошедших в постниколаевскую эпоху десятилетий – видим в русской литературе второй половины XIX века, в том числе творчестве А. П. Чехова.

В своих рассказах он отразил мир чиновников живо и правдоподобно, используя такие атрибуты как: названия рангов и должностей, официальные обращения, слова-реалии мира чиновников, канцелярские обороты, словоерсы или ордена.

С учётом переводческой перспективы этот «чеховский» набор следует рассматривать в основном через призму такой категории как реалии². Этот аспект затронут не случайно, потому что Чехова много и охотно переводили в том числе в Польше. Среди переводчиков текстов Чехова, например, значились: Габриэль Вендриховский, Юзеф Биссингер,

² Одно из важнейших средств выражения речевой принадлежности героев к конкретной национальной культуре. Подробное определение этого понятия дает нам Влахов и Флорин: «В нашем понимании это слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому; будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) других языках, а, следовательно, не поддаются переводу на общих основаниях, требуя особого подхода», см.: С. Влахов, С. Флорин, *Непереводимое в переводе*, Москва 1980, с. 35.

Халина Пилиховская, Юлиан Тувим, Ян Бжехва, Мария Домбровская, Мария Монгирдова или более современные: Яцек Партыка, Павел Марчак или Ежи Чех.

В послевоенном периоде Чехов являлся в Польше наиболее почитаемым и широко издаваемым зарубежным писателем, но также и сегодня интерес к его творчеству не уменьшается.

В данной публикации, а точнее в основной – исследовательской – его части будут рассмотрены результаты работы талантливого польского переводчика: Ежи Вышомирского, который в основном занимался переводами юмористических рассказов Чехова.

Несмотря на то, что самих чиновничьих прозвираний у Антона Павловича достаточно много, например: *Орден, Рассказ, которому трудно подобрать название, Пережитое, Торжество победителя*, анализ будет показан на основании двух известных всем рассказов: *Толстый и тонкий* и *Смерть чиновника*.

Сатирические рассказы – *Смерть чиновника*, а также *Толстый и тонкий*, были созданы писателем в 1883 году, их можно отнести к раннему творчеству писателя. Первые польские переводы этих рассказов появились в начале XX века, но мы сосредоточимся ниже на переводах, сделанных в 1956 году именно Вышомирским.

В этих произведениях автор, чтобы лучше отобразить принадлежность героев к чиновничьему миру, использует разные текстовые маркеры. В настоящей публикации присмотримся как польский переводчик справился с передачей слов-реалии и регалии³ на польский язык. Заинтересовавшие нас фрагменты – равно оригинала, как и перевода – сопровождаются анализом и, по мере возможности, культурно-этимологическим комментарием. В приведенной ниже схеме мы будем прибегать также и при дальнейшем исследовании:

Анализируемый фрагмент оригинала	Польский эквивалент, предлагаемый переводчиком
----------------------------------	--

Названия рангов и должностей

В дореволюционных временах чиновником являлся тот, кто обладал определенным чином, то есть служащим и военным званием по табелю о рангах (Кузнецов, 2006, с. 1479). В анализируемых рассказах имеем дело с несколькими разными чинами.

– Служу, милый мой! Коллежским асессором уже второй год (...) – (Чехов, 2011, с. 89).	– Owszem kochasiu! Już drugi rok, jak jestem asesorem kolegiálním (...) – (Czechow, 1956, с. 141).
--	---

В Петровской табели о рангах – этот гражданский чин занимал место VIII класса и до 1884 года был равен чину майора, а после отказа от майорского чина соответствовал капитану. Из материалов книги *Что непонятно у классиков или Энциклопедия русского быта XIX века* следует, что «достичь его было нелегко даже дворянину – как правило, требовался университетский или лицейский диплом, либо сдача соответствующего экзамена» (Федосюк, 2003, с. 97). Понятие **Коллежский асессор** можно отнести только к русскому чиновничеству. В польской системе, согласно сведениям из словарей

³ Termin, który kryje pod swoją nazwą: przedmioty lub symbole królewskiej tudzież monarszej władzy, np. korona, berło, jabłko; insygnia, odznaczenia państwowe czy ordery.

под ред. Шимчака или Дорошевского, встречаемся только с определением **asesor**, то есть: «urzędnik sądu, prokuratury lub notariatu, który odbył wymagającą aplikację i złożył odpowiednie egzaminy, lecz nie uzyskał jeszcze nominacji» (Szymczak, 1978, с. 87) или «w dawnej Polsce: osoba pomagająca marszałkowi sejmikowemu lub pełniąca odpowiednie funkcje w sądzie; także: sędzia sądu sejmowego, nadwornego (tzw. asesorii), marszałkowskiego zasiadający obok króla, kanclerza, marszałka» (Там же). Дорошевский добавляет также, что асессором мог быть «urzędnik policji ziemskiej na Litwie i w byłym zaborze rosyjskim» (Doroszewski, 1958, с. 222). Казалось бы, переводчик чеховского текста – Вышомирский – в попытке найти функциональный аналог для именованного чина добавил к слову **asesor** прилагательное **kolegialny**, что обозначает: «oparty na współpracy grupy osób, zespołu; zbiorowy, zespołowy». Можно подумать, что тем самым переводчик постарался сохранить смысл и удержать колорит русского именованного ранга.

На самом же деле, как представляется, переводчик отнюдь не проявлял в данном случае рискованной инициативы – не прибегал к калькированию, а действовал более профессионально. Ему, по-видимому, была известна практика передачи русских чинов, установившаяся в польских текстах еще в конце XIX века. Например, в интернете можно найти список польских чиновников (1898 год), занимавших должности в Сосновецкой таможне. Здесь фигурируют как **radcy kolegialni**, занимавшие пост директоров или бывшие членами совета учреждений, так и **asesorzy kolegialni**, которые являлись либо секретарями, либо помощниками бухгалтеров (Опубликовано на сайте: http://wikizaglebie.pl/wiki/Komora_Celna_w_Sosnowcu, дата обращения: 21.05.2018).

В другом польскоязычном документе, списке дворянских выборов в Вильнюсе (1834 года) – также упоминаются люди, имевшие чин **asesor kolegialny** – Источник: URL: http://kresy.genealodzy.pl/gub_wil_87/wyb_szl_1834.html (дата обращения: 21.05.2018).

– Здесь буду служить. Ну, а ты как? Небось, Teraz tu zamieszkamy. No, a ty? Pewnie już уже **статский**? А? (...) – (Чехов, 2011, с. 89). **radca stanu**, co? (...) – (Czechow, 1956, с. 141).

Согласно Табели о рангах, **статский советник** – это гражданский чин V класса. Этот чин был равный по рангу бригадира в армии (1722-1796), капитана 1-го ранга (1707-1732, 1751-1764, 1798-1827) или, например, премьер-майора в гвардии (1748-1798). В словаре Дорошевского слову **radca** сопутствуют разные эпитеты – **radca prawny**, **radca handlowy**, **radca dworu** или **radca tajny**. Судя по отсутствию в этом перечне сочетания **radca stanu**, можно было бы предположить, что переводчик в своем решении применил лексическое развертывание и создал псевдоустойчивое сочетание. И хотя современному польскому читателю чин **radca stanu** ничего не говорит (разве что ассоциируется с **mężem stanu**, то есть выдающимся политиком или дипломатом), этот перевод следует признать удачным, соответствующим установленным в XIX веке параллелям. Лишним подтверждением правоты такого обоснования является тот факт, что вышедший в 1998 году роман Бориса Акунина *Статский советник* был переведен на польский язык именно как *Radca stanu*.

– Нет милый мой, поднимай повыше, – Е, kochaneczku – odparł gruby. – Wyżej, wyżej! сказал толстый. – Я уже до **тайного** Jużem się dosłużył **tajnego** (...) – (Czechow, 1956, с. 141). дослужился (...) – (Чехов, 2011, с. 89).

Похожая ситуация наблюдается и с **тайным советником** – одним из высших гражданских чинов III класса, соответствовавший чинам генерал-лейтенанта и вице-адмирала. Изначально эту должность занимали высокие чиновники. Дорошевский пишет, что **tajny radca**, это: «wysoki urzędnik na dworze królewskim lub w dawnej administracji państwowej» (Doroszewski, 1958, с. 14). Переводчик и здесь не отступает от сложившейся прежде традиции. Польский эквивалент названия этого ранга был закреплён, например, в книге *Literatura Powszechna* Яна Томковского, прозаика, эссеиста и историка литературы. Здесь приводится сокращённая табель чиновничьих рангов Царской России, где третье место занимает **Tajny radca** (Tomkowski, 1997, с. 175).

В 2014 году Ольга Дегани (Olga Degani) перевела с древнееврейского языка статью под заглавием: *Tajny Radca do spraw Bliskiego Wschodu – metoda hojności strategicznej*, подчеркивая тем самым, что название этого ранга актуально для польского языка и в настоящее время.

– В старичке Червяков узнал **статского** Czerwiakow rozpoznał w staruszkach **ekscelencję генерала** Брижжалова (...) – (Чехов, Bryzżałowa (...)) – (Czechow, 1956, с. 118). 2011, с. 356).

Определение **статский** в Табеле о рангах сопровождается два чина: **статский советник** (V класс) и **действительный статский советник** (IV класс), но только обладатель последнего мог занимать должность генерала в царской России.

Таким образом, Брижжалов являлся **действительным статским советником**. Переводческое решение Вышомирского можно квалифицировать как смещение с элементами генерализации. **Ekscelencja** вызывает у читателя скорее ассоциации с почетным титулом и обращением к высокопоставленному лицу в католической церкви, например, **епископу** или **архиепископу**. И все же стоит поспешно критиковать переводчика. Словарь Дорошевского поясняет, что **ekscelencja** это «tytuł nadawany wysokim urzędnikom państwowym i biskupom...» (Doroszewski, 1960, с. 668).

Вышомирский вместо названия точного чина привел вежливое обращение, адресуемое к целой группе представителей столь же высоких чинов (это обращение существовало и применялось некогда в польской чиновничьей среде), избегая тем самым необходимости введения очередной реалии.

Служил, знаешь, в департаменте, а теперь сюда переведен **столонячком** по тому же ведомству (...) – (Чехов, 2011, с. 89). Pracowałem, wiesz, w departamencie, ale teraz przeniesiono mnie tutaj jako **referenta** w tym samym wydziale (...) – (Czechow, 1956, с. 141).

Из книги Ю. А. Федосюка *Что непонятно у классиков или энциклопедия русского быта XIX века* узнаем, что должность **столонячка** это «первый руководящий пост на пути административной карьеры – была предметом вожделений всякого рядового чиновника» (Федосюк, 2003, с. 67). Переводчик в поисках нужного решения остановил свой выбор на слове **referent**, то есть, по Дорошевскому: «urzędnik prowadzący referat, załatwiający sprawę pewnego działu» (Doroszewski, 1965, с. 872). Не имея возможности точной передачи русского слова, Вышомирский выбрал смещённый эквивалент, относящийся к практике польского чиновничества.

В один прекрасный вечер не менее прекрасный **эксекUTOR**, Иван Дмитрич Червяков, сидел во втором ряду кресел и глядел в бинокль на «Корневильские колокола» – (Чехов, 2011, с. 356).

Pewnego uroczego wieczora pewien niemniej uroczy **egzekutor** – Iwan Dmitrycz Czerwiakow – siedział w drugim rzędzie krzeseł i patrzył przez lornetkę na „Dzwony kornewilskie”. – (Czechow, 1956, с. 117).

Следующей упоминаемой в рассказах Чехова должностью является **эксекUTOR**, то есть «чиновник, ведавший хозяйством и наблюдавший за порядком в учреждениях» (Федосюк, 2003, с. 88). Здесь переводчик не имел больших трудностей с передачей российской реалии, поскольку в польской системе чиновничества такая же должность существует и означает: «1. Urzędnik stosujący środki przymusu w celu ściągnięcia należności skarbowych lub kar pieniężnych; komornik. 2. Wykonawca wyroku sądowego, zarządzeń i władz» (Szymczak, 1978, с. 518).

Оценивая переводческие решения Вышомирского по работе с именованиями рангов и должностей – материалом, относящимся к миру национальных и исторических реалий, отметим безошибочность в передаче, обращение к разным переводческим практикам и компенсационным приемам.

Реалии мира чиновников

В обоих рассказах появляются также иные реалии, характерные для мира чиновников:

– (...) Жена уроки музыки дает, я портсигары приватно из дерева делаю. (...) По рублю за штуку продаю. Если кто берет десять штук и более тому, понимаешь уступка. Пробавляемся кое-как. Служил, знаешь, в **департаменте** (...) – (Чехов, 2011, с. 89).

– (...) Żona daje lekcje muzyki, ja wyrabiam, w domu papierośnice z drzewa (...) Sprzedaję po rublu za sztukę. Przy zamówieniu dziesięciu sztuk i więcej – naturalnie rabat... Jakoś wystarcza na życie. Pracowałem wiesz w **departamencie** (...) – (Czechow, 1956, с. 141).

Подобные учреждения существовали как в русской, так и в польских системах чиновничества. Во второй половине XIX века **департаменты** «ведали важнейшими направлениями деятельности министерств» (Федосюк, 2003, с. 66). А вот такую характеристику этой реалии дает словарь Шимчака: «wewnętrzna jednostka organizacyjna ministerstwa lub innej instytucji, zwykle centralnej» (Szymczak, 1978, с. 381). Сегодня подразделения министерств именуются скорее ведомствами или в польской системе – **jednostkami administracyjnymi** или просто **urzędami**. Пытаясь сохранить историческую окраску текста, Вышомирский передал реалию практически буквально – с сохранением прежнего значения.

– Войдя в **приемную** генерала, он увидел там много **просителей**, а между **просителями** и самого генерала, который уже начал **прием прошений** – (Чехов, 2011, с. 357).

– Wszedłszy do **poczekalni** zastał tam wielu **interesantów**, a wśród nich zobaczył dyrektora, który **przyjmował osobiście podania** – (Czechow, 1956, с. 119).

Выделенные нами в тексте Чехова реалии тематически связаны между собой, образуют своеобразную систему. **Приемная** – «помещение для посетителей» (В.В. Лопашин, Л.Е. Лопашина, 2008, с. 573) происходит от существительного **прием** – «соборание приглашённых (обычно у официальных лиц) в честь кого-чего-н» (Там же). **Прием**, сочетаясь с существительным **прошение** – «письменное ходатайство о чем-л. по официально установленной форме» (Кузнецов, 2000, с. 1038), дает словосочетание **прием прошений**. Главным действующим лицом процесса является **проситель**, то есть «тот, кто обращается с прошением к кому-л или куда-л.» (Там же, с. 1024). Параллели, предлагаемые Вышомирским, показывают, что переводчик применил в этом случае функциональный перевод – стремясь вызвать сходную реакцию у польского читателя, обратился к лексикону польских **interesantów**.

Ордена

Мир чиновничества маркируют также ордена, поэтому представим их с историческим комментарием. Отсутствие в польских лексиконах словарных фиксаций искомого – присущего Российской империи – значения отражает отсутствие самого понятия, и, значит, мы имеем дело с явлением, которое в переводческой практике относится к реалиям.

– Служу, милый мой! Коллежским асессором – Owszem kochasiu! Już drugi rok, jak jestem
уже второй год и **Станислава** имею – asesorem kolegiálním i mam **order Stanisława**
(Чехов, 2011, с. 89). – (Czechow, 1956, с. 141).

Орден Святого Станислава был учрежден 7 мая 1765 года польским королем и одновременно великим литовским князем Станиславом Августом Понятовским. Потом, в 1831 году, вместе с другими польскими орденами был включен в наградную систему царской России. Имел четыре степени. Четвертая была упразднена в 1839 году. «Знаки 1-й степени – красный крест на красной же ленте с двойной белой каймой, носимой через правое плечо, и звезда на левой стороне груди. 2-й степени – крест на шее; 3-й и 4-й степеней – крест на груди».

В большинстве случаев этим орденом награждались чиновники. Те из них, что были низкого ранга, очень радовались и гордились орденом Станислава 3-й степени, так как это было началом их служебной карьеры. Польский переводчик обращается к приему лексического развертывания, передавая название **Станислава** словосочетанием **order Stanisława**.

– Нет, милый мой, поднимай повыше, – E, kochaneczku – odparł gruby. – Wyżej, wyżej!
сказал толстый. Я уже до тайного дослужился... Jużem się dosłużył tajnego... Mam **dwie gwiazdy**...
Две звезды имею – (Чехов, 2011, с. 89). – (Czechow, 1956, с. 141).

Фраза «**две звезды** имею» подразумевает, что Толстый был награжден двумя степенями орденов: святого **Станислава** и святой **Анны**, которые состояли из орденского креста и звезды. Знаки первой степени, то есть кресты, носились на красной ленте с двойной белой каймой, надетой через правое плечо. Зато восьмиконечную звезду носили на правой же стороне груди. С учетом того, что награждение орденами тогдашней эпохи наступало последовательно, Толстый обладал низшими степенями этих орденов.

В переводе Вышомирский решил точно следовать оригиналу, тем самым, может быть, лишил польского читателя полноценного восприятия высокой ценности полученных Толстым орденов.

Итак – известно, что Вышомирский обладал высокой образованностью и многогранностью своих интересов, увлекался разными культурами мира. Широкий кругозор и энциклопедические знания служили хорошим дополнением к его профессиональным переводческим навыкам. Работа с передачей в переводе слов-реалий и регалий мира чиновников показала, что переводчик в большинстве случаев отказывался от точного перевода и прибегал к разным приемам, что лишний раз подчеркивает достоинства солидной мастерской этого мастера, благодаря чему – польский читатель в основном получил должное представление о языке российских чиновников конца XIX века.

Библиография

- Czechow, A. (1956). *Opowiadania 1880-1883*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik.
- Doroszewski, W. (1958-1969). *Słownik języka polskiego* (т. I-XI). Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szymczak, M. (1978-1981). *Słownik języka polskiego* (т. I-III). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Кузнецов, С.А. (2000, 2006). *Толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт.
- Чехов, А. (2011). *Человек, каков он есть. Рассказы и повести. Пьесы*. Москва: Астрель.
- Лопашин, В.В., Лопашина, Л.Е. (2008). *Толковый словарь современного русского языка*. Москва: Эксмо.
- Прохоров, А.М. (1978). *Большая Советская Энциклопедия* (т. 29, 3-е изд). Москва: Советская энциклопедия.
- Романов, Н.П. (Николай I). *Крылатые слова и афоризмы. Реальная политика*. Режим доступа: <http://lingvomania.info/krylatye-slova/94-2>.
- Федосюк, Ю.А. (2003). *Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта XIX века*. Москва: Флинта.

http://kresy.genealodzy.pl/gub_wil_87/wyb_szl_1834.html.

http://wikizaglebie.pl/wiki/Komora_Celna_w_Sosnowcu.

CZEŚĆ III. PUBLIKACJE STUDENCKIE

Karolina CHEŁMINIAK, Jagoda RADZIK
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

ERFAHRUNGSBERICHT EINES VERSUCHES DER LITERARISCHEN ÜBERSETZUNG: JERZY FICOWSKI *BAŚŃ PRZED BAŚNIAMI* – *SIOSTRA PTAKÓW*

Streszczenie

Publikacja jest sprawozdaniem z pierwszych doświadczeń związanych z tłumaczeniem tekstów literackich przez studentów, jak również stanowi krótkie przedstawienie sylwetki literata i kulturoznawcy Jerzego Ficowskiego oraz jego twórczości. Praca ta nie pretenduje do rangi tekstu naukowego, jest głównie prezentacją wyników pracy translatorskiej Auterek. Jego główną część stanowi autorska próba tłumaczenia literackiego jednej z bajek Ficowskiego, *Siostra Ptaków*. Autorki przedstawiają z własnej perspektywy na podstawie zestawienia leksyki problemy, które napotkały podczas intensywnych prób tłumaczenia bajki.

Summary

An introduction to publication is a short description of a man of letters and culture expert, Jerzy Ficowski and his works. The main part of the text is author's attempt to translate one of Ficowski's stories *Siostra Ptaków*. The authors present, based on juxtaposition of lexis, their own perspective on problems they faced during intense attempt to translate the text.

Der Hauptteil des Textes stellt die Übersetzung eines Märchentextes von Jerzy Ficowski dar, im Übrigen wird kurz die Figur des Literaten vorgestellt. Im letzten Teil werden die individuellen Erfahrungswerte aufgeführt, im Sinne Kollers, der in seinem fundamentalen Werk zur Übersetzungspraxis schreibt: „In Vor- und Nachworten zu ihren Übersetzungen sowie in Erfahrungsberichten über ihre Übersetzungsarbeit gehen die Übersetzer auf prinzipielle Entscheidungen ein; es sind oft eigentliche *Erfahrungs-, Rechenschafts- und Rechtfertigungsberichte*, in denen Übersetzungsprinzipien und -methoden, aber auch Einzelentscheidungen verteidigt und praktische Entscheidungen erörtert werden“ (Koller, 2011, s. 39).

Jerzy Ficowski ist am 4. Oktober 1924 in Warschau geboren, er starb im Alter von 82 Jahren. Er war polnischer Schriftsteller, Dichter, Übersetzer und Ethnologe wie Kulturwissenschaftler. Die Entscheidung, nach dem Einmarsch der deutschen Truppen in der polnischen Heimatarmee mitzukämpfen, war wohl die Schlüsselentscheidung seines Lebens, die immense Konsequenzen nach sich zog und die dann auch darin mündete, dass Ficowski auf seinem Lebensweg zum „Bruder“ der polnischen Roma wurde. Im Jahr 1943 wurde er festgenommen und kam für einige Wochen ins Pawiak-Gefängnis. Ab August 1944 kämpfte Ficowski während des Warschauer Aufstands gegen die Deutschen. Ficowski kam in deutsche Gefangenschaft. Nach Kriegsende kehrte er nach Warschau zurück und studierte an der Warschauer Universität Philosophie und Soziologie. Bereits im Jahr 1948 veröffentlichte er sein erstes poetisches Werk *Die Zinnsoldaten*. Er blieb bis zu seinem Lebensende als Literat tätig.

Zu bedeutenden Aspekten seines Schaffens gehört das, ab dem Jahr 1956, erforschte Werk des polnisch-jüdischen Dichters Bruno Schulz aus Drohobycz. Ficowski veröffentlichte eine Reihe von Essays, Artikel und Bücher über den Dichter. Das im Jahr 2008 auf Deutsch beim Hanser-Verlag erschienene Buch *Bruno Schulz: 1892-1942. Ein Künstlerleben in Galizien*

stellt leider eine stark gekürzte Fassung der Summe von Ficowskis Jahrzehnte dauernden Forschungen zur Person Schulz dar. Die deutsche Übersetzung orientierte sich an einer englischsprachigen Version, die noch zu Lebzeiten Ficowskis – mit Blick auf den amerikanischen Buchmarkt – erstellt worden war und sich im Wesentlichen auf den biographischen Teil beschränkt. Ficowskis Originaltext *Regiony wielkiej herezji i okolicy* geht aber über eine Biographie weit hinaus. Der Verlag verzichtete weitgehend auf Erklärungen, die auf diesen Aspekt der Veröffentlichung eingehen. Die meisten deutschsprachigen Rezensenten wiederum hatten Ficowskis Original nie in der Hand, so blieb dieser Aspekt in den Besprechungen im deutschsprachigen Raum unberücksichtigt. Einer der wenigen, deren Besprechung des Werkes zu Schulz dem Original gerecht wurden, war Arno Lustiger, der selbst als Überlebender des Holocaust – er verstarb im Jahr 2015 – wohl eine persönliche Relation zum Thema hatte und selbstverständlich auch durch die Kenntnis polnischer Sprache im Vorteil gewesen sein mag.

Ficowski blieb manchen Themen sein ganzes Leben lang treu. Im Jahr 1988 veröffentlichte er die polnisch Übertragung des poetischen Werkes von Jizchak Katzenelson über die Ermordung der Juden in Polen: *Großer Gesang vom ausgerotteten jüdischen Volk*. Ebenfalls 1988 erschien die von ihm übertragene Anthologie der jiddischen Volksdichtung in Polen: *Rosinen mit Mandeln*. Es handelt sich nicht um die einzige literarische Auseinandersetzung mit der Frage der polnischen Juden sein Gedichtband: *Odczytane z popiołów – Aus der Asche gelesen* erschien vom schon erwähnten Verlag Pogranicze gleich mit der deutschen Übersetzung.

Um aber auf die Thematik der polnischen Roma im Leben Ficowskis eingehen zu können, muss man sich an den Aspekt der Nachkriegsjahre erinnern. Den Repressionen der polnischen kommunistischen Staatssicherheit während des stalinistischen Systems zu entgehen versuchend, versteckte sich Ficowski bei den noch zur damaligen Zeit wandernden polnischen Roma. Er wurde zum Vertrauten der Sippe, was für einen Auserstehenden kaum möglich war. Er sprach ihre Sprache, lernte ihre Traditionen und Geschichten kennen. Er war jedoch nicht nur an den Bräuchen interessiert, er sah auch den literarisch-kulturellen Wert, der bis dato nur mündlich überlieferten Texte der Zigeuner. Sein Schaffen war also nicht nur der ethnographischen Thematik gewidmet, sondern auch der Literatur und diese bildet wohl heutzutage den Kern seines Schaffens – die Propagierung und Popularisierung der Gedichte der Poetin Bronisława Wajs, genannt Papusza. Zu betonen bleibt, dass die Tätigkeit Ficowskis nicht immer allen gefiel. Kontrovers bleibt bis heute seine Beihilfe bei der Ansiedlung der Roma durch die polnische kommunistische Regierung. Stein des Anstoßes war auch jahrelang seine publizistische Tätigkeit, die die Themen der Roma betraf, es wurden vor allem in den Anfängen immer wieder Stimmen laut, dass er die Geheimnisse deren verriet, die ihm Hilfe geboten haben. Vor allem die trickreichen Erwerbstätigkeiten der Roma, die er in seinem Buch beschrieb, galten als Verrat. Beifall seitens der Familie der Poetin Wajs kam auch niemals, die Nächsten der Poetin blieben distanziert.

Der hier übersetzte Text gehört zu den Roma-Märchen, die Ficowski, inspiriert von den polnischen Roma, verfasste. In den 90er Jahren setzte sich, der in Sejny ansässige Verlag Pogranicze Ficowskis für die Wiederentdeckung seines Werkes ein, so gab der Verlag auch den Band, aus dem das Märchen stammt, erneut heraus.

Er war so von der Zigeunkultur fasziniert, der er viele Jahre seines Lebens widmete. Jerzy Ficowskis Faszination an der Roma-Literatur äußerte sich in seinem Bemühen diese zu erhalten und für ihre Popularisierung und Verbreitung zu sorgen. Auf diese Weise entstand die Märchensammlung unter dem Titel *Ein Zweig vom Sonnenbaum* – Das Ergebnis dieser literarischen Arbeit waren neunzehn Märchen der polnischen Roma, die von Jerzy Ficowski

gesammelt und niedergeschrieben wurden. Es sind Märchen, die einen Eindruck von der Nähe der Roma zu Tier und Natur, von der Sehnsucht, in die Ferne zu ziehen, und dem Glauben an die Freiheit jenseits des materiellen Besitzes vermitteln. Besonders lesenswert ist *Die Erschaffung der Welt*. Dieses Märchen hat die ewig währende Rivalität zwischen Gott und dem Teufel zum Thema. *Woher die Menschen mit den hellen Haaren kamen*-In diesem Märchen kommt die Tochter vom König Nebel zu den Roma und lebt mit ihnen. Aus der Ehe der Nebelprinzessin mit einem Roma-Jüngling geht das Volk der blonden Menschen hervor. Das als Ausgangstext fungierende Märchen handelt vom einen alten, blinken Großvater, der eine weiße Krücke und eine Enkelin, die Schwester der Vögel hatte. In dieser Erzählung ist die fantastische und die tatsächliche Welt dargestellt – die Realität wird von der Phantasiewelt durchdrungen. Die Enkelin ist mit den Vögeln des Waldes befreundet, sie reagieren auf sie, in dem, abhängig von der Farbe ihrer Kleidung, sie sich um sie versammeln und für sie singen. Bestimmte Kleidungsstücke rufen Vögel bestimmter Gattungen herbei. Plötzlich erschien ein junger Mann im Wald, bei der Stelle, bei der der Opa mit seiner Enkelin im Zelt wohnte. Der Jüngling war auf der Suche nach einem Märchen, wahrscheinlich handelt es sich bei diesem Helden um das literarische Alter Ego Ficowski. Dann schloss er sich der Schwester der Vögel und dem Großvater an. Nach einer Weile gingen sie schlafen: Die Schwester der Vögel und Großvater ins Zelt und der junge Mann legte sich ins Gras und er wollte erfahren, warum Sterne einer nach dem anderen verschwinden. Er bemerkte den Vogel Czarana, der die Sterne frisst. Kurz danach war der Himmel ganz schwarz. Alle Sterne sind vom gefräßigen Vogel aufgegessen worden, die Finsternis kam auf. Der junge Mann wollte das Lagerfeuer anzünden und deshalb suchte er nach einem Feuerstein. Bei der dieser Tätigkeit traf er die böse Urma, die konnte ihm nicht helfen, weil sie nur rote Funken hatte. Dank der kleinen Flinten zündete er das Feuer an. Dann zeigte sich Phuwusz, der ihm sagte, was er mit der weißen Krücke tun sollte, um den Himmel wieder hell zu machen. Morgen griff der Großvater nach seiner Krücke und bemerkte, dass er nicht mehr blind ist. Außerdem stellte sich heraus, dass der Vogel Czarana tot ist.

Im zweiten Teil begann der junge Mann mit dem Aufschreiben der Zigeuner-Märchen. Er tat das auf weißen Birkenrindenstücken, die er in Baumhöhlen versteckt hatte.

Das Zigeunermädchen begann den jungen Mann in die Geheimnisse der Vogelsprache einzuweihen. Es stellte sich heraus, dass die Vögel, die nicht singen auch Geschichten erzählen. Es können die Spuren im Schnee hinterlassen und diese Spuren können gelesen werden, die junge Frau bezeichneten diese Spuren als Vogelbuchstaben. Sie brachte dem jungen Mann die Spuren zu lesen. Er schrieb diese auf der Baumrinde von Birken nieder. Der Höhepunkt des zweiten Teiles ist das Verschwinden der Schwester der Vögel. Der Großvater und der junge Mann traten die Suche nach ihr an. Nur Gimpel konnten ihnen zeigen, wo sie sich befindet. Sie führten sie zum Schloss hin, wo die Schwester der Vögel gefangen genommen worden war und sie flogen weg, denn sie mussten den Rückweg in den Osten antreten. Die Vögel konnten in ihr Versteck eindringen und halfen der Schwester der Vögel, indem sie ihr ihre Federn schenkten, dank der bunten Feder der Vögel konnte sie sich Flügel basteln und aus dem Schloss entkommen.

Der junge Mann heiratete die Schwester der Vögel und sie hatten drei Töchter. Die ganze Geschichte schrieb der junge Mann nieder, jedoch muss er ehrlich zugeben, dass die Birkenrindstückchen von Würmern in der Baumhöhle zerfressen worden waren und er einiges dazu dichten musste. So entschuldigt er sich dafür, dass die Märchen nicht genau den Vogelgeschichten entsprechen.

Die Übersetzung lautet:

Märchen vor den Märchen

Sie wurde von Zigeunern die Schwester der Vögel genannt. Sie diktierte den Vögeln, wie sie singen sollen. Wenn sie nur den Turteltauben im Wald zuhören wollte – sangen nur die Turteltauben. Wenn sie nur die Kuckucke im Wald hören wollte – hörte man nur "kuckuck" von den Kuckucken. Es war genug, dass sie sich ein gelbes Tuch anzog, dann war der ganze Wald voll vom Gesang der gelben Pirolen; Wenn sie sich die rosa Schürze anzog - Buchfinken zwitscherten von allen Bäumen; Wenn sie einen roten Rock anzog – flogen im Wald von überall zwitschernde Rotkehlchen heran. Sie hatte Kleidung mit dunklen Streifen. Es war die Kleidung zur Wahrsagung, denn wenn sie in dieser Kleidung durch den Wald ging, die Kuckucke klangen nicht ab, sondern sie rieten ihr in ihren Gesängen, was sie sagen sollte und welche Zukunft sie den Menschen voraussagen sollte. Die Schwester der Vögel hatte einen alten Großvater, der jahrelange blind war. Er stützte sich auf eine weiße Krücke, die aus einem Birkenzweig geschnitten war, und er erzählte gern über die Farben. Eines Tages hörte er den Gesang von Hunderten der Buchfinken und Pirolen. Na ja! Sagte Opa. Die Schwester der Vögel ist heute sehr schön angezogen: Sie kommt gerade und trägt das gelbe Tuch und die rosa Schürze! Der Opa irrte sich nicht, es war so, wie er sagte. Die Schwester der Vögel ging nicht ins Dorf zum Wahrsagen, so versteckte sie ihr gestreiftes Kleid in einem Kasten, und sie zog sich bunt an. Obwohl niemand außer den Vögeln sie sah, zog sie sich auf diese Weise an, um dem Opa einen schönen Vogelgesang mitzubringen. Dann kam ich gerade auf die Wiese und ich hörte das Zwitschern, und ich sah die Schwester der Vögel und ihren sitzenden Opa vor dem Eingang zum Zelt. Wohin gehst du? Fragte mich die Schwester der Vögel. Nach vorn! Antwortete ich. Ich hörte, dass man, wenn man immer weiter nach vorn geht, immer irgendwohin hinkommt. Und tatsächlich, ich kam zu dieser Wiese und ich traf euch, obwohl ich nicht wusste, dass ihr hier seid. Verließe ich mein Haus nicht, träfe ich sicherlich niemanden. Du sagst die Wahrheit, antwortete die Schwester der Vögel. Aber sag mir bitte, was du suchst. Märchen suche ich, sagte ich. Aber ich fand noch keine. Ich sammelte etwas Beeren und ein paar Pilze, aber bisher fand ich noch kein Märchen. Bleib bei uns, sagte die Schwester der Vögel. Wenn wir eine weitere Reise vom Wald bis zum Wald machen, kommst du mit mir und meinem Opa. Sicher treffen wir viele Zigeunermärchen, weil es zu dieser Zeit in diesen Wäldern viele Märchen gibt. Gut, antwortete ich. Ich bleibe bei euch. Und ich blieb. Der Abend kam und die Schwester der Vögel ging zusammen mit ihrem Opa ins Zelt schlafen. Die Nacht war warm, also legte ich mich aufs Gras unter freiem Himmel und ich schaute die Sterne an. Plötzlich bemerkte ich, dass die Sterne eins nach dem anderen verschwanden und der Himmel, der mit Gold geschmückt war, ganz schwarz wurde. Ich kletterte an die Spitze der Pappel, um die Sterne genau zu betrachten und um zu sehen, warum sie verschwinden und erloschen. Als ich schon in der Nähe des Gipfels war, sah ich einen großen Vogel Czarana, der pickte die Sterne vom Himmel, wie die Hühner die Hirse picken. Der Vogel Czarana saß auf einem hohen Baum und sang nicht, sondern knirschte wie ein gebrochener Zweig. Warum isst du Sterne und knirschst?! Rief ich. Erlaubte dir das die Schwester der Vögel? Ich fragte sie nicht danach, sagte der Vogel Czarana. Derzeit ist Nacht und in der Nacht schlafen die Farben ein und die Schwester der Vögel herrscht über niemanden. Wir, die Vögel Czarana ernähren uns von Sternen und Milch vom Anfang der Welt an, damit füttern uns die Frauen. Stör mich nicht! Nachdem er diese Wörter gesagt hatte, pickte der Vogel von Czarana den Rest

der Sterne von dem Himmel und es wurde ganz dunkel. Ich wurde von Angst erfasst und entschied ein Feuer anzuzünden, um in seinem Licht bis in den hellen Tag hinein, sitzen zu können. Ich hatte jedoch keine Streichhölzer, und ich ging also nach vorn in die Dunkelheit, bis ich einen großen, glatten Feuerstein traf, der auf der Wiese bis zur Hälfte im Boden vergraben, stand. Ich schlug in ihn ein Stück Eisen, aber dann hörte ich das Heulen von Wind und Worte: Beweg mich nicht. Siehst du nicht, dass goldene Funken nicht aus mich fallen, sondern rote wie Blut? Tatsächlich, vom Schlagen des Eisens auf den Feuerstein fielen rote Funken. Und Flint sprach weiter: Ich war die böse „Urma“ und wandelte die Menschen in Steine. Ich bekam eine Strafe dafür: Bakrengro wandelte mich in Flint um, lass mich in Ruhe. Suche besser kleine Feuersteine auf dem Boden zu meinen Füßen; das sind die üblichen Flintchen, in denen goldene Funken wohnen. Sie sagte die Wahrheit. Ich fand ein paar kleine Flintchen und nach einer kurzen Weile brannte auf der Wiese ein helles Feuer, in das ich dauernd Reisig und trockene Tannenzapfen warf. Es war noch viel Zeit bis zum Morgen, als es sich herausstellte, dass ich keine Zweige und Tannenzapfen mehr hatte. Was soll ich tun? Sagte ich zu mir. In einer Weile wird es wieder sehr dunkel. Nachdem ich das gesagt hatte, bewegte sich plötzlich die Erde auf dem Platz, auf dem gestern das Feuer brannte. Aus der Erde erschien das Monster Phuwusz, das sie wie ein Maulwurf auf seinem Rücken trägt. Ich kannte es bisher nicht, nur vom Hören und es erschien mir noch schrecklicher als in meiner Vorstellung. Es kam näher zum Feuer und es sagte zu mir diese Worte: Ich weiß, was dich stört. Du hast Angst, dass das Feuer erlischt und du bleibst wieder ohne Licht in der sternenlosen Nacht. Hör also auf meinen Rat: Nimm die weiße, birkene Krücke vom alten Großvater von der Schwester der Vögel und schlag mit der Krücke sieben Mal ins Feuer. Nachdem es das gesagt hatte, verschwand es unter dem Boden, und ich tat, wie es mir geraten hatte. Als ich ins Feuer schlug, flogen die Funken aus und sie flogen bis zum Himmel, um dort zu Sternen zu werden. Nach dem siebten Schlag war der Himmel voll von Sternen. Die weiße Krücke vom Großvater ist schwarz geworden und man erkannte keine Birke mehr. Bald erlosch das Feuer, aber die Nacht war wieder hell, weil vom Himmel die vielen Sterne schienen. Morgen griff der Großvater nach seiner Krücke und er wunderte sich sehr! Sowohl Leucoma (seine Augenkrankheit) als auch die Birke an der Krücke waren jetzt weg. Er sah wieder alle Farben der Welt. Er hatte jetzt schwarze Augen wie die Krücke, die aus dem Feuer genommen wurde. Der Opa freute sich sehr und er sprang fröhlich, und die Schwester der Vögel zog sich wegen der Freude sehr bunt an – und der Wald war kurz danach voll vom Gesang der Vögel: Pirolen, Buchfinken, Meisen, Rotkehlchen, Turteltauben, Kuckucke, Kleiber, Blauracken, Grauschnäpper und viele andere Vögel. Wir bauten das Zelt ab und reisten weiter nach Krościenko. Dort kaufte die Schwester der Vögel ein bisschen grünblaue Seide, weil sie das schönste Eisvogel-Konzert beim der nächsten Waldrast hören wollte. Ich erzählte dem Großvater über den Vogel Czarana, den ich in der Nacht sah. Der Vogel Czarana ist tot, sagte der Opa. Er ist heute Nacht gestorben. Woher weißt du das? Fragte ich. Vögel brachten mir die Nachricht, sagte Opa. Außerdem wusste ich das schon lange vom Kuckuck, dass Czarana bald tot sein wird. Opa erzählte mir die ganze lange Geschichte vom Vogel Czarana. Ich notierte sie beim Birkenbaum mit der Feuerkohle. Das war der Anfang des Schreibens vom Zigeunermärchen, aus welchem dieses Buch entstand. All die Geschichten kommen vom Opa und der Schwester der Vögel. Manche wurden von den Vögeln gesungen, andere erzählte der brausende Forstwind. Es war auch so, dass Opa eine Geschichte zu erzählen begann und einschlief, also beendete er sie nicht. Dann erzählten sie die Vögel und der Wald bis zum Ende. Ich notierte alles auf weißen Birkenrindenstücken, die ich in einer großen Baumhöhle der alten Eiche versteckte. Sommer

und Herbst waren vorbei. Eines Tages wachte ich früh auf und schaute aus dem Zelt – die ganze Welt war mit dem Schnee bedeckt, der schweigend in der Nacht gefallen war. Ich sorgte mich sehr darum. Ich dachte, dass mit dem Frost die Zigeunermärchen mit dem Ende des Sommers bis zum Frühling verstummen würden. Ich wollte mich da von den Zigeunern verabschieden und in meine Stadt zurückkehren, als die Schwester der Vögel mir sagte: Du sorgst dich, dass Märchen verstummen werden, aber du irrst dich. Ich rufe bald die Raben, die Dohlen und die Saatkrähen, die dir schöne Geschichten erzählen werden, davon hast du nicht geträumt. Als die Schwester der Vögel diese Worte sagte, befreite sie ihre schwarzen Haare vom Band und bedeckte sich mit ihnen wie mit einem langen schwarzen Mantel. Nach einer Weile flogen aus allen Richtungen krächzende Dohlen, Saatkrähen und Raben herbei. Sie setzten sich in den Schnee und liefen dann durch die ganze Wiese und verschwanden später in den Gesträuchen. Sie fliehen! Rief ich. Sie flohen ohne ein Wort! Mach dir keine Sorgen, sagte der Opa. Sie berichteten dir schon alles, was sie wollten, aber du hast das nicht bemerkt. Siehst du Tausende von Vogelspuren im Schnee? Wer diese Zeichen erkennt, kann die schönsten Märchen kennenlernen. Ich kenne diese Vogelbuchstaben, die im Schnee geschrieben worden sind. Wenn du willst, lese ich dir vor, was die Raben, die Saatkrähen und die Dohlen geschrieben haben. Eines der Märchen erzählt von einer weißen Hirschkuh und andere über neun Raben. Das Märchen über die weiße Hirschkuh erzählte mir der Großvater und ich notierte es auf neuen Birkenrindenstücken. Später lernte ich schnell die Vogelbuchstaben selbst, ohne Hilfe las ich ein zweites Märchen – dieses über Raben. Sicherlich las ich nicht so gut wie der Opa, sondern buchstabierte von vorne bis hinten. Dann notierte ich alles auf ein Birkenrindenstück und versteckte es in der Eichenhöhle. Außerdem zog ich in den kältesten Tagen vom Zelt in die Höhle um, wo es wärmer und gemütlicher war. Eines Tages hörte ich am Morgen einen Ruf. Plötzlich sprang ich aus der Höhle und ich kam beim Zelt an. Dort sah ich den Großvater, der sich aus Trauer seinen grauen Bart mit Feuerkohlen schmutzig gemacht hatte. Nachdem er mich bemerkt hatte, rief er traurig: Heute Nacht verschwand die Schwester der Vögel! Und das passiert gerade jetzt, wo der Frühling kommt und alle bunten Vögel zurückkommen! Noch sieht man ihre Spuren im Schnee! Ich schlage vor, dass wir ihren Spuren folgen, sagte ich. Ich spannte (die Pferde) ein, nahm das Zelt mit und wir fingen unsere Reise an. Wir fuhren drei Tage und drei Nächte lang. Am vierten Tagen am Morgen, bald nach dem Sonnenaufgang, trafen wir auf den Frühlingswind, den Schnee und die Spuren der Schwester der Vögel waren zerschmolzen. Jetzt wussten wir nicht in welche Richtung wir fahren sollten. Der Großvater ist traurig geworden, obwohl der Frühling ihn immer froh machte. Auch dann, als er ganz blind war. Die Sonne schien immer stärker. Ich nahm aus dem Zelt eine rote Daunendecke des Opas und hängte sie auf den Ulmenzweig, um es in der Wärme auszulüften, und sie wieder frisch zu machen. Nachdem ich das getan hatte, flogen aus allen Richtungen rote Gimpel herbei, sie sagten etwas zu mir, aber ich verstand Nichts. Dann schrieben Gimpel mir mit ihren Füßen im Schnee, der unter dem großen Wacholder lag: *Wir flogen beim Anblick von dem roten Federbett herbei, denn wir sind selbst rot. Du riefst uns im letzten Augenblick. Wir wohnen hier den ganzen Winter, aber jetzt, wenn der Frühling beginnt, fliegen wir weg. Was willst du von uns!* Sagt mir bitte, wo die Schwester der Vögel ist und was mit ihr passiert? Dann schrieben mir die Gimpel diese Wörter in den Schnee: *Die Schwester der Vögel wachte mitten in der Nacht auf, nachdem sie in der Nähe vom Zelt ein Zwitschern gehört hatte. Sie ging nach Draußen und sah ein weißes Wiesel, das im Maul einen Sperling hielt, der fliehen wollte und quietschte. Als sie den Vogel befreien wollte, begann das Wiesel zu fliehen. Die Schwester der Vögel lief ihm nach. Der Wettlauf dauerte vier Tage. Am fünften Tagen wandelte*

sich das Wiesel in eine Hexe – die böse Urma. Sie griff die Schwester der Vögel und sie kerkerte sie im ihren Schloss. Wir fliegen bald ab und wir fliegen in der Richtung des Schlosses der bösen Urma. Fahr bitte mit. Das war eine Fahrt! Das Pferd galoppierte sehr schnell, ich jagte es durchgehend, um mit den Gimpel Schritt zu halten, die flogen über den Wald und zeigten uns die Richtung an. Als wir in der Nähe vom Schloss der bösen Urma kamen, flogen die Vögel weg. Das Schloss war von hohen Mauern umringt und ein großes Wassergebiet umgab es. Ich nahm eine rosa Schürze von der Schwester der Vögel aus einem Kasten heraus. Nach einer Weile flogen tausende Buchfinken herbei und jeder von ihnen brachte mir eine rosa Feder. Später nahm ich ein gelbes Tuch - nach einer Weile flogen tausende Pirolen herbei und jeder von ihnen brachte mir eine gelbe Feder. Dann nahm ich aus dem Kasten die graue Kleidung. Tausend Lerchen und zehn Tausend Sperlinge flogen herbei und jeder von ihnen brachte mir eine Feder. Dann nahm ich aus dem Kasten ein weißes Betttuch und in diesem Augenblick flog eine schnatternde Wildgans herbei und brachte alle diese Federn zu der Schwester der Vögel, die im Schlossturm eingesperrt war. Zwei Tage und zwei Nächte nähte sie Flügel und am dritten Tagen flog sie zu uns. Die Vögel sangen und zwitscherten diese Geschichte weiter in allen Wäldern. In Kürze kamen aus allen Richtungen Zigeunerwagen, um ein großes Fest zur Errettung der Schwester der Vögel zu feiern. Man zündete viele Lagerfeuer an und alte Zigeuner erzählten Geschichten, ich notierte eine nach der anderen: sowohl über die rote Schlange als auch über Andrusz, der keine Bohnen mochte, und über die Brüder, die sich in Pferde umwandelten und über den allwissenden Spiegel... Damals erinnerte ich mich, dass ich viele Märchen in der Eichenstammhöhle ließ. Ich sorgte mich sehr darum. Aber die Schwester der Vögel band ihre langen schwarzen Haare auf und sie bedeckte sich mit ihnen, als ob sie ein schwarzer Mantel wären. Die Dohlen flogen los und brachten aus der Höhle meine Märchen. Manche Birkenrindenstücke wurden von Holzwürmern gefressen: Eines der Märchen hatte ein aufgefressenes Ende, ein anderes den Beginn, und wieder ein anderes die Mitte. Ich musste sie also aus dem Gedächtnis wiedergeben. Und dort, wo ich vergaß, schrieb ich das fehlende Teil aus dem Gedächtnis. Auf diese Weise sammelte ich in einem Sack viele, viele Zigeunermärchen. Ich heiratete die Schwester der Vögel. Als unsere Töchter geboren wurden – Jeżynka, Magduska und Anulajka – stellte ich fest, dass ich diese Märchen für all die Kinder ins Reine schreiben sollte und drucken sollte, die die Zigeunermärchen mögen.

Schlage diese Seite um: Auf der Rückseite beginnen sich diese Märchen

Der Text, an dem wir gearbeitet hatten, war eine literarische Übersetzung. Jeder weiß, dass bei der Übersetzung viele Sachen wirklich kompliziert sind. Vor allem kreisten unsere Schwierigkeiten um die Eigennamen, also Namen der Pflanzen, Vögel und anderer Tiere, aber auch ungewöhnliche Verben und Anredeformen und auch um die Archaismen. Diese Gruppe von Wörtern fanden wir am schwersten.

Hier folgt als Tabelle die Liste der Wörter, die uns im Text die meisten Schwierigkeiten bereiteten. Als Vergleich fügen wir die Lösungn der vorangegangene Übersetzerin Karin Wolff an:

Tabelle 1

Auflistung des problematischen Wortschatzes bei der Übersetzung

Jerzy Ficowski	Karin Wolff	Karolina Chelminiak, Jagoda Radzik
bezwieżdna noc	eine sternlose Nacht	eine sternlose Nacht
biała kora	die weiße Rinde	die weiße Rinde
bielmo	die Trübung	Leucoma
chrust	Reisig	Reisig
cichaczem	heimlich	schweigend
Cyganie	die Zigeuner	die Zigeuner
dębowa dziupla	das Eichenloch	das Eichenhohl
dyktowała	diktierte	diktierte
fartuch	ein rosa Tuch	eine rosa Schürze
gęstwina	das Unterholz	die Gesträuch
gładki krzemień	ein glatter Feuerstein	ein glatter Feuerstein
gonitwa	die Verfolgung	der Wettlauf
iskry	die Funken	die Funken
jęk	jammern	das Heulen
kawki	die Dohlen	die Dohlen
kora brzoźowa	die Birkenrinde	die Birkenrinde
korniki	der Stab	die Krücke
kostur	die Kleiber	die Kleiber
kowaliki	die Blaurakken	die Blauracken
kraski	der Maulwurf	der Maulwurf
kret	die Raben	die Raben
kruki	das Köffcherchen	der Kasten
kuferek	die Kuckuck	die Kuckucke
kukułki	die Hindin	die Hirschkuh
łania	kleine Flintsteinen	kleine Feuersteine
małe krzemyki	die Fliegenschnäpper	die Grauschnäpper
muchołapki	hatte sich nicht geirrt	irrte sich nicht
nie omylił się	völlig blind	blind
niewidomy	das Federbett	die Daunendecke
pierzyna	der Plan	die Wiese
polana	Immer der Nase nach	Nach vorn
przed siebie	der Vogel Tscharana	der Vogel Czarana
ptak Czarana	der Stab	die Krücke
ptasia muzyka	die Vogelmusik	der Vogelgesang
roi się	es wimmelt	es gibt viele
rudziki	das Rotkehlchen	das Rotkehlchen
skrzypieć	knarren	knirschen
suche szyszki	trockene Zapfen	trockene Tannenzapfen
świergot	das Gezwitscher	das Zwitschern
świergotały	schlugen	zwitscherten
topola	die Pappel	die Pappel
turkawki	die Turteltauben	die Turteltauben
wilgi	die Pfingstvögel	die Pirolen
wrózenie	das Wahrsagen	die Wahrsagung
wydziać	aufpicken	picken
zapałki	die Streichhölzer	die Streichhölzer
zapręgać konia	das Pferd anspannen	das Pferd einspannen
zięby	die Finken	die Buchfinken

Um die deutschen Benennungen der Vögel oder Pflanzen zu finden, mussten wir zuerst lateinische Nomen finden, dann konnten wir sie ins Deutsch übersetzen. Das erforderte viel Zeit und Geduld. In der polnischen Version waren auch solche Idiome, die wir nicht früher kannten, wie z.B.: „[...] ciemno będzie choć oko wykol.“, „[...] sylabizowałem od jałowca do jałowca.“ – diese mussten wir zuerst analysieren und dann ein deutsches Äquivalent anpassen. Über die eigenen Namen, wie z.B.: „zła Urma“, „Phuwusz“, „Ptak Czarana“ dachten wir auch richtig lange nach. Die Nomen, die aus dem Gebrauch kamen, die Form des Textes, Satzverbindungen, abwechslungsreiche Beschreibungen gehören auch zu Schwierigkeiten bei der Übersetzung. Schließlich spielten auch die Schönheit und Atmosphäre dieses Märchens eine wichtige Rolle. Das versuchten wir wirklich auch mit unseren begrenzten sprachlichen Mitteln auf die beste Weise wiedergeben.

Die Übersetzung des Märchens brachte uns sowohl viele Schwierigkeiten, als auch eine bedeutende Erfahrung, die wir in der Zukunft nutzen können. Hoffentlich ist es nur der Anfang unserer Arbeit mit der literarischen Übersetzung, die immer doch am Ende so phänomenal unerreichbar scheint.

Bibilographie

Koller, W. (2011). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: UTB Tübingen.

Ficowski, J. (1989). *Galózka z Drzewa Słońca*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.

Ficowski, J. (1996). *Die Schwester der Vögel*. Berlin: Elefant Press.

Magdalena WEGNER

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SPOŁECZEŃSTWO ZGASTRONOMIZOWANE W TWÓRCZOŚCI MANUELA VÁZQUEZA MONTALBÁNA

Streszczenie

Manuel Vázquez Montalbán zapisał się na kartach historii współczesnej literatury jako jeden z najciekawszych hiszpańskich autorów 2 poł. XX wieku z wielu względów, takich jak chociażby zaskakująca obecność gastronomii w jego twórczości. Z tego też względu celem niniejszej pracy jest analiza jednej z powieści kryminalnych wchodzących w serię *Carvalho* pt. *Morderstwo w Komitecie Centralnym*. Ma ona pokazać, w jaki sposób autor wykorzystuje element kulinarny w celu spowalniania akcji narracyjnej bądź wskazywania różnic między hiszpańskimi warstwami społecznymi. Refleksje pisarza na temat aktualnej sytuacji gastronomicznej w Hiszpanii, dzięki którym powstał termin „społeczeństwo zgastronomizowane”, posłużyły w niniejszej pracy do ponownej interpretacji tekstu jako alternatywnej perspektywy na utrudnienia, które napotykali Hiszpanie podczas transformacji ustrojowej.

Summary

Manuel Vázquez Montalbán's writings belong to the Spanish contemporary literary history due to his unexpected use of gastronomy in them. His work has become the main aim of this paper along with analysis of one of his crime fiction story in the *Carvalho* serie, *Murder in the Central Committee*. This study displays how the author takes advantage of the gastronomic element in order to prolong action in his narrative or to show Spanish social differentiation. His thoughts on the current gastronomic state of things, thanks to which the term "gastronomic society" appeared, have been applied in this paper to reinterpret the novel as an alternative point of view on the obstacles facing Spaniards during the transition to democracy.

Wprowadzenie

Obecność jedzenia w literaturze nie powinna tak naprawdę dziwić, ponieważ jest to jedna z podstawowych potrzeb fizjologicznych ludzkiego życia, która od zawsze odzwierciedlała zmiany ekonomiczne, społeczne czy też kulturowe na całym świecie¹. Spożywając pokarm, nie tylko zaspakajamy głód, ale również stajemy się częścią pewnej większej społeczności, a dzieląc te same nawyki żywieniowe, jak np. ma to miejsce w przypadku wyznawania tej samej religii, rozwijamy nasze poczucie tożsamości, co umacnia więzy z tradycją i historią danego obszaru. Obszerne opisy greckich biesiad można zaobserwować już w *Iliadzie* czy *Odysei*, a w *Biblii* nadaje się jedzeniu metaforyczny wymiar. Oprócz waloru artystycznego, bowiem deskrypcje te na pewno wzbogacają tekst, warto wspomnieć o tej drugiej funkcji, czyli historycznym utrwaleniu zwyczajów tamtych okresów, ponieważ dzięki właśnie takim utworom jesteśmy w stanie odtworzyć obyczajowość odległych czasów. Jednym z takich „kronikarzy” współczesnej Hiszpanii, borykającej się z problemami podczas transformacji ustrojowej, był Manuel Vázquez Montalbán, dla którego element kulinarny w literaturze jest niezbędny i zyskuje zupełnie nowy wydźwięk związany z krytyką społeczną.

¹ Więcej informacji na ten temat można znaleźć chociażby w *Historia de la comida. Alimentos, cocina y civilización*, F. Fernández-Armesto, 2004, tłum. V. Ordoñez, Barcelona: Tusquets.

1. Życie i twórczość Manuela Vázqueza Montalbána

Manuel Vázquez Montalbán, nazywany przez Carmen Balcells² „jednym z najbardziej kochanych i podziwianych hiszpańskich autorów drugiej połowy XX wieku”, urodził się 14 czerwca 1939 roku w Barcelonie, co będzie mocno podkreślał w całej swojej twórczości. Pytany o to, czym się zajmuje, dumnie podkreślał, że był dziennikarzem, powieściopisarzem, poetą, krytykiem, gastronomem oraz kibicem FC Barcelony. Już ten krótki opis pokazuje wszechstronność autora i jego zamiłowanie do hiszpańskiej czy katalońskiej kultury. Zmarł nagle z powodu zawału serca 18 października 2003 roku na lotnisku w Bangkoku, podczas oczekiwania na lot do Hiszpanii. Okoliczności jego śmierci są dość zaskakujące, gdyż tak jak twierdzi José María Izquierdo (2004, s. 95) wersy *Pero el viajero que huye*³ stały się prorocze.

Twórczość M. Vázqueza Montalbána dzieli J.M. Izquierdo (2004, s. 95) na trzy większe grupy, w których skład wchodzi powieści, poezja i eseje, jednak – jak sam zaznacza – „granice między nimi nie są tak do końca zdefiniowane” i bardzo często dochodzi do ich zatarcia, a gatunki mieszają się. Swoją karierę literacką Vázquez Montalbán rozpoczął pod koniec lat 60. XX wieku, publikując wiersze w takich tomikach, jak *Una educación sentimental* (1967) czy też *Movimientos sin éxito* (1969, napisany w więzieniu). Dzięki tym publikacjom został zauważony w świecie literackim, a Josep Maria Castellet⁴ uznał go za jednego z dziewięciu autorów wartych uwagi ze względu za innowacyjne podejście do literatury. W swojej młodości związał się dość mocno z prasą, co później będzie można zauważyć w jego powieściach, ponieważ właśnie dzięki tej pracy zyskał swoje „krytyczne oko”, jak uważają Sánchez Zapatero i Martín Escribà (2013, s. 47). Szacuje się, że Vázquez Montalbán opublikował ponad 9 tys. artykułów podczas całej swojej kariery. Pisał dla takich gazet, jak *Triunfo*, *Por Favor*, *Tele/eXpres*, *Mundo Diario*, *Interviú* czy *El Periódico de Cataluña*. Jego styl, jak twierdzą krytycy, jest przewrotny i pełen sarkazmu oraz ironii, co sprawia, że czytelnicy rozczarowani rzeczywistością, w której żyją, czują niesamowitą bliskość z autorem. Jego poniedziałkowa kolumna w *El País* była jedną z najbardziej wyczekiwanych, ponieważ tematy poruszane w niej były zróżnicowane tak samo jak sam twórca, wydający swe osądy polityczne czy kontemplujący tradycyjne potrawy Katalonii.

To, co cechuje nie tylko eseje Vázqueza Montalbána, ale także jego powieści kryminalne to tzw. technika *collage*. Izquierdo definiuje ją jako zbiór różnych elementów kultury, np. „tekstów piosenek, sloganów, wywiadów, przepisów kulinarnych, cytatów a nawet i postaci, które pojawiają się w tekstach wielkiej subiektywności” (2004, s. 97). W konsekwencji, artykuły te starają się wzbudzić w czytelnikach poczucie bezpieczeństwa oraz zrozumienia

² Carmen Balcells (1930-2015) to niezwykle popularna i uznana w świecie literackim agentka, dzięki której w końcu przestano proponować twórcom krzywdzące i niesprawiedliwe kontrakty w wydawnictwach. Jej pierwszym reprezentowanym autorem był L. Goytisolo, jednak lista zaprzyjaźnionych pisarzy z każdym rokiem rosła, odznaczając się takimi nazwiskami jak García Márquez, Cortázar, Cela, Mendoza czy właśnie Vázquez Montalbán. Manolo, ponieważ tak nazywali go znajomi, zadedykował C. Balcells jedną ze swoich powieści z serii kryminałów pt. *Nagroda*.

³ Jest to jeden z wierszy, który znaleźć można w większym zbiorze o tytule *Memoria y deseo* (1996, s. 333). Utwór ten opowiada o „ciekającym podróżniku”, zostawionym samemu sobie w dalekim zakątku w Azji. J.M. Izquierdo w swojej publikacji cytuje te wersy, dlatego postanawiamy zrobić to samo:

“El cartero ha traído el Bangkok Post/el Tahilandia Travel/una carta sellada/la muerte de un ser querido/para la muchacha de mi American Breakfast/cada mañana/aunque he perdido mi carta/no estaba/o no me la han dado compasivos/con el extranjero que espera vida o muerte/ ignorado en un rincón en Asia”.

⁴ Josep Maria Castellet (1926-2014) to znany pisarz i krytyk literacki, któremu zawdzięcza się popularyzację kultury hiszpańskiej i katalońskiej w 2 poł. XX wieku. W 1970 roku opublikował *Nueve novísimos poetas españoles*, czyli zbiór dzieł dziewięciu poetów, którzy według niego wprowadzali nowe spojrzenie na twórczość poetycką w latach 60.

sytuacji poprzez rozpoznanie i zidentyfikowanie danych fragmentów mocno związanych z polityką czy kulturą. Elementy te powtarzają się w całej twórczości publicystycznej, co sprawia, że możemy zauważyć literacką ciągłość, najłatwiej zaobserwować ten fenomen na postaciach pojawiających się w serii kryminałów *Carvalho*. Detektyw, od którego wzięła się nazwa tych powieści, Pepe Carvalho, udowadnia najlepiej, z jaką płynnością autor zmienia tło wydarzeń: raz przeprowadza śledztwo, by później przenieść się do artykułów kulinarnych, polecając najnowsze restauracje w kraju.

2. Powieści kryminalne i ich hiszpański wariant

Skoro już wspomnieliśmy o kryminałach napisanych przez Vázqueza Montalbána, warto poświęcić więcej miejsca jego twórczości powieściopisarskiej, chociażby z powodu późniejszej analizy *Morderstwa w Komitecie Centralnym*. Podczas całej swojej literackiej kariery napisał ponad 30 książek, które według Izquierdo (2004, s. 94) można podzielić na „czarne kryminały” (*novelas negras*) i powieści „moralne”. W niniejszej publikacji skupimy się tylko na powieściach kryminalnych, gdyż to właśnie w nich jesteśmy w stanie w największym stopniu znaleźć odniesienia kulinarne.

„Czarne kryminały” nie są żadnym nowym gatunkiem wymyślonym przez Vázqueza Montalbána, jednak w Hiszpanii i w innych krajach basenu Morza Śródziemnego uważany jest za jednego z prekursorów i odnowicieli tego wydania literatury. Gatunek ten zrodził się w latach 20. i 30. XX wieku jako odpowiedź na przerażające wydarzenia z początku tego okresu. Mowa tutaj chociażby o I wojnie światowej, rewolucji październikowej czy załamaniu gospodarki w 1929 roku. Warto w tym miejscu wspomnieć o pierwotnym i wpływowym zjawisku, jakim jest industrializacja w krajach zachodnich, ponieważ rozwój społeczeństwa w kierunku charakteru przemysłowego również miało istotny wpływ na zrodzenie się tego nowego gatunku powieści kryminalnej. Właśnie te zdarzenia pociągnęły za sobą wiele konsekwencji w społeczeństwie, takich jak wzrost przestępczości, pogorszenie się jakości życia i ogólnopaniująca bieda. Skoro literatura odzwierciedla zmiany społeczne, to nie jest niczym dziwnym, że autorzy musieli w jakiś sposób dać upust swojej złości i innym emocjom związanym z tym ponurym czasem. Carroll John Daly⁵, Dashiell Hammet⁶ i Raymond Chandler⁷ to twórcy nowego gatunku powieści kryminalnej, która diametralnie różniła się od wcześniej nam znanych publikacji Agathy Christie. Nadal była to historia związana ze światem kryminalnym, w którym to pewien bohater, najczęściej detektyw, musiał rozwiązać zatrważającą zagadkę. Jednak nowa odsłona powieści kryminalnej podkreślała istotną funkcję krytyki społeczeństwa, dlatego też całe śledztwo skupiało się na pokazaniu dramatycznie skorumpowanej sytuacji w danym środowisku. Celem dochodzenia nie było rozwiązanie zbrodni, a ujawnienie niesprawności i ułomności systemu, w którym żyją bohaterowie.

⁵ Carroll John Daly (1889-1958) – amerykański pisarz, któremu przypisuje się stworzenie pierwszych powieści kryminalnych typu *hard-boiled*. To właśnie w ten sposób nazywano takie publikacje, ponieważ tak opisywano głównych bohaterów: byli oni szorstcy, a sytuacje, których byli świadkami, sprawiały, że zamieniali się twardych, pozbawionych emocji mężczyzn. Pierwszy kryminał tego autora został opublikowany w czasopiśmie *Black Mask* w roku 1923.

⁶ Dashiell Hammet (1894-1961) – amerykański powieściopisarz, również uważany za jednego z prekursorów kryminałów o mocnej tematyce społecznej. Choć swój tekst wydał później niż C.J. Daly, krytycy twierdzą, że to właśnie on wzniosł na wyżyny ten gatunek literacki.

⁷ Raymond Chandler (1888-1959) – amerykański prekursor nowego typu powieści kryminalnej, jednak w tym przypadku mowa o pisarzu wręcz kultowym z uwagi na powołanie do życia jednego z najważniejszych detektywów literackich, Philipa Marlowe’a. Wiele dzieł tego autora zostało przeniesionych do sal kinowych.

W Hiszpanii nie można było mówić o podobnej tradycji gatunku powieści kryminalnej z powodu wojny domowej i późniejszej dyktatury generała Franco. Jest to raczej, tak jak twierdzi Colmeiro (1994, s. 18), tradycja z wielkimi lukami w swojej historii, z kilkoma momentami popularności i późniejszego letargu. To właśnie przez ten brak ciągłości nie możemy mówić o własnej tradycji tego gatunku w Hiszpanii. Pogląd ten podzielają Sánchez Zapatero i Martín Escribà (2013, s. 46). Pod koniec wojny domowej pojawiają się pierwsi autorzy, którzy w nieśmiały sposób próbują odnowić gatunek i są to tacy pisarze, jak Juan José Mira, Noel Clarasó czy Tomás Salvador. Jednak o prawdziwym renesansie powieści kryminalnej z głęboką analizą panoramy społeczeństwa możemy mówić dopiero po śmierci generała Franco w 1975 roku. Najlepiej sytuację panującą wtedy w Hiszpanii opisał Buschmann (1994, s. 245), podkreślając, że każdy kryminał wymaga pewnej śmierci i w tym przypadku była to śmierć dyktatora. Lata 70. XX wieku są przez krytyków nazywane „złotą epoką” chociażby z powodu boom literackiego, którym przewodniczyli tacy autorzy, jak Eduardo Mendoza, Juan Madrid, Andreu Martín, Antonio Muñoz Molina czy właśnie Manuel Vázquez Montalbán.

W przypadku Vázqueza Montalbána można śmiało mówić o wielkim fenomenie na skalę światową, ponieważ od momentu wydania *Zabiłem Kennedy'ego* (1972), pierwszej powieści, która wchodzi w skład serii kryminałów *Carvalho*, aż do ostatniej, opublikowanej już pośmiertnie w roku 2004, tworzył on kronikę hiszpańskiego rozczarowania rzeczywistością na wielu płaszczyznach. W czasie transformacji ustrojowej w Hiszpanii doszło do wielu wydarzeń, które sprawiły, że sytuacja mieszkańców zamiast zdawać się lepsza, wydawała się gorsza. Już w ostatnich latach dyktatury generała Franco Hiszpanie zaczęli zauważać wszechobecną korupcję, nieudolność systemu politycznego, różnice między warstwami społecznymi czy niski poziom wartości moralnych. Stąd też powieści M. Vázqueza Montalbána zyskały nową nazwę: *novela negra del desencanto*, czyli kryminały rozczarowania społecznego. Według Joana Ramona Resiny (1997, s. 57-59) to całe niezadowolenie i rozgoryczenie wiązało się z frustracją z powodu niespełnionych wielkich nadziei, z którymi zdobywano władzę w państwie. Powieści te zawsze przedstawiały aktualną sytuację w Hiszpanii, więc dla przykładu, *Sabotaje olimpico* z roku 1993 opowiada o wydarzeniach związanych z obchodem Igrzysk Olimpijskich w Barcelonie. Stąd też wielu krytyków uważa te kryminały za historyczną dokumentację, odzwierciedlającą pewne aspekty transformacji ustrojowej.

3. Kulinaryny aspekt powieści

Jedzenie odgrywa niezwykle ważną rolę w twórczości pisarza, ponieważ w ten właśnie sposób powieści zyskują społeczny wymiar, który w tym przypadku działa bez żadnego zarzutu przy dogłębnej analizie hiszpańskiego społeczeństwa w 2 poł. XX wieku. Jak zaznaczają Javier Sánchez Zapatero i Àlex Martín Escribà (2013, s. 50), obecność gastronomii w tych kryminałach dodaje niespodziewaną aureolę obyczajowości właśnie z powodu dokumentowania hiszpańskich zwyczajów kulinarnych, skupiając się na pokazaniu różnic między warstwami społecznymi. Możemy to zauważyć chociażby w *Morderstwie w Komitecie Centralnym*. Podczas pogrzebu szefa partii komunistycznej, Fernanda Garrido, niższe klasy społeczne będą jeść proste dania, które nie wymagają ani sporej ilości pieniędzy, ani czasu i będą zdecydowanie tradycyjnie związane z ich społecznością. Na wspomnianej wyżej uroczystości serwowano *tortillę de patatas*, czyli omlet ziemniaczany, z uwagi na nauki Marksa, który „mówi, że nie możesz zrozumieć problemów prostych ludzi, jeżeli nie jesz takiego samego chleba jak oni i nie pijesz takiego samego wina”. Z drugiej strony, często czytelnik spotyka się z długimi opisami wspaniałych kolacji w drogich restauracjach, do których uczęszczają

ci zamożni członkowie społeczeństwa. Jest to pewnego rodzaju dysonans, a wszystko to jest podkreślone obecnością gastronomii w życiu mieszkańców Hiszpanii.

Innym wartym uwagi zastosowaniem jedzenia jest jego rola w strukturze powieści, ponieważ – tak jak podkreśla Colmeiro (1994, s. 187) – obfite w detale opisy spożywanych posiłków czy procesy ich przygotowywania są wręcz przepełnione oczekiwaniem na rozwój akcji i pełni rolę spowolnienia wydarzeń. W ten sposób czytelnik jest utrzymany w niepewności często w ważnych momentach, takich jak rozwiązanie zagadki. W całej twórczości Vázqueza Montalbána można znaleźć sporą ilość takich rozwiązań, w których Pepe Carvalho rozkoszuje się przygotowanymi przez siebie potrawami kuchni hiszpańskiej czy katalońskiej. Ten moment sprawia, że akcja się wydłuża, ale ma też za zadanie przedstawić czytelnikowi znajomy element na zasadzie techniki *collage*, którą omawialiśmy już wcześniej. By przedstawić daną metodę typową właśnie dla Manuela Vázqueza Montalbána, przytaczamy fragment również z *Morderstwa w Komitecie Centralnym* (1981, s. 34), który idealnie obrazuje opisany przez nas kunszt autora:

Carvalho przewidywał, że ma przed sobą ciężką podróż, że będzie czuł się obco w mieście, w którym nigdy nie był ani szczęśliwy, ani nieszczęśliwy, i które pojawiało się nagle w nasłonecznionym pejzażu jak gipsowe cudo posiadające swe repliki w Las Vegas albo w Brasilii. Podczas gdy ryba gotowała się, co miało ją pozbawić zapachu, a jednocześnie nadać odpowiedni aromat zupie, Carvalho starannie mył i czyścił *escupiñas*⁸, wojując z ziarenkami piasku kryjącymi się w szczelinach skorup. Wydawały się bardziej owocami ziemi niż morza i nawet kiedy już pootwierały się na parze, okazywały się twarde jak małże w sosie własnym i daleko im było do chorowitej miękkości małży przyrządzonych z przyprawami, delikatnych w smaku i barwie. Natomiast *escupiña* wymaga dobrych zębów, trzeba ją porządnie przeżuć, aby odkryć cały smak ukryty w jędrnym cieple tego mięczaka. Detektyw przygotował ryż, do którego dodał cebulę, przysmażoną przedtem w rondelku. Przecedził zupę rybną. Odlął białawy wywar z garnka, w którym przyrządzał małże, i poczekał, aż skorupki ostygną, aby wyrwać z nich ugotowane wnętrza, pomniejszone i przystosowane do ludzkiej miary. Małże surowe to stworzenia o nieokreślonych rozmiarach – dopiero gorąco śmierci nadaje im ograniczoną, ostateczną wielkość. Zrobił znakomitą siekaninę z czosnku i pietruszki. Rzucił okiem na wszystko, co przygotował, aby móc przystąpić do jedzenia, kiedy przyjdą goście, i poszedł do pokoju, gdzie wyrwał ze snu walizkę ukrytą w głębi szafy i umieścił w niej pięć zmian bielizny, neseser i pudełko cygar z Santa Cruz de la Palma, które dostał w prezencie od poprzedniego klienta.

Pepe Carvalho znajduje się w tym momencie w swoim domu w Vallvidrera i czeka na swoich znajomych, ponieważ zaprosił ich z intencją poinformowania o tajemniczym zabójstwie szefa partii komunistycznej. Sprawa ta została mu zlecona przez działaczy ugrupowania politycznego z uwagi na fakt, że detektyw w przeszłości miał wyjątkowo bliską relację z komunizmem. Jest to niezwykle ważny moment w powieści, ponieważ czytelnik nadal nie wie, czy Carvalho zdecyduje się przyjąć tę sprawę, a ten rozwinięty opis kulinarny zdecydowanie przedłuża czas trwania akcji i oddala czytelników od poznania rozstrzygnięcia tej sceny.

⁸ *Escupiñas* to nic innego jak popularne w kuchni katalońskiej skorupiaki. Są to białe małże o jasnej skorupce.

4. Społeczeństwo zgastronomizowane

Jak już wcześniej wspomnieliśmy, Manuel Vázquez Montalbán był wyjątkowym gastronomem, który w detektywie widział swoje alter ego, dzieląc z nim wiele wspólnych cech; obydwa kochali kobiety i dobre jedzenie, więc nic w tym dziwnego, że często chodzili do restauracji. Kiedy Pepe Carvalho był w Madrycie, jadał w *La Gran Tasca*⁹, a z kolei sam autor był wielkim i oddanym fanem *El Bulli*¹⁰ w Cala Montjoi. W całej swej twórczości Vázquez Montalbán poświęcał sporo miejsca kulinarnej tradycji Hiszpanii, pisząc artykuły i książki kucharskie, które zbierały potrawy pojawiające się w serii *Carvalho*, jednakże nie są to jedyne publikacje na ten temat. W 2003 roku napisał wnikliwy prolog do jednej z najważniejszych książek o kulinariach hiszpańskich, *El libro de la cocina española* (1970), autorstwa Nèstora Lujána i Joana Perucho. To właśnie w tym tekście możemy spotkać się pierwszy raz z fenomenem społeczno-kulturowym, widocznym aż po dzisiaj, który został przez niego nazwany *społeczeństwem zgastronomizowanym*. Czym zatem jest to społeczeństwo i w jaki sposób opisał je Vázquez Montalbán?

Pisząc prolog do wznowionej edycji *El libro de la cocina española*, stwierdził, że czuje się zobligowany do „porównania wydarzeń kulturowych w momencie pierwszego jego wydania (1970) z tym, co dzieje się obecnie” (2005, s. 15). Podkreśla też, jak ważną osobą w jego życiu był Nèstor Luján, nazywając go swym *maestro*, ponieważ to właśnie on zaalarmował jako pierwszy, by zainteresować się przyszłością tradycyjnych kuchni Katalonii i całej Hiszpanii, zagrożonych wyginięciem przez potrawy zagraniczne, włączając w to *fast food*. Jednak Vázquez Montalbán podkreśla, że sytuacja ta była faktycznym zagrożeniem w latach 70. XX wieku, gdyż już dekadę później zauważono inną dynamikę rozwoju hiszpańskiej gastronomii. Głównym powodem nowej sytuacji była śmierć generała Franco, która zakończyła okres dyktatury. Wraz ze zmianą ustroju politycznego, można było zauważyć pojawienie się nowej warstwy społecznej, która posiadała środki finansowe na eksplorowanie nowych smaków i przygód kulinarnych. To niesłabnące zainteresowanie gastronomią „nowego wykształconego mieszczanina demokracji” (jak nazwał go Manuel Vázquez Montalbán), sprawiło, że pojawiła się nisza w świecie restauracyjnym, która została wypełniona przez innowacyjnych szefów kuchni. Są to m.in. Arzak¹¹, Ruscalleda¹², Roca¹³ czy wspomniany już Adrià.

Społeczeństwo zgastronomizowane Vázquez Montalbán porównuje do *społeczeństwa literackiego*, które jest pewnego rodzaju zamkniętym kręgiem, napędzanym przez elementy znajdujące się w nim. Skoro w tym literackim społeczeństwie autor wymienia takie osoby, jak pisarz, redaktor, krytyk i czytelnik (Vázquez Montalbán, 2005, s. 18), dość łatwo odwzorować

⁹ Jest to jedna z wielu restauracji wymienionych w *Morderstwie w Komitecie Centralnym* (1981). Lokal ten został założony w 1942 roku i, co ciekawe, nadal można spróbować tam niesamowitych potraw, a w tym cocido madrileño, jednogarnkowe danie, które jest polecane detektywowi właśnie w tej powieści.

¹⁰ Restauracja, która została uhonorowana trzema gwiazdkami Michelin, dzięki innowacyjnemu podejściu do kuchni Ferrana Adrià. Aż pięć razy została nazwana najlepszą restauracją na świecie przez znane czasopismo *Restaurant* (mowa tutaj o latach 2002, 2006, 2007, 2008 i 2009). W 2011 zamknięto jej drzwi, aby przekształcić ją w *El Bulli Foundation*, fundację zajmującą się propagowaniem nowatorskiej kuchni i rozwojem nauki.

¹¹ Juan María Arzak (1942) – jeden z najlepszych hiszpańskich szefów kuchni, który zrewolucjonizował świat gastronomii w tym kraju. Swą karierę rozpoczyna w latach 70., by od 1982 roku cieszyć się już trzema gwiazdkami Michelin. Wraz ze swoją córką Eleną proponują potrawy zainspirowane ich rodzimym regionem, czyli Krajem Basków w restauracji nazwanej ich nazwiskiem.

¹² Carme Ruscalleda (1952) – katalońska szefowa kuchni, jedna z nielicznych kobiet obecnych w zawodowym świecie kulinarnym w Hiszpanii.

¹³ Joan Roca (1964) – wraz ze swoimi braćmi, Jordim i Josepem, uważany za wielki fenomen kulinarny. Bracia Roca łączą kuchnię autorską z tradycyjną wersją katalońskich potraw w restauracji *El Celler de Can Roca*, która wielokrotnie została okrzyknięta najlepszą restauracją świata. W roku 2018 uplasowała się na 2. pozycji tego zestawienia.

dany schemat w kontekście gastronomii, chociaż w naszym zrozumieniu jest on o wiele bardziej rozległy. W tym przypadku nowy typ mieszkańca (gość restauracji) stworzył możliwość do rozwoju kolejnych części kręgu (kucharze, kelnerzy, krytycy kulinarni, wydawcy książek kucharskich itp.). W żadnym momencie Manuel Vázquez Montalbán nie określa dokładnego momentu, w którym można byłoby powiedzieć, że *społeczeństwo zgastronomizowane* zaczęło istnieć. Robi to później Alfons Gregori (2013, s. 96), który stwierdza, że ten fenomen znacząco rozwija się między Igrzyskami Olimpijskimi w Barcelonie w 1992 roku a końcem pierwszego rządu José Luisa Rodrígueza Zapatero w 2008 roku. Jeśli wcześniej mówiliśmy o początkach kulinarnych zmian, to teraz możemy stwierdzić, że jest to kulminacja tego społeczno-kulturowego zjawiska. Coraz to więcej ludzi interesuje się dobrą kuchnią i bywaniem w restauracjach, dzięki którym mogą poczuć się jak obywatele świata. Następnym ważnym aspektem, który umożliwił ten gastronomiczny boom (albo jak nazwał go Jaume Fàbrega, *Segona Edat d'Or* [drugi złoty wiek kuchni katalońskiej]), był rozwój innowatorskich technik kulinarnych, wchodzących w skład tzw. kuchni autorskiej (Gregori, 2013, s. 96). W ten sposób współczesny i świadomy gość restauracji wymagał od kucharzy nie tylko niesamowitego smaku potraw, ale również niebanalnej prezentacji i użycia nowatorskich metod, takich jak np. dekonstrukcja¹⁴ czy sferyfikacja¹⁵.

W twórczości powieściopisarskiej Manuela Vázqueza Montalbána nie znajdziemy wprost wspomnianej nazwy zjawiska *społeczeństwa zgastronomizowanego*, jednak znając jego znaczenie i kontekst społeczno-kulturowy, jesteśmy w stanie znaleźć fragmenty, które jednoznacznie wskazują na kulinarne zmiany w społeczeństwie. *Morderstwo w Komitecie Centralnym* jest chyba pod tym względem najciekawszą częścią serii *Carvalho* z uwagi na liczne odniesienia gastronomiczne. Analizowanie właśnie tej powieści jest również niezwykle istotne z uwagi na czas jej wydania, ponieważ lata 80. XX wieku to tak naprawdę nieśmiały początek tego fenomenu, który – jak już wcześniej wspomnieliśmy – będzie rozwijał się aż osiągnie swoje aktualne apogeum. Jak w takim razie wyglądało to kulinarne preludium? Odpowiedź na to pytanie proponuje nam chociażby następujący fragment (Vázquez Montalbán, 1981, s. 31):

Ramble szykowały się na przyjęcie amatorów restauracji i barów. Znikali przebiegający szybkim krokiem przechodnie i grupki emerytów otaczających kioski z gazetami. Ich miejsce zapełniał teraz tłum, nie spieszący się, rozgadany, bardziej radosny, poszukujący gastronomicznych sekretów ukrytych w mrocznych uliczkach, gdzie każdego dnia wyrastały kolejne bary i kafejki – jeszcze jedna oznaka demokratycznego pluralizmu, który miał służyć wyzwoleniu swojskiego paternalizmu gastronomicznego. W okresie niewątpliwego kryzysu społeczeństwa patriarchalnego ojcowie rodzin szukali nowych restauracji w przyspieszonym rytmie miłosnej przygody, podnieceni wizją zakazanego sosu ze śmietaną i truflami z Olot, podwiązek i przezroczystej czarnej bielizny, dań oralnogenitalnych, które konsumuje się na czworakach, językiem przywykłym do wieloznaczności aromatycznych ziół i do zapiekaneek, przyprawionych siekaniną z pestek pinii.

¹⁴ Termin *dekonstrukcja* zaproponowany został przez Jacquesa Derridę, francuskiego filozofa i przedstawiciela postmodernizmu, jednakże w naszym referacie odnosząc się do dekonstrukcji, będziemy mieli na myśli jedną z technik używanych we współczesnej gastronomii. Polega ona na ponownym zinterpretowaniu potrawy poprzez zmianę prezentacji składników przy zachowaniu bądź wzmocnieniu oryginalnego smaku dania. Efektem takiej dekonstrukcji jest zupełnie nowa propozycja kulinarna, która musi być zdekodowana przez odbiorcę poprzez swoje własne wspomnienia gastronomiczne.

¹⁵ Jest to kolejna technika kulinarna, która polega na chemicznym uzyskaniu drobnych różnosmakowych żelowych kuleczek o płynnym wnętrzu.

W powieści nie brakuje refleksji autora na temat gastronomicznej aktualności. Deskrypcje te obfitują w kulturowe odniesienia do kuchni ziem Krajów Katalońskich, co najłatwiej zauważyć w oryginalnych tekstach, gdyż z uwagi na ogólną nieznajomość tego typu kuchni w Polsce, tłumacze wybierają raczej opisowe wyjaśnienie potraw, unikając przy tym oryginalnych nazw. Fragment „językiem przywykłym do wieloznaczności aromatycznych ziół i do zapiekanek, przyprawionych siekaniną z pestek pinii” w wersji hiszpańskiej skrywa dwie bardzo istotne techniki kulinarne dla katalońskiej kuchni, a są to *sofrito* i *picada*. Pierwsza z nich, czyli *sofrito*, to nic innego jak fundament prawie każdego dania, który polega na podsmażeniu pomidorów z cebulą aż do uzyskania gęstego sosu. Z kolei *picada* jest czymś w rodzaju właśnie siekaniny składającej się z m.in. czosnku, orzechów, ziół i oliwy, która jest wykończeniem praktycznie wielu potraw tradycyjnych. Jaume Fàbrega (2013, s. 10) podkreśla, co warto przypomnieć, iż kuchnia katalońska, która rozszerzała się w krainach katalońskojęzycznych (m. in. Walencja i Baleary), jest tak naprawdę elementem dziedzictwa kulturalnego przez co bierze czynny udział w tworzeniu poczucia tożsamości narodowej. Te jak i inne techniki są nadal wykorzystywane nie tylko w tradycyjnej kuchni katalońskiej, ale również w kuchni autorskiej współczesnych szefów kuchni, którzy odnosząc się do swoich smakowych korzeni proponują nowy styl myślenia o jedzeniu, nazwany *tecno-emocional*.

W powieści *Morderstwo w Komitecie Centralnym* autor często podkreśla znaczącą rolę życia nocnego w hiszpańskich miastach, które ma na celu odbywanie niezapomnianych podróży gastronomicznych. Pepe Carvalho, czyli główny bohater tej serii, zdaje sobie sprawę z tego, iż miasto proponuje ogromny wachlarz kulinarnych możliwości z uwagi właśnie na pojawiające się *społeczeństwo zgastronomizowane*. Przy wyborze lokalu, detektyw zawsze wyjaśnia ze szczegółami swoją decyzję, biorąc pod uwagę wiele ważnych aspektów takich jak lokalizacja, cena czy chociażby rekomendacje swoich znajomych. Poniższy fragment (1981, s. 31) przybliży nam sposób, w jaki Carvalho wybiera restaurację, poddając się refleksji gastronomicznej.

Carvalho zamierzał zjeść coś w „Les Quatre Barres”, gdzie polecano płastugę ze smażonym czosnkiem, ale na ulicy było pełno wyczekujących panienek, a cztery stoliki w restauracji zaraz miała zająć stojąca w kolejce grupa urzędników z Ratusza – Generalitat – którzy rozpoczynali dzieło odnowy Katalonii od odświeżania własnego podniebienia. Bezcelowe byłoby też czekanie na miejsce w „Agut d’Avignon”, bo tam stoliki rezerwowano z takim wyprzedzeniem, z jakim Jane Fonda chciała swego czasu wykupić bilet na pierwszy pasażerski lot na Księżyc. Poza tym Carvalho nie chciał przysparzać właścicielowi tego lokalu satysfakcji, godnej Irańczyka, który daje i odbiera, czyli podwyższa cenę ropy naftowej. Wolał więc przejść się aż do Boqueria, gdzie kupił dwa kilo *escupiñas* i rybę na zupę.

Najważniejszym elementem *społeczeństwa zgastronomizowanego*, którego jeszcze nie omawialiśmy, a jest on widoczny właśnie w powyższym fragmencie, jest fakt, że ogromne zainteresowanie, którym cieszyła się od teraz gastronomia, przysparzało wielu problemów wraz z oczekiwaniem na stolik w lepszych restauracjach. Fenomen ten przybrał na wadze w momencie gastronomicznego boom, ponieważ z nowatorskim podejściem do tradycyjnego jedzenia i chęci bywania w modnych miejscach długość oczekiwania drastycznie się wydłużyła¹⁶.

¹⁶ El Cellar de Can Roca, czyli restauracja wspomnianego już Joana Roca, przypomina na swojej stronie internetowej, że rezerwacje są akceptowane aż z rocznym wyprzedzeniem.

Dla wielu gastronomów aspekty te nie mają praktycznie żadnego znaczenia, gdyż wizyty w restauracjach uhonorowanych różnymi odznaczeniami pobudzają każde zmysły, co zdaje się być w dzisiejszym świecie bezcenne.

Podsumowanie

Jak można było zauważyć w tej pobieżnej analizie, Manuel Vázquez Montalbán i jego twórczość to fenomen sam w sobie nie tylko ze względu na wielkie zasługi literackie, jakim jest dla przykładu przewrotne podejście do powieści gatunkowej. Wybierając właśnie powieść kryminalną na kronikę hiszpańskiego rozczarowania, mógł tak naprawdę poryszać każdy temat związany ze społeczeństwem, w tym także zagadnienie kulinarne, dzięki któremu jego publikacje zyskują obyczajowy charakter. Jedzenie służy nie tylko po to, aby przedstawić tradycyjne nawyki żywieniowe Hiszpanów, ale również idealnie nadaje się jako narzędzie wskazujące problemy społeczne. Nie powinno więc dziwić, że na całym świecie, a w szczególności w basenie Morza Śródziemnego zyskał grono fanów i autorów, takich jak Jean Claude Izzo, Andrea Camilleri czy Petros Márkaris, którzy podążają kryminalnym szlakiem wytyczonym przez Vázqueza Montalbána. Pepe Carvalho na zawsze zostanie w świadomości Hiszpanów jako rozgoryczony kulinarny detektyw. Mimo wszystko, fenomen *zgastronomizowanego społeczeństwa*, opisany przez autora, jest pozytywnym efektem istotnych transformacji, którym ulega społeczność i to nie tylko w hiszpańskim kontekście. W Polsce możemy zauważyć załączki tego zjawiska wraz z takimi restauracjami jak *Atelier Amaro* czy *Senses*, które próbują na nowo zinterpretować tradycyjną kuchnię polską dla nowego odbiorcy, świadomego kosmopolity. Brakuje tylko naszego ekwiwalentu dla Manuela Vázqueza Montalbána...

Bibliografia

- Buschmann, A. (1994). *La novela negra: cambio social reflejado en un género popular*. W: D. Ingenschay, H.J. Neuschäfer (red.), *Abriendo caminos: la literatura española desde 1975* (s. 245-254). Barcelona: Lumen.
- Colmeiro, J.F. (1994). *La novela policiaca española: teoría e historia crítica*. Barcelona: Anthropos.
- Fàbrega, J. (2013). *L'essència de la cuina catalana. Receptes amb història i anècdotes*. Barcelona: Comanegra.
- Fernández-Armesto, F. (2004). *Historia de la comida. Alimentos, cocina y civilización*. Tłum. V. Ordóñez. Barcelona: Tusquets.
- Gregori, A. (2013). Współczesna katalońska kultura gastronomiczna: Ferran Adrià i jego kuchnia w kontekście historyczno-artystycznym. *Colloquia Communia*, 94(1), 94-109.
- Izquierdo, J.M. (2004). Manuel Vázquez Montalbán (1939-2003): El escriba y la ciudad democrática. *Moderna Språk*, 93(1), 94-107.
- Prólogo. (2005). W: N. Luján, J. Perucho, *El libro de la cocina española: Gastronomía e historia* (s. 13-18). Barcelona: Tusquets.
- Resina, J.R. (1997). *El cadáver en la cocina. La novela criminal en la cultura del desencanto*. Barcelona: Anthropos.
- Sánchez Zapatero, J., Martín Escribà, Á. (2013). Manuel Vázquez Montalbán y la novela negra del desencanto. *MVM: Cuadernos de Estudios Manuel Vázquez Montalbán*, 1(1), 46-62.
- Vázquez Montalbán, M. (1981). *El Asesinato en el Comité Central*. Tłum. Z. Wasitowa. Szwajcaria: Noir sur Blanc, 1998.

A SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE ON USE AND TRANSLATION OF THE UKRAINIAN HONORIFICS “ПАН”, “ПАНИ” AND “ПАНОВЕ” IN CONTEMPORARY DISCOURSE

Streszczenie

W artykule przedstawiono, w jaki sposób kulturowa i społeczna historia znajduje odzwierciedlenie w języku oraz determinuje „wybór środków językowych” przez mówiącego. Jego celem jest dostarczenie dowodów z socjokulturowej analizy dotyczącej wykorzystania ukraińskich zwrotów grzecznościowych „пан” („pan”), „пані” („pani”) i „панове” („panowie”) zarówno w formalnych, jak też nieformalnych zastosowaniach omawianych w artykułach online, artykułach prasowych oraz internetowym forum dyskusyjnym. Biorąc pod uwagę ich połączenia oraz sposób ich określania w różnych zależnościach, można dostrzec, że wykorzystywanie zwrotów grzecznościowych podlega niezmiennemu rozwojowi i przemianom. Proces ten, odzwierciedlając popularne tendencje kulturowe w społeczeństwie, może pełnić funkcję zarówno narzędzia, jak i konstruktu kulturowego. W tradycyjnym sposobie zwracania się do osoby w przedrewolucyjnej Ukrainie zwroty grzecznościowe przejawiały dwuznaczne konotacje w okresie Związku Radzieckiego, zostały one w końcu zastąpione przez ideologicznie poprawny zwrot „товариш” („towarzysz”). Przywrócenie „пан” („pan”) oraz jego pojedynczych form kobiecych i mnogich we współczesnym ukraińskim dyskursie wywołało wiele dyskusji wśród uczonych i posługujących się językiem ukraińskim na temat jego zgodności z nowymi realiami kulturowymi w kraju. Poza potencjalnymi problemami z ich użyciem w mowie powyższe tytuły grzecznościowe mogą być uznane za wyzwanie dla procedur tłumaczeniowych, szczególnie w kontekstach, w których ukazywane są ich wieloznaczne konotacje. Wyzwania tłumaczeniowe, wynikające ze zmian w spójności i związkach logicznych, niezbędnych dla właściwego przekazania zamierzonego znaczenia wiadomości, będą stanowiły kanwę analizy w oparciu o tekst piosenki współczesnego ukraińskiego zespołu Skryabin „List do prezydentów”.

Summary

This article investigates how cultural and social history finds its reflection in language and determines speakers' choice of linguistic means. It will provide evidence from sociocultural analysis of the use of the Ukrainian honorifics “пан” (“pan”), “пані” (“pani”) and “панове” (“panove”) both in formal and non-formal settings discussed in online newspapers, articles, and in an online discussion forum. Being linked and determined by self and other perception, by identity, the use of honorifics develops and changes with time reflecting the mainstream cultural tendencies in society, thus can be both a tool and an outcome of culture construction. As a traditional way of addressing a person in pre-revolutionary Ukraine, the honorifics in question acquired their ambiguous connotation during the period of the Soviet Union and were substituted by an ideologically relevant honorific “товариш” (“comrade”). Reintroduction of “пан” (“pan”) and its singular feminine and plural forms in contemporary Ukrainian discourse raised a number of discussions among scholars and Ukrainian language speakers regarding its conformity to new cultural realities within the country. Apart from potential issues with their use in speech, these honorifics can be considered as challenging for translation practices in contexts where their ambiguous connotation is displayed. Translation challenges in choice between shifts in cohesion and coherence, necessary for accurate conveying of the intended meaning of the message, will be discussed based on the lyrics of the song of a contemporary Ukrainian band Skryabin “A Letter to the Presidents”.

Introduction

The aim of the present paper is to examine how culture (national, social, historical) finds its reflection in language and how language and culture, being indissolubly bound, inform, construct and reconstruct each other. Honorifics, as one of the means to address a person, are specific to each culture, give an insight into national norms of social intercourse, social positioning of self and others, of status and power (im)balance. Thus, honorifics can be considered a pertinent subject of the present investigation. The focus will be placed on the honorifics “пан” (“pan”) and “пані” (“pani”) which occur in Ukrainian discourse and predominantly in formal settings in reference to a man and a woman respectively. The choice of these particular honorifics was determined by ongoing discussions among scholars, officials and Ukrainian language speakers regarding conformity of the following addressing forms to realities of contemporary Ukrainian discourse and preferences of Ukrainian speakers.

Ambiguous interpretations of the honorifics “пан” (“pan”) and “пані” (“pani”) can be regarded as one of the reasons of the present debates, including those reported by relatively recent articles in regional online newspapers *Volynski novyny* (““Pan” And “Pani”: Respectful Addressing Forms Were Ratified For Officials Of Lutsk City”, 2015) and *Volyn Post* (“Deputies Of The City Council Voted Against The Use Of Honorifics “Пан” And “Пані” In Formal Speech”, 2015). According to the articles (2015a, 2015b), deputies of regional Council of Lutsk city in Western Ukraine introduced a bill that would legalise the abovementioned honorifics as a standard fixed by law addressing form both in oral and written formal speeches among city residents. After almost a month of heated debates and the rejection at the first reading stage, the initiative was finally approved. In spite of the positive outcome of this particular case, it can serve as an example and be considered as the tip of the iceberg of multiple discussions raised on the matter of correct and respectful addressing forms in contemporary Ukrainian discourse. In order to understand the reasons of this linguistic query, it is reasonable to refer first to the etymological origins of the word “пан”.

1. Etymological background

Etymological dictionary of Slavic languages edited by Trubachev (Trubachev, 1980, p. 197) states that the word “пан” derives from the ancient form “гъранъ”, where pāna- meant “defence, defender”, and was used to denote a shepherd. “Пан” (“pan”) is common for a range of East Slavic (Ukrainian, Byelorussian) and West Slavic (Polish, Czech, Slovak) languages and appeared first during the Proto-Slavic period. It is highly likely that it was adopted in the V century BC from Turkic language.

At the same time, the explanatory dictionary of Ukrainian language edited by Bilodid et al. (Bilodid et al., 1975, p. 41) clearly shows the multifaceted semantics of the word “пан” in Ukrainian language. According to the dictionary (1975), “пан” can be defined as:

- a landlord in Poland, Lithuania, pre-revolutionary Ukraine and Byelorussia. In figurative language the word is aimed to express disdainful and ironic attitude of a speaker in reference to a spoiled person who leads an idle life.
- A person who occupied a privileged position in pre-revolutionary Ukrainian society, a prosperous citizen, a representative of intelligentsia or simply a person who has power over others.
- A form of address towards a man who occupied a privileged position in societies of Poland, Lithuania, pre-revolutionary Ukraine and Byelorussia. In archaic Ukrainian oral speech the word “пан” was used together with an apposition such as “батько”

(“brother”), “молодці” (“fine fellows”), etc. as a polite reference towards a man. In contemporary Ukrainian discourse “пан” acts as a polite addressing form to officials or representatives of a foreign country. Nevertheless, this honorific can be also used in an ironic way to denote a person who is not respected or whose behaviour evokes disdain.

As is evident from dictionary analysis, the word “пан”, its singular feminine “пані” and plural “панове” forms belong to Ukrainian linguistic tradition and are used as honorifics in contemporary discourse. However, their ambiguous semantics with possible intended meanings of either respect or ironic disdain can cause miscommunication between addresser and addressee in cases when communicative intentions are not clear. This can be especially true for written language with little context. In spoken language the disdainful connotation of the word in question can be re-emphasized by an ironic tone of voice which together with context cues will facilitate correct message decoding.

Though respect – disdain dichotomy of the word “пан” can urge speakers to be cautious when using these forms, it cannot fully explain the ongoing debates about their relevance in contemporary Ukrainian discourse. Thus, there is a strong need to examine the matter from a cultural perspective in order to identify any possible constructs which either hold negative implications in collective speakers’ perception or do not correspond to contemporary Ukrainian self-perception tendencies.

2. Cultural constructs

Vetrova (2006) summarises the attitudes of Ukrainians towards the use of the honorific “пан” in three main tendencies which vary from a fierce rejection of the idea to consider this form as a polite way to address people to full acceptance, approval and active use of the form both in day-to-day communicative situations and in formal communication, with a rather neutral position on the matter when the use of the honorific is limited to formal speech only.

Various scholars and publicists aim to provide their own perspective on the reasons of such polar tendencies. According to Ponomariv (Ponomariv 2008, p. 83), Koziuba (Koziuba, 2008, p. 73), Tulusakova (Tulusakova, 2008, p. 63) and Vetrova (2006), the word “пан” is an old, traditional addressing form typical for Ukrainian tradition and it acquired its negative connotation during the Soviet Union period. At that time, the variety of semantic meanings of “пан” got reduced to denoting a person from privileged social backgrounds who usually lives at expense of others. Moreover, the honorific in question was associated with alien for the soviet ideology capitalistic world.

On the other hand, the word “пан” was culturally, nationally marked which could be considered as one more argument against its use in speech since the Soviet ideology was supporting the idea of the amalgamated non-nationally marked society.

Danylchuk (2017) points out that “пан” (in the meaning of a landlord) could not be considered as a friend for Soviet people who address each other as “товариш” (“comrade”) which had the egalitarian connotation denoting a friend, a person who is involved in the same activity, is a part of the same class, society, collective or group. In the article of Basarab (2015), it is mentioned that a person could be even imprisoned or labeled as an enemy of the people if they addressed someone “пан” at that time. In present-day Ukraine, some people still consider the honorific in question even offensive to their dignity.

However, not all researchers and scholars agree with the abovementioned perspective on the matter. Shevchenko and Chomiak, cited in the interview of Petsuch (Petsuch, 2017), argue that the honorific “пан” was typical for pre-revolutionary Western Ukraine only where there was a strong influence of Polish language and culture. They continue that this addressing form is considered ambiguous for Ukrainian speakers and it indeed holds the connotation of social inequality between speakers. According to these scholars (ibidem), there are still no established rules in contemporary Ukrainian discourse on how to address people, since contemporary Ukrainian linguistic tradition is in the process of formation. Currently, there is a strong tendency towards linguistic depersonalisation when people are used to refer to each other without any honorific or in impersonal way such as “Excuse me, could you, please...”. On the other hand, as Shevchenko states (2017), it is quite standard a gendered-based reference to people such as “жіночко” (“woman”), “мужчино” or “чоловіче” (“man”), “дівчино” (“girl”), “парубче” (“young man”) in contemporary Ukrainian oral speech, which was also traditional for pre-revolutionary Ukrainian oral speech and can be considered as an appropriate way of reference in Ukrainian culture.

An attempt to find the unanimity in this question made Polishchuk (Polishchuk, 2013) by conducting the interview among 8 representatives from academic, artistic and business backgrounds and asking their perspective on the polite way of addressing people. Though the answers again varied and were ideologically different, the participants agreed on and emphasised the importance of the freedom of choice for Ukrainian speakers to select the most appropriate addressing form for them, taking into account also situational backgrounds of each particular conversation. Moreover, self-respect and respect towards others is not always seen in the linguistic means but rather in the extralinguistic ones such as intonation.

In order to compare and understand how Ukrainian speakers relate to the issue of addressing forms in contemporary discourse, I decided to analyse one of the largest linguistic asynchronous or not real-time discussion forums ЛИНГВОФОРУМ (Lingvoforum) which can be found at <https://lingvoforum.net/index.php>. Though the content is predominantly in Russian language, the forum contains multiple threads dedicated to theoretical and practical matters of world languages, discussed also in English and Ukrainian. A large active local board/section of the forum in question is dedicated to Ukrainian language and linguistics and includes 1331 topics, among which was identified one thread created to examine Ukrainian honorifics “пан” (“pan”), “брат” (“brother”), “друг” (“friend”) and “товариш” (“comrade”).

Personal information about the participants of the analysed thread¹ is limited to the nicknames, gender and number of their posts published in the forum. There are 32 posts in total written by 11 male participants. During my investigation, it was established that also in this case there is no unanimity on the most neutral and correct way to address others. Moreover, it became evident that there is no agreement among participants of the forum either on the female forms of the honorific in question such as “пані” (“pani”), “панянка” (“panianka”) as excessively informal, familiar way to address a woman and “панна” (“panna”), an old-fashioned honorific used in reference to a girl or a single young woman. Among 19 posts out of 32 in total dedicated to the honorifics “пан”, “пані” and “панна” only 1 comment argued against the addressing forms in question associating them with despotic power and oppressors. At the same time, the universality of the honorific “пані” as a form of reference to a female was questioned.

¹ About The Honorifics “Pan”, “Brother”, “Friend”, “Comrade”. (2014-2015). Retrieved from: www.lingvoforum.net/index.php?topic=71324.0. / Про Звертання “Пан”, “Брат”, “Друг”, “Товариш”. (2014-2015). Retrieved from: www.lingvoforum.net/index.php?topic=71324.0.

5 posts were dedicated to express a strong participants' beliefs in neutral, correct and polite connotation of the addressing form "пані" which can be also used in oral speech even to a female child. On the contrary, 5 other posts showed total disagreement with such interpretation of the connotations of this form. It was argued that "пані" could refer only to an old, married or plain woman, whereas addressing a girl or a young woman with this form can be considered either as inappropriate or even offensive. It was suggested that in these communicative cases the old-fashioned honorific "панна" was more desirable.

In general, it was revealed that the discussion of the honorifics "пан" and "пані" were marked not with the social inequality but rather with the ageism and gender discrimination seen or hidden in the singular feminine form "пані". Moreover, it was established that both feminine forms "пані" and old-fashioned "панна" are considered appropriate in reference to a female child. With only 1 post against this perspective, 4 posts voted against the use of the masculine form "пан" as an addressing form for a male child.

3. Translation challenges

Considering culture-based challenges in the choice of the linguistic means of referring to people in contemporary Ukrainian discourse, it is relevant to examine whether and how far these challenges are reflected in translation practice as well. In order to answer this question, I selected one of the last songs, "A Letter to the Presidents", of the contemporary Ukrainian band Skryabin. The full original lyrics of the song, written in 2015, can be consulted in the Appendices section of the present paper (Appendix A).

The song can be considered as an example of the use of the honorific "пан" and, more precisely, of its plural form "панове" ("panove") in addressing the representatives of the country. It is vital to point out that suggesting a fully adequate translation of the analysed song was not my goal.

One of the primary issues in translation of the lyrics is the necessity to choose either to preserve the accuracy of the text or its rhythm and melody. Regardless of the choice made, for this particular song it is vital to preserve the reference form "*panove* presidents" which can be interpreted as the key words in the text which define the letter-like style of the song and is repeated cyclically through the whole lyrics: i.e. "*Panove* (Misters) presidents, we need to talk...", "*Panove* (Misters) presidents, I have a question for you.", "I would like to wish you, *panove* (misters) presidents..." (Appendix B).

Another inevitable translation challenge is seen in choosing between shifts in cohesion and coherence, mentioned by House and Blum-Kulka (1986, pp. 24-32), which consist in the necessity of giving preference either to a text focused shift or a reader focused shift in coherence which in turn will determine the choice of English equivalent for the honorific "панове". In cases when translator is not fully aware of ambiguous nature of the honorific in question, it may lead to the text focused shift in translation resulting in choice of any of the following English literal equivalents such as "lords" or "landlords", "gentlemen" (meaning representatives of the upper-class society or intelligentsia) or "Misters" (as a polite form of reference). In the context of the song "A Letter to the Presidents" both equivalents "lords" and "gentlemen" are not appropriate as forms "lords presidents" or "gentlemen presidents" are semantically incorrect.

At the same time, the form "misters presidents", though can be preserved and considered as appropriate, can be still interpreted as not accurate enough. Such interpretation will majorly depend on translator's perception as well as their reading of the intended meanings (if any) of the honorific "панове" in this song. In cases when the word "панове" is interpreted as simply

a polite way to address the representatives, presidents, of the country, the form “mistress presidents” can suffice. However, if a translator reads the analysed word in the context of ironic way to express disrespect, condemnation and / or disdain towards the officials whose behaviour the author of the song disapproves, then the translation equivalent “mistress presidents” will not fully convey the author’s message and the readers’ interpretation of the translated lyrics will be incomplete. Unfortunately, there is no single way to clearly state whether the linguistic choice of the addressing form “панове президенти” (“panove (mistresses) presidents”) in this song was determined only by the linguistic and stylistic norms of the formal reference to the officials or whether the word “панове” was used in its figurative sense. Thus, it may be suggested to transliterate the word in question into English rather than substitute it with any possible English equivalent.

Conclusion

The present research showed the ambiguous connotation of the honorific “пан”, its singular and plural forms both in contexts of contemporary Ukrainian discourse and translation. It was established that the ongoing debates and questions regarding the most correct and respectful way of addressing people is a result of a difficult Ukrainian history and the search of Ukrainians for cultural self-identification. Though the multiple addressing forms, present in contemporary Ukrainian language and which were not covered in this paper, can result in multiple interpretations and a temporary absence of unanimous agreement among scholars and speakers on the speech standards, such linguistic variety can be considered as a rather positive phenomenon which enriches the vocabulary of Ukrainian language, thus, enlarge Ukrainian cultural horizons.

Bibliography

- About The Honorifics “Pan”, “Brother”, “Friend”, “Comrade”. (2014-2015). Retrieved from: www.lingvoforum.net/index.php?topic=71324.0. / Про Звертання “Пан”, “Брат”, “Друг”, “Товариш”. (2014-2015). Retrieved from: www.lingvoforum.net/index.php?topic=71324.0.
- Basarab, S. (2015). *Pan Is Not A Friend To Comrade?* Retrieved from: www.viysko.com.ua/journal/pan-tovaryshu-ne-drug/. / Басараб, С. (2015). *Пан Товаришу Не Друг?* Retrieved from: www.viysko.com.ua/journal/pan-tovaryshu-ne-drug/.
- Bilodid, I. et al. (ed.). (1975). *Dictionary Of Ukrainian Language*. Kyiv: Naukova Dumka. / Білодід, І. та ін. (ред.). (1975). *Словник Української Мови В 11 томах*. Київ: Наукова Думка.
- Danylchuk, A. (2017). *How To Offend A Woman By Addressing Her As Pani*. Retrieved from: www.day.kyiv.ua/uk/blog/suspilstvo/yak-obrazyty-zhinochku-nazvavshy-yiyi-pani. / Данильчук, А. (2017). *Як Образити Жіночку, Назвавши Її Пані*. Retrieved from: www.day.kyiv.ua/uk/blog/suspilstvo/yak-obrazyty-zhinochku-nazvavshy-yiyi-pani.
- Deputies Of The City Council Voted Against The Use Of Honorifics “Пан” And “Пані” In Formal Speech. (2015). Retrieved from: www.volynpost.com/news/58044-deputaty-miskoi-rady-proty-zvemen-pan-ta-pani-u-dilovij-movi. / Депутати Міської Ради Проти Звернень «Пан» Та «Пані» У Діловій Мові. (2015). Retrieved from: www.volynpost.com/news/58044-deputaty-miskoi-rady-proty-zvemen-pan-ta-pani-u-dilovij-movi.
- House, J., Blum-Kulka, S. (1986). *Interlingual And Intercultural Communication. Discourse And Cognition In Translation And Second Language Acquisition Studies*. Tübingen: Narr.

- Koziuba, Z. (2008). Pan – Lord – Gentleman. Regarding The Issue Of Intercultural Pseudocorrelates (Based On Ukrainian And English Proverbs And Sayings). *Language And Culture*, 10, pp. 71-78.
- / Коцюба, З. (2008). Пан – Lord – Gentleman. До Проблеми Міжкультурних Псевдокорелятив (На Матеріалі Українських Та Англійських Паремій). *Мова І Культура*, 10, С. 71-78.
- “Pan” And “Pani”: Respectful Addressing Forms Were Ratified For Officials Of Lutsk City. (2015). Retrieved from: www.volynnews.com/news/authority/pan-ta-pani-shanoblyve-zvertannia-zatverdily-dlia-chynovnykiv-lutska/.
- «Пан» Та «Пані»: Шанобливе Звертання Затвердили Для Чиновників Луцька. (2015). Retrieved from: www.volynnews.com/news/authority/pan-ta-pani-shanoblyve-zvertannia-zatverdily-dlia-chynovnykiv-lutska/.
- Petsuch, L. (2017). *How Is It Correct To Reference People: Woman, Pani Or Comrade*. Retrieved from: www.m.expres.ua/#!/n/232117.
- / Пецух, Л. (2017). *Як Правильно Звертатися: Жіночко, Пані Чи Товаришко*. Retrieved from: www.m.expres.ua/#!/n/232117.
- Polishchuk, O. (2013). “Man”, “Young Man”, “Woman”: Is It Appropriate To Address Each Other So. Retrieved from: <https://vn.20minut.ua/Podii/muzhchina-molodoy-chelovek-zhenschina-chi-dorechno-tak-zvertatis-odin--10289985.html>.
- / Поліщук, О. (2013). “Мужчина”, “Молодой Человек”, “Женщина”: Чи Доречно Так Звертається Один До Одного. Retrieved from: <https://vn.20minut.ua/Podii/muzhchina-molodoy-chelovek-zhenschina-chi-dorechno-tak-zvertatis-odin--10289985.html>.
- Ponomariv, O. (2008). *Speech Culture. Linguistic And Stylistic Advices*. Kyiv: Lybid. / Пономарів, О. (2008). *Культура Слова. Мовностилістичні Поради*. Київ: Либідь.
- Trubachev, O. (1980). *Etymological Dictionary Of Slavic Languages. Proto-Slavic Lexical Stock*. Moscow: Nauka. / Трубачев, О. (1980). *Этимологический Словарь Славянских Языков: Праославянский Лексический Фонд*. Москва: Наука.
- Tulusakova, O. (2008). Actualization Of Etiquette Linguistic Formulae Used As Forms Of Address. *Scientific Papers: Scientific-Methodological Journal*, 79, pp. 62-67. / Тулузакова, О. (2008) Актуалізація Етикетних Мовних Формул На Позначення Звертань. *Наукові Праці: Науково-Методичний Журнал*, 79, С. 62-67.
- Vetrova, E. (2006). Honorifics Pan, Pani, Dobrodiy, Dobrodiyko In Ukrainian Language Etiquette. *Linguistic Studies*, 15, pp. 351-355. / Ветрова, Е. (2006). Звертання Пан, Пані, Добродій, Добродійко В Українському Мовному Етикеті. *Лінгвістичні Студії*, 15, С. 351-355.

Appendices

Appendix A. Original lyrics of the song “A Letter to the Presidents” by Skryabin²

Панове президенти, є до вас розмова.
Бо ми давно не чули від вас правдиве слово.
І, може, я ніколи б не починав її,
Та скажу вам відверто – причина у війні

В яку ви цю країну всі разом погрузили
І, щоб її не було, ви нічого не зробили.
Невже за стільки років ви достатньо не нажили,
Щоб заробляти гроші, копаючи могили?

Панове президенти, є до вас питання:
Чому ви всі живете як голубці в сметані
Тоді, коли всі люди скидаються солдатам
Копійками, які ви ще в них не встигли відібрати?

Чому ви не пошлете на війну своїх синів,
Ні внуків, ні племінників, самих вас там не видно,
Зате на смерть кидаєте чужих чоловіків
Скажіть мені, невже це виглядає справедливо?

Чому холоднокровно ви зливаєте країну?
І у крові своїй ви власну топите дитину
Скажіть, будь ласка, чим всі люди в цій країні винні
Скажіть ціну, за скільки ви продали Україну!

Я хочу побажати вам , панове президенти
Відчути весь наш біль на собі, перше ніж померти.
А всім нащадкам вашим – я хочу тільки зла
Яке ви всі разом роками готували нам!

Appendix B. Essentially literal translation of the song “A Letter to the Presidents”, suggested by the author of the present paper.

Panove (Misters) presidents, we need to talk
Because we have not heard even one word of truth from you for a long time.
Maybe, I would never start this conversation.
But I will be honest with you. The reason lies in the war.

² Retrieved from: www.expres.ua/news/2015/02/04/125525-zagybellyu-kuzma-skryabin-napysav-zhorstkogo-lysta-prezydentiv.

The war which you all together threw the country in.
You did nothing that the war never happened.
How can it be possible that in all those years you have not accumulated enough wealth
(for yourselves),
That you need to earn money by digging graves?

Panove (Misters) presidents, I have a question for you.
Why do all of you live off the fat of the land,
When people give to soldiers their last pennies
Which you did not have time to take away from them yet?

Why do not you send your sons to the war?
We do not see either your grandchildren, your nephews or you there.
Yet you throw other men in hands of death.
Please tell me whether it looks fair.

Why do you abandon cold-bloodedly the country?
And (why do you) drown your own child in blood.
Please tell me what all the people in this country are guilty of.
Please tell me how much you sold Ukraine out for!

I would like to wish you, *panove* (misters) presidents,
That before you die, you will know how all our pain feels like.
I wish for your descendants only pain.
That pain which you all together gave to us for years!