

STUDIA NEOFILOLOGICZNE XV

UNIwersytet HUMANISTYCZNO-PRZYRODNICZY
IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE

STUDIA NEOFILOLOGICZNE

XV

pod redakcją
GRZEGORZA GWOŹDZIA
MARZENY BĘDKOWSKIEJ-OBŁĄK



Częstochowa 2019

Recenzenci współpracujący

prof. dr hab. Leszek BEREZOWSKI, dr hab. Katarzyna BIERNACKA-LICZNAR,
prof. dr hab. Łukasz BOGUCKI, prof. dr hab. Ewa BORKOWSKA, dr hab. Bożena CETNAROW-
SKA, dr hab. Zofia CHŁOPEK, dr hab. Karsten DAHLMANNS, dr hab., prof. UR Marcin GRY-
GIEL, prof. dr hab. Katarzyna GRZYWKA, prof. dr hab. Norbert HONSZA, prof. dr hab. Lech
KOLAGO, prof. dr hab. Aleksander KOZŁOWSKI, prof. dr hab. Wiesław KRAJKA,
dr hab, prof. UP Artur D. Kubacki, prof. dr hab. Kazimiera MYCZKO, dr hab. Jacek MYDŁA,
dr Ewa NICEWICZ-STASZOWSKA, prof. dr Inge POHL, prof. dr hab. Stanisław PRĘDOTA,
prof. dr Dieter STOLZ, prof. dr hab. Irena ŚWIATŁOWSKA-PRĘDOTA, prof. dr hab. Andrzej
WICHER, dr hab. Krystyna WARCHAŁ

Redaktor naczelny

Przemysław SZNURKOWSKI

Rada Naukowa

Magdalena BATOR, Francisco GONZÁLVEZ GARCÍA, Grzegorz GWÓŹDŹ, Zoltán
KÖVECSES, Paweł PŁUSA, Dieter STOLZ, Michiko OGURA, David SCOTT-MACNAB, Prze-
mysław SZNURKOWSKI, Anna MAJKIEWICZ, Piotr MAMET, Bogusław BIERWIACZONEK,
Anna SZYNDLER

Sekretarz redakcji

Grzegorz GWÓŹDŹ

Redaktor naczelna wydawnictwa

Paulina PIASECKA

Korekta tekstów w języku polskim

Andrzej MISZCZAK

Skład i łamanie

Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki

Damian RUDZIŃSKI

© Copyright by Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie
Częstochowa 2019

adres strony internetowej pisma: www.studiano.ujd.edu.pl

e-mail: studiano@ujd.edu.pl

Pierwotną wersją periodyku jest publikacja papierowa

PISMO RECENZOWANE Z LISTY „B” MNiSW

ISSN 2657-3032

Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego
Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego
im. Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19
www.ujd.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@ujd.edu.pl

SPIS TREŚCI

JĘZYKOZNAWSTWO

Anna MIŚ, Jacek PRADELA

- Dostosowanie języka w dyskursie specjalistycznym – studium przypadku terapii stymulatora nerwu błędnego w zakresie analizy statystycznej słownictwa i wskaźników czytelności 9
- Adjusting the language in specialised discourse – a case study of Vagus Nerve Stimulation therapy in terms of vocabulary statistical analysis and readability formulas (Summary) 9

Marzena BEDKOWSKA-OBŁĄK

- Informacja o produkcie – problematyka komunikacji w technicznym dyskursie specjalistycznym 23
- Product information – problems of communication in the technical specialist discourse (Summary) 23

Renata KOZIEŁ

- Leichte Sprache* – uproszczony język niemiecki i jego znaczenie w skutecznej komunikacji społecznej 33
- Leichte Sprache* – simplified german language and its meaning in effective social communication (Summary) 33

GLOTTODYDAKTYKA

Paweł MARCINKIEWICZ, Daniel PIETREK

- Uczenie poezji amerykańskiej i niemieckiej przez przekład na przykładzie wybranych utworów literackich 49
- Teaching American and German poetry by translation on examples of chosen literary works (Summary) 49

Przemysław GĘBAL, Sławomira KOŁSUT

- Zur Berufsorientierung des Fachsprachenunterrichts im mitteleuropäischen Kontext. Von den Arbeitsmarkterwartungen zu den berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen 61
- Teaching foreign languages for professional purposes in central Europe. Defining professional language competences based on market needs (Summary) 61

Beata RUSEK

- Effektives Üben und Wiederholen 73
- Efficient language practice and revision (Summary) 73

LITERATURA

Paulina KASIŃSKA

- A fictional insight into the trauma of Nazi war crimes based on Martin Amis's
Time's Arrow 89

Karol KARP

- W komunistycznej Albanii. O reżimie i jednostce w twórczości przedstawicieli
włoskiej literatury migracyjnej albańskiego pochodzenia 105
- In communist Albania. On the regime and the individual in the works of Albanian-Italian
authors (Summary) 105

JĘZYKOZNAWSTWO

Anna MIŚ

<https://orcid.org/0000-0002-3505-379X>

(Uniwersytet Śląski)

Jacek PRADELA

<https://orcid.org/0000-0002-2079-4253>

(Politechnika Śląska)

DOSTOSOWANIE JĘZYKA W DYSKURSIE SPECJALISTYCZNYM – STUDIUM PRZYPADKU TERAPII STYMULATORA NERWU BŁĘDNEGO W ZAKRESIE ANALIZY STATYSTYCZNEJ SŁOWNICTWA I WSKAŹNIKÓW CZYTELNOŚCI

Summary

Adjusting the language in specialised discourse – a case study of Vagus Nerve Stimulation therapy in terms of vocabulary statistical analysis and readability formulas

The following article is a case study of two information leaflets concerning Vagus Nerve Stimulation (VNS) therapy, both written in English and intended for an English-speaking audience. The leaflets, which are believed to be part of the same medical discourse, are aimed at two target groups i.e. adults and children. The presented vocabulary and readability analysis is only part of the extended research in which the results of one of its stages are presented. On the basis of the analysis the conclusions are drawn.

Keywords: specialised discourse, Vagus Nerve Stimulation.

1. Wstęp

W przypadku każdego leku czy terapii ważne jest, by lekarz i pacjent jak najlepiej zaznajomili się z aspektami leczenia przed podjęciem decyzji o jego rozpoczęciu.

Poziom specjalistyczności¹ i dokładności informacji przekazanej różnym członkom społeczności dyskursu² o charakterze specjalistycznym będzie zróżnicowany, szczególnie w przypadku, gdy do społeczności dyskursu zakwalifikujemy małoletnich odbiorców. Wynika to z głównych funkcji (np. poznawczej lub impresywnej) komunikatu dotyczącego danego produktu czy leczenia oraz z dostosowania jego treści (poziomu zaawansowania) do odbiorcy, którym w obrębie omawianego tu dyskursu medycznego może być lekarz, farmaceuta, naukowiec, ale też pacjent – dorosły lub dziecko.

Celem badania jest porównanie dwóch tekstów w obrębie jednego dyskursu specjalistycznego na przykładzie materiałów informacyjno-promocyjnych Stymulatora Nerwu Błędnego (VNS). Jeden z tekstów jest przeznaczony dla potencjalnego dorosłego pacjenta, drugi – dla dziecka. Należy również zaznaczyć, że badane teksty napisane są w języku angielskim i przeznaczone dla anglojęzycznych odbiorców.

Założenia badawcze obejmują dwie kwestie: (1) oba teksty są częścią tego samego dyskursu specjalistycznego, choć ich ogólny stopień specjalistyczności w analizowanych obszarach znacznie się różni, przede wszystkim ze względu na typ odbiorcy komunikatu; (2) zakłada się, że i dorośli, i małoletni pacjenci są uczestnikami omawianego dyskursu.

2. Teoretyczne podstawy badania

Teoretyczne podstawy i założenia badania obejmują trzy obszary: dyskurs specjalistyczny, czytelność oraz mowę dorosłego-do-dziecka. Wszystkie trzy kwestie w sposób nierozzerwalny wiążą się ze sobą w świetle prowadzonych analiz i wymagają krótkiego omówienia.

2.1. Dyskurs specjalistyczny

Założenie, że analizowane broszury są formą komunikacji, stosowaną przez przedsiębiorstwo dla osiągnięcia celów ekonomiczno-gospodarczych (przedstawienie oferty firmy, promocja produktu połączona z kampanią informacyjną, pozyskanie klienta), pozwala zakwalifikować ich analizę w kategoriach teorii badań języka biznesu. Broszury te są jednocześnie formą komunikacji określonych informacji związanych z produktem medycznym, więc, biorąc pod uwagę zawartość merytoryczną broszur, można przyjąć, że mamy do czynienia z dyskursem medycznym. Każde

¹ Zastosowany w artykule termin „specjalistyczność” odnosi się do stopnia ogólnego zaawansowania, trudności i złożoności tekstu należącego do określonego dyskursu specjalistycznego, w zakresie jego treści i formy. W danym dyskursie specjalistycznym poziom specjalistyczności odzwierciedlony jest w języku poprzez zastosowanie specyficznego rejestru, stylu i gatunków.

² Pojęcie społeczności dyskursu jest pokrótce przedstawione w części teoretycznej artykułu (2.1.); zainteresowanego czytelnika odsyłamy do lektury cytowanego tu Swalesa (1990), ale również np. Duszak (1998) lub Scollon i Scollon (1995).

z tych założeń pozwala na uogólnienie, że omawiany tu materiał badawczy jest fragmentem dyskursu specjalistycznego.

W niniejszym badaniu można mówić o dyskursie specjalistycznym oraz dyskursie o charakterze marketingowym (perswazyjnym). Choć można próbować rozgraniczyć te dwa aspekty, o ile to w ogóle możliwe, na potrzeby analizy uznaje się je za będące ze sobą skorelowane i w sposób nieunikniony nakładające się na siebie, kształtujące specyficzny charakter badanego wycinka dyskursu.

Przyjmujemy za Gottim³ ogólne rozumienie dyskursu specjalistycznego, odzwierciedlającego specjalistyczne użycie języka w kontekstach, które są typowe dla społeczności określonego dyskursu specjalistycznego i mogą dotyczyć obszaru wiedzy i praktyki akademickiej, profesjonalnej, zawodowej, technicznej czy biznesowej. Specyfika danego dyskursu specjalistycznego może być widoczna w języku na różnych płaszczyznach – cech leksykalnych (monoreferencyjność, brak konotacji emotywnych, wyłącznie denotatywna funkcja terminów, przejrzystość terminologii, precyzja, zwięzłość), syntaktycznych (wysoki poziom nominalizacji, gęstość leksykalna, złożoność i długość zdań, określone typy zdań, depersonalizacja) i tekstualnych (odniesienia o charakterze anaforycznym, organizacja zdań i tekstów/wypowiedzi, gatunki, akty mowy, cechy pragmatyczne tekstów/wypowiedzi). Podobnie definiuje język specjalistyczny Hoffmann⁴ – jako całokształt językowych środków zastosowanych w określonej sytuacji komunikacyjnej, która jest ograniczona przez specyfikę tematu, w celu zapewnienia zrozumienia pomiędzy jej uczestnikami (specjalistami lub nie-specjalistami).

W kontekście badań nad językiem specjalistycznym Dudley-Evans i John⁵ wskazują kilka aspektów istotnych przy jego analizie i opisie: kategorię społeczności dyskursu, gatunki określonego dyskursu, kluczowe wydarzenia komunikacyjne, jak również funkcje, leksykę i gramatykę. Ponadto, jak twierdzą Dudley-Evans i St John⁶, pojęcia dyskursu i gatunku nakładają się na siebie. W konsekwencji analiza gatunku, będąca w istocie badaniem dystynktywnych cech określonych tekstów, odbywa się w obrębie analizy dyskursu, co z kolei wynika z założenia, że analiza dyskursu z definicji sprowadza się do analizy tekstu na poziomie wyższym niż zdanie. To ważne, ponieważ prócz gatunku, jakim jest sama broszura, stanowiąca materiał badawczy w omawianym dyskursie, innym gatunkiem w nim wykorzystanym, a stanowiącym o specyfice broszury przeznaczonej dla dzieci, jest opowiadanie, narracja, której zastosowanie wynika z konieczności dostosowania komunikatu do profilu emocjonalnego i zdolności poznawczych małoletniego członka społeczności tego dyskursu.

Uzasadnieniem decyzji włączenia do omawianego dyskursu specjalistycznego dzieci, mogącej wydawać się metodologicznie ryzykownym przedsięwzięciem, jest koncepcja społeczności dyskursu.

³ M. Gotti, *Investigating Specialized Discourse*, Peter Lang, Berno 2008, s. 24.

⁴ L. Hoffmann, *Kommunikationsmittel Fachsprache – eine Einführung*, G. Narr, Tübingen 1976, s. 176.

⁵ T. Dudley-Evans, M.J. St John, *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-disciplinary Approach*, Cambridge University Press, Cambridge 1998, s. 61–65.

⁶ Ibidem, s. 87.

Swales⁷ wskazuje sześć cech, które taką społeczność określają: (1) posiada ona szeroko akceptowany zestaw wspólnych celów społecznych, (2) posiada mechanizmy wzajemnej komunikacji między jej członkami, (3) używa swych mechanizmów partycypacyjnych przede wszystkim, by zapewnić przepływ informacji do innych członków oraz sprzężenie zwrotne, (4) posiada i stosuje jeden lub więcej gatunków wspierających realizację swoich celów, (5) poza gatunkami, posiada i operuje też specyficzną leksyką, i wreszcie (6) posiada graniczny poziom członków dysponujących odpowiednim stopniem stosownej wiedzy merytorycznej oraz dyskursywnych umiejętności specjalistycznych.

Dyskurs specjalistyczny ma wielowymiarową naturę i w jego kontekście należy mówić o specyficznej wspólnotie – o społeczności dyskursu specjalistycznego, tu – medycznego. Jak zauważa Gotti⁸, heterogeniczność dyskursu specjalistycznego powodowana jest nie tylko horyzontalnym zróżnicowaniem dyscyplin i obszarów specjalistyczności, lecz również wertykalnym rozróżnieniem poziomów specjalistyczności. Poziom jest najwyższy, gdy uczestnikami dyskursu specjalistycznego są eksperci w danej dziedzinie, niższy, gdy uczestnikami są eksperci i nowicjusze, uczący się i aspirujący do poziomu eksperckiego, a jeszcze niższy, gdy uczestnikami dyskursu są specjaliści i laicy oczekujący wyjaśnienia specjalistycznych kwestii w zrozumiałym sposób. Tymi ostatnimi są w niniejszym badaniu dorośli i dzieci, do których adresowane są broszury. Przedstawione rozumienie społeczności dyskursu specjalistycznego zdaje się nie wykluczać możliwości przesunięcia granicy nieco dalej i włączenia do niej również małoletnich uczestników – ostatecznie, jako potencjalni pacjenci-klienci, również oczekujący wyjaśnienia kwestii medycznej w przystępny i zrozumiały dla nich sposób.

2.2. Czytelność

Czytelność⁹ odnosi się do stopnia trudności zrozumienia tekstu dla potencjalnego odbiorcy. By efektywnie się komunikować, zaleca się dostosowanie poziomu czytelności do założonego odbiorcy właśnie. Dostosowanie takie jest ważne, ponieważ brak lub błędne zrozumienie komunikatu może pociągać za sobą szereg negatywnych konsekwencji.

W przypadku omawianych materiałów czytelność ma znaczenie ze względu na konieczność przekazania rzetelnej i adekwatnej do profilu odbiorcy informacji o charakterze specjalistycznym. W dyskursie medycznym, w relacji specjalista-laik, zrozumienie przez pacjenta przekazywanych informacji specjalistycznych decyduje o stopniu zaufania i o poczuciu bezpieczeństwa pacjenta, pomaga budować relacje z pacjentem, a często wspomaga sam proces leczenia. Pacjent to również klient, w ekonomicznym tego słowa znaczeniu, szczególnie w kontekście dzisiejszej

⁷ J.M. Swales, *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge University Press, Cambridge 1990, s. 24–27.

⁸ M. Gotti, op. cit., s. 25–26.

⁹ Brakuje tu miejsca, by omówić zagadnienie czytelności w sposób drobiazgowy, lecz docieklivego czytelnika odsyłamy do S.A. Crossley, J. Greenfield and D.S. McNamara (2008) lub M. Hoey (1998).

rzeczywistości o wysokim poziomie medykalizacji, instytucjonalizacji i komercjalizacji, nastawionym na zysk. Należy pamiętać, że konieczność zrozumienia komunikatu z obu broszur jest dla firmy ważna również ze względów czysto marketingowych – chce ona przekonać do produktu jak największą liczbę potencjalnych klientów – musi więc mówić, przynajmniej w pewnym stopniu, ich językiem, balansując na pograniczu dyskursu specjalistycznego i dyskursu reklamowego.

Szacując wskaźniki czytelności tekstów przy pomocy matematycznych formuł, bierze się pod uwagę kilka zmiennych: długość zdania, liczbę zdań, długość słów, liczbę sylab w wyrazach, czy też liczbę tzw. *complex words*¹⁰. Niektóre formuły polegają też na liczbie znaków, słów i zdań w danym tekście. Mierzone w ten sposób właściwości tekstu, manifestowane na poziomie językowym, pozwalają określić stopień trudności doświadczany przez jego czytelników¹¹. Większość formuł wskazuje na szacunkowy poziom edukacji (i/lub klasę według amerykańskiego systemu szkolnictwa), który powinien pozwolić czytelnikowi zrozumieć dany tekst w całości.

W badaniu wykorzystano następujące wskaźniki: *Flesch Kincaid Reading Ease*, *Flesch Kincaid Grade Level*, *Gunning Fog Index*, *SMOG Index*, *Coleman Liau Index*, *Automated Readability Index (ARI)*¹².

2.3. Child-directed speech – mowa dorosłego-do-dziecka

Sposób, w jaki dorośli rozmawiają ze sobą, różni się od tego, jak rozmawiają z dziećmi. Jest to widoczne na wielu płaszczyznach: fonologii, semantyki, składni i pragmatyki¹³. Wyraźna i wolniejsza mowa, właściwie dobrane słowa i odpowiednie struktury gramatyczne to tylko niektóre z właściwości mowy dorosłego do dziecka, które mogą uczynić dany komunikat językowy bardziej zrozumiałym.

Taki rodzaj użycia języka jest też zauważalny w analizowanej broszurze skierowanej do dzieci, która ma formę opowiadania. Schaffer¹⁴, omawiając mowę dorosłego do dziecka, na poziomie składni wyróżnia między innymi krótsze wypowiedzi i mniej zdań podrzędnych, a na poziomie semantyki ograniczone słownictwo i słowa „dziecięce”.

3. Model badawczy

Procedura badawcza obejmuje dwa etapy i dotyczy obu analizowanych tekstów w tych samych aspektach i przy użyciu tych samych narzędzi badawczych. Z powodu

¹⁰ M.Z. Wójcik, *Nie daj się zabić grzejnikowi, czyli jak zwiększyć czytelność instrukcji obsługi*, [w:] M. Łukasik (red.), *Język bez granic*, Kolo Naukowe Bajt, Warszawa 2011, s. 254.

¹¹ G.H. McLaughlin, *SMOG Grading - a new readability formula*, „Journal of Reading” 1969, tom 12, s. 640; dostępny na: https://ogg.osu.edu/media/documents/health_lit/WRRSMOG_Readability_Formula_G._Harry_McLaughlin__1969_.pdf; [stan z 2.06.2018].

¹² Wszystkie nazwy wymienionych tu wskaźników czytelności przytoczone zostały na stronach internetowych, wyszczególnionych w bibliografii.

¹³ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

¹⁴ Ibidem, s. 324.

wydawniczych ograniczeń ilościowych w niniejszym artykule zaprezentowano jedynie pierwszy etap. Materiał został przeanalizowany w wersji niezmienionej.

Wspomniany pierwszy etap badania stanowi statystyka tekstów oraz analiza wskaźników czytelności. Pozwala ona zaobserwować przystępność tekstu, jego dostosowanie do określonego wieku lub liczby lat edukacji. Indeks taki pozwala wnioskować o grupie odbiorców oraz o stopniu specjalistyczności tekstu w obrębie jednego dyskursu. Do badania użyto narzędzi dostępnych online¹⁵. Narzędzia tego typu mają ograniczenia, trzeba mieć świadomość minimalnego marginesu błędu, który nie uniemożliwia jednak wnioskowania o obserwowanych tendencjach. Analizę tę wzbogacono o porównanie badanych tekstów w zakresie użytego słownictwa, mającego wyrazić te same kwestie medyczne i o ocenę frekwencyjności wyrazów (zgodnie z listą słów angielskich najczęściej występujących w języku mówionym i pisanym – *The Longman Communication 3000*¹⁶) i o weryfikację ich ewentualnej obecności na liście słownictwa naukowego (*The Academic Word List*) autorstwa Averil Coxhead¹⁷, co pozwala wnioskować o stopniu specjalistyczności, daje pełniejszy obraz badanego wycinka dyskursu oraz wskazuje na sposób i zakres jego zróżnicowania.

Etap drugi polega na prześledzeniu kilku aspektów omawianego dyskursu i obejmuje analizę rejestru, stylu i kontekstu (w myśl założenia, że dyskurs to nierozzerwalnie tekst plus kontekst¹⁸, łącznie z uczestnikami dyskursu).

Przeprowadzone badanie nie ma na celu przybliżenia całościowego charakteru szeroko rozumianego dyskursu medycznego ani zbadania w sposób kompleksowy dyskursu dotyczącego VNS. To wymagałoby skorzystania z już istniejących korpusów lub skompilowania własnego, obszernego korpusu tekstów, tworzących reprezentatywną próbę. Niniejsze badanie jest znacznie zawężone ze względu na swój charakter – to studium przypadku, oraz ze względu na cele badawcze – biorąc pod uwagę dwa profile odbiorców tworzących społeczność określonego dyskursu, porównano stopień specjalistyczności wycinków tego dyskursu.

4. Statystyka tekstów

Analiza statystyczna zarówno broszury skierowanej do dzieci, jak i broszury przeznaczonej dla dorosłych, została przeprowadzona przy użyciu dwóch narzędzi¹⁹, w celu weryfikacji ewentualnego marginesu błędu – narzędzia tego typu posiadają

¹⁵ https://www.online-utility.org/english/readability_test_and_improve.jsp [stan z 1.05.2018]; <https://www.webpagefx.com/tools/read-able/check.php> [stan z 1.05.2018].

¹⁶ https://www.lexutor.ca/freq/lists_download/longman_3000_list.pdf [stan z 2.05.2018].

¹⁷ Pełną listę 570 słów można znaleźć pod tym adresem: <https://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist> [stan z 2.05.2018].

¹⁸ G. Cook, *The Discourse of Advertising*, Routledge, London, New York 1992, s. 2.

¹⁹ https://www.online-utility.org/english/readability_test_and_improve.jsp [stan z 1.05.2018]; <https://www.webpagefx.com/tools/read-able/check.php> [stan z 1.05.2018].

pewne ograniczenia (np. związane z klasyfikacją słów jako tzw. *complex words*) i mogą nie gwarantować stuprocentowej dokładności i precyzji w liczeniu poszczególnych wskaźników.

Wyniki analizy statystycznej obu badanych tekstów przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Analiza statystyczna badanych broszur

	BROSZURA DLA DZIECI		BROSZURA DLA DOROSŁYCH	
	DANE WEDŁUG WWW ₁	DANE WEDŁUG WWW ₂	DANE WEDŁUG WWW ₁	DANE WEDŁUG WWW ₂
liczba znaków (z odstępami)	3375	—	11239	—
liczba znaków (bez odstępów)	2579	—	9007	—
liczba słów	657	652	1854	1854
liczba zdań	56	56	112	112
liczba sylab	889	—	3186	—
średnia liczba znaków w wyrazie	3,93	—	4,86	—
średnia liczba sylab w wyrazie	1,35	1,30	1,72	1,65
średnia liczba słów w zdaniu	11,73	11,64	16,55	16,55
gęstość leksykalna (<i>lexical density</i>)	36,9863	—	29,7735	—
liczba tzw. <i>complex words</i>	—	29	—	345
procent tzw. <i>complex words</i>	—	4,45%	—	18,61%

Broszura przeznaczona dla dorosłych jest dużo bardziej obszerna – prawie trzy razy dłuższa, na co wskazuje choćby liczba słów. Zdań natomiast jest tylko dwa razy więcej. Fakt ten tłumaczy stopień ich złożoności, a bezpośrednio wskazuje na to średnia liczba wyrazów w zdaniach. Również same słowa są dłuższe (mają więcej sylab) w tekście przeznaczonym dla dorosłych. Stopień złożoności słów jeszcze bardziej dobitnie pokazuje wskaźnik liczby tzw. *complex words* – pod tym względem tekst dla dorosłych przewyższa tekst dla dzieci ponad dwunastokrotnie. Oznacza to, że niemal jedną piątą broszury dla dorosłych stanowią słowa złożone (trudne), a w broszurze dla dzieci to jedynie nieco ponad 4 procent wszystkich słów. Wartość wskaźnika gęstości leksykalnej, będącej stosunkiem liczby słów niosących treść (tzw. *content words*) do liczby wszystkich wyrazów użytych w tekście, co prawda jest różna w obu tekstach, lecz w obu przypadkach wynosi poniżej 40%. Według Ure²⁰, taki wynik właściwy jest tekstom mówionym, a nie pisanym. Jak twierdzi Ure²¹, teksty mówione

²⁰ J. Ure, *Lexical Density and Register Differentiation*, [w:] G.E. Perren, J.L.M. Trim (red.), *Applications of Linguistics*, Cambridge University Press, London 1971, s. 443–452.

²¹ Ibidem, s. 443–452.

są bardziej przewidywalne, ponieważ w ich przypadku istnieje tendencja do koncentracji na najbliższym fizycznym otoczeniu osoby, a przez to zawierają więcej powtórzeń. Z kolei teksty pisane są w tym względzie mniej ograniczone, a przez to raczej mniej przewidywalne. Wydaje się jednak, że zaobserwowany tu wynik, podobnie zresztą jak pozostałe wskaźniki, ma swoje uzasadnienie w konieczności dostosowania języka do odbiorcy. Po pierwsze, odbiorcą jest dorosły laik lub dziecko. Skoro tekst skierowany jest od specjalisty/eksperta do pacjenta, musi on choć w niektórych aspektach zbliżyć się do języka pacjenta. Tym bardziej jeśli granica społeczności dyskursu zostanie przesunięta jeszcze dalej, w stronę małoletniego odbiorcy komunikatu. Rzecz dotyczy wysoce specjalistycznego aparatu i skomplikowanej, zaawansowanej medycznie terapii, lecz sposób i zakres ich prezentacji wymusza profil odbiorcy. Dotyczy to rejestru, stylu oraz cech gatunkowych. W obu tekstach nie brak odniesień do życia codziennego. Broszura dla dziecka jest w swej istocie narracją w pierwszej osobie – bohater opowiada swoją historię, fragment swojego codziennego życia przed i po zastosowaniu terapii. W ulotce dla dorosłych charakter rozmowy (a zatem tekstu mówionego) oddaje natomiast sekcja zatytułowana *Frequently asked questions* (*Często zadawane pytania*) – schemat pytanie-odpowiedź-pytanie-odpowiedź przypomina codzienną konwersację. Po drugie, analizowane teksty balansują tak naprawdę na pograniczu dyskursu specjalistycznego i dyskursu o charakterze marketingowym – broszury, poza faktem pełnienia funkcji informacyjnej, mają przecież zachęcić do zastosowania produktu (i jego kupna – aparat finansowany jest co prawda przez Narodowy Fundusz Zdrowia, jednak mniej ważne jest, kto płaci, tak czy inaczej produkt podlega sprzedaży i idą za tym konkretne sumy pieniężne), muszą więc być napisane przystępnym językiem. Swój perswazyjny charakter przejawiają one nie tylko na poziomie tekstu, ale również poprzez aspekt wizualny, graficzny, poprzez obrazy umieszczone w broszurach.

Warto również zwrócić uwagę na fakt, że gęstość leksykalna jest wyższa w przypadku tekstu dla dzieci. Tendencją jest, że teksty mówione wykazują niższą gęstość leksykalną niż pisane. Być może zatem uzyskane wartości są konsekwencją ogólnego charakteru obu tekstów, czyli narracji w tekście dla dzieci, a formuły dialogu (pytanie – odpowiedź) w tekście dla dorosłych.

5. Analiza czytelności

Te same narzędzia do analizy statystycznej policzyły kilka wskaźników czytelności obu tekstów. Wartości te przedstawia tabela 2.

Jak wynika z przedstawionych danych, oba narzędzia badawcze wskazały podobne, lecz nie identyczne wartości. Jest to rezultatem specyfiki samych narzędzi, więc, posiłkując się nimi, szczególnie badając obszerne korpusy tekstów, należy założyć niewielki margines błędu, który mimo wszystko nie odbiega znacznie od faktycznego stanu rzeczy.

Tabela 2. Analiza wskaźników czytelności badanych broszur

	BROSZURA DLA DZIECI		BROSZURA DLA DOROŚLYCH	
	DANE WE-DŁUG WWW ₁	DANE WE-DŁUG WWW ₂	DANE WE-DŁUG WWW ₁	DANE WE-DŁUG WWW ₂
Gunning Fog Index	6,40	6,1	13,37	12,8
Coleman Liau Index	4,76	7,4	11,00	12,7
Flesch Kincaid Grade Level	4,95	4,3	11,14	10,3
ARI (Automated Readability Index)	2,92	3	9,73	9,6
SMOG	7,69	4,5	12,85	10,2
Flesch Reading Ease	80,45	84,9	44,65	50,9

Wartości wskaźników czytelności policzonych dla tekstu w broszurze dla dzieci jednoznacznie i zgodnie z oczekiwaniami określają poziom trudności tekstu jako łatwy, przystępny i zrozumiały dla dziecka uczęszczającego do szkoły podstawowej. Tekst w broszurze przeznaczonej dla dorosłych uchodzi za tekst trudny.

Gunning Fog Index szacuje ilość lat formalnej edukacji, która jest hipotetycznie potrzebna, by zrozumieć dany tekst w całości, czytając go po raz pierwszy. Tekst uważa się za przystępny, jeśli wskaźnik plasuje się na poziomie 7–8 punktów, natomiast wynik wyższy niż 12 oznacza, że tekst jest zbyt skomplikowany i złożony dla większości czytelników²². Uzyskany tu wynik w okolicach 6 wskazuje zatem na sześć lat edukacji potrzebnej do jego zrozumienia w całości, wynik w okolicach 13 wskazuje na dość zaawansowany tekst, na poziomie pierwszych lat studiów. Zgodnie z tym wskaźnikiem jest on trudniejszy niż można by się spodziewać, biorąc pod uwagę fakt, że jako materiał promocyjny, broszura przeznaczona jest dla szerokiego spektrum dorosłych pacjentów – odbiorców komunikatu.

Zgodnie z wytycznymi interpretacji wskaźników *Flesch Kincaid Reading Ease* oraz *Flesch Kincaid Grade Level* rzecz ma się podobnie. Skala między 0 i 100, przyjęta dla pierwszego z nich, wskazuje na fakt, że tekst pierwszy odpowiedni jest dla dziecka (tu przyjmuje się, że im wynik wyższy, tym tekst łatwiejszy, a wartość między 60 a 80 jest już odpowiednia dla 12–15-latka²³). Wartość dla broszury dla dzieci to ponad 80 punktów, a więc tekst powinien być przystępny dla jeszcze młodszych odbiorców komunikatu. Tekst dla dorosłych i tym razem wydaje się trudniejszy niż można było przypuszczać – przyjmuje się, że wartość około 65 jest idealnym wynikiem dla tekstów biznesowych, a więc również specjalistycznych. Tu wynik jest dużo niższy, co oznacza, że tekst dla dorosłych odbiorców komunikatu jest (zaskakująco?) dość trudny. Drugi z indeksów mówi o tym, ile lat edukacji potrzeba, by zrozumieć

²² <https://www.webpagefx.com/tools/read-able/gunning-fog.html> [stan z 1.06.2018].

²³ <https://www.webpagefx.com/tools/read-able/flesch-kincaid.html> [stan z 1.06.2018].

dany tekst (WWW₇). Uzyskane dla badanych tekstów wyniki potwierdzają zatem tylko dane uzyskane dla wskaźnika *Flesch Kincaid Reading Ease*.

Wskaźnik *SMOG* również oszacowuje liczbę lat kształcenia niezbędnych do zrozumienia określonego tekstu²⁴. W przypadku tego wskaźnika narzędzia badawcze okazały się jednak najbardziej rozbieżne. Dla każdego z tekstów różnica wynosi około trzech punktów. Dla broszury dla dzieci wynik 4,5 odpowiada poziomowi szkoły podstawowej, natomiast 7,69 – poziomowi gimnazjum. Dla broszury dla dorosłych wartość 10,2 oznacza tekst odpowiedni dla poziomu szkoły średniej, a 12,83 to już poziom absolwenta szkoły średniej, studenta.

Automated Readability Index (ARI) i *Coleman Liau Index* różnią się nieco od poprzednich wskaźników – nie biorą one pod uwagę ilości sylab czy wielosylabowych wyrazów (tzw. *complex words*), lecz polegają na liczbie znaków, słów i zdań.

*Coleman Liau Index*²⁵ określa amerykański poziom szkolny potrzebny do zrozumienia danego tekstu. To oznacza, że według pierwszego narzędzia broszura dla dzieci powinna być z łatwością zrozumiała dla ucznia w klasie 4 lub 5, a według drugiego – dla ucznia w klasie 7. Rozbieżność wyników w tym przypadku znów jest znaczna. Broszura dla dorosłych ma być zgodnie z uzyskanymi wynikami odpowiednia dla osób mających za sobą 11–13 lat kształcenia.

Zgodnie z uzyskanym wskaźnikiem *ARI*, który również szacuje wiek potrzebny do zrozumienia tekstu²⁶, broszura dla dzieci odpowiednia jest dla 7–8-latka, natomiast ulotka dla dorosłych powinna być zrozumiała dla osób po 9–10 latach edukacji, czyli w wieku 15–16 lat – wynik zadziwiająco niski w porównaniu do wcześniej omawianych wskaźników.

Według jednego z wykorzystanych narzędzi badawczych²⁷, uśredniony wszystkie powyżej opisane wyniki, tekst broszury dla dzieci okazuje się odpowiedni i w pełni zrozumiały dla 10–11-latków, ze średnim rezultatem 5, natomiast tekst broszury dla dorosłych uzyskał uśredniony wynik na poziomie 11, co należy rozumieć, że powinien on być z łatwością zrozumiały dla 16–17-latków.

Jedno z użytych narzędzi²⁸ sugeruje ponadto, które zdania powinny zostać zmienione w celu poprawienia czytelności. Choć sugestia poprawy tego wskaźnika nie powinna dziwić w przypadku tekstu dla dorosłych, ze względu na spodziewane użycie terminów medycznych i bardziej specjalistycznego rejestru w ogóle lub też trudniejszych konstrukcji zdaniowych, o tyle może być zaskakujące, że narzędzie to zasugerowało zmianę 17 fragmentów tekstu dla dzieci. W przypadku broszury dla dorosłych doradzono zmianę 34 fragmentów.

²⁴ <https://www.webpagefx.com/tools/read-able/smog-index.html> [stan z 1.06.2018].

²⁵ <https://www.webpagefx.com/tools/read-able/coleman-liau-index.html> [stan z 1.06.2018].

²⁶ <https://www.webpagefx.com/tools/read-able/automated-readability-index.html> [stan z 1.06.2018].

²⁷ <https://www.webpagefx.com/tools/read-able/check.php> [stan z 1.05.2018].

²⁸ https://www.online-utility.org/english/readability_test_and_improve.jsp [stan z 1.05.2018].

6. Porównanie słownictwa

Gradacja poziomu specjalistyczności wymusza zróżnicowanie słownictwa użytego do wyrażenia tych samych kwestii. Tabela 3 pokazuje przykładowe, najciekawsze zdaniem autorów, różnice w korpusie.

Tabela 3. Porównanie słownictwa i jego frekwencyjności

DZIECI	DOROŚLI
Doc. Teur (from French)	Doctor
epileptic seizures he couldn't do anything about	drug-resistant epilepsy
sends signals (S2 W2) to my brain (S2 W2)	sends mild pulses to the brain (S2 W2)
put (S1 W1) under	implant/place under
just below (S2 W2) my left shoulder	under (S1 W1) the skin usually in the left chest area
Buddy/ device (S3 W2 AC)	generator (from generate S3 W2 AC)/ device (S3 W2 AC)
something (S1 W1) that made me fall (S1 W1) asleep (S2)	general (S1 W1) anaesthesia
two small (S1 W1) scars	two small (S1 W1) incisions
two weeks later (S1 W1)	two weeks after (S1 W1) the implant procedure (S2 W2 AC)
gave me special (S1 W1) magnets	magnet is included (S1 W1)
send (S1 W1) extra signals (S2 W2)	provide (S1 W1) additional (S3 W2) benefits (S2 W1 AC)
recover (W2 AC) more quickly	reduce (S1 W1) the recovery (W3 AC) period (S1 W1 AC)
makes my voice (S2 W1) a bit croaky	a feeling (S1 W1) of hoarseness

Umieszczone w nawiasach skróty S1, S2, S3 oraz W1, W2 i W3 odnoszą się do najczęściej używanych słów w języku angielskim. I tak na przykład skróty S1 i W1 przy słowie **fall** oznaczają, że jest ono jednym z tysiąca najczęściej używanych zarówno w języku mówionym, jak i pisany, według *The Longman Communication 3000*. Skróty AC oznacza, że dane słowo należy do grupy 570 słów powszechnie używanych w tekstach akademickich według Averil Coxhead. Te z pierwszej grupy występują w porównywalnych proporcjach w obu tekstach. Natomiast więcej słów o zabarwieniu akademickim znajduje się w tekstach dla dorosłych.

7. Podsumowanie i wnioski

Przeprowadzona analiza pozwala na sformułowanie kilku wniosków. Po pierwsze, badane teksty są częścią tego samego dyskursu specjalistycznego. Po drugie, cechy

wspólne obu badanych tekstów determinuje przede wszystkim temat, którego dotyczy, brak kompetencji specjalistycznych odbiorców, jak również funkcje, jakie mają analizowane teksty spełniać. Natomiast różnice są nieuniknione przede wszystkim ze względu na ogólny profil odbiorców każdego z badanych tekstów, których zaliczamy do społeczności tego samego dyskursu specjalistycznego. Odmienność charakterystyki odbiorców wymusza znaczną gradację poziomu specjalistyczności komunikatów. Różnice zaobserwowano na różnych płaszczyznach, choć teksty dotyczą tego samego aspektu specjalistycznego, tej samej kwestii medycznej.

Jeśli chodzi o kwestię czytelności badanych tekstów, należy pamiętać, że choć użyte narzędzia i wskaźniki mają wiele zalet, to wiążą się również z pewnymi ograniczeniami. Z jednej strony pozwalają one w szybki sposób oszacować, na ile teksty powinny być zrozumiałe dla potencjalnego odbiorcy, a samemu twórcy tekstu mogą pomóc dostosować go do zamierzonej grupy, co może przekładać się na sukces marketingowy. Z drugiej strony ograniczenia użytych formuł i narzędzi każą zachować rozsądny margines błędu we wnioskowaniu. Wielość formuł zwiększa możliwość uzyskania rozbieżnych wyników w odniesieniu do tego samego tekstu – to zresztą zostało zaobserwowane w niniejszym badaniu. Ponadto, nie każde wielosylabowe słowo jest słowem trudnym do zrozumienia, a przecież niektóre z formuł przyjmują takie właśnie ogólne założenie. Pomija się tu również wiele innych aspektów, które mogą wpływać na rozumienie określonego tekstu, np. kontekst sytuacyjny, faktyczny poziom wiedzy czytelnika związany z określonym tematem, złożoność użytych w tekście pojęć i opisanych zjawisk itp.

Bibliografia

- Cook G., *The Discourse of Advertising*, Routledge, London – New York 1992.
- Coxhead A., *Essentials of Teaching Academic Vocabulary: Cengage Learning for Academic Success*, Heinle, Cengage Learning, Boston 2006.
- Crossley S.A., Greenfield J. and McNamara D.S., *Assessing Text Readability Using Cognitively Based Indices*, „TESOL Quarterly” 2008, t. 42, nr 3, s. 475–493.
- Dudley-Evans T., St John M.J., *Developments in English for Specific Purposes. A Multidisciplinary Approach*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.
- Duszak A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Gotti M., *Investigating Specialized Discourse*, Peter Lang, Berno 2008.
- Hoey M., *Pattern of lexis in text*. Oxford University Press, Oxford 1998.
- Hoffmann L., *Kommunikationsmittel Fachsprache – eine Einführung*, G. Narr, Tübingen 1976.
- McLaughlin G.H., *SMOG Grading – a new readability formula*, „Journal of Reading” 1969, t. 12, s. 639–646; dostępny na: <https://ogg.osu.edu/media/documents/>

- health_lit/WRRSMOG_Readability_Formula_G_Harry_McLaughlin__1969_.pdf [stan z 2.06.2018].
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Scollon R., Scollon S.W., *Intercultural Communication. A Discourse Approach*, Basil Blackwell, Oxford 1995.
- Swales J.M., *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge University Press, Cambridge 1990.
- Ure J., *Lexical Density and Register Differentiation*, [w:] G.E. Perren, J.L. M. Trim (red.), *Applications of Linguistics*, Cambridge University Press, London 1971, s. 443–452.
- Wójcik M.Z., *Nie daj się zabić grzejnikowi, czyli jak zwiększyć czytelność instrukcji obsługi*, [w:] M. Łukasik (red.), *Język bez granic*, Koło Naukowe Bajt, Warszawa 2011, s. 247–261.

Źródła internetowe

- https://www.online-utility.org/english/readability_test_and_improve.jsp [stan z 1.05.2018].
- <https://www.webpagefx.com/tools/read-able/check.php> [stan z 1.05.2018].
- https://www.lexutor.ca/freq/lists_download/longman_3000_list.pdf [stan z 2.05.2018].
- <https://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist> [stan z 2.05.2018].
- <https://us.livanova.cyberonics.com/children> [stan z 5.05.2018].
- <https://www.webpagefx.com/tools/read-able/gunning-fog.html> [stan z 1.06.2018].
- <https://www.webpagefx.com/tools/read-able/flesch-kincaid.html> [stan z 1.06.2018].
- <https://www.webpagefx.com/tools/read-able/smog-index.html> [stan z 1.06.2018].
- <https://www.webpagefx.com/tools/read-able/coleman-liau-index.html> [stan z 1.06.2018].
- <https://www.webpagefx.com/tools/read-able/automated-readability-index.html> [stan z 1.06.2018].

Marzena BĘDKOWSKA-OBŁĄK

<https://orcid.org/0000-0002-6758-7796>

(Uniwersytet Śląski)

INFORMACJA O PRODUKCIE – PROBLEMATYKA KOMUNIKACJI W TECHNICZNYM DISKURSIE SPECJALISTYCZNYM

Summary

Product information – problems of communication in the technical specialist discourse

The subject of considerations undertaken in the article is the issue of communication in the field of technical specialist discourse. The communication process is carried out in this case by means of a specific type of specialist text, i.e. product information. The study will examine the flow of information between the sender and the recipient of the message, where both partners belong to a group of specialists who use typical language sign systems and have knowledge in a given field.

Keywords: specialized discourse, information about a product, technology.

1. Wstęp

Współpraca firm specjalistycznych w obszarze technicznym odbywa się aktualnie w dużej mierze za pośrednictwem osób trzecich i z wykorzystaniem wielu różnych środków komunikacji. Jest to spowodowane ekspansją firm na różnych rynkach światowych. Rzadko kiedy dochodzi do sytuacji, w której twórca określonego produktu specjalistycznego ma możliwość przekazania swojej wiedzy na jego temat docelowo jego odbiorcy. Proces przekazania ww. informacji przebiega zatem z reguły w mniej lub bardziej złożony sposób.

Problematyka podjęta w tym artykule dotyczy komunikacji w obszarze technicznego dyskursu specjalistycznego, w którym język użyty jest w celu przekazywania wiedzy w ramach interakcji uczestników procesu komunikacji¹. Proces ten

¹ Por. T.A. van Dijk, *Dyskurs, jako struktura i proces*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 9 i nast. oraz S. Grucza, *Idiolekt specjalistyczny – idiokultura specjalistyczna – interkulturowość*

realizowany jest w tym przypadku za pomocą konkretnego gatunku tekstu specjalistycznego, tj. informacji o produkcie. Badaniu poddany zostanie przepływ informacji pomiędzy nadawcą a odbiorcą komunikatu, gdzie obaj partnerzy należą do grona specjalistów, którzy posługują się typowymi systemami znaków językowych i posiadają wiedzę z zakresu danej dziedziny². Należy w tym miejscu podkreślić, iż w zależności od odbiorcy poziomy abstrakcji przekazywanego komunikatu mogą się od siebie znacząco różnić.

Badania prowadzone w ramach niniejszego artykułu obejmują teksty specjalistyczne z branży budowlanej, które zostały stworzone przez producenta w celu dystrybucji oferowanego przez siebie produktu specjalistycznego. Chodzi tu jednak o produkt wysoce specjalistyczny, którego zastosowanie wiąże się z koniecznością posiadania specjalistycznych uprawnień.

Tekst jest zatem w interesującym nas przypadku punktem wyjścia niezbędnym do realizacji konkretnego celu, jakim bywa sprzedaż danego produktu czy realizacja inwestycji i stanowi narzędzie w procesie komunikacji specjalistycznej³ z jednej strony, ale z drugiej strony może być źródłem potencjalnych przeszkód w komunikacji pomiędzy samymi specjalistami. Bywa powodem sporów, względnie żądań roszczeniowych, spowodowanych m.in. sprzecznościami zawartymi w jego płaszczyźnie treściowej.

2. Specyfika procesu komunikacji specjalistycznej

W procesie komunikacji specjalistycznej prowadzone są kognitywno-językowe działania mowne (*nem. Sprechhandlungen*) według określonych strategii, celem realizacji zadania komunikacyjnego⁴. Wychodząc od zadania komunikacyjnego i zmierzając do celu, jakim jest w branży budowlanej realizacja inwestycji, pojawia się przedmiot procesu komunikacji. Przedmiotem tym jest produkt. W tym przypadku chodzi o wysoce specjalistyczny produkt, wytwór jednego specjalisty, który jest z reguły przeznaczony dla innego specjalisty. Może to być zarówno relacja komunikacji intra-, jak i inter-branżowej. Celem zdarzenia komunikacyjnego jest pozyskanie lub przekazanie wiedzy, kompetencji i umiejętności specjalistycznej w danym obszarze⁵,

specjalistyczna, [w:] J. Lukszyn (red.), *Podstawa technolingwistyki*, Euroedukacja, Warszawa 2008, s. 61 i nast., S. Grucza, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

² Por. T. Roelcke, *Fachsprache*, Erich Schmidt Verlag, Berlin 2010, s. 13 i nast.

³ Ibidem, s. 18.

⁴ Por. M. Heinemann, W. Heinemann, *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2002, s. 90 i nast. oraz S. Weber, *Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium. Ziele, Merkmale, Inhalte, Inhaltskompetenzen*, [w:] M. Duś, G. Zenderowska-Korpus (red.), *Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2010, s. 12 i nast.

⁵ Por. Z. Berdychowska, op. cit., s. 43 i nast.

dlatego konieczne jest przyjęcie określonych strategii. A efektem przyjętych strategii i realizowanych w procesie komunikacji specjalistycznej działań jest tekst specjalistyczny. Tekst pełni zatem z jednej strony rolę narzędzia do osiągnięcia zamierzonego celu, z drugiej zaś strony jest również rezultatem pracy jakiegoś specjalisty przy udziale osób trzecich, zaangażowanych w poza-produkcyjne płaszczyzny marketingowe. Tekst ten jest niewątpliwie uwarunkowany normami komunikacyjnymi i w dużej mierze przyjętymi konwencjami, charakterystycznymi dla danego gatunku tekstu czy kręgu kulturowego⁶. Należy w tym miejscu podkreślić fakt, iż mamy do czynienia z tekstami, których najważniejszym aspektem jest ich funkcja, bowiem teksty specjalistyczne są z założenia niezależne od stylu, względnie sposobu myślenia autora.

W procesie komunikacji specjalistycznej biorą udział konkretni partnerzy, pełniący rolę nadawcy i odbiorcy. Rolę nadawcy pełni specjalista, inżynier reprezentujący obszar techniczny producenta produktu. Odbiorcą komunikatu w przypadku produktu wysoce specjalistycznego jest także specjalista. W przypadku interesującej nas branży budowlanej odbiorcą może być na etapie projektowania na przykład architekt, który kieruje się, m.in. aspektami wizualnymi, estetycznymi, parametrami technicznymi, funkcjonalnymi oraz stroną formalno-prawną. Z projektantem ściśle współpracuje także konstruktor, który ponosi pełną odpowiedzialność za składowe branżowe elementy projektu. Na etapie realizacji inwestycji odbiorcą komunikatu jest natomiast inżynier budownictwa, który odpowiada prawnie za prawidłową realizację inwestycji. Dodatkowo rolę pośredniego odbiorcy pełni inwestor, inicjator inwestycji, jego potencjalny użytkownik, który często nie posiada wiedzy specjalistycznej w danym obszarze.

3. Informacja o produkcji jako gatunek tekstu

Z uwagi na treściowo-funkcjonalną strukturę tekstu informację o produkcji należy zaliczyć do tekstów dydaktyczno-instruktażowych⁷, których celem i dominującą funkcją jest funkcja informacyjna, tj. zestawienie niezbędnych informacji o produkcie i wtórnie – wzbudzenie zainteresowania produktem u potencjalnego klienta, czyli funkcja apelatywna⁸. Jest to zatem tekst hybrydowy, łączący w sobie dwie funkcje. Teksty te odnoszą się do zakresu rzeczowego. Ich tematem są zarówno aspekty intra-specjalistyczne, takie jak: proces tworzenia, produkcji czy parametry, właściwości techniczne oraz aspekty inter-specjalistyczne, jak np. reklama produktu, jego zbyt i obsługa potencjalnego klienta. Do grona adresatów komunikatu, przekazywanego za pomocą tekstu, możemy zaliczyć stosunkowo szeroki krąg odbiorców. Są to

⁶ Por. R. Arntz, *Fachbezogene Mehrsprachigkeit in Recht und Technik*, Georg Olms Verlag, Hildesheim 2001, s. 126.

⁷ D. Möhn, R. Pelka, *Fachsprachen. Eine Einführung*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1984, s. 6 oraz T. Roelcke, op. cit., s. 43 wg Gläser 1990.

⁸ Por. T. Roelcke, op. cit., s. 43 wg Gläser 1990.

przeważnie specjaliści branżowi, czyli inżynierowie, konstruktorzy, projektanci, kierownictwo zakładu lub mistrzowie produkcji⁹.

Na płaszczyźnie makrostruktury tekstu mamy do czynienia z charakterystyczną strukturą podziału i konwencjonalną dla tego typu tekstów budową¹⁰, tj. na całość komunikatu składają się:

- krótki tekst wprowadzający opatrzony tytułem, względnie sloganem reklamowym, zawierającym nazwę produktu, podkreślającym jego zalety,
- fragment przedstawiający w sposób opisowy właściwości produktu,
- tabelaryczne zestawienie parametrów technicznych oraz
- dodatkowe elementy wizualne, graficzne.

Należy zauważyć przy tym, iż rodzaj i kolejność następujących po sobie fragmentów tekstu są stałe. Większą jego część zajmuje jednak rzeczowe zestawienie informacji. Co się zaś tyczy izotopii tekstu, czyli płaszczyzny jego treści, teksty te cechuje konsekwentne następstwo poruszanych kwestii tematycznych, tj. budowa elementu, parametry techniczne, warunki zastosowania¹¹. W ramach płaszczyzny komunikacyjnej realizowane są zaś działania mowne (niem. *Sprechhandlungen*), np. informowanie, porównywanie, wyjaśnianie. Ponadto mamy do czynienia z progresją tematyczno-rematyczną, właściwą dla tekstów dydaktyczno-instruktażowych, w których obserwujemy stosunkowo wysoką zawartość informacji w pojedynczym zdaniu¹².

Biorąc pod uwagę płaszczyznę językową tekstu, teksty te charakteryzuje słownictwo specjalistyczne, język naturalny z dużym udziałem słownictwa ogólnonaukowego, użytego w kontekście specjalistycznym, np. problem, proces, stan, słowa obcego pochodzenia, nazwy własne, akronimy, neologizmy, wyrazy pochodne, złożenia z cyframi, literami, symbolami, zwrotami językowymi, figury stylistyczne: aliteracja, metafory¹³. Płaszczyzna składniowa to natomiast krótkie, proste zdania (13–15 słów) sformułowane w stronie czynnej. Charakterystyczne są także powtórzenia, rezygnacja z negacji¹⁴ oraz częste występowanie fragmentów zdań, względnie zapisów tabelarycznych, katalogowych.

4. Analiza przebiegu procesu komunikacji za pośrednictwem tekstu

Obszar badań w zakresie przebiegu procesu komunikacji w obszarze technicznego dyskursu specjalistycznego został z uwagi na aktualny stań prowadzonych przeze

⁹ R.A. de Beaugrande, W.U. Dressler, *Einführung in die Textlinguistik*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1981, s. 13.

¹⁰ Por. R. Arntz, op. cit.

¹¹ Por. B. Sandig, *Textstilistik des Deutschen*, Walter der Gruyter, Berlin 2006, s. 113 i nast.

¹² Por. M. Heinemann, W. Heinemann, op. cit., s. 90 i nast.

¹³ Por. D. Möhn, R. Pelka, op. cit., s. 37.

¹⁴ Por. I. Michova, *Produktpräsentation in der Fremdsprache (DaF)*, [w:] M. Duš, G. Zenderowska-Korpus (red.), *Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2010, s. 142 i nast., wg Hierhold 2005.

mnie badań ograniczony do tekstów specjalistycznych w języku polskim – informacji o produkcji, zamieszczonych na stronach internetowych niemieckich firm z branży budowlanej, obecnych od wielu lat na polskim rynku, specjalizujących się w montażu elementów prefabrykowanych, takich jak systemy budowlane, m.in. dachy, panele ściennie, narożniki oraz oferujących także wysoce specjalistyczny materiał budowlany. Analizie poddanych zostało łącznie 20 tekstów, dwóch producentów: *Hoesch* i *Wieneberger*¹⁵. Jako kryterium doboru tekstów przyjęto warunek, iż odbiorcą nadawanego komunikatu musi być specjalista – inżynier, który ponosi pełną odpowiedzialność zarówno w zakresie technicznym, jak i formalno-prawnym za wykonanie oraz prawidłowe i wieloletnie funkcjonowanie obiektu zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa budowlanego, a tym samym wybrany i zastosowany przez niego produkt musi spełniać wszelkie stosowne wymagania.

Analiza wybranych tekstów ma na celu sprawdzenie, czy zgodnie z gatunkiem tekstu – informacji o produkcji, w tekstach tych dominuje funkcja dydaktyczno-instruktażowa, tj. czy znajdziemy tam zestawienie istotnych i rzeczowych informacji o produkcji i czy wtórnie realizowana jest funkcja apelatywna¹⁶, mająca na celu wzbudzenie zainteresowania produktem u potencjalnego klienta oraz jakie informacje rzeczowe są przekazywane ww. odbiorcy.

4.1. Analiza funkcji badanych tekstów

Jeśli chodzi o makrostrukturę i izotopię tekstu, należy stwierdzić, iż wszystkie podane analizie teksty – informacje o produkcji, składają się ze standardowych elementów, charakterystycznych dla tego gatunku tekstu, tj.

1. wprowadzającego tekstu reklamowego, wraz ze sloganem podkreślającym zalety produktu i nazwą produktu, np.

...Isodach Integral – Wysokiej jakości i łatwy w montażu. Dla wymagającej architektury...¹⁷.

...Porotherm 44 T DRYFIX – innowacja w murowaniu...[...] to rzadkie połączenie innowacyjnej technologii murowania i tradycyjnego, wielowiekowego produktu w nowoczesnym wydaniu – pustaka ceramicznego...¹⁸.

2. fragmentu na temat własności produktu, np.

...trwały dach niewymagający przeglądów [...]; doskonała izolacja [...]; okładziny z powłoki GALFAN z dodatkową powłoką organiczną ...;

...pustak szlifowany wypełniony wełną mineralną przeznaczony do budowy zewnętrznych ścian jednowarstwowych bez docieplenia...

3. tabelarycznie zestawionych parametrów technicznych produktu, np.

¹⁵ Por. <https://tkhb.pl>; [Wieneberger.pl](https://wieneberger.pl).

¹⁶ Por. T. Roelcke, op. cit., s. 43, wg Gläser 1990.

¹⁷ Por. <https://tkhb.pl>, op. cit.

¹⁸ Por. [Wieneberger.pl](https://wieneberger.pl).

Cechy produktu

- Doskonała izolacja cieplna **dzięki rdzeniowi z pianki poliuretanowej** [...]
- Reakcja na ogień **C-s3**, d0 zgodnie z normą EN 13501-1
- Dopuszczone do stosowania na podstawie normy EN 14509 **oraz AT ITB AT-15-3529/2007**
- **Bardzo dobra szczelność spoin dzięki sprawdzonemu złączu w systemie Triplex**¹⁹.

Co się tyczy płaszczyzny komunikacyjnej badanych tekstów, na pierwszym miejscu widoczna jest funkcja apelatywna, skierowana do takich odbiorców, jak projektant lub inwestor, u których ma zostać wzbudzone zainteresowanie produktem. Autorzy badanych tekstów posługują się perswazją, aby zachęcić do jego zakupu. Przeważają sformułowania językowe, które są używane rutynowo w tekstach reklamowych:

... produkt posiada wszystkie zalety, który powinien mieć nowoczesny dach warstwowy, łączy on w sobie znakomitą nośność i izolacyjność cieplną w jednym...²⁰;

... W efekcie ta przelomowa choć już nie tak nowa technologia to same korzyści przede wszystkim dla inwestora, ale również ułatwienie dla ekipy wykonawczej. Czystość, trwałość i doskonale parametry ścian to zalety, obok których trudno przejść obojętnie budując dom...²¹.

Tabela 1. Parametry techniczne produktu

element	grubość elementu	grubość okładziny		max. długość elementu	ciężar	opór cieplny	współczynnik przenikania ciepła	opór cieplny	współczynnik przenikania ciepła	Współczynnik izolacyjności akustycznej
		zewnątrzna	wewnętrzna							
	d mm	t _N mm	t _N mm	m	g kg/m ²	R* M ² K/W	U* W/m ² K	R** M ² K/W	U** W/m ² K	R _w dB
Hoesch isodach integral	75	0,50 0,75	0,40 0,50	24,0	9,9	1,89	0,49	1,85	0,56	25
					13,1					
	95				10,7	2,78	0,34	2,75	0,38	
	115				11,5	3,66	0,26	3,65	0,29	
	135				12,2	4,54	0,21	4,50	0,23	
	155				13,1	5,42	0,18	5,40	0,19	

* współczynnik R oraz U zgodnie z normą DIN EN ISO 6946

** zgodnie z normą EN 13165 biorąc pod uwagę złącze zgodnie z normą EN 14509.

¹⁹ Por. <https://tkhb> op. cit.

²⁰ Por. <https://tkhb> op. cit.

²¹ Por. op. cit.

Dalsza część analizowanych tekstów pełni funkcję informującą, skierowaną już w dużej mierze do inżyniera specjalisty realizującego inwestycję. Znaczenie ważniejsze dla odbiorcy-specjalisty inżyniera mają z pewnością informacje przekazywane za pomocą tabelarycznego zestawienia parametrów technicznych produktu²². Posiadając wiedzę oraz umiejętności w danym obszarze technicznym, jest on w stanie sam odczytać i odpowiednio zinterpretować podane parametry, a pozyskane informacje przekazać inwestorowi, względnie nakreślić możliwe słabe i mocne strony danego produktu (zob. tabela 1).

4.2. Analiza komunikatu przekazywanego w tekście

W poddanych analizie tekstach – informacjach o produkcie z założenia przekazywana jest fachowa informacja na temat produktu.

W tekstach dotyczących produktów, oferowanych na przykład przez firmę *Hoesch*²³ znajdujemy fragmenty zatytułowane: *własności produktu*. Tytuł sugeruje, iż odbiorca znajdzie dalsze szczegółowe parametry techniczne. Wśród podanych informacji na temat własności produktu, w przypadku np. produktu: *Isodach integral*, ujęte zostały m.in. następujące aspekty²⁴: *mocowanie bez widocznych wkrętów [...]; trwały dach nienymagający przeglądów [...]; doskonała izolacja [...]; okładziny z powłoki GALFAN z dodatkową powłoką organiczną...*

Ww. informacje wskazują na wyjątkowość produktu, informują wyłącznie o jego zaletach. Z analizy treści komunikatu dokonanej przez eksperta wynika jednak, iż np. w przypadku oferowanego rozwiązania technicznego – *mocowania bez widocznych wkrętów...* możemy mówić jedynie o zaletach estetycznych oferowanego produktu. Jest to natomiast rozwiązanie niekorzystne przy ewentualnym demontażu lub remoncie dachu. Kolejna wymieniona informacja, czyli *trwały dach nienymagający przeglądów* – to komunikat sprzeczny z formalno-prawnego punktu widzenia, gdyż według przepisów polskiego prawa, każdy dach wymaga przeglądów. Natomiast w przypadku informacji o *...doskonała[ej] izolacja[ci]* – należy sprostować, iż czynnik ten zależy od założonych w projekcie warunków, tj. głównie przenikania ciepła, gdyż pianka poliuretanowa nie jest nasiąkliwa i posiada dobre parametry izolacyjności termicznej. Jest ona niestety materiałem palnym. Wełna mineralna zaś jest materiałem nasiąkliwym, ale ma dobre parametry izolacyjności termicznej i jest materiałem niepalnym. Niezbędne jest zatem dostosowanie produktu do optymalnej realizacji inwestycji.

Jak widać na zebranych przykładach, komunikaty zawarte w części tekstu opatrzonego tytułem własności produktu wymagają sprostowania, względnie doprecyzowania.

W kolejnym analizowanym przypadku, tj. informacji o produkcie firmy Wieneberger – *Porotherm 44 T DRYFIX*²⁵, w części tekstu, pełniącej funkcję informującą, można uzyskać m.in. następującą informację:

²² Por. op. cit. – tabelaryczne zestawienie wartości technicznych.

²³ Por. <https://tkhb>, op. cit.

²⁴ Por. <https://tkhb>, op. cit.

²⁵ Por. Wieneberger.pl.

...pustak szlifowany wypełniony wełną mineralną przeznaczony do budowy zewnętrznych ścian jednowarstwowych bez docieplenia...

Z analizy treści tego komunikatu w opinii eksperta wynika jednakże, iż brak tu informacji na temat sposobu zabezpieczenia izolacji termicznej z wypełnieniem z wełny mineralnej przed pochłanianiem wilgoci (nasiąkliwością). W kwestii docieplenia produkt ma wprawdzie dobre parametry, wskazane jest jednak mimo tego dodatkowe docieplenie ze względu na brak spoin pionowych, a co za tym idzie istnieje ryzyko pęknięcia tynku. Pominięto zatem niezwykle istotną kwestię dozbudowania warstwy tynku.

W innym miejscu badanego tekstu znajdujemy zaś następującą informację:

...duża wytrzymałość ściany – mur wykonany na zaprawie Porotherm Dryfix błyskawicznie uzyskuje deklarowane parametry wytrzymałościowe; już po kilku godzinach może być obciążony...²⁶,

należy zauważyć, iż w zawartym tu komunikacie celowo nie połączono podanych w tym punkcie korzystnych parametrów oferowanego produktu z kolejną informacją, którą znajdujemy w innej części tekstu, tj.

...Pierwszą warstwę pustaków układa się na dokładnie wykonanej warstwie zaprawy cementowo-wapiennej...²⁷.

Zaprawa ta jest materiałem wykonywanym w technologii „mokrej” i osiągnięcie przez nią odpowiednich parametrów wytrzymałościowych jest rozłożone w dużo większym czasie niż w przypadku zaprawy w opisywanym systemie *Dryfix*. Reasumując, celowo pominięte zostały w opinii eksperta aspekty, mogące generować problemy, związane w tym przypadku z wytrzymałością warstw muru i wiązaniem zaprawy.

5. Wnioski

Tekst jako główny nośnik informacji w dyskursie specjalistycznym odgrywa w obszarze technicznym, podobnie jak w wielu innych obszarach branżowych, obecnie dużą rolę w procesie komunikacji. Pod względem formalnym poddane analizie teksty zawierały wprawdzie cechy właściwe dla gatunku, jednakże zawarte w nich komunikaty nie gwarantują, że produkt spełni oczekiwania odbiorcy-inwestora. Teksty te pełnią zasadniczo dwie funkcje: informującą i apelatywną. Powinny one się uzupełniać, jednak zebrane przykłady pokazują, iż często te dwie funkcje stoją w konflikcie, względnie prowadzą do rozbieżności. Wysoka konkurencyjność na rynku niesie ze sobą konieczność tworzenia tekstów hybrydowych, w których dominuje perswazja. W konsekwencji może dojść do zakłócenia procesu komunikacji pomiędzy nadawcą a odbiorcą informacji zawartych w tekście, względnie niezbędna jest konieczność

²⁶ Por. op. cit.

²⁷ Por. op. cit.

dotychczasowych wyjaśnień. Dlatego też odbiorca-specjalista musi wyrobić sobie umiejętność właściwego odbioru tego gatunku tekstu. Problemem w recepcji komunikatu zawartego w tekście nie jest nasycenie terminologii, tylko płaszczyzna zakodowania informacji. W przypadku tekstu, w którym w nazwie gatunku uwypuklona jest informacja, spodziewamy się informacji o produkcji. Niestety, zaczyna jednak przeważać funkcja perswazji, która zakłóca odbiór głównego komunikatu.

Bibliografia

- Arntz R., *Fachbezogene Mehrsprachigkeit in Recht und Technik*, Georg Olms Verlag, Hildesheim 2001.
- Beaugrande R.A. de, Dressler W.U., *Einführung in die Textlinguistik*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1981
- Berdychowska Z., *Rahmenbedingungen und Ziele fachkommunikativer Ausbildung im Germanistikstudium*, [w:] M. Duś, G. Zenderowska-Korpus (red.), *Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2010.
- Dijk T.A. van, *Dyskurs, jako struktura i proces*, przeł. G. Grochowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Göpferich S., *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*. Günter Narr Verlag, Tübingen 1995.
- Grucza S., *Idiolekt specjalistyczny - idiokultura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna* [w:] J. Lukszyn (red.), *Podstany technolingwistyki*, Euroedukacja, Warszawa 2008, S. 61–83.
- Grucza S., *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Heinemann W., Viehweger D., *Textlinguistik. Eine Einführung*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1991.
- Heinemann M., Heinemann W., *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2002.
- Michnova I., *Produktpräsentation in der Fremdsprache (DaF)*, [w:] M. Duś, G. Zenderowska-Korpus (red.), *Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2010.
- Möhn D., Pelka R., *Fachsprachen. Eine Einführung*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1984.
- Sandig B., *Textstilistik des Deutschen*, Walter de Gruyter, Berlin 2006.
- Weber S., *Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium. Ziele, Merkmale, Inhalte, Inhaltskompetenzen*, [w:] M. Duś, G. Zenderowska-Korpus (red.), *Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2010.

Źródła internetowe

<http://tkhb.pl> [stan z 15.06.2018].

<http://wieneberger.pl> [stan z 9.09.2018].

Renata KOZIEŁ

<https://orcid.org/0000-0002-5193-2364>

(Uniwersytet Śląski)

***LEICHTE SPRACHE* – UPROSZCZONY JĘZYK NIEMIECKI I JEGO ZNACZENIE W SKUTECZNEJ KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ**

Summary

***Leichte Sprache* – simplified german language and its meaning in effective social communication**

Leichte Sprache is addressed to people with intellectual and learning disabilities and also to other groups with difficulties in reading and understanding standard written texts. The equivalent to *Leichte Sprache* in English-speaking countries is a concept of *Easy-to-read*. The aim of the article is to show the characteristic features of the *Leichte Sprache* phenomenon, to give a short description of its basic principles by means of German examples, as well as to discuss the potential and significance of the phenomenon from the perspective of social communication, as well as from the perspective of didactics of German as a second language.

Keywords: simplified German language, social communication, functional illiteracy, German as a second language.

1. Wstęp

Język standardowy, jakim w masowej komunikacji instytucji publicznych ze społeczeństwem posługują się urzędy, firmy, organizacje, a nawet media, nie zawsze jest zrozumiały dla wszystkich członków danej społeczności. W każdej populacji istnieją bowiem osoby dotknięte różnego rodzaju zaburzeniami poznawczymi, mające trudności z czytaniem oraz ze zrozumieniem podstawowych przekazów i komunikatów społecznych. Mając jednak na względzie fakt, że skuteczna komunikacja jest warunkiem koniecznym do właściwego funkcjonowania społeczeństw, wiele krajów promuje ideę redagowania najważniejszych komunikatów społecznych przy pomocy uproszczonych wariantów języka standardowego. W Niemczech istnieje kilka

rodzajów *prostego języka*, jednym z nich jest *Leichte Sprache* (LS). Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie najważniejszych założeń tej koncepcji, omówienie podstawowych zasad redagowania tekstów w LS, scharakteryzowanie grupy docelowej oraz omówienie znaczenia tego zjawiska dla komunikacji społecznej w świetle najnowszych przepisów, dotyczących inkluzji językowej i polityki informacyjnej społeczeństw. Ponieważ twórcy *Leichte Sprache* widzą w swojej koncepcji także duży potencjał dydaktyczny i kierują ją również do osób słabo znających język niemiecki, spróbujemy w dalszej części tekstu ocenić ją także z perspektywy dydaktyki nauczania języka niemieckiego jako drugiego (L2).

2. Powstanie koncepcji *Leichte Sprache*

Leichte Sprache (LS), czyli uproszczony wariant języka niemieckiego¹, stworzony przez organizację *Netzwerk Leichte Sprache* (NLS) funkcjonuje w pisemnej komunikacji społecznej krajów niemieckojęzycznych² od roku 2006³. Bezpośrednim impulsem przyczyniającym się do powstania i spopularyzowania idei LS w Niemczech były względy polityczne⁴, a dokładniej mówiąc, przyjęcie przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w roku 2006 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. Artykuł 9 tej Konwencji mówi o konieczności inkluzji językowej, czyli o włączaniu osób z zaburzeniami i deficytami poznawczymi do komunikacji językowej społeczeństw oraz wskazuje na konieczność zniesienia wszelkich barier w tym zakresie. Pod pojęciem komunikacji jest tutaj rozumiany zarówno dostęp do tekstów pisanych za pomocą takich środków, jak pismo Braille'a czy ścieżka dźwiękowa, jak i dostosowywanie tekstów do norm prostego języka. W roku 2008 konwencja ta weszła w życie, a konieczność redagowania prostych, przystępnych i zrozumiałych tekstów w komunikacji społecznej stała się faktem. Stowarzyszenie *Netzwerk Leichte Sprache*,

¹ Razem z dwoma innymi formami prostego języka niemieckiego, *Einfache Sprache* i *bürgernabe Sprache* wpisuje się on w ogólnościatowy trend, który powstał w ramach globalnego ruchu społecznego *Plain Language*. Zgodnie z jego założeniami zaczęto w komunikacji społecznej dostosowywać teksty do ściśle określonych norm przystępności. Proces ten dotyczył przede wszystkim tekstów powszechnych w masowej komunikacji instytucji publicznych ze społeczeństwem, jak np. rachunki za media, wyniki badań lekarskich, opisy lekarstw, polisy ubezpieczeniowe, pisma z banków, wszelkiego rodzaju umowy konsumenckie czy regulaminy (por. T. Piekot, G. Zarzeczny, E. Moroń, *Upraszczanie tekstu użytkowego jako (współ)działanie. Perspektywa prostej polszczyzny*, [w:] S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot (red.), *Działania na teście. Przekład – redagowanie – ilustrowanie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015, s. 99–100).

² W Austrii ten wariant języka znany jest bardziej pod nazwą *Leicht Lesen* (por. A. Stefanowitsch, 2015, 32).

³ A. Stefanowitsch, *Einfache Sprache für eine komplexe Welt: Ein Paradoxon (nicht nur) des Fremdsprachenunterrichts*, „ÖDaF-Mitteilungen” 2015, nr 31(2), s. 32–44.

⁴ Dlatego też niektórzy językoznawcy zaliczają ten wariant języka do grupy *politolektów* (por. G. Antos, *Leichte Sprache als Politolekt – Anmerkungen zu den Einflussfaktoren: Verständlichkeit, Fremdheit und Transaktionskosten*, [w:] B. Bock, U. Fix, D. Lange (red.), „*Leichte Sprache*” im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung, Frank & Timme, Berlin 2017, s. 129–143).

mające na celu wspieranie edukacji poprzez wykorzystanie i rozpowszechnianie prostego języka niemieckiego, opracowało wówczas pierwsze zasady formułowania tekstów w uproszczonym wariantcie języka⁵. *Leichte Sprache* uzyskał od razu⁶ akceptację i wsparcie finansowe organizacji rządowych oraz oficjalny status języka służącego do praktycznej realizacji wytycznych, związanych z inkluzją językową osób niepełnosprawnych. Koncepcja ta pozwoliła osobom dotkniętym różnymi deficytami intelektualnymi na swobodne poruszanie się i funkcjonowanie w przestrzeni publicznej bez pomocy osób trzecich.

Jako ciekawostkę należy dodać, że do roku 2015 język ten nie był przedmiotem zainteresowania ani lingwistów, ani pedagogów, a większość wytycznych, odnoszących się do redagowania tekstów w LS, które obowiązują do dzisiaj⁷, została opracowana w sposób mniej lub bardziej intuicyjny, na podstawie współpracy z grupą osób dotkniętych różnymi zaburzeniami poznawczymi, testującymi na sobie zrozumienie ocenianych tekstów. Organizacja *Netzwerk Leichte Sprache* nie dysponowała więc podbudową teoretyczną, ani też nie opierała propozycji dostosowania języka standardowego do potrzeb swoich odbiorców na badaniach naukowych, sprawdzających stopień trudności i przystępności tekstu czytanego. Również dzisiaj stowarzyszenie to zatrudnia osoby z niepełnosprawnością intelektualną lub z trudnościami w nauce, ponieważ – zgodnie z filozofią NLS – są one jednocześnie odbiorcami oraz najbardziej kompetentnymi specjalistami, będącymi w stanie ocenić właściwy stopień uproszczenia i przystępności danego tekstu. Z perspektywy czasu widać jednak, że grupa docelowa LS jest dużo bardziej heterogeniczna i zróżnicowana, niż grupa „testerów” oceniających rozumienie tekstu w NLS, na co uwagę zwrócili m.in. naukowcy z ośrodka uniwersyteckiego w Hildesheim⁸. Od kilku lat prowadzą oni własne badania nad LS (zarówno o charakterze teoretycznym, jak i empirycznym), dzięki czemu opracowane zostały na nowo reguły dotyczące dostosowywania tekstów do potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz ze słabo rozwiniętą umiejętnością rozumienia tekstu czytanego⁹. Wytyczne opracowane przez obydwie instytucje postaramy się dokładniej omówić w dalszej części tekstu.

3. Zasady redagowania tekstów w *Leichte Sprache*

Zasadą każdego prostego języka jest sposób organizacji tekstu, zapewniający przeciętnemu obywatelowi szybki dostęp do zawartych w nim informacji¹⁰. Zgodnie

⁵ Por. A. Stefanowitsch, op. cit., s. 32.

⁶ Wielu językoznawców zarzuca ówczesnym władzom, że akceptacja koncepcji LS, jako ogólnie uznanej koncepcji prostego języka, była zbyt bezkrytyczna (por. A. Lasch).

⁷ Por. http://www.leichte-sprache.de/dokumente/upload/21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf.

⁸ Forschungsstelle Leichte Sprache pod kierunkiem prof. Christiane Maaß.

⁹ Por. Ch. Maaß, *Leichte Sprache. Das Regelbuch*, 2015, oraz U. Bredel, Ch. Maaß, *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*, 2016.

¹⁰ T. Piekot, G. Zarzeczny, E. Moroń, op. cit., s. 100.

z tymi założeniami, standard prostego języka wyznaczają konkretne zasady i normy, które równocześnie stają się zbiorem wskazówek dla autorów tekstów. Dlatego też proces ich upraszczania, choć obejmuje wyłącznie powierzchnię strukturę przekazu, a nie jego merytoryczną zawartość, nie powinien być intuicyjnym działaniem autora, lecz powinien uwzględniać opracowane przez językoznawców normy i zasady odpowiadające standardom prostego języka¹¹. Również w przypadku *Leichte Sprache* zbiór zasad, według których redagowane są teksty, odnosi się do kilku różnych płaszczyzn języka. Są to przede wszystkim uproszczenia na poziomie słownictwa, gramatyki, składni, ortografii i interpunkcji, oraz struktury tekstu. Wytyczne zestawione w katalogu określają również rodzaj i kolor czcionki, odstęp, tło, a także preferowany format tekstu¹².

I tak, spośród 120 zasad, opracowanych przez *Netzwerk Leichte Sprache*, tylko kilka odnosi się do tekstu jako całości. Autorzy podkreślają w nich przede wszystkim ważną funkcję nagłówków i śródtytułów, które są niezbędne dla właściwej struktury tekstu, ułatwiającej jego zrozumienie. Wskazują także na konieczność formułowania krótszych wypowiedzi, tak, aby jedno zdanie zajmowało tylko jedną linię. Przy dłuższych sformułowaniach zalecają ich dzielenie na krótsze frazy (np. *Bitte rufen Sie mich an. Oder schreiben Sie mir*¹³), tak, aby każda nowa informacja była podana w osobnym zdaniu, a najlepiej w nowej linii tekstu (lub w przypadku informacji bardzo ważnych, na nowej stronie). Wskazane przy tym jest także dzielenie tekstu przez łamanie wierszy; zabrania się natomiast kontynuacji zdania na następnej stronie.

Nie trudno zauważyć, że te dość pobieżne i ogólnikowe zasady nie uwzględniają zupełnie kwestii spójności tekstu. Przyczyną tego są z pewnością kolejne wytyczne, odnoszące się do redukcji na poziomie składni i gramatyki. Teksty sformułowane w LS nie mogą zawierać zdań podrzędnie złożonych (zredukowana jest więc wielkość spójników w tekście). Zalecana jest bardzo prosta budowa zdań, preferowane są zdania rozpoczynające się od podmiotu¹⁴, a wszelkie dłuższe wypowiedzi muszą zostać odpowiednio uproszczone i sparafrazowane¹⁵. Z tekstów LS eliminuje się również konstrukcje zdań pytających, stronę bierną, tryb przypuszczający oraz formy czasu przeszłego *Präteritum*¹⁶. Szczegółowe wytyczne dotyczą także negacji. Jeśli zdanie musi zawierać negację, należy użyć przeczenia *nicht* (nawet jeśli jest to sprzeczne z zasadami gramatyki) i zrezygnować z przeczenia *kein*¹⁷. Jedną z ostatnich ważnych

¹¹ Ibidem, s. 101.

¹² Por. *Leichte Sprache: Ein Ratgeber*, Netzwerk Leichte Sprache, 2014, http://www.leichte-sprache.de/dokumente/upload/21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf.

¹³ Por. http://www.leichtesprache.de/dokumente/upload/21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf

¹⁴ *Wir fahren zusammen in den Urlaub* zamiast *Zusammen fahren wir in den Urlaub* (por. http://www.leichte-sprache.de/dokumente/upload/21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf).

¹⁵ Np. zamiast zdania *Wenn Sie mir sagen, was Sie wünschen, kann ich Ihnen helfen* preferowane jest *Ich kann Ihnen helfen. Bitte sagen Sie mir: Was wünschen Sie?* (por. http://www.leichtesprache.de/dokumente/upload/21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf).

¹⁶ Zamiast czasu *Präteritum* preferowany jest czas *Perfekt*.

¹⁷ *Wir haben heute nicht Kuchen gebacken* zamiast *Wir haben heute keinen Kuchen gebacken* (por. http://www.leichte-sprache.de/dokumente/upload/21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf).

reguł gramatycznych jest rezygnacja z użycia rzeczowników w dopełniaczu, które należy zastąpić konstrukcją z *von*, bardziej czytelną dla odbiorców LS.

Kolejne wytyczne odnoszą się do kilku praktycznych wskazówek dotyczących zapisu liczb, skrótowców oraz zasad ortograficznych. Zgodnie z zaleceniami do zapisu dat oraz innych danych liczbowych należy używać wyłącznie cyfr arabskich¹⁸. Dość zaskakująco brzmi kolejna zasada, czyli zastępowanie dokładnych liczb wyrażeniami ogólniejszymi, dotyczącymi ilości bądź wielkości, np. stosowanie określeń *lang* (*długo*), *vielen* (*dużo*), *einige* (*niektóre*) lub *wenige* (*mało*), zamiast precyzyjnych danych liczbowych, szczególnie wtedy, gdy liczby te są wysokie, np. *vielen Menschen* (*wielu ludzi*) zamiast *14.795 Menschen*, a w przypadku dat historycznych np. *vor langer Zeit* (*dawno temu*) zamiast *im Jahre 1867*¹⁹ (*w roku 1867*).

Inna ważna reguła dotyczy zapisu wyrazów złożonych, które są tak charakterystyczne dla języka niemieckiego. Poszczególne elementy złożenia powinny zostać rozdzielone myślnikami, np. *Bundes-Gleichstellungs-Gesetz* (zamiast *Bundesgleichstellungsgesetz*), *fest-nehmen*, *fest-halten* (zamiast *festnehmen*, *festhalten*), itd. Z niektórych zasad ortografii oraz znaków interpunkcyjnych, np. ze średnika, przecinka, czy znaku % należy zupełnie zrezygnować, ponieważ są one całkowicie niezrozumiałe dla odbiorców. Ta sama zasada dotyczy skrótowców. Powinny one zostać wyeliminowane z tekstu, na korzyść pełnego zapisu wyrazów. Wyjątek stanowią skróty bardzo znane i powszechnie używane, np. *WC* czy *LKW*.

Następna grupa wytycznych odnosi się do struktury języka. I tak, jedna z głównych zasad przypomina o tym, że do odbiorców LS należy zwracać się z szacunkiem, używając w wypowiedziach formy grzecznościowej *Sie* (*Pan*, *Pani*, *Państwo*), zamiast formy *du* (*ty*). Bardzo ważne jest także unikanie stylu nominalnego, charakterystycznego np. dla języka prawniczego czy urzędowego²⁰. Kolejne ograniczenia dotyczą doboru słownictwa. Preferowane są słowa proste i krótkie, bardziej potoczne stylistycznie (np. *erlauben* zamiast *genehmigen*, *Bus* zamiast *Omnibus*). Zdecydowanie należy unikać pojęć abstrakcyjnych, słów pochodzenia obcego oraz terminologii fachowej (np. zamiast słowa *Workshop* należy użyć *Arbeits-Gruppe*). Jeśli celem tekstu jest objaśnienie jakiegoś terminu, należy go zdefiniować eksplicytnie²¹, poprzez podanie konkretnych przykładów. Wskazane jest także używanie słów, które bardziej precyzyjnie określają dane zjawisko lub przedmiot, np. *Bus und Bahn* (*autobus i kolej*), zamiast *öffentlicher Nahverkehr* (*publiczna komunikacja miejska*). Kolejna redukcja i uproszczenie dotyczy synonimów, których należy unikać, stosując konsekwentnie jedno określenie

¹⁸ Przy zapisie dat należy np. zrezygnować z zer poprzedzających dzień lub miesiąc, np. *3.3.2012* lub *3. März 2012* zamiast *03.03.2012* (por. http://www.leichte-sprache.de/dokumente/upload/21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf).

¹⁹ Por. ibidem.

²⁰ *Morgen wählen wir den Heim-Beirat* zamiast *Morgen ist die Wahl zum Heim-Beirat* (por. http://www.leichte-sprache.de/dokumente/upload/21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf).

²¹ Propozycja eksplicytnego zdefiniowania hasła *berufliche Rehabilitation* wygląda następująco: *Herr Meier hatte einen schweren Unfall. Jetzt lernt er einen anderen Beruf. Das schwere Wort dafür ist: berufliche Rehabilitation* (por. http://www.leichte-sprache.de/dokumente/upload/21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf).

w całym tekście, np. w opisie działania leku nie należy stosować zamiennie rzeczowników *Tablette (tabletkę)* i *Pille (pigulka)*, ponieważ mogłoby to wprowadzić czytelnika w błąd. Autorzy zestawienia radzą także, aby zupełnie zrezygnować z obrazowych środków wyrazu, w tym m.in. z metafor, idiomów i frazeologizmów, co jest szczególnie widoczne w tłumaczeniach tekstów literackich (np. bajek) na *Leichte Sprache*²².

Ostatnią grupę reguł stanowią wytyczne odnoszące się do strony wizualnej tekstu. Na podstawie wieloletniej współpracy z osobami, które stanowią grupę docelową LS, ustalono, że preferowaną czcionką jest Arial-14, z odstępem 1,5, w formacie A4. Należy się przy tym wystrzegać stosowania zróżnicowanych typów czcionek oraz wszelkiego rodzaju wyróżnień, np. kursywy (dopuszczalne jest jedynie wytłuszczenie). Ważne jest także tło tekstu, które zawsze powinno być w kolorze jasnym, tak, żeby widoczny na nim był ciemniejszy druk. Tłem nie może być więc ilustracja. Nie oznacza to jednak całkowitej rezygnacji z obrazków. W tekstach można używać ilustracji, fotografii, piktogramów, czy wykresów. Muszą one być jednak dobrej jakości i powinny być adresowane do odbiorców dorosłych (niedopuszczalne są natomiast, dziecięce obrazki, traktujące adresatów uproszczonych tekstów jak osoby małeletnie).

Do tych reguł naukowcy z ośrodka badawczego w Hildesheim dodali jeszcze zasady etyczne, które podkreślają przede wszystkim tzw. „pomostową” funkcję LS²³. Jest to wariant języka, który w przypadku kilku grup odbiorców (m.in. osób z chwilowymi trudnościami w rozumieniu tekstu, jak np. osoby po wypadkach, udarach, itp.) funkcjonuje jedynie jako narzędzie potrzebne do komunikacji społecznej na określonym etapie ich życia. Wraz z rehabilitacją chorych i ich powrotem do zdrowia jego rola znacznie się zmniejsza. Dlatego też celem stosowania LS w komunikacji społecznej nie jest całkowite zastąpienie tekstów redagowanych w języku standardowym językiem uproszczonym, lecz równoczesne prezentowanie obydwu zapisów. *Leichte Sprache* ma więc funkcję towarzyszącą i uzupełniającą, objaśnia, przybliża i precyzuje zapis w języku standardowym, tak, aby jego odbiorcy mieli (w miarę możliwości) szansę na rozwijanie swojej kompetencji rozumienia tekstu czytanego do poziomu, który reprezentuje większość społeczeństwa. Z tego samego powodu nie należy, redagując tekst w LS, używać struktur niepoprawnych bądź niegramatycznych (tzw. *falsches Deutsch*), aby nie uległy one utrwaleniu. Przystępność tekstu i skuteczność komunikacji jest jednak, zgodnie z założeniami autorów najnowszego katalogu reguł, celem nadrzędnym i jest ona ważniejsza niż pozostałe wytyczne.

Porównując obydwie zestawy zasad, według których redagowane oraz tłumaczone są teksty dla odbiorców *Leichte Sprache*, można dojść do wniosku, że najnowsze reguły, opracowane przez ośrodek badawczy w Hildesheim w roku 2016 zasadniczo nie różnią się od tych, które zostały zestawione w roku 2006 przy udziale osób z dysfunkcjami poznawczymi, stanowiących grono ekspertów, oceniających stopień

²² Por. np. K. Gernet, *Mein Märchen-buch in leichter Sprache. 6 Märchen der Brüder Grimm*, Don Bosco Medien GmbH, München, 2017.

²³ Por. Ch. Maaß, *Leichte Sprache. Das Regelbuch*, Lit-Verlag, Münster 2015.

zrozumienia tekstu. Najnowsze opracowanie bazuje na zasadach przyjętych przez *Netzwerk Leichte Sprache*, które zostały jedynie poszerzone i uzupełnione²⁴ oraz inaczej skategoryzowane, co nie wpływa jednak znacząco ani na jakość proponowanych form dostosowania języka standardowego do potrzeb odbiorców LS, ani też na skuteczność komunikacji z grupami docelowymi²⁵.

4. Grupy docelowe uproszczonego języka niemieckiego

Zanim spróbujemy scharakteryzować grupy odbiorców LS, warto zwrócić uwagę na fakt, że w krajach niemieckojęzycznych istnieje kilka wariantów uproszczonego języka niemieckiego. W komunikacji społecznej znajdziemy zarówno teksty zredagowane w *Leichte Sprache (LS)*, jak i w *Einfache Sprache (ES)* oraz *bürgernabe Sprache (BS)*²⁶. Ostatni z wymienionych wariantów prostego języka odnosi się prawie wyłącznie do tekstów o charakterze urzędowym oraz prawnym i administracyjnym²⁷. Reguły dostosowywania tekstów do potrzeb obywateli według zasad *bürgernabe Sprache* mają więc na celu takie działania, które sprawią, że tekst zyska możliwie szeroki zasięg społeczny i będzie zrozumiały dla każdego (przeciętnego) obywatela²⁸. Ten wariant języka różni się więc zdecydowanie od dwu pozostałych, których grupami docelowymi są osoby obciążone różnego rodzaju problemami w przyswajaniu nowych informacji, i to zarówno z powodu trudności w uczeniu się, jak i ze względu na różnego rodzaju zaburzenia i deficyty intelektualne. Dlatego też istnieje spora trudność w jednoznacznym oddzieleniu odbiorców *Leichte Sprache* od grup docelowych *Einfache Sprache*, tym bardziej, że w literaturze fachowej brak jest jakichkolwiek wyznaczników różnicujących od siebie obydwie te warianty języka. Najczęściej autorzy odnoszą stopień trudności tekstów zredagowanych w LS lub w ES do stopnia zaawansowania językowego zawartego w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)²⁹.

²⁴ Uzupełnione m.in. o kilka praktycznych przykładów, np. jak zastąpić poszczególne konstrukcje zdań podrzędnie złożonych prostszymi strukturami. Autorka nowszego zestawienia dopuszcza także użycie wyrażen metaforycznych, ale tylko wówczas, jeśli metafory odnoszą się bezpośrednio do otoczenia i dnia codziennego odbiorcy.

²⁵ Warto jednak dodać, że pracę nad naukową podbudową koncepcji LS rozpoczęto dopiero w roku 2015, więc wkrótce pojawią się z pewnością publikacje zawierające nowe wyniki badań, które pozwolą na stworzenie jeszcze dokładniejszego katalogu reguł, według których należy dostosowywać teksty do potrzeb osób niepełnosprawnych intelektualnie.

²⁶ *Bürgernabe Sprache* to w wolnym tłumaczeniu *język przyjazny dla obywatela* [R.K.]

²⁷ Por. K. Schubert, *Bürgernabe Sprache. Überlegungen aus fachkommunikationswissenschaftlicher Sicht*, „SYNAPS” 2013, nr 29, s. 48.

²⁸ Ułatwienia językowe dotyczą tu w głównej mierze płaszczyzny leksykalnej (ograniczenie terminologii fachowej) oraz składniowej (zastosowanie prostszych konstrukcji zdaniowych i gramatycznych, unikanie stylu nominalnego, itp.) (Por. ibidem s. 48–57).

²⁹ https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf

I tak z literatury fachowej wynika, że adresatami *Einfache Sprache* są w głównej mierze osoby, które potrafią czytać, ale robią to niechętnie, ponieważ mają problemy ze zrozumieniem bardziej złożonych treści. Są to przede wszystkim osoby z niewielkim doświadczeniem edukacyjnym, ze słabo rozwiniętą umiejętnością czytania i pisanania, które dzięki tekstom napisanym prostszym językiem odnajdują znowu „radość z lektury”³⁰. Autorzy tekstów w ES starają się nie używać słów pochodzenia obcego, a każde trudniejsze sformułowanie objaśniają dodatkową definicją. Bardzo rzadko stosują tryb przypuszczający czy stronę bierną. Charakterystyczne dla ES są zdania, które zawierają maksymalnie do 15 słów i najwyżej jeden przecinek. Odpowiadają one poziomowi rozumienia tekstu A2/B1 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego³¹.

Adresatami *Leichte Sprache* są przede wszystkim osoby z niepełnosprawnością intelektualną oraz z deficytami poznawczymi, które w sposób bardzo ograniczony radzą sobie z rozumieniem tekstu czytanego. Zgodnie z zaleceniami twórców LS do grupy tej należą także osoby z trudnościami w nauce, oraz chorzy z demencją, afazją, z nabytymi zaburzeniami intelektualnymi na skutek urazów, wypadków, chorób, itp. Teksty formułowane przy pomocy *Leichte Sprache* dostosowywane są więc w głównej mierze do odbiorców, którzy nie są w stanie, ze względu na trudności w przyswajaniu wiedzy, samodzielnie uczestniczyć w przekazach kierowanych przez media lub instytucje publiczne do ogółu społeczeństwa. Zazwyczaj zawierają one tylko najważniejsze stwierdzenia, wyrażone w krótkich zdaniach, prostymi słowami, z pełnym wykluczeniem słów pochodzenia obcego. W porównaniu z *Einfache Sprache* są one jeszcze bardziej uproszczone i odpowiadają poziomowi językowemu A1/A2³².

Z powyższej charakterystyki wynika, że adresaci uproszczonego języka (zarówno LS, jak i ES) posiadają podstawową umiejętność czytania. Nie jest ona jednak wystarczająca do zrozumienia tekstów pisanych językiem standardowym. Osoby takie określane są mianem analfabetów funkcjonalnych. Ich umiejętność czytania ze zrozumieniem jest zdecydowanie niższa, niż się powszechnie zakłada, co nie pozwala im zachować równości szans w życiu codziennym³³. Do grupy analfabetów należą również osoby, które z powodu choroby, wypadku lub w sposób naturalny wraz z wiekiem zapominają wyuczone umiejętności. Jest to tzw. analfabetyzm wtórny³⁴. Niezależnie od rodzaju analfabetyzmu skutkuje on pogorszeniem się statusu społecznego osób nim dotkniętych. „Analfabetyzm jest czynnikiem wykluczenia i ubóstwa, który utrudnia uczestnictwo obywateli w rynku pracy, ogranicza ich udział w demokracji i w życiu społeczeństwa, jak też poważnie wpływa na ich pełny rozwój

³⁰ Por. I. Oomen-Welke, <https://www.phfreiburg.de/fileadmin/dateien>

³¹ Por. <http://www.klarunddeutsch.de/cms/website.php?id=/de/index/einfachesprache.htm>

³² Por. <http://www.klarunddeutsch.de/cms/website.php?id=/de/index/einfachesprache.htm>

³³ Por. Opinia Komitetu Regionów, <https://www.prawo.pl/akty/dz-u-ue-c-2010-175-26,67959613.html>

³⁴ Por. A., Skudrzyk, *Analfabetyzmy współczesne*, Instytut Języka Polskiego, Uniwersytet Śląski, Towarzystwo Miłośników Języka, Katowice 2004, s. 7

osobisty oraz ochronę ich praw”³⁵. Krajowe badanie umiejętności czytania i pisania przeprowadzone w Niemczech w roku 2010 wykazało, że analfabetyzm funkcjonalny dotyka 7,5 mln osób w wieku 18–64, co stanowi 14% całego społeczeństwa. Jak podaje Przybylska³⁶, ogółem prawie 60% dorosłych mieszkańców Niemiec klasyfikuje się do grona analfabetów, analfabetów funkcjonalnych oraz osób o niewystarczających umiejętnościach w zakresie czytania i pisania, co zdecydowanie pokazuje zasadność stosowania prostego języka w codziennej komunikacji społecznej.

Oprócz analfabetów funkcjonalnych i analfabetów wtórnych do grupy adresatów LS twórcy tej koncepcji zaliczają także imigrantów ze słabą znajomością języka niemieckiego. Czy jednak jest to założenie słuszne i czy teksty zredagowane według zasad LS posiadają potencjał dydaktyczny, pozwalający imigrantom na szybkie opanowanie języka docelowego oraz na integrację ze społeczeństwem? Na to pytanie postaramy się odpowiedzieć w dalszej części tekstu.

5. *Leichte Sprache* z perspektywy nauczania języka niemieckiego jako drugiego (L2)

Choć twórcy *Leichte Sprache* podkreślają, że teksty dostosowane do potrzeb osób ze słabo rozwiniętą umiejętnością czytania w języku ojczystym mogą stanowić również dobry materiał językowy dla osób rozpoczynających naukę danego języka jako obcego/drugiego (L2), to jednak trudno doszukać się w nich cech wymaganych od materiałów dydaktycznych, stosowanych powszechnie w nauczaniu języków obcych. Podejście to znalazło w międzyczasie wielu krytyków, którzy wskazują przede wszystkim na sztuczny³⁷ charakter uproszczeń w LS, nie odpowiadający sposobom dydaktyzacji materiałów przeznaczonych do nauki języków obcych³⁸. Głównym zarzutem jest fakt, że teksty te nie są autentyczne i w związku z tym nie nadają się do przekazywania faktycznego sposobu użycia słów i struktur gramatycznych danego systemu językowego³⁹. Poza tym nadmierna ilościowa i jakościowa redukcja słownictwa (m.in. zakaz używania synonimów) nie uwzględnia progresji leksykalnej, koniecznej do rozwijania kompetencji komunikacyjnej ucznia. Zgodnie z założeniami dydaktyki nauczania języków obcych input językowy powinien być autentyczny i jak najbardziej zbliżony do faktycznego użycia języka danej społeczności. Dlatego też nawet od tekstów preparowanych i dydaktyzowanych wymaga się progresji gramatycznej i leksykalnej. Wiąże się to również z koniecznością dostarczania uczniom

³⁵ Opinia Komitetu Regionów, <https://www.prawo.pl/akty/dz-u-ue-c-2010-175-26,67959613.html>

³⁶ E. Przybylska, *Alfabetyzacja i edukacja podstawowa osób dorosłych jako wyzwanie teraźniejszości*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 2, s. 34.

³⁷ Por. sformułowanie „künstliche Sprache“ (sztuczny język) w odniesieniu do LS w: A. Heine, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – eine besondere Form „Leichter Sprache“? Überlegungen aus der Perspektive des Faches DaF/DaZ*, [w:] B. Bock, U. Fix, D. Lange (red.), op. cit., s. 402.

³⁸ Por. A. Stefanowitsch, op. cit., s. 32–44 oraz A. Heine, op. cit., s. 401–414.

³⁹ A. Stefanowitsch, op. cit., s. 39.

takiego inputu językowego, który będzie zawsze nieznacznie przewyższał obecny poziom kompetencji uczącego się⁴⁰. Teksty redagowane zgodnie z regułami LS reprezentują stały poziom trudności i nie mogą spełnić również tego warunku. Są one ponadto pozbawione wiedzy realioznawczej i kulturowej, co stanowi jeden z ważniejszych zarzutów, dyskredytujących je jako materiał umożliwiający np. integrację społeczną osobom o pochodzeniu imigracyjnym. Porównując zaś zasady redagowania tekstów w *Leichte Sprache* z najprostszymi tekstami zdydaktyzowanymi do potrzeb nauczania języków obcych, dostrzeżemy od razu wiele sprzeczności. I tak np. konieczność wyeliminowania z tekstów LS słów pochodzenia obcego oraz terminologii fachowej może być utrudnieniem dla uczących się danego języka, ponieważ równocześnie pozbawia się ich internacjonalizmów, które zazwyczaj ułatwiają zrozumienie tekstu. Ta sama zasada dotyczy danych liczbowych, dat i wielkości wyrażonych cyfrą. Są to informacje, które nie wymagają od ucznia wiedzy językowej i często dzięki jego ogólnej wiedzy o świecie stanowią pomocny kontekst we właściwym zrozumieniu i zinterpretowaniu czytanych treści⁴¹. A. Stefanowitsch⁴² zwraca ponadto uwagę na fakt, że teksty w LS nie zawierają żadnych elementów, pozwalających na elaborację, czy antycypację informacji, ponieważ są one prawie zupełnie pozbawione spójników i zdań podrzędnie złożonych, wskazujących na logiczne związki przyczynowo-skutkowe, co zdecydowanie nie przyczynia się do rozwijania sprawności rozumienia tekstu czytanego w L2.

Już z tego krótkiego zestawienia różnic między tekstami uproszczonymi w *Leichte Sprache* a tekstami zdydaktyzowanymi w podręcznikach do nauki języka obcego wynika jednoznacznie, że cele ich autorów są zupełnie rozbieżne, podobnie jak różne są grupy docelowe obydwu rodzajów tekstów. Osoby uczące się języka obcego nie znają wprawdzie ani potrzebnego słownictwa, ani też wszystkich struktur gramatycznych, ale nie mają problemu z właściwą interpretacją kontekstu, czy z dostrzeżeniem koherencji w tekście. Natomiast osoby z różnego rodzaju deficytami intelektualnymi znają język, nie są jednak w stanie zrozumieć złożoności struktury czytanego tekstu. Abstrahując od celów dydaktycznych, należy jednak przyznać, że LS może również w przypadku cudzoziemców, nieznających języka docelowego służyć im (szczególnie na początku edukacji) jako instrument do komunikowania prostych, podstawowych treści, np. urzędowych, co może znacznie przyspieszyć ich integrację społeczną. Język ten nie powinien mieć jednak znaczenia dydaktycznego, a jedynie informacyjne.

6. Wnioski

Podsumowując dotychczasowe rozważania na temat stosunkowo nowego zjawiska językowego, jakim jest *Leichte Sprache*, nasuwa się kilka wniosków. Jako uproszczony

⁴⁰ Por. ibidem.

⁴¹ Por. A. Heine, op. cit., s. 405.

⁴² A. Stefanowitsch, op. cit., s. 39.

wariant języka narodowego przeznaczony do komunikacji społecznej, a zwłaszcza do komunikacji instytucji publicznych z określonymi grupami społecznymi spełnia on swoją zasadniczą rolę, jaką jest włączenie wszystkich obywateli do uczestnictwa w życiu publicznym. Inkluzja językowa tych grup jest jednym z ważniejszych zadań współczesnego świata. Zgodnie z tym założeniem *Leichte Sprache* jest ważnym narzędziem integracji, umożliwiającym osobom niepełnosprawnym korzystanie z prawa do informacji. Jest językiem włączającym do życia publicznego grupy wykluczone ze względu na niewystarczające umiejętności rozumienia tekstów oficjalnych (urzędowych, publicystycznych, reklamowych, prawniczych, politycznych itp.). Należy jednak pamiętać o pomostowej funkcji LS i wyraźnie odróżniać od siebie potrzeby poszczególnych grup docelowych. W przypadku, gdy grupą docelową są osoby, które nie mają poważnych i trwałych zaburzeń poznawczych (np. imigranci), należy próbować stopniowo przybliżać im autentyczny język standardowy, ponieważ brak progresji gramatycznej i leksykalnej w jego uproszczonym wariantcie LS nie zapewni pełnego uczestnictwa w komunikacji społecznej. Dlatego też teksty w LS nie powinny zastępować tekstów autentycznych, lecz powinny je uzupełniać. W przestrzeni publicznej wskazane jest więc równoczesne udostępnianie informacji w języku standardowym oraz uproszczonym.

Aby jednak skutecznie realizować cele inkluzji językowej i zapobiegać wykluczeniu społecznemu grup z trwałymi dysfunkcjami intelektualnymi, w LS powinny być redagowane wszystkie teksty adresowane do ogółu społeczeństwa, a zwłaszcza informacje przekazywane obywatelom przez rząd i administrację publiczną, komunikaty instytucji państwowych, samorządowych i organizacji pozarządowych, programy wyborcze, informacje dotyczące zdrowia, prawa i najważniejszych badań naukowych, informacje przekazywane przez największe firmy i instytucje komercyjne (np. banki, towarzystwa ubezpieczeniowe), wszelkie umowy i regulaminy, w których stroną jest zwykły obywatel, oraz najważniejsze informacje publikowane w mediach. Wydaje się, że dotychczasowe regulacje prawne, obowiązujące w tej kwestii w Niemczech, dobrze spełniają swoją rolę, ponieważ większość formularzy, broszur informacyjnych oraz stron internetowych instytucji publicznych zawiera najważniejsze treści sformułowane w LS, co może stanowić dobry wzór do naśladowania dla polskich ustawodawców.

Bibliografia

- Antos G., *Leichte Sprache als Polütalekt – Anmerkungen zu den Einflussfaktoren: Verständlichkeit, Fremdheit und Transaktionskosten*, [w:] B. Bock, U. Fix, D. Lange (red.), „*Leichte Sprache*” im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung, Frank & Timme, Berlin 2017, s. 129–143.
- Bock B., Fix U., Lange D. (red.), „*Leichte Sprache*” im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung, Frank & Timme, Berlin 2017.

- Bredel U., Maaß Ch., *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*, DUDEN, Berlin 2016.
- Gernet K., *Mein Märchen-buch in leichter Sprache. 6 Märchen der Brüder Grimm*, Don Bosco Medien GmbH, München 2017.
- Heine A., *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – eine besondere Form „Leichter Sprache“? Überlegungen aus der Perspektive des Faches DaF/DaZ*, [w:] B. Bock, U. Fix, D. Lange (red.), „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung, Frank & Timme, Berlin 2017, s. 401–414.
- Iwan P., *Kryteria oceny tekstów dydaktycznych do nauki języków obcych w dobie globalizacji*, [w:] W. Kojs (red.), *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*, Cieszyn 2004, s. 269–278.
- Jekat S.J., Germann E., Lintner A., Soland C., *Wahlprogramme in Leichter Sprache – Eine korpuslinguistische Annäherung*, [w:] B. Bock, U. Fix, D. Lange (red.), „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung, Frank & Timme, Berlin 2017, s. 229–246.
- Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych*, [w:] *Poradnik Rzeczynika Praw Obywatelskich*, Warszawa 2013.
- Lasch A., *Zum Verständnis morphosyntaktischer Merkmale in der funktionalen Varietät „Leichte Sprache“*, [w:] B. Bock, U. Fix, D. Lange (red.), „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung, Frank & Timme, Berlin 2017, s. 275–299.
- Leichte Sprache: Ein Ratgeber*, Netzwerk Leichte Sprache, 2014, http://www.leichte-sprache.de/dokumente/upload/21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf. 28.05.2018.
- Maaß Ch., *Leichte Sprache. Das Regelbuch*, Lit-Verlag, Münster 2015.
- Oomen-Welke I., *Leichte Sprache, Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache*, https://www.phfreiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/zwh/paedagogische-werkstatt/SoSe_2016/Oomen-Welke_Leichte_Sprache_2015-1-28.pdf. 1.06.2018.
- Opinia Komitetu Regionów „Zwalczanie analfabetyzmu funkcjonalnego – Opracowanie ambitnej europejskiej strategii przeciwdziałania wykluczeniu i wspierania rozwoju osobistego”, Dz.U.UE C z dnia 1 lipca 2010 r., <https://www.prawo.pl/akty/dz-u-ue-c-2010-175-26,67959613.html>. 01.06.2018.
- Piekot T., Zarzeczny G., *Prosta polszczyzna*, „Przegląd Uniwersytecki” 2013, nr 4, s. 26–28.
- Piekot T., Zarzeczny G., Moroń E., *Upraszczenie tekstu użytkowego jako (współ)działanie. Perspektywa prostej polszczyzny*, [w:] S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot (red.), *Działania na tekście. Przekład – redagowanie – ilustrowanie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015, s. 99–116.
- Priebe C., *Bedingungen und Möglichkeiten des Einsatzes Leichter Sprache in der Schule – Ein Praxisprojekt*, [w:] B. Bock, U. Fix, D. Lange (red.), „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung, Frank & Timme, Berlin 2017, s. 469–472.

- Przybylska E., *Alfabetyzacja i edukacja podstawowa osób dorosłych jako wyzwanie terażniejszości*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 2, s. 28–39.
- Radünzel C., *Leichte Sprache: Eine linguistische Betrachtung eines sprachlichen Phänomens auf der Grundlage polnischer und deutscher Beispieltex-te*, „Zeitschrift für Slawistik” 2017, nr 62/1, s. 48–94.
- Schubert K., *Bürgernabe Sprache. Überlegungen aus fachkommunikationswissenschaftlicher Sicht*, „SYNAPS” 2013, nr 29, s. 48–57.
- Skudrzyk A., *Analfabetyzmy współczesne*, Instytut Języka Polskiego, Uniwersytet Śląski, Towarzystwo Miłośników Języka, Katowice, 2004, <http://uranos.cto.us.edu.pl/~tmjp/skudrzyk.pdf>. 01.06.2018.
- Stefanowitsch A., *Einfache Sprache für eine komplexe Welt: Ein Paradoxon (nicht nur) des Fremdsprachenunterrichts*, „ÖDaF-Mitteilungen” 2015, nr 31(2), s. 32–44.

Źródła internetowe

- http://www.leichtesprache.de/dokumente/upload/21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf. 28.05.2018.
- <http://www.klarunddeutlich.de/cms/website.php?id=/de/index/einfachesprache.html>. 01.06.2018.
- <https://www.prawo.pl/akty/dz-u-ue-c-2010-175-26,67959613.html>. 01.06.2018.
- https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf. 28.05.2018.

GLOTTODYDAKTYKA

Paweł MARCINKIEWICZ

<https://orcid.org/0000-0002-7086-1805>

Daniel PIETREK

<https://orcid.org/0000-0002-1582-6070>

(Uniwersytet Opolski)

UCZENIE POEZJI AMERYKAŃSKIEJ I NIEMIECKIEJ PRZEZ PRZEKŁAD NA PRZYKŁADZIE WYBRANYCH UTWORÓW LITERACKICH

Summary

Teaching American and German poetry by translation on examples of chosen literary works

Not only is translation of poetry an effective method of teaching poetry in a proper historical context, but also it enhances students' acquisition of knowledge about realities of life in foreign countries and different cultures, not to mention the fact that it improves their linguistic competences in both the source and the target languages. What is important, translation is a holistic method, forcing students to think independently.

Keywords: literary translations, teaching literature, contemporary poetry Horst Bienek, Billy Collins.

1. Kilka uwag ogólnych o praktycznym nauczaniu literatury

Wydaje się, że pod wpływem niezwyklej popularności *creative writing* na kampusach amerykańskich uczelni – ale też kursów literatury popularnej oferowanych w europejskich ośrodkach naukowych – zmienia się powoli, najogólniej mówiąc, myślenie o nauczaniu literatury również w Polsce. Wydaje się, że obok klasycznej i specjalistycznej wiedzy filologicznej, przydatna w rozumieniu literatury może być wiedza intuicyjna, „czytelnicza”, spajająca doświadczenia lektury w różnych językach. W realiach filologii angielskiej bądź germańskiej polskiego uniwersytetu¹ takiej wiedzy

¹ Swoje przemyślenia opieramy m.in. na wieloletnich doświadczeniach dydaktycznych wyniesionych z różnego rodzaju jednostek zajmujących się kształceniem językowym studentów w ramach studiów

mógłby dostarczyć często ten marginalizowany przedmiot, jakim jest „translacja” (niekiedy też szkaradnie nazywana „translatoryką”). Co więcej, pewne elementy tej wiedzy można by włączyć do przedmiotów praktycznych, jak „Integrated Skills” / „Praktyczna nauka języka niemieckiego/angielskiego”, korzystając z faktu, iż większość podręczników (np. angielskie *The Nelson Proficiency Course* czy *Headway* oraz niemiecki *Wege*) zawiera sekcje pt.: „Literary Approaches”², „Leseverstehen”, w których przedrukowywane są wiersze czy fragmenty powieści. Bez większego trudu można by dopasować te utwory do sylabusów z kursów literatury. Taka większa integracja pozwoliłaby na mniej „inwazyjne” wprowadzania zagadnień i terminów krytyczno-literackich, które nie narażałoby studentów na „męki wyższego rzędu”.

Istotnym zagadnieniem w nauczaniu literatury jest połączenie intuicyjnej wiedzy czytelniczej z wiedzą akademicką. Taką łączącą rolę spełnia w krajach anglosaskich *creative writing*, powszechne nie tylko w koledżach i uniwersytetach, ale również coraz popularniejsze na przykład w szkołach podstawowych. Bardzo ciekawy projekt przeprowadził poeta amerykański Kenneth Koch, ucząc ośmiolatków pisania wierszy, co opisał w książce *Wishes, Lies and Dreams: Teaching Children to Write Poetry*³. Praktyczna nauka przekładu, który łączy elementy pisania (czyli „obróbki” materiału językowego: tworzenia figur stylistycznych, doboru słów) oraz interpretacji (czyli ustalania relacji na poziomie całości semantycznych: wyboru rejestru, logicznego znaczenia wypowiedzi i ich osadzenia intertekstualnego), okazuje się skutecznym połączeniem tych dwóch obszarów rozumienia tekstu, które niekoniecznie się pokrywają.

A bez takiego kompleksowego rozumienia tekstu (uwzględniającego pogłębioną znajomość kontekstów historyczno-literackich i szerzej kulturowych) nie jest możliwe odpowiednie przełożenie zdecydowanej większości funkcjonujących w naszej kulturze tekstów (nawet tych odnoszących się do codzienności), ponieważ pojawiają się w nich określenia, frazy i pojęcia, które bez znajomości i świadomego wykorzystania ich całego zaplecza kontekstualnego (w języku wyjściowym) będą (w języku docelowym) jedynie nieudolną atrapą ich pierwowzoru (wzorem popularnego i niestety nader często wykorzystywanego tłumacza). Dla zobrazowania przytoczymy krótki przykład. W serii *Poznańskiej Biblioteki Niemieckiej*, w tomie poświęconym Polakom i Niemcom, Wojciech Kunicki tak rozpoczyna podrozdział dotyczący określenia: „Bildung – Edukacja”:

wyższych: uniwersyteckich studiów filologicznych (anglistyka, germanistyka), studiów językowych na politechnikach, studiów w wyższych szkołach zawodowych czy nieistniejących już nauczycielskich kolegiach języków obcych. Dlatego nasze spostrzeżenia i wnioski nie odnoszą się do jednego określonego, konkretnego przedmiotu, ale stanowią propozycje do zastosowania w szerokim wachlarzu zajęć zajmujących się translacją czy nawet praktyczną nauką języka, w których niezbędne dla zrozumienia tekstów będących przedmiotem prac studentów są konteksty literackie, historyczno-literackie czy ogólnokulturowe.

² J. Soars i L. Soars, *New Headway*, Oxford University Press, Oxford 2015; Susan Morris i A.J. Santon, *The Nelson Proficiency Course*, Nelson Thornes Ltd., London 1994.

³ K. Koch, *Wishes, Lies and Dreams: Teaching Children to Write Poetry*, Harper Perennial, New York 1999.

Określenie *Bildung* jest tak specyficzne dla tradycji niemieckich, że trudno znaleźć dla niego odpowiednik w językach europejskich. Polskie „wykształcenie” czy „edukacja” (znaczące jest, że Linde spolszczoną „edukację” oddaje terminem *Erziehung*) są terminami węższymi wobec niemieckiego pojęcia *Bildung* – podobnie jest z „wychowaniem”, czy „kształtowaniem osobowościowym”; „ukształcenie” już na początku XIX stulecia miało z lekka pogardliwy odcień. Brak w tych polskich terminach zarówno elementu samo-edukacyjności, jak i uniwersalizmu, właściwych pojęciu niemieckiemu, a już całkowicie zanika tak istotny element *Bildung* jak niezależność wobec roszczeń politycznych, religijnych, czy ideologicznych, co ma przyczyny historyczne.[...]⁴.

Zarysowana powyżej sytuacja dotyczy oczywiście większości określeń i pojęć (by wymienić choćby ważne w kontekście prezentowanych tekstów określenie „Heimat”) i bez samoświadomości tłumacza praca nad tekstami kultury, które używają tych pojęć, jest niemożliwa.

2. Wybrane przykłady literatury angielskiej i niemieckiej w nauczaniu literatury przez przekład

2.1. Czego może nas nauczyć przekład wierszy?

Billy Collins i jego utwór *Lines Composed Over Three Thousand Miles from Tintern Abbey* [Z wierszy ułożonych ponad trzy tysiące mil od Opactwa Tintern]⁵

a) Wiersz „mówi” w swoim języku.

Największym problemem dla tłumaczących studentów jest frazeologia języka, na który tłumacza. Łączy się ów problem z mylnym, lecz implikowanym przez krytycznoliterackie zaplecze, przekonaniem, że literatura polega na pisaniu „dziwnych” zdań, które unikają wypowiedzenia sensów wprost, czy też w ogóle rezygnują z wypowiedzenia tego, co potocznie łączymy z sensem. Interpretacja w takim ujęciu jest sztuką wyprostowywania nieuchronnych zawiloci tekstu. Dlatego odkryciem dla tłumacza-studenta może być zbudowanie przekładu wiersza ze stosunkowo prostych, klarownych zdań (z podmiotem i orzeczeniem), łączących się w szerszą, logiczną wypowiedź.

b) Intertekstualność: wiersz odnosi się intencjonalnie (i nieintencjonalnie) do innych tekstów.

Intertekstualność w wierszu Collinsa jest świadomą strategią, która użyta jest w celu ironicznego skomentowania pewnej tradycji literackiej. Z tym rozpoznaniem studenci zazwyczaj nie mają kłopotów. Wiersz Collinsa nawiązuje w tytule do wiersza Williama Wordswortha *Lines Composed A Few Miles above Tintern Abbey, on Revisiting the Banks of the Wye during a Tour, July 13, 1798* [Z wierszy ułożonych kilka mil nad

⁴ W. Kunicki, *Bildung – Edukacja*, [w]: A. Lawaty i H. Orłowski (red.), *Polacy i Niemcy. Historia – kultura – polityka*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2003, s. 355.

⁵ B. Collins, „Lines Composed Over Three Thousand Miles from Tintern Abbey”, *Sailing Alone Around the Room: New and Selected Poems*, Random House, New York 2002, s. 113–115.

klasztorem Tintern, przy ponownym odwiedzeniu brzegów rzeki Wyje podczas wycieczki, 13 lipca 1798 roku)⁶, którego początek brzmi następująco w przekładzie Czesława Miłosza:

Pięć lat minęło; pięć wiosen, a z nimi
 Pięć długich zim! Znowu dziś słyszę,
 Jak z górskich źródeł toczą się te wody
 Łagodnie szemrząc mową ziemi. Znow
 Widzę te strome i strzeliste skały,
 Które nad dzikim tym ustroniem wisząc
 Myśl o pustelni przywodzą i łączą
 Krajobraz cały ze spokojem nieba.
 Oto dzień nadszedł, gdy znow odpoczywam
 pod sykomorom ciemnym i spoglądam
 Na pól wzorzystość i ciemne ogrody;
 Owoc ich o tej porze niedojrzały,
 Zieleń je stroi, a one się gubią
 Wśród kęp i gajów. Widzę jeszcze raz
 Te żywopłoty. [...] ⁷

Cały utwór Wordswortha liczy 159 wersów i jest niespieszną medytacją o ludzkiej percepcji natury, ale także czasu. Wiersz Collinsa to współczesny komentarz na temat romantycznego widzenia świata, który uwikłany jest w swój prototyp przede wszystkim słownikowo (zawierając takie typowe dla romantycznej dykcji rzeczowniki, jak „copse” [„zagajnik”], „fellow” [„jegomość”], „downs” [„łagodne wzgórze”]) i składniowo (zawierając sporo przykładów inwersji orzeczeniowej i przydawkowej). Tak mógłby brzmieć roboczy przekład utworu Collinsa:

Z wierszy ułożonych ponad trzy tysiące mil od Klasztoru Tintern

Byłem tu kiedyś, dawnymi czasy,
 i dziś jestem tu znowu –
 stwierdzenie to występuje w poezji
 równie często jak deszcz w przyrodzie.

Jegomość, który je wypowiada, może się gapić
 na angielski krajobraz,
 hale upstrzone owcami,
 rzędy wysokich drzew wieńczące łagodne wzgórze,

albo może pogrążyć się w cieniu
 mrocznego, bawarskiego lasu
 z kawałkiem sera i księgą baśni
 wciśniętymi do plecaka.

Ale uczucie jest zawsze jednakie.
 Za pierwszym razem było mu lepiej.

⁶ W. Wordsworth, *The Collected Poems of William Wordsworth*, Wordsworth Poetry Library, London 1998, s. 241–243.

⁷ Cz. Miłosz, *Mowa niązana*, Pojezierze, Olsztyn 1989, s. 64.

Teraz to już nie to samo.
Nie czuje się tak wesół jak wówczas.

Czegoś zawsze brakuje –
labędzi, błysku na tafli jeziora,
jakiegoś małego lecz istotnego szczegółu.
Albo wszystko po trochu zeszło na marne.

Niebieściejsze było kiedyś niebo i głębsze,
chmury były podobniejsze katedrom,
a woda pomykała ponad skałami
z większym wzburzeniem.

Z naszych foteli oglądamy
jak biedny pocina w surducie
wspomina anielskie góry lodowe dzieciństwa
i błąka się pośród pól chwastów.

Sluchamy, jak dawno zmarli poeci
obwieszczają swoje umieranie
z półwyspu, brzegu rzeki,
obok stogu siana, w zagajniku.

Sluchamy ich przerażenia,
tego, które wypływa z wierszy,
tak jak woda wypływa z gumowego węża,
tak jak zapalki płomień przemawia ogniem.

I kiedy w końcu odkładamy książkę
odchylamy się w fotelu, zamykamy oczy
klujące od dźwięku
i zapadamy w zakładkę snu,

jesteśmy na tyle mądrzy, aby wiedzieć
że gdy się obudzimy
na krótko przed obiadem,
nic nie będzie równie dobre jak było kiedyś.

Czegoś będzie najwyraźniej brakować
w tym pokoju o kształcie trumny,
którego ściany i okna przybiorą
podobny odcień szarości,

błyszcząca gardenia pochyli się
w obitej doniczce z terakoty.
Buty, skarpetki, popielniczka, całun zasłon,
brązowijący ogryzek jabłka...

Nic nie będzie takie, jakie było
kilka godzin temu, we wspaniałej przeszłości,

przed naszą drzemką, w Złotym Wieku,
który dobiegł końca jakoś zaraz po drugim śniadaniu.

Ironia byłaby tu, podobnie jak każdy trop w rozumieniu Harolda Blooma, zamierzonym błędem, unaoczniającym dystans, a przejawiającym się w zastosowaniu archaicznej dykcji w odniesieniu do współczesności⁸. Wyrażenie jej w języku polskim wymaga odwołania się do tradycji polskiego romantyzmu. Pokrewna tematyka, wymagająca dyskusji w celu wykorzystania jej podczas przekładu, obejmuje stylizację, archaizację oraz kwestie funkcjonalnego i tekstualnego podejścia do przekładu (Jolanta Kozak⁹). Możliwe jest wykonanie kilku wersji przekładu, z których każda demonstrowałaby inny stopień archaizacji, funkcjonalności czy tekstualności. Zadanie studentów powinno polegać na stworzeniu tekstu, który jest „nieprzezroczysty”, który stawia „opór” w lekturze (Lawrence Venuti¹⁰).

Pierwszym krokiem byłoby omówienie relacji między wierszem Collinsa i Wordswortha. Drugim, analiza przekładu na polski wiersza Wordswortha (mamy dostępne przekłady Kubiaka, Pietrkiewicza, Miłosza). Trzecim, określenie tego, co możemy nazwać dykcją/dyskursem/retryką romantyczną – tu też będzie się zawierało nasze widzenie romantyzmu dziś, lub inaczej – nasza „dyskursywna” odległość od romantyzmu. Jeśli chodzi o tropy czy implikowaną przez nie aksjologię, wiersz Collinsa i nasze tłumaczenie będą miały wiele wspólnego. Jeśli chodzi o dykcję, przekład zapewne oddali się od oryginału ze względu na historyczne różnice w rozwoju języka oraz poezji polskiej i angielskiej (składnia dziewiętnastowiecznej polszczyzny wydaje się bardziej archaiczna ze względu na, chociażby, inwersję przydawkową i orzeczeniową; sylabiczny wiersz biały niemal nie występował w dziełach polskich romantyków).

Inne zagadnienia, które można by poruszyć, to np. „Krótka historia ironii jako tropu” (Kwintylian, Schlegel, de Man, Bloom), problem ironii stabilnej/niestabilnej (Wayne Booth), relacje między ironią a innymi tropami (np. alegorią)¹¹.

Ostatnią kwestią związaną z intertekstualnością mogłoby być odczytanie wiersza Collinsa, jako utworu, który należy do pewnego gatunku literatury „intertekstualnej”/uwikłanej w cudze teksty. W tym ujęciu można go zanalizować pod kątem budowania intertekstualnych napięć na tle wierszy takich współczesnych autorów, jak John Ashbery, Ann Carson czy Mary Jo Bang.

2.2. Horst Bienek *Gleiwitzer Kindheit*

a) Wiersz „mówi” w swoim języku.

Opisywane powyżej zagadnienia związane z „opowiadaniem” w literaturze i kulturze niemieckiej (po niemiecku!) o takich zagadnieniach, jak np. „Heimat”, są bezpośrednią ramą kontekstualizacyjną również dla bardzo długiego wiersza Horsta

⁸ H. Bloom, *The Anxiety of Influence. A Theory of Poetry*, Oxford University Press, Oxford 1997.

⁹ J. Kozak, *Kot bez uśmiechu (czy)li uśmiech bez kota*, „Przekładaniec” 2000, 7, s. 9–27.

¹⁰ L. Venuti, *The Translator's Invisibility*, Routledge, London – New York 2004.

¹¹ W. Booth, *A Rhetoric of Irony*, University of Chicago Press, Chicago 1974.

Bienka pt. *Gleiwitzer Kindheit*¹² [*Gliwickie dzieciństwo*]. Pierwsze próby, by zmierzyć się literacko z tym zagadnieniem, sięgają u Bienka roku 1965. W tym czasie Horst Bienek jest jeszcze pod wpływem doświadczeń i przeżyć z gulagu, pisze *Celę*. Niespodziewanie pojawia się zupełnie nowy temat, temat od którego już się nie mógł uwolnić. Sam autor wspomina ten moment następująco:

Podczas gdy cierpliwie wyglądałem zdania z monologu tej prozy [*Cela* – przyp. D.P.], dość znieczeka pojawił się zwrot w stronę długiego rapsodycznego wiersza: gwałtowna ucieczka z wąskiego więziennego świata w wolność rozległego, zmysłowo-poznawalnego krajobrazu, Wschodu, w niezmierną przestrzeń dzieciństwa, która nie chciała mieć końca, w przepływ obrazów, ewokacji i aluzji, by opowiedzieć o życiu... przepływ niemal podobny do napaści. Tytuł był niewzruszony, zanim wiersz ów zyskał ostateczny kształt: „Gliwickie dzieciństwo”¹³.

Tak więc powstały wiersz unaocznia w twórczości Bienka gwałtowną ucieczkę z wąskiego więziennego świata w wolność rozległego, poznawalnego zmysłami krajobrazu Wschodu, w niezmierną przestrzeń dzieciństwa, w historię Gliwic i Górnego Śląska. Co jednak ważne w kontekście odczytywania „języka, którym wiersz mówi”, autor wymienia też „narzędzia”, którymi będzie te wspomnienia „wydobywał” – słowa, język, zapach, odgłosy, barwy i krajobraz. Ważne jest więc, żeby studenci, starając się włączyć we frazeologię języka, zauważyli, że istotą tego tekstu nie jest jakieś wierne, statyczne odtworzenie przeszłości, ale „zmysłowe doświadczenie minionego/przemijającego czasu”¹⁴. A bardzo istotnym elementem tego doświadczenia są „wspomnienia akustyczne”. Z głośnika radiowego, nazwanego nie bez powodu w sposób anachroniczny, ale właściwy dla przywoływanego czasu i odpowiadający swojej najważniejszej ówczesnie funkcji „Volksempfänger” (a nie radio!), nie słychać w tym wierszu szlągów (co byłoby stosowne dla miejsca i czasu), ale „strzały na krótko przed wielką wojną”. Fragment ten nawiązuje bezpośrednio do „provokacji gliwickiej”, która dla III Rzeszy miała być pretekstem do wybuchu II wojny światowej. Nawiązuje więc do wiedzy, którą studenci wynieśli już ze szkoły średniej, a która to wiedza pogłębiona została na zajęciach w ramach germanistyki z historii Niemiec czy niemieckojęzycznego realizmu. Do rezerwuaru „wspomnień akustycznych” należą też wszystkie fragmenty w wierszu, w których wykorzystany został dialekt. Pewną – dodatkową – formą akustycznego kolorytu są wykorzystane w wierszu nazwy dopływów Odry. Co ciekawe, dla autora wiedza o nich była czymś tak naturalnym, że nie założył nawet, że część czytelników mogłaby tego elementu nie rozumieć. W jednym z listów do swojego redaktora Bienek pisze:

[...] byłby już najwyższy czas, żeby w końcu wydrukować ten tomik, bo w przeciwnym razie nie dam Panu spokoju z dodatkowymi uzupełnieniami. Mam bowiem kolejną. Właśnie

¹² H. Bienek, *Gleiwitzer Kindheit*, [w:] idem, *Gleiwitzer Kindheit. Gedichte aus zwanzig Jahren*, Carl Hanser Verlag, München 1976, s. 45–60.

¹³ H. Bienek, *Beschreibung einer Provinz. Aufzeichnungen. Materialien. Dokumente*, Carl Hanser Verlag, München 1983, s. 7.

¹⁴ W. Frühwald, *Grenzgänger der Erinnerung. Zum poetischen Verfahren in Horst Bieneks Gleiwitzer Roman-Tetralogie*, [w:] M. Krüger (red.), *Bienek lesen*, Carl Hanser Verlag, München 1980, s. 20.

zadzwoił do mnie Reich-Ranicki i zwrócił uwagę, że tutaj na zachodzie wielu ludzi już nie wie co oznaczają takie nazwy jak Oppa [Opawa – D.P.], Zinna [Psina]. Tak więc, jeżeli to możliwe, proszę dołączyć jeszcze w „uwagach” dodatkowy przypis [...] z lewymi dopływami Odry¹⁵.

Jednak zarówno tego wiersza, jak i powieści Bienka nie należy traktować niczym „podręcznika do historii”. W fikcyjne wątki wplataną się co prawda (bardzo ważne zresztą) wydarzenia historyczne, ale historia uzupełniana jest przez fikcję, przez co – w literacki sposób – wskrzeszany jest pewien świat, który historycznie skończył się w roku 1945, a który to – za sprawą literatury – może trwać nadal. Dlatego też gliwicki autor chętnie posługiwał się dla wyjaśnienia swojego pisarstwa kategorią „poetyckiego realizmu”: Gliwice i Górny Śląsk stają się, przy całym ich realizmie, owocem jego wyobraźni, wydobywanym często z najgłębszych zakątków jego osobowości. Podczas pracy nad czwartą częścią tetralogii *Ziemia i ogień* Bienek odnotował w swoich Dziennikach (z dnia 28 stycznia 1982 roku) następujące wydarzenie:

dzisiaj w nocy po raz pierwszy śniłem o wkroczeniu Rosjan do Gliwic. To dobrze, cały materiał przedostał się już do podświadomości, a to jest niezmiernie istotne przy pisaniu powieści. Pojawiają się wtedy nagle wspomnienia, które od dawna były zapomniane i pojawiają się pomysły, na które świadomie bym nie wpadł¹⁶.

b) Intertekstualność: wiersz odnosi się intencjonalnie (i nieintencjonalnie) do innych tekstów.

Pierwszym istotnym kontekstem historyczno-literackim, do którego bezpośrednio odnosi się cały tomik Bienka *was war was ist*, była debata w literaturze niemieckiej o „długi wiersz”. Zapoczątkował ją w 1965 r. (w numerze kwietniowym czasopisma *Akzente*) Walter Höllerer, jeden z wydawców tego najważniejszego wówczas periodyku literackiego. Zagadnienie to nie tylko zdominowało kwietniowy numer czasopisma (ale też po częściowo i kolejne), ale Höllerer opublikował w nim również słynne *tezy odnoszące się do długiego wiersza* (*Thesen zum langen Gedicht*), które miały na celu „wyrwanie” niemieckojęzycznej liryki z jej „odrętwienia”¹⁷.

Po drugie tomik ten, na który składały się trzy części: *Unsere Asche*, *Danach* i *Gleitwitzer Kindheit*, nawiązuje bezpośrednio do twórczości Ezry Pounda (nie tylko w przywołanym powyżej kontekście debaty o „długim wierszu”, w której Pound był określany przez Bienka jako wzór do naśladowania). Pound jest też swoistą „klamrą”, która „spina” właśnie te trzy części odnoszące się nie tylko formalnie, ale i tematycznie do twórcy *Pieśni Piżañskich*. W jednym z wywiadów Bienek przyznawał, że:

Byłem wtedy pod wpływem Pounda, przyznając to szczerze. Mój wieloczęściowy poemat *Gleitwitzer Kindheit* wykorzystuje bezwstydnie niektóre z innowacji formalnych Pounda. One były

¹⁵ List Horsta Bienka do Pana Seitza, München, 26.08.1966, [w:] Archiwum Carl Hanser Verlag, München.

¹⁶ H. Bienek, *Tagebuch* 9, München, 28.01.1982, [w:] Archiwum Horsta Bienka, Hannover, Bil. 131/9.

¹⁷ W. Höllerer, *Thesen zum langen Gedicht*, „Akzente. Zeitschrift für Dichtung” 1965, z. 2, s. 128–130, tutaj: 128.

wówczas nieznaną w niemieckiej przestrzeni językowej. Ja natomiast sam siebie odnalazłem w *Pieśniach Pizańskich*. Czyż zastana sytuacja nie była dla mnie w Workucie podobna?¹⁸

Ponadto mamy w tym wierszu bezpośrednio, intertekstualnie przywołanych pisarzy: Borgesa, Kartezjusza, Koriolana, Sartre'a. U nich podmiot liryczny oczekuje odpowiedzi na pytanie: „Czy dzieciństwo jest wspomnieniem, czy wspomnienie dzieciństwem”? Lecz rozmyślania te przerywane są przez kolejne, nagle wspomnienie, które nie daje spokoju i możliwości, by dłużej zatrzymać się na reflektowanych kwestiach: tym razem jest to trzask rozlupywanych migdałów. Październik.

Jest jeszcze jeden – dla kultury i literatury niemieckiej wręcz centralny – element, który jest przez podmiot liryczny tego tekstu przywoływany. Budując mozaikę pamięci kulturowej Górnego Śląska¹⁹, podmiot liryczny nie tylko posilkuje się elementami zaczerpniętymi z kultury niemieckiej, polskiej czy żydowskiej, ale wskazuje na bezpośrednią i symboliczną bliskość pomiędzy Lubowitzi i Auschwitzem. Gdy w wierszu mowa jest o więźniach w pasiakach gonionych z Auschwitz na zachód (m.in. przez Gliwice, czego autor Horst Bienek był naocznym świadkiem), podmiot liryczny używa w komentarzu sformułowania, które jako jedyne umieszczone jest w wersie bezpośrednio pod opisanym obrazem: „-warjanichtweit-” (s. 49). Sformułowanie to – jak widać – składa się z czterech wyrazów i zapisane jest – dla wzmocnienia efektu – bez spacji, jako jeden wyraz. Bez zrozumienia tła (inter)tekstualnego zabieg ten (a co zatem idzie próba jego tłumaczenia przez studentów) musiałby pozostać niezrozumiałą. Element tej specyficznej „bliskości” bardzo trafnie podsumował Wolfgang Frühwald, opierając swoją uwagę na „równobrzemieniu”, stwierdził:

Z Gliwic [w oryginale: Gleiwitz] jest z geograficznego punktu widzenia nie dużo dalej do Auschwitz na wschodzie, jak do Lubowic [Lubowitz] na zachodzie, do śląskiej ojczyzny Eichendorffa; pomiędzy idealistycznym kolorytem metafizycznych krajobrazów Eichendorffa i krwawą banalnością protokołów z Auschwitz²⁰.

Pomiędzy tymi wyznacznikami umieszczony jest utwór Bienka, zarówno Auschwitz, jak i Lubowitz mają tutaj swoje „miejsce pamięci”. Drugą część tego tomiku otwiera nie bez przyczyny cytata zaczerpnięta z wiersza Eichendorffa *Die zwei Gesellen*. W innych miejscach cytaty z twórczości tego poety wyróżnione są kursywą, tak by były od razu przez czytelnika rozpoznane. Niewątpliwie wykorzystane są one tutaj w swojej funkcji zarówno jako kontrapunkt, jak i jako kontrast²¹. Ale żeby ten wiersz odpowiednio przełożyć, trzeba te funkcje wpiąć rozpoznąć.

¹⁸ H. Bienek, *Die Masken des Dichters. Ein Filmbeispiel bei Ezra Pound*. Maszynopis, [w:] Archiwum Horsta Bienka, Biw. 52. Por. również: H. Bienek, *Die Masken des Dichters. Ein Filmtagebuch mit Ezra Pound*, „Akzente. Zeitschrift für Dichtung” 1985, z. 5.

¹⁹ Por.: J. Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, C.H. Beck, München 1992.

²⁰ W. Frühwald, *Grenzgänger der Erinnerung*, j.w., s. 21.

²¹ Por.: W. Dimter, *Kontrastierung der Mitexistenz. Zur Bedeutung Eichendorffs bei Bienek*, „Aurora” 1980, 40, s. 199–212.

3. Podsumowanie

Tłumaczenie poezji może być efektywną metodą kontekstowego nauczania nie tylko literatury, ale też realioznawstwa czy nawet wybranych elementów PNJN. Jest metodą bardzo holistyczną i wymagającą od studentów samodzielnej pracy badawczej. Zmusza bowiem do zagłębienia się w konteksty literackie, historyczno-literackie czy nawet tylko realioznawcze, bez których tekst w języku wyjściowym (np. angielskim czy niemieckim) pozostanie nie zrozumiały. Następnie, w kolejnym kroku wymaga, by osiągniętą „świadomość tekstualną” przenieść na język docelowy, uwzględniając nie tylko kwestie doboru najtrafniejszych ekwiwalentów językowych, ale przede wszystkim biorąc pod uwagę specyfikę kulturową takiego przekładu.

Warto by się więc zastanowić, czy takie zajęcia nie przygotowują skuteczniej do radzenia sobie z rzeczywistymi problemami translatorskimi, jak popularne ostatnio w naszych akademiach języki biznesu czy tłumaczenia handlowe...

Bibliografia

- Assmann J., *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München 1992.
- Bienek H., *Beschreibung einer Provinz. Aufzeichnungen. Materialien. Dokumente*, Carl Hanser Verlag, München 1983.
- Bienek H., *Tagebuch* 9, 28.01.1982, [w:] Archiwum Horsta Bienka, Hannover, Bil. 131/9.
- Bienek H., *Die Masken des Dichters. Ein Filmbesuch bei Ezra Pound*. Maszynopis, [w:] Archiwum Horsta Bienka, Biw. 52.
- Bienek H., *Die Masken des Dichters. Ein Filmtagebuch mit Ezra Pound*, „Akzente. Zeitschrift für Dichtung” 1985, z. 5.
- Bienek H., *Gleitwitzer Kindheit. Gedichte aus zwanzig Jahren*, Carl Hanser Verlag, München 1976.
- Bloom H., *The Anxiety of Influence. A Theory of Poetry*, Oxford UP, Oxford 1997.
- Booth W., *A Rhetoric of Irony*, University of Chicago Press, Chicago 1974.
- Collins B., „Lines Composed Over Three Thousand Miles from Tintern Abbey”. *Sailing Alone Around the Room: New and Selected Poems*, Random House, New York 2002, s. 113–115.
- Dimter W., *Kontrastierung der Mitexistenz. Zur Bedeutung Eichendorffs bei Bienek*, „Aurora” 1980, 40, s. 199–212.
- Frühwald W., *Grenzgänger der Erinnerung. Zum poetischen Verfahren in Horst Bieneks Gleitwitzer Roman-Tetralogie*, [w:] M. Krüger, *Bienek lesen*, Carl Hanser Verlag, München 1980.
- Höllerer W., *Thesen zum langen Gedicht*, „Akzente. Zeitschrift für Dichtung” 1965, z. 2, s. 128–130.

- Koch K., *Wishes, Lies and Dreams: Teaching Children to Write Poetry*, Harper Perennial, New York 1999.
- Kozak J., *Kot bez uśmiechu (czy)li uśmiech bez kota*, „Przekładaniec” 2000, 7, s. 9–27.
- Kunicki K., *Bildung – Edukacja*, [w:] A. Lawaty, H. Orłowski (red.), *Polacy i Niemcy. Historia – kultura – polityka*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2003, s. 355–366.
- Miłosz Cz., *Mowa wiązana*, Pojezierze, Olsztyn 1989, s. 64.
- Morris S., Santon A.J., *The Nelson Proficiency Course*, Nelson Thornes Ltd., London 1994.
- Soars J., Soars L., *New Headway*, Oxford University Press, Oxford 2015.
- Venuti L., *The Translator’s Invisibility*, Routledge, London – New York 2004.
- Wordsworth W., *The Collected Poems of William Wordsworth*, Wordsworth Poetry Library, London 1998, s. 241–243.

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2019.15.05>

Przemysław GĘBAL

<https://orcid.org/0000-0002-4335-5886>

Sławomira KOŁSUT

<https://orcid.org/0000-0001-7319-2769>

(Politechnika Śląska/Uniwersytet Warszawski)

ZUR BERUFSORIENTIERUNG DES FACHSPRACHENUNTERRICHTS IM MITTELEUROPÄISCHEN KONTEXT. VON DEN ARBEITSMARKTERWARTUNGEN ZU DEN BERUFSSPEZIFISCHEN SPRACHKOMPETENZPROFILEN

Summary

Teaching foreign languages for professional purposes in central Europe. Defining professional language competences based on market needs

Teaching foreign languages for professional purposes has been changing as a result of changing teaching standards and new language action-oriented approaches. It is now increasingly common for course syllabi to be based on competence profiles as specified for different professions. This article presents the results of language needs research conducted in more than 300 central European companies as part of the European Jasne-Alles klar project. Furthermore, professional language competence frameworks which have been developed based on the research findings are described.

Keywords: teaching language for professional purposes, professional competence frameworks, language and communication needs research.

Einleitung

Der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht (in unserem Falle der Deutsch-, Polnisch-, Tschechisch- und Slowakischunterricht) wird von den meisten

Fremdsprachendidaktikern als der stark wachsende Bereich des Fremdsprachenlernens bezeichnet. Auf Mitteleuropa bezogen lässt sich diese Tendenz mit den ständig steigenden Studenten- und Schülerzahlen bestätigen. Viele von ihnen erhalten einen berufsorientierten Fremdsprachenunterricht in Deutschland, Österreich, Polen, Tschechien, Ungarn und der Slowakei. Als Gründe der folgenden Situation werden vor allem die dynamischen Veränderungen des regionalen Wirtschaftsmarktes angegeben.

Die ersten internationalen didaktischen Konzepte für den berufsorientierten schul- und studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht wurden in der mitteleuropäischen Region Ende der 90er Jahre erarbeitet. Für die Autoren der damaligen curricularen Rahmenrichtlinien war der Erwerb der sogenannten Europafähigkeit das meist erwartete Ziel¹.

Entwicklung des Konzepts des berufsorientierten Sprachunterrichts

Im Laufe der Entwicklung der europäischen Fremdsprachendidaktik im Bereich der Fachsprachen sind mehrere grundlegende pädagogische Lehrkonzepte entstanden. Wie wir bereits erwähnt haben, haben sie die Lösungen für den Unterricht der so genannten allgemeinen Sprachen berücksichtigt. Ihre Anwendung im Bereich der Fachsprachendidaktik erfolgte jedoch meist etwas später als auf dem Gebiet der allgemeinen Fremdsprachendidaktik.

Der deutsche Forscher H.-R. Fluck umfasst die folgenden vier didaktischen Strömungen: sprachorientiert, textorientiert, lerner- und fertigkeitenorientiert sowie prozessorientiert. Der detaillierte Umfang und die Funktionsweise, einschließlich der Merkmale der Lern- und Lehrstile und der skizzierten didaktischen Ziele, sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1. Charakteristik der Konzepte der Fremdsprachendidaktik

Konzepte der Fachsprachendidaktik	Art des Lernens / Lehrens	Didaktische Ziele
sprachorientierte Konzepte	behavioral	Beherrschung der Fachterminologie und grammatikalischer Strukturen, die für eine bestimmte branchenspezifische Fachsprache charakteristisch sind.
textorientierte Konzepte	behavioral, kognitiv	Arbeit mit Fachtexten, ihrer Typologie und Konstruktion

¹ W. Köbernick, *Internationale Qualifikationen. 1. Jahreskonferenz der Projektträger von Austausch in den Programmen Leonardo da Vinci und Sokrates*, Carl Duisberg Gesellschaft e.V., Göttingen 1996, S. 11.

Tabelle 1. Charakteristik der Konzepte der Fremdsprachendidaktik (Forts.)

Konzepte der Fachsprachen- didaktik	Art des Lernens / Lehrens	Didaktische Ziele
lerner- und fertigkeitenorien- tierte Konzepte	kognitiv, konstruktivistisch	Entwicklung bestimmter Sprach- fertigkeiten (unter Berücksichti- gung der spezifischen Bedürf- nisse der Lernenden, die auf der Grundlage der Sprachbedarfs- analyse ermittelt werden)
prozessorientierte Konzepte	konstruktivistisch	Entwicklung von Handlungs- kompetenz und transversalen Kompetenzen (auch im Bereich effektiver und autonomer Lern- techniken und -strategien)

Sprachorientierte Konzepte gehören zu den ältesten Richtungen der Durchführung von Fachsprachenkursen. Die Tatsache, dass neue Trends erschienen sind, haben nicht dazu beigetragen, dass alte didaktische Konzepte verschwunden sind. Sie wurden jedoch aus einer anderen, neuen Perspektive betrachtet und es wurden die Ergebnisse genutzt, die in Übereinstimmung mit den aktuellen Lern- und Lehrstilen entwickelt wurden.

In der heutigen Realität finden wir daher alle von Fluck genannten Konzepte. Ihr primäres didaktisches Ziel sind jedoch weitgehend Formulierungen, die sich auf lernerorientierte Konzepte und Lernprozesse beziehen und damit die Prinzipien der konstruktivistischen Didaktik erfüllen. Im Sinne spezifischer didaktischer Lösungen bedeutet dies die Umsetzung handlungsorientierter Aktivitäten und Aufgaben. Im Bereich der Fachsprachendidaktik sind dies: der aufgabenorientierte Ansatz, globale Simulation, Fallstudien und Projektarbeit². In der Studie des polnischen Forschers Pawel Szerszeń werden die oben genannten Ansätze mit einem einzigen Begriff als eine diskursive und aufgabenorientierte Methode des Fachsprachenunterrichts bezeichnet. In der linguistischen Dimension verbindet sie der Warschauer Forscher mit den Annahmen der anthropozentrischen Theorie der (realen) menschlichen Sprachen von Franciszek Gruzca³.

² E. Gajewska, M. Sowa, *LSP, FOS, Fachsprache ... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Wydawnictwo WERSET, Lublin 2014, S. 190–200.

³ P. Szerszeń, *Platformy (głotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe IKLA, Warszawa, S. 122–127, vgl. F. Gruzca *Antropocentryczna a paradygmatyczna (tradycyjna) lingwistyka (stosowana) i kulturologia (stosowana)*, „Lingwistyka stosowana” 2012, nr 6, s. 5–43.

Sprachbedarfserhebung als empirische Grundlage zur Entwicklung der Curricula für berufsorientierten Sprachunterricht

Berufsorientierte Sprachbedarfserhebung wird von den europäischen Fremdsprachendidaktikern seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts durchgeführt. In dieser Studie geht es, so Elżbieta Gajewska und Magdalena Sowa, „um die genaue Ermittlung kommunikativer Situationen am Arbeitsplatz, in denen der Lernende die Fremdsprache gebrauchen würde, und um die Bestimmung der notwendigen Sprach- und Fachkenntnisse, die dann in einem Bildungskurs zu erlernen sind“⁴. Vom methodischen Gesichtspunkt aus gesehen unterlag die Sprachbedarfserhebung einer ähnlichen Entwicklung wie die gesamte Fremdsprachendidaktik: von dem in den frühen Jahren vorherrschenden rationalen Empirismus, also von intuitivem Handeln der Lehrer und Lehrwerkautoren, über quantitative Fragebogenerhebung und qualitative Studien (leitfadengestützte und einfache Interviews, Hospitationen) bis zu Triangulation der Forschungsmethoden, die komplex unterschiedliche quantitative und qualitative Ansätze miteinander verbinden. Der letztere Forschungsweg gewinnt seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts in der europäischen Fachsprachendidaktik immer mehr Anerkennung⁵. Immer häufiger wird ein Forschungsmuster verwendet, in dem Kontextbeschreibung mit entsprechenden Aufgaben einhergeht. Nach diesem Muster orientieren sich u. a. die Kann-Beschreibungen des heutzutage gängigen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, die teilweise auch den Berufsalltag betreffen.

In der Region Zentraleuropas in Polen und Ungarn erschienen die ersten wissenschaftlichen Studien in diesem Geiste erst in der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts. Sie griffen in ihrem Ansatz auf die zuvor in Deutschland durchgeführten ähnlichen Untersuchungen zurück und betrafen den Unterricht von verschiedenen europäischen Sprachen. Daher sollten sie als Instrumente zur Umsetzung einer übernationalen europäischen Politik der Mehrsprachigkeit angesehen werden.

Die wichtigsten Studien, die bis jetzt auf diesem Gebiet abgeschlossen wurden, sind die Analysen einer deutschen Forscherin, Maria Marchwacka, durchgeführt für den Bildungsbedarf der polnischen Germanisten⁶, und die Untersuchungen von Beáty Busi und Edit Kiscsatári von der Fachhochschule im ungarischen Szolnok zu

⁴ J.-M. Mangiante, C. Parpette, *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette, Paris 2004, nach E. Gajewska, M. Sowa, *LSP, FOS, Fachsprache ... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Wydawnictwo WERSET, Lublin 2014.

⁵ K. Vogt, *Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung*, Narr Verlag, Tübingen 2011.

⁶ M. Marchwacka, *Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt. Empirische Befunde zur DaF-Lehrerbildung in Polen*, Centaurus Verlag, Freiburg 2010.

den Kommunikations- und Handlungsfähigkeiten⁷, welche mittelständische Firmen von ihren Mitarbeitern erwarten.

Die Notwendigkeit, den berufsorientierten Sprachunterricht Deutsch, Polnisch, Tschechisch und Slowakisch an den modernen Arbeitsmarkt anzupassen, wurde auch zu einer der Schwerpunkte des europäischen Forschungsprojekts „JASNE – Alles klar!“. Die durchgeführte Untersuchung umfasste eine quantitative Sprachbedarfserhebung, eine qualitative Inhaltsanalyse von Rahmencurricula der Berufsausbildung sowie von Anforderungsprofilen der Arbeitsmarktportale und qualitative Studien in Form von leitfadengestützten Interviews mit Mitarbeitern der Personalabteilung ausgewählter Unternehmen. Die Studie wurde in insgesamt 334 Unternehmen durchgeführt: von sehr kleinen (bis 10 Mitarbeiter), über mittlere (bis zu 250 Mitarbeiter), bis zu großen, die mehr als 250 Mitarbeiter beschäftigen. Die breit angelegte Fragebogenerhebung ermittelte den Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen in Unternehmen in fünf mitteleuropäischen Ländern in Bezug auf Deutsch, Polnisch, Tschechisch und Slowakisch. Die Studien wurden von der Jagiellonen-Universität in Zusammenarbeit mit sechs Partnern des Projekts „JASNE – Alles klar!“ durchgeführt. Zu ihnen zählten: Technische Universität Dresden, Karls-Universität Prag, Comenius-Universität Bratislava, Niederösterreichische Landesakademie Deutsch-Wagram, Deutsch-Polnische Industrie- und Handelskammer in Warschau und Deutsch-Tschechische Industrie- und Handelskammer in Prag.

Die von der jeweiligen Personalabteilung bzw. Unternehmensleitung ausgefüllten Formulare lieferten u. a. Informationen darüber, in welchen Berufen der Sprachbedarf am höchsten ist. Um einen Überblick über die objektiven sprachlich-kommunikativen Anforderungen in diesen Bereichen zu erhalten, wurden Berufsprofile in Kompetenzdatenbanken der nationalen Arbeitsagenturen und Ministerien für Arbeit sowie Rahmencurricula der Berufsausbildung analysiert. Es entstanden Listen konkreter Sprachhandlungsanlässe für alle relevanten beruflichen Handlungsfelder (Interviewbögen), die als Grundlage für die leitfadengestützten Interviews dienten. In den durchgeführten Interviews wurden Mitarbeiter der teilnehmenden Unternehmen Bereichsleiter(innen) in den kaufmännischen Abteilungen, Leiter(innen) der Produktions- und Konstruktionsabteilungen, Assistent(inn)en der Geschäftsleitung, Fernfahrer(innen) und Dispatcher(innen) zu Aspekten des Fremdsprachengebrauchs am Arbeitsplatz befragt. Damit wurde die Erhebung um eine subjektive Perspektive der Mitarbeiter(innen) ergänzt. Die Mitarbeiter(innen) der Personalabteilung sowie die Ausbildungsverantwortlichen wurden zusätzlich zu den Anforderungen befragt, die ihr Betrieb an die Fremdsprachenkenntnisse seiner Mitarbeit(innen) stellt. Die Interviews wurden zu einer Informationsquelle in Bezug auf: die routinemäßigen Sprachhandlungen am Arbeitsplatz, deren Häufigkeit und Relevanz; anspruchsvolle Situationen und Bedingungen, die die Kommunikation erschweren;

⁷ B. Busi, E., Kiscsatari, *Ergebnisse einer Datenerhebung auf dem ungarischen Arbeitsmarkt: Was für Sprachkenntnisse braucht man bei einem erfolgreichen mittelständischen Unternehmen?*. http://www.germanistyka.uw.edu.pl/?page_id=6795 (Zugang am 10.05.2015).

den Umgang mit Texten (Textsorten mündlicher und schriftlicher Rezeption, mündlicher und schriftlicher Produktion sowie Interaktion); den Umgang mit Verständigungsschwierigkeiten; die erwartete soziale und interkulturelle Kompetenz und die Unterstützung der Mitarbeiter durch ihre Arbeitgeber im Bereich Sprachförderung.

Es wurden vier Branchen mit hohem Fremdsprachenbedarf in Unternehmen ausgewählt: Maschinenbauindustrie, Automobilindustrie und ihre Zulieferer, Transport und Logistik sowie Konstruktion. Die Studien haben gezeigt, dass der größte Bedarf an Deutschkenntnissen die Bereiche Geschäftsleitung (95% aller Antworten), Führungskräfte (81%), Kundendienst (74%) sowie Vertrieb und Marketing (74%) betrifft. Im Bezug auf Polnisch-, Tschechisch- und Slowakisch- Kenntnisse sind die folgenden Bereiche relevant: Vertrieb und Marketing (92%), Geschäftsleitung (75%), Assistenz der Geschäftsleitung (61%) und Bereichsleiterebene, Qualität, Engineering, Produktion und HR und Buchhaltung (55%). Es wurden auch Bereiche bestimmt, in denen eine Fremdsprache am häufigsten verwendet wird. In deutschen Unternehmen sind es: Kommunikation mit Kunden (26%), Kommunikation mit Lieferanten (15%), Arbeit in einem internationalen Umfeld (12%), Teilnahme an Messen (12%). In polnischen, tschechischen und slowakischen Firmen zu diesen Bereichen gehören: Kommunikation mit Lieferanten (14%), Kommunikation mit Kunden (13%) und Arbeit in einem internationalen Umfeld (10%) und andere. Die Fremdsprachenkenntnisse der Bewerber werden meist während des Vorstellungsgesprächs oder auf der Grundlage von Sprachzertifikaten bewertet. Die Arbeitgeber motivieren ihre Angestellten zur Förderung ihrer Sprachkenntnisse, indem sie kostenlose Kurse in ihren Unternehmen veranstalten (39% der befragten Unternehmen), Privatsprachkurse (39%) oder Sprachkurse im Ausland (4%) subventionieren oder Unterrichtsmaterialien sponsern (11%). Es gibt auch verschiedene Erwartungen der Arbeitgeber, was die Unterrichtsmaterialien betrifft. Meist begehrt sind ortsfeste Sprachkurse in Unternehmen, die jeweils auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind. Den zweiten Platz belegen ortsfeste Sprachkurse (in Kombination mit Blended Learning), gefolgt von Online-Materialien zum Selbststudium und individuellen Online-Kursen mit einem Betreuer.

Die leitfadengestützten Interviews mit den Mitarbeitern lieferten Daten, die zur Ermittlung typischer Sprachhandlungen in konkreten beruflichen Kontexten dienen.

Mithilfe der ermittelten Daten konnten Sprachverwendungsprofile und detaillierte Listen der Kann-Beschreibungen erstellt werden.

Studien zum Kommunikationsbedarf im Rahmen der Fachsprachendidaktik sind wichtig, weil sie die sozialorientierte moderne Handlungsdidaktik in die Unterrichtstechniken einführt. Sie sind ein natürlicher Anreiz, von der immer noch im Fachsprachenunterricht übermäßigen Konzentration auf die Vermittlung von Wortschatz zur Entwicklung der Sprachhandlungskompetenz überzugehen: mündlicher und schriftlicher Rezeption, mündlicher und schriftlicher Produktion sowie Interaktion, Verhandlung und Zusammenarbeit. Diese Fähigkeiten, denen Fachkompetenz

innewohnt, kombinieren das Fachwissen mit dem Handlungswissen, mit der substanziellen und strategischen Kompetenz.

Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile. Das Projekt „JASNE – Alles klar!“

Zur Grundlage für die Darstellung konkreter Lehr- und Lernziele für berufsspezifische Sprachlernangebote wurden die Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens (GeR). Im Rahmen des Projekts „JASNE – Alles klar!“ hat man die Global- und Subskalen der Niveaustufen A2 (A2+) und B1 (B1+) ausgewertet. Sie sind zu dem hier vorgeschlagenen System der Anforderungen konkreter Berufe in Beziehung gesetzt worden. Außerdem wurden die Kann-Beschreibungen des Schweizer Rahmenkonzepts „Deutsch für den Arbeitsmarkt“ (DfAM) hinzugezogen⁸. Das Schweizer Rahmenkonzept stellt „arbeitsmarktorientierte Kommunikationsfähigkeiten“ zunächst global für die Aktivitäten Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben und schriftliche wie mündliche Interaktion dar, wird dann aber in den detaillierten Kann-Beschreibungen mit Beispielen aus der Arbeitswelt so konkret, dass sie als Lehr- und Lernziele erfasst werden können⁹.

Die Kann-Beschreibungen des GeR und des Schweizer Rahmenkonzepts konnten mithilfe der ermittelten Sprachhandlungen und Sprachverwendungsprofile den berufsspezifischen kommunikativen Aktivitäten und Textsorten zugeordnet werden. Durch die Illustration mit konkreten Beispielen ist die Aussagekraft der Niveaustufen verstärkt und die Anwendung der Referenzrahmendeskriptoren für die ausgewählten Berufe erleichtert worden.

Die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung haben die Gestalt der entstandenen Raster mit routinemäßigen kommunikativen Aufgaben in konkreten Verwendungskontexten beeinflusst und unsere Auswahl der Deskriptoren determiniert (siehe Tabelle 2).

Diese gesammelten detaillierten kommunikativen Aufgaben haben zur Formulierung der Beispieldeskriptoren beigetragen (siehe Tabelle 3). Für die Adaptation der Skalen wurden nur kommunikative Aktivitäten berücksichtigt, die von der Mehrheit der Interviewten einer Berufsgruppe als relevant für die fremdsprachliche Kommunikation angegeben wurden.

Die vom GeR vorgeschlagenen Skalen zu Lernstrategien werden in unserer Publikation nicht extra dargestellt, ebenso wenig wie die Skalen zu linguistischen, sozio-linguistischen und pragmatischen Kompetenzen¹⁰. Ihre Erarbeitung für berufliche

⁸ E. Maurer, *Deutsch für den Arbeitsmarkt. Rahmenkonzept für Projektverantwortliche und Lehrpersonen*, Klett und Balmer Verlag, Zug 2010.

⁹ Ebenda, S. 28.

¹⁰ Vgl. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Langenscheidt Verlag, München 2001, Kapitel 5.

Kontexte ist wegen der Verschiedenheit von möglichen sprachlichen Anwendungskontexten wenig hilfreich. Generell wurden die Beispieldeskriptoren des GeR bzw. des Schweizer Rahmenkonzepts mit einem Beispiel präsentiert, für die die Sprachverwendungsprofile eine Spezifikation nahelegen.

Tabelle 2. Detaillierte Beschreibung kommunikativer Aufgaben und des Verwendungskontextes (ein Beispiel)

Kommunikative Aufgabe	Verwendungskontext (Orte, Personen, Institutionen)	Sprachhandlungen	Umgang mit Textsorten
Beratungen/Telefonate zur Situation der Firma zur Lösung wirtschaftlicher Fragen mit Lieferanten Präsentieren von Verhandlungsergebnissen mit Lieferanten	interne Beratungen: Video- oder Telefonkonferenzen mit Mitgliedern der Geschäftsleitung	seinen Standpunkt ausdrücken und begründen zu Standpunkten anderer Stellung nehmen, Zweifel und Vermutung ausdrücken, jemanden um seine Meinung bitten, zustimmen, widersprechen jemanden überzeugen, auf etwas beharren etwas kritisieren, etwas eingestehen, ein Problem beschreiben, Lösungsvorschläge machen, Mittel zur „Reorganisation“ (ums Wort bitten, anzeigen, dass man weitersprechen möchte etc.), Mittel zur „Redestrukturierung“ (betonen, zusammenfassen, einleiten, aufzählen etc.), Verhandlungsergebnisse präsentieren	Protokolle verstehen und ggf. kommentieren

Das Projekt „JASNE – Alles klar!“ brachte auch interaktive, crossmediale Lernmodule hervor – die Materialien können nach Themen oder Sprachhandlungen gefiltert und zu individuellen Modulen für verschiedene Kursszenarien zusammengestellt werden – sowie eine App zum Training relevanter Phrasen und Strukturen. Die vorbereiteten Sprachkurse beinhalten Online-Lernmodule (z. B. Moodle). Weiteres Ergänzungsmaterial sind Elemente für die Interaktion mit Lernenden sowie ein Leitfaden für Lehrer. Alle Materialien werden auf der JASNE-Webseite: www.jasne-online.eu veröffentlicht, die seit dem 15.12.2015 zugänglich ist. Die herkömmlichen Arbeitsergebnisse des „JASNE – Alles klar!“-Teams lassen sich momentan unter <http://jasne.org> abrufen.

Tabelle 3. Detaillierte Lehr- und Lernzielbeschreibungen (ein Beispiel)

Kooperation: Probleme, Aufgaben und Dokumente besprechen, etwas diskutieren und organisieren
Kann seine/ihre Meinung sagen und Vorschläge machen , wenn es darum geht, Probleme zu lösen oder praktische Entscheidungen zu treffen. (DfAM) → Kann seine Meinung äußern, ob ein neues Gerät angeschafft werden sollte oder nicht. → Kann in Beratungen Aufgaben an Mitarbeiter(innen) verteilen, z. B. den Auftrag zur Freigabe einer Rechnung.
Kann höflich Überzeugungen und Meinungen, Zustimmung und Ablehnung ausdrücken . (GeR) → Kann bei Gesprächen mit ausländischen Mitarbeiter(inne)n nach Problemen mit der finanziellen Abwicklung eines Auftrages fragen und seinen Standpunkt (vor dem kulturellen Hintergrund angemessen) äußern.
Kann in Gesprächen darüber, was man tun, wohin man gehen oder was man auswählen sollte, Vergleiche anstellen und verschiedene Möglichkeiten einander gegenüberstellen. (GeR B1+) → Kann bei Gesprächen mit ausländischen Kunden verschiedene Vorschläge zur finanziellen Abwicklung eines Auftrages machen und diese vor dem kulturellen Hintergrund angemessen vermitteln. → Kann in einfachen Worten Schlussfolgerungen aus einer Bilanz oder aus Kennzahlen darstellen und alternative finanzielle Lösungen vorschlagen.
Informationen erfragen und austauschen
Kann Informationen über bekannte Themen oder Themen aus seinem/ihrer Fach- oder Interessengebiet austauschen . (DfAM) → Kann die Zahlungsbedingungen oder Zahlungsein- und -ausgänge darstellen und Fragen dazu stellen
Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten , aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen , mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. (GeR B1+) ¹¹ → Kann einen Zulieferer darüber informieren, dass eine Lieferung nicht vollständig war oder die Ware in mangelhaftem Zustand geliefert wurde. → Kann einen Zahlungsverzug ankündigen, erklären und um Verständnis bitten.

Zusammenfassung

Die Sprachbildung in Zentraleuropa wird seit der Wende und dem Aufkommen der Marktwirtschaft zunehmend auf den Arbeitsmarkt abgestimmt. Der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht scheint die Anforderungen, die Arbeitgeber an ihre Bewerbungskandidaten stellen, immer mehr zu berücksichtigen. Es gibt entschieden mehr Studien über die Erwartungen der Arbeitgeber sowohl in multinationalen Unternehmen, als auch in regionalen Unternehmen, die auf den europäischen und globalen Märkten präsent sind. Die Effizienz dieser Unternehmen hängt vor allem von den Sprachkenntnissen ihrer Mitarbeiter ab. Die Universitäten versuchen, ihr

¹¹ Gekürzt nach GeR-Subskala „Mündliche Interaktion allgemein“, *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Langenscheidt Verlag, München 2001, S. 78.

Bildungsangebot zu erweitern, indem sie mehr Unterrichtsstunden in einer Fachsprache vorsehen. Dies ist der immer besseren Zusammenarbeit der Hochschulen mit den Unternehmen zu verdanken. Diese Zusammenarbeit spiegelt sich bekanntlich in der Fachsprachendidaktik wider, da die Kommunikationsfähigkeiten, die für die Berufsausübung notwendig sind, immer mehr an Bedeutung gewinnen. Um diese Fähigkeiten genau zu definieren, wird u. a. eine berufsspezifische Sprachbedarfserhebung durchgeführt. Diesen Sprachbedarf haben wir für vier ausgewählte Berufsgruppen im Rahmen unseres europäischen Projekts „JASNE – Alles klar!“ ermittelt und beschrieben.

Literaturverzeichnis

- Busi B., Kiscsatari E., *Ergebnisse einer Datenerhebung auf dem ungarischen Arbeitsmarkt: Was für Sprachkenntnisse braucht man bei einem erfolgreichen mittelständischen Unternehmen?*, http://www.germanistyka.uw.edu.pl/?page_id=6795 (Zugang am 10.05.2015).
- Fluck H.-R., *Didaktik der Fachsprachen, Aufgaben und Arbeitsfelder Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*, Narr Verlag, Tübingen 1992.
- Gajewska E., Sowa M., LSP, FOS, *Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Wydawnictwo WERSET, Lublin 2014, S. 190-200.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Langenscheidt Verlag, München 2001.
- Grucza F., *Antropocentryczna a paradygmaticzna (tradycyjna) lingwistyka (stosowana) i kulturologia (stosowana)*, „Lingwistyka stosowana” 2012, nr 6, s. 5-43.
- Köbernick W., *Internationale Qualifikationen. 1. Jahreskonferenz der Projektträger von Austausch in den Programmen Leonardo da Vinci und Sokrates*, Carl Duisberg Gesellschaft e.V., Göttingen 1996.
- Ligara B., Szupelak W., *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012.
- Mangiante J.-M., Parpette C., *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette, Paris 2004.
- Marchwacka M., *Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt. Empirische Befunde zur DaF-Lehrerbildung in Polen*, Centaurus Verlag, Freiburg 2010.
- Maurer E., *Deutsch für den Arbeitsmarkt. Rahmenkonzept für Projektverantwortliche und Lehrpersonen*, Klett und Balmer Verlag, Zug 2010.
- Piotrowski S. (Hrsg.), *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*, Seria 12/15, nr 2, Werset, Lublin 2011.
- Schöne K., Gębal P., Kolsut S., *Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile. Profile kompetencji językowych w komunikacji zawodowej*, Technische Universität Dresden, Dresden 2015.

-
- Sowa M., *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*, TN KUL, Lublin 2011.
- Sowa M. (Hrsg.), *Nauczanie/uczenie się języków specjalistycznych*, „Neofilolog” 2013, nr 41/1.
- Szerszeń P., *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe IKLA, Warszawa 2014.
- TELC (Hrsg.), *Handbuch Deutsch Beruf. B1+*, telc GmbH, Frankfurt am Main 2014.
- Vogt K., *Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung*, Narr Verlag, Tübingen 2011.

Beata RUSEK

<https://orcid.org/0000-0002-5489-1043>

(Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie)

EFFEKTIVES ÜBEN UND WIEDERHOLEN

Summary

Efficient language practice and revision

It takes extensive practice and revision to achieve excellence in any skill or competence, mastery in a foreign language being no exception here. Indeed, the Latin phrase *Repetito est master studiorum* can serve as a useful mantra to all language learners and teachers. True as it is, in the reality of the Polish schooling system teachers usually lack time to provide learners with extensive language practice and revision, while students in turn tend to associate them with monotonous drill and kill routines. The aim of the following article is to provide insights into the workings of the human memory, explain why regular revisions are indispensable in successful foreign language learning, how to create optimal conditions for efficient in-class language practice and how to enable active participation of all the learners in revision activities.

Keywords: Efficient practice, language revision, memory, memorization.

Sicheres Beherrschen jeder Fertigkeit und Fähigkeit erfordert regelmäßiges Üben und Wiederholen. Deswegen sollten alle Fremdsprachenlernenden das lateinische Sprichwort *Repetito est mater studiorum* sehr ernst nehmen. In der polnischen Schule wird selten Zeit für Üben und Festigen gefunden, und die Schüler assoziieren das Wiederholen mit monotonen, langweiligen Übungen. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist zu zeigen, wie unser Gedächtnis funktioniert, warum Wiederholen im Fremdsprachenlernprozess unabdingbar ist, was die wichtigsten Prinzipien effektiven Übens und Wiederholens sind und wie man Wiederholungen gestalten sollte, damit möglichst alle Schüler daran aktiv teilnehmen können.

Wie funktioniert das Gedächtnis?¹

Gelerntes kann nur dann genutzt werden, wenn es gespeichert und später abgerufen werden kann. Um dafür sorgen zu können, dass Gelerntes für die Schüler verfügbar bleibt, muss man wissen, wie unser Gedächtnis funktioniert. Heutzutage wird am häufigsten mit dem im Jahre 1968 von Atkinson und Shiffrin vorgeschlagenen Modell der Informationsverarbeitung gearbeitet. Das Modell² unterscheidet zwischen sensorischem Register, Kurz- und Langzeitgedächtnis. Die Grundlage für das Behalten ist die Aufmerksamkeit. Um wahrgenommen zu werden, muss die Information erstmal die Aufmerksamkeit wecken, d.h. durch den sensorischen Register kommen. In der Informationsgesellschaft, in der wir leben, sind wir ununterbrochen mit zahlreichen Reizen konfrontiert. Umso mehr unsere Schüler. In dem sensorischen Register werden nur wenige von den Reizen als wichtig herausgefiltert. Nur die Informationen, die als relevant eingestuft werden und Aufmerksamkeit finden, werden auf die nächste Stufe der Verarbeitung, in das Kurzzeitgedächtnis (auch Arbeitsgedächtnis genannt) weitergereicht. Im Arbeitsgedächtnis können nur sehr begrenzte Informationsmengen über sehr kurze Zeit gespeichert werden. Dann werden sie entweder vergessen oder im Langzeitgedächtnis, das keine zeitlichen Beschränkungen hat, weiterverarbeitet. Der Prozess der Speicherung verläuft dynamisch, die Informationen befinden sich in ständiger Bewegung. Kommt es in den Prozessen zu Störungen, tritt Vergessen ein. Fromm³ weist dabei auf vier Probleme hin:

- Auffrischungsprobleme,
- Interferenzprobleme,
- Spurenerfallsprobleme,
- Zugriffs- / Abrufprobleme.

Auffrischungsprobleme hängen eng mit der kurzen Haltezeit des Kurzzeitgedächtnisses zusammen. Jede Information muss wiederholt und bearbeitet, d.h. aktiviert werden. Sonst wird sie vergessen. Damit das nicht passiert und die Informationen in das Langzeitgedächtnis aufgenommen werden, sind nach Woolfolk⁴ folgende Strategien der Erhaltung anzuwenden: Elaboriertes Wiederholen (neue Informationen mit bereits bekannten in Beziehung setzen, z.B. bevor man Perfekt einführt, muss man sicher sein, dass die Schüler die Verben *sein* und *haben* konjugieren können) und Chunking (Mit Zusammenfassen von Einzelinformationen zu größere Gruppen, wie z.B.: nichts zu danken, gern geschehen, alles Gute zum Geburtstag etc. kann die Kapazitätserweiterung des Gedächtnisses erzielt werden).

¹ Vgl. dazu auch M. Bönsch, *Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen*, Schneider Verlag, Hoheneggen 2014, S. 23ff. Mehr zu Lernen und Gedächtnis auch bei G. Roth, M. Koop, *Besser lernen – besser lehren. Schulpraxis und Hirnforschung im Tandem*, Raabe Verlag, Stuttgart 2015, S. 80ff.

² Vgl. dazu M. Fromm, *Lernen und Lehren. Psychologische Grundlagen für Lehramtsstudierende*, Waxmann Verlag, Münster – New York 2017, S. 64ff.

³ *Ibidem* S. 66f.

⁴ A. Woolfolk, *Pädagogische Psychologie*, Pearson Verlag, München 2008, S. 316.

Eine andere Störung betrifft Inhalte, die sich ähnlich sind. Wenn sich Informationen überlagern, kann die Speicherung gestört werden, deswegen sollten z.B. Englisch- und Deutschstunden in dem Stundenplan nicht direkt nacheinander liegen. Je nachdem, ob es vom Kurzzeit- oder Langzeitgedächtnis die Rede ist, unterliegt der Spurenerfall unterschiedlichen Prozessen. Was das Kurzzeitgedächtnis anbetrifft, gehen nicht ausreichend aufgefrischte Informationen verloren, das heißt: sie werden vergessen. Jede Gehirnaktivität hinterlässt Spuren, die neuronale Verbindungen stärken, wodurch Erinnern und Abrufen der Inhalte erleichtert wird. „Ein Spurenerfall bestünde dann entsprechend in der Degeneration solcher Verbindungen. [...] vom Spurenerfall ist aber weiter die Rede, wenn ein allmähliches Schwinden der Erinnerung im Langzeitgedächtnis angenommen wird. Andere Autoren gehen davon aus, dass nichts verloren geht, sondern nur nicht mehr abgerufen werden kann.“⁵ Können die Informationen aus dem Langzeitgedächtnis nicht abgerufen werden, haben wir mit Zugriffsproblemen zu tun. Je mehr Spuren zu einer Information führen, desto schneller kann sie abgerufen werden.

Gegen das Vergessen

Unser Gedächtnis funktioniert so, dass im Normalfall beim Übergang vom Arbeitsgedächtnis in das Langzeitgedächtnis ein starker Informationsverlust stattfindet. Wir vergessen das meiste, was wir soeben erfahren oder erlebt haben. Im Alltag ist es von Vorteil, weil unsere Gehirne mit unnötigen Informationen nicht belastet werden. In der Schule aber ist es ein nachteiliger Prozess, denn das Ziel der Bildung ist es, dass möglichst alle Inhalte hängen bleiben. Deswegen sollten die Ergebnisse der Gedächtnisforschung bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden, um das Vergessen zu reduzieren.

Roth und Koop⁶ nennen drei wichtige Bedingungen, die dem Vergessen entgegen wirken: Aufmerksamkeit und Konzentration, Anbindung an das Vorwissen und Wiederholung.

Der Aufmerksamkeitsgrad und die Konzentration bestimmen im hohen Maße, wie tief die Lerninhalte verarbeitet und wie dauerhaft sie gespeichert werden. Es wird zwischen außen- und innengesteuerter Aufmerksamkeit unterschieden. Unter der ersten werden alle Aufmerksamkeitszustände verstanden, die von äußeren Reizen hervorgerufen werden, wie z.B. Farben, Bewegungen, Geräusche. Alles, was auffällt und überrascht, zieht die Aufmerksamkeit auf sich. Die zweite Art der Aufmerksamkeit wird von Inhalten hervorgerufen, denen wir eine Bedeutung zumessen. Die Inhalte brauchen nicht attraktiv oder auffällig zu sein. Es reicht, dass sie für uns wichtig sind.

⁵ M. Fromm, *Lernen und Lehren...*, S. 67.

⁶ G. Roth, M. Koop, *Besser lernen – besser lehren. Schulpraxis und Hirnforschung im Tandem*, Raabe Verlag, Stuttgart 2015, S. 83.

Eine weitere Bedingung für effektives Behalten ist Anbindung an das Vorwissen, d.h. dass neue Inhalte umso dauerhafter gespeichert werden und leichter abrufbar sind, je besser sie sich an das bereits Erlernte anschließen können. Roth und Koop stellen den Mechanismus in ihrem Gedächtnismodell sehr plastisch dar. „Das Gedächtnismodell besteht aus einem Behälter mit vielen weitmaschigen Netzen, die übereinander angeordnet sind. Die dort zu verankernden Inhalte fallen durch alle Netze hindurch bis auf den Boden und können von dort nicht hochgeholt werden, sofern sie nicht »Ärmchen« ausbilden, mit denen sie sich an die Netzfäden anklammern können. Je mehr und je länger diese Ärmchen sind, desto mehr bleiben die Inhalte an der Oberfläche und können von dort leichter abgerufen, d.h. erinnert werden. Der Anzahl und Länge der Ärmchen entspricht der Grad der Anschlussfähigkeit an vorhandenes Wissen sowie der Grad der Wiederholung.“⁷ Dementsprechend gehört das Wiederholen – neben Aufmerksamkeit und Anbinden an das Vorwissen – zu den wichtigsten Voraussetzungen, die dem Vergessen entgegen wirken.

Üben und Wiederholen in der Schule

Ohne Üben und Wiederholen kann vom Lernerfolg keine Rede sein. Nicht nur Musiker und Sportler müssen mühsam dieselben Bewegungen üben. Auch Fremdsprachenlernende sind darauf angewiesen, dieselben Wörter, Redewendungen und Strukturen mehrmals zu wiederholen. Nur so ist sichere Verankerung neuer Inhalte im Langzeitgedächtnis möglich. „Aber dem Wiederholen und Üben haftet seit langem der Stallgeruch der Muffigkeit und der Überdrusses an.“⁸ Das betrifft nicht selten beide Seiten, sowohl die Schüler als auch die Lehrer. Schüler⁹ assoziieren Wiederholen mit langweiligen, immer gleichen Übungen, mit Monotonie und mechanischen, sinnlosen Tätigkeiten¹⁰. Lehrer finden selten Zeit im Unterricht für Üben und Wiederholen und verlagern es in die Hausaufgaben.¹¹ Im Unterricht wird nicht selten nur Neues eingeführt, um den Lehrplänen gerecht zu werden. Die Lehrer versuchen mit dem Stoff „durchzukommen“, ungeachtet dessen, ob die Lernenden mitkommen oder nicht. Roth und Koop geben noch einen Grund für unzureichende Übezeiten im Unterricht, nämlich die Vertrautheit der Lehrer mit dem Stoff. Gute Lehrende sollten sich in die Lage der Lernenden versetzen können, denen viel unvertraut

⁷ Ibidem S. 85f.

⁸ L. Paradies, H.J. Linsler, *Üben, Wiederholen, Festigen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen Scriptor, Berlin 2013, S. 8.

⁹ L. Paradies, H.J. Linsler, *ibidem*, S. 9f. führen Ergebnisse einer Schülerumfrage an, aus denen hervorgeht, dass Übungen bei den Schülern oft „negativ fixiert“ sind. Üben macht ihnen keinen Spaß. Es wurde ihnen auch nicht beigebracht, wie man effektiv üben kann.

¹⁰ Vgl. dazu auch U. Sandfuchs, *Vom Sinn und Zweck des Übens. Eine Einführung in das Thema*, „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen, S. 4.

¹¹ Vgl. dazu L. Paradies, H. J. Linsler, *Üben, Wiederholen, Festigen...*, S. 27; M. Bönsch, *Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen*, Schneider Verlag, Hohengehren 2014.

ist und die oft Probleme haben, dem Unterrichtsprozess zu folgen. „Je größer diese Verständnisschwierigkeiten sind, desto weniger bleibt vom Gehörten oder Gelesenen hängen.“¹² Im Angesicht dessen plädieren Paradies und Linsler¹³ für eine Didaktik des Übens, wobei sie auf zwei wichtige Punkte aufmerksam machen. Erstens stellen sie das alte Sprichwort „Übung macht den Meister“ in Frage, indem sie darauf hinweisen, dass nicht jedes Üben dem Schüler beim Erreichen seiner Lernziele behilflich ist. Auch Meyer¹⁴ betont, dass nur richtiges Üben den Meister macht und er nennt es „intelligentes Üben“. Automatisches Üben, ohne Einsicht in die Lerninhalte, kann den Lernprozess gefährden¹⁵, denn es „schadet dem fachlichen und methodischen Kompetenzerwerb, dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie der Ausdauer und der eigenen Motivation.“¹⁶ Die Autoren stellen auch fest, dass es ein Fehler ist, das Üben „der häuslichen Situation“ zu überlassen, denn üben muss man können und das muss erst im Unterricht gelernt werden. Nur durch regelmäßige Wiederholungen können Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden. Wird im Unterricht ausreichend oft geübt und wiederholt, so wird die kognitive Arbeit erleichtert und die erforderliche, geistige Anstrengung reduziert. „Üben muss integrativer Bestandteil des Schulunterrichts werden“¹⁷, so lässt sich ihr Plädoyer für eine Didaktik des Übens kurzfassen. Übungen und Wiederholungen müssen schon auf der Etappe der Unterrichtsplanung berücksichtigt, und zwar so geplant und gewählt werden, dass sie effektives Behalten sowie Anwenden neuen Wissens gewährleisten. Auch Maier¹⁸ betont, dass Üben „die gleiche Beachtung und Sorgfalt der Planung wie andere Aufgaben des Unterrichts verdient“. Es ist notwendig, geeignete Methoden des Übens im Unterricht zu erarbeiten. „In gutem Unterricht wird geübt“, so Sandfuchs¹⁹. Die Häufigkeit der Übung bildet die unabdingbare Grundlage für weitere Faktoren, die über den Übungserfolg entscheiden. Wird wenig wiederholt, hat man geringen Übungserfolg, viele Wiederholungen versprechen einen größeren Übungserfolg. Man muss jedoch beachten, dass nicht nur die Häufigkeit des Übens, sondern viel mehr seine Qualität für den Lernerfolg ausschlaggebend ist.

¹² G. Roth, M. Koop, *Besser lernen – besser lehren...*, S. 85.

¹³ L. Paradies, H. J. Linsler, *Üben, Wiederholen, Festigen...*, S. 14.

¹⁴ H. Meyer, *Was ist guter Unterricht*, Cornelsen Verlag, Berlin 2009, S. 104.

¹⁵ U. Sandfuchs, *Vom Sinn und Zweck des Übens...*, S.4 betont, dass Gedächtnisdrill und Lernen ohne Einsicht seien sinnlos. W. Menzel, *Kein reines Vergnügen. Grundprinzipien des Übens*, „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen“, S. 11 betrachtet blindes Üben ohne Einsicht in die Probleme als sinnloses Pauken ohne Effekt. Auch E. Leupold, *Nichts ist unmöglich! Handlungsorientiertes Üben im Fremdsprachenunterricht*, „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen“, S. 140 unterstützt die Meinung, dass inhaltsleere Übungen wenig Sinn haben.

¹⁶ L. Paradies, H. J. Linsler, *Üben, Wiederholen, Festigen...*, S. 14.

¹⁷ Unter ihren zehn Maximen zum Üben stellt U. Rampillion. *Zehn Maximen zum Üben*, „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen“, S. 14 an erster Stelle: „Üben ist Bestandteil des Unterrichts“.

¹⁸ R. Maier, *Zehn Grundsätze zur Aufgabe Üben*. „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen“, S. 14f.

¹⁹ U. Sandfuchs, *Vom Sinn und Zweck des Übens...*, S. 6.

Grundsätze effektiven Wiederholens

Dass Wiederholen, Festigen und Anwenden im Fremdsprachenerwerb unabdingbar sind, ist den meisten Lehrern klar. Nicht allen ist es aber einsichtig, wie man üben und wiederholen sollte, damit es nicht erfolglos bleibt. Im Folgenden wird auf die wichtigsten Prinzipien effektiven Übens und Wiederholens hingewiesen, die dazu beitragen können, dass auch die Schüler die Wichtigkeit von Wiederholung erkennen. Fromm²⁰ nennt vier Gründe, die einen Schüler dazu veranlassen, sich in einer Sache anzustrengen. Es sind Interesse, Anspruchsniveau, Erfolgswahrscheinlichkeit und Kontrollierbarkeit. Würden alle Unterrichtsinhalte im Interessenbereich der Schüler liegen, hätte man als Lehrer nicht mehr viel Arbeit. Würden die Schüler die Unterrichtsthemen interessant und spannend finden, wäre dann intrinsische Motivation groß genug, dass sie sich mehrmals mit denselben Inhalten beschäftigen. „Übungsmaterialien, die im Interessenhorizont der Lernenden liegen, die sie als Individuen ansprechen, die ihre persönlichen Fragen und Probleme aufgreifen, haben die Chance, von den Lernenden angenommen zu werden.“²¹ Leupold²² nennt als Beispiel Fleiß, Geduld und Ausdauer von Jugendlichen²³, die Sprünge auf ihren Inlinern üben. Sie werden von mehrmaligem Wiederholen nicht müde. Ihre Ausdauer hängt aber sicher auch mit den weiteren von Fromm genannten Gründen zusammen, wie Anspruchsniveau, Erfolgswahrscheinlichkeit und Kontrollierbarkeit. Den Jugendlichen reicht nicht mehr aus, mit Inlineskaten bloß ihre Zeit zu vertreiben, sie wollen immer besser werden und sie wissen, sie können besser werden. Sie halten es für möglich, dem Anspruchsniveau gerecht zu werden. Wäre die Erfolgswahrscheinlichkeit nicht vorhanden, würde sich keiner Mühe geben. Ohne Aussicht auf Erfolg ist die Bereitschaft, sich anzustrengen, nicht gegeben. Und der letzte Aspekt – Kontrollierbarkeit. Die Anstrengungsbereitschaft ist viel höher, wenn die Lernenden die Lernprozesse als kontrollierbar erfahren.

Je nach dem Autor variieren die Prinzipien effektiven Übens und Wiederholens. Im Folgenden wird versucht, die Prinzipien in Bezug auf Fremdsprachenlehren und -lernen zu systematisieren.

Damit Üben im Unterricht überhaupt stattfindet, muss auf Seite der Schüler die Übungsbereitschaft vorhanden sein²⁴, deswegen soll man die Übungsbereitschaft als wichtigste Voraussetzung für erfolgreiches Üben betrachten. Die Forschungen von

²⁰ M. Fromm, *Lernen und Lehren...*, S. 76ff.

²¹ U. Rampillon, *Zehn Maximen zum Üben*, „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen“, S. 15.

²² E. Leupold, *Nichts ist unmöglich! Handlungsorientiertes Üben im Fremdsprachenunterricht*, „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen“, S.40.

²³ Auch H. Meyer, *Was ist guter Unterricht*, Cornelsen Verlag, Berlin 2009, S. 105 nennt Beispiele für hingebungsvolles, dauerhaftes und lustbetontes Üben (in der Freiarbeit in der Grundschule, am PC oder in der Heavy-metal-band) und fasst zusammen, dass Üben den Lernenden Spaß macht, wenn es freiwillig ist, wenn Selbsttätigkeit der Schüler möglich ist, wenn es Aussicht auf Übungserfolg gibt und wenn man den selbst kontrollieren kann und wenn der Lerngegenstand für die Schüler interessant ist.

²⁴ Vgl. dazu W. Menzel, *Kein reines Vergnügen...*, S. 10.

Paradies und Linser²⁵ ergeben, dass Schüler zum Üben bereit sind, wenn sie erstens einen für sie nützlichen Zweck verfolgen, zweitens aufgrund von persönlichen Vorlieben an einem Sachverhalt interessiert sind und drittens, wenn sie Spaß am Lernen haben, wenn sie sich in dieser zwischenmenschlichen Situation wohl fühlen.

Bönsch²⁶ betont in seinem Gesetz der Bereitschaft die Wichtigkeit der Sinnhaftigkeit der Übung. Sind der Sinn und die Notwendigkeit der Übung für die Lernenden einsichtig, so ist ihre Bereitschaft, sich anzustrengen, größer. Aus der Gedächtnispsychologie geht auch hervor, dass sinnvolle Inhalte schneller und dauerhafter behalten werden.

Menzel²⁷ weist auf ein anderes Aspekt hin, nämlich auf das Bewusstsein unzureichender Kompetenz. Übungsbereitschaft „setzt voraus, einen Mangel überhaupt überwinden zu wollen. Es erfordert Disziplin, Anstrengung und Durchhaltevermögen [...] Mit Übungsbereitschaft können wir nur rechnen, wenn der Wille zur Vermeidung einer ganz bestimmten Art von Fehlern vorhanden ist, die man nicht mehr machen möchte.“

Eine weitere Voraussetzung für effektives Lernen sind Vorwissen und Vorverständnis der Schüler, denn Üben setzt bestimmtes Wissen und Können voraus. Es wurde bereits erwähnt, dass neue Inhalte nur dann dauerhaft im Langzeitgedächtnis gespeichert werden können, wenn sie an altes Wissen gebunden werden. Üben geschieht konstruktivistisch. Es kann nur im engen Zusammenhang mit Vorwissen, Vorerfahrungen, im Kontext bestimmter Situationen trainiert und angewendet werden.²⁸ „Üben beginnt nie bei Null, sondern auf einer Skala des Wissens und Könnens erst dann, wenn bereits etwas da ist.“²⁹

Effektives fremdsprachliches Üben soll nach Caspari³⁰ zielgerecht, lernergerecht, gestuft, verteilt und abwechslungsreich sein sowie Rückmeldung über Übungserfolg beinhalten:

- a) Zielgerechtes Üben³¹ – Übung braucht ein klares Ziel, das Schüler verstehen. Sie müssen wissen, wozu sie die Aufgabe machen sollten, was sie dabei lernen, welchen Nutzen sie davon haben. Caspari macht auch darauf aufmerksam, dass die zu übenden Inhalte zuvor erlernt und verstanden werden müssen.
- b) Lernergerechtes Üben³², d.h. dass die Lernenden Einsicht in Sinn und Relevanz der Übungen haben, sie haben die Möglichkeit, eigene Inhalte und Ideen in den

²⁵ L. Paradies, H.J. Linser, *Üben, Wiederholen, Festigen...*, S. 10.

²⁶ M. Bönsch, *Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen*, S. 28.

²⁷ W. Menzel, *Kein reines Vergnügen. Grundprinzipien des Übens*, „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen“, S. 10f.

²⁸ Vgl. dazu U. Rampillon, *Zehn Maximen zum Üben*, S. 14.

²⁹ W. Menzel, *Kein reines Vergnügen. Grundprinzipien des Übens*, S. 10.

³⁰ D. Caspari, *Fantasie und Kreativität. Prinzipien für das fremdsprachliche Üben*, „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen“, S. 146f.

³¹ Vgl. dazu auch R. Maier, *Zehn Grundsätze zur Aufgabe Üben*, S. 14ff., W. Menzel, *Kein reines Vergnügen...* S. 11f., L. Paradies, H. J. Linser, *Üben, Wiederholen, Festigen...*, S. 61.

³² Vgl. dazu auch C. Finkbeiner, *Experten, Partner und Projekte. Modelle für ein kooperatives Üben im fremdsprachlichen Unterricht*, „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen“, S. 144.

Unterricht einzubringen. „Hierzu zählen auch Lerninteressen, die Lernererfahrungen und Lernkulturen der SchülerInnen, ihre Lernmuster, bzw. ihre Zuordnung zu Lernertypen, ihre Selbsttätigkeit (d.h. die Fähigkeit und Bereitschaft zu Selbstorganisation und Selbstverantwortung), die Angemessenheit der Übungsanforderungen, (Über- bzw. Unterforderung) und/ oder die Anbindung an ihr subjektives Wissen und Können.“³³

- c) Verstuftes Üben – gemeint ist hier die Komplexität des Übungsgegenstandes. Man geht vom Einfachen zum Schwierigen über. Auch Maier³⁴ vertritt die Meinung, dass ein Übungsprozess aus einer Folge von Schritten bestehen muss: „Wiederholung zur Sicherung des Zusammenhangs, zur Vertiefung des Verstehens und zur Sicherung des Vollzuges, dann aber auch bewusstes Fortschreiten in Methode und sachlichem Anspruch.“
- d) Verteiltes Üben³⁵ – sprachliche Phänomene sollten regelmäßig wiederholt werden und zwar mit zunehmenden zeitlichen Abständen. „Bei planmäßigem Üben sind kurzdauernde, über einen längeren Zeitraum verteilte Wiederholungen weit wirkungsvoller als pausenloses, gehäuftes Üben. Außerdem sind solche Übungen zeit- und kraftsparender.“³⁶ Meyer³⁷ empfiehlt folgenden Wiederholungsrhythmus: erste Wiederholung nach etwa 15 Minuten, zweite nach zwei Stunden, dritte nach zwölf Stunden, vierte Wiederholung nach zwei Tagen, fünfte nach einer Woche und sechste nach zwei Wochen³⁸. „Gemäß neuester lernpsychologischer Erkenntnisse sollte in bestimmten Abständen immer wieder wiederholt werden, so dass das Gelernte auch sicher gespeichert und memorisiert werden kann. Wiederholungsübungen sind sehr wichtig, um einem Sprachverlust entgegen zu wirken.“³⁹
- e) Abwechslungsreiches Üben, bei Bönsch⁴⁰ Gesetz der Modifizierung oder des Formwechsels genannt. Zu beachten ist, dass die Vielfalt sowohl die Ziele als auch Tätigkeiten sowie Materialien und Sozialformen betreffen kann. Werden die Schüler immer mit gleichförmigem Üben konfrontiert, werden sie schnell

³³ U. Rampillon, *Zehn Maximen zum Üben*, S. 15.

³⁴ R. Maier, *Zehn Grundsätze zur Aufgabe Üben*, S. 15.

³⁵ Vgl. dazu auch A. Renkl, *Automatisierung allein reicht nicht aus. Üben aus kognitionspsychologischer Perspektive*, „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen“, S. 16, Paradies, H.J. Linser, *Üben, Wiederholen, Festigen...*, S. 61. Einer von Indikatoren intelligenten Übens von H. Meyer, *Was ist guter Unterricht*, S. 59 heißt „Es wird oft, aber kurz geübt. Dafür steht ausreichend Zeit zur Verfügung.“

³⁶ M. Bönsch, *Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen*, S. 27.

³⁷ H. Meyer, *Was ist guter Unterricht*, S. 111.

³⁸ M. Bönsch, *Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen* weist auf mehrere Maßnahmen hin, die man bei rechter Übungsdosierung beachten sollte: Zu ihnen gehören: Ermüdungserscheinungen frühzeitig erkennen und Erholungspausen einschalten, Zeiten physischer Sättigung beachten, schlechtes seelisches wie körperliches Befinden der Lernenden berücksichtigen, vorzeitiges Abbrechen der Übung vermeiden.

³⁹ C. Finkbeiner, *Experten, Partner und Projekte. Modelle für ein kooperatives Üben im fremdsprachlichen Unterricht*, „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen“, S. 144.

⁴⁰ M. Bönsch, *Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen*, S. 26.

gelangweilt; ihre Motivation sinkt und der Leistungszuwachs steigt immer geringer an. Deswegen darf das Wiederholen „nicht immer dem gleichen Klischee folgen, sondern muss den Lernstoff in möglichst verschiedene Situationen übertragen. Ein Wechsel der Übungsformen ist außerordentlich hilfreich. Übungsanregungen sollten daher so gestaltet werden, dass mit ein und demselben Material auf ganz verschiedene Weisen geübt wird.“⁴¹ Die Schüler mögen den Reiz des Neuen. Deswegen ist es wichtig, schon bekannte Inhalte, die den Reiz des Neuen verloren haben, in neue Zusammenhänge, in neue Situationen, in immer größere Aufgaben zu setzen. Indem man im Unterricht differenzierte Arbeitsmaterialien, -techniken und -medien einsetzt, kann unterschiedlichen Lerntypen gerecht werden⁴².

- f) Rückmeldung über Übungserfolg⁴³ – der Lernende braucht Erfolge, um seine Lernbereitschaft aufrechtzuerhalten, um weiterzumachen. Erfährt er laufend im Unterricht Misserfolge, wird seine Lernbereitschaft zerstört. Deswegen ist es sehr wichtig, die Unterrichtsprozesse so zu gestalten, dass von den Anfangsstunden Lernresultate nachvollziehbar und Erfolge möglich sind⁴⁴.
- g) Körpereinsatz und Bewegung – berücksichtigt man im Unterricht Bewegung und Emotionalität, werden die Lernprozesse nicht nur lebendiger und authentischer, sondern es werden auch bessere Behaltensleistungen erzielt⁴⁵.

Neben den wichtigsten Prinzipien, die notwendige Bedingungen für das gute Üben beschreiben, nennt Bönsch⁴⁶ Übungshilfen, die man als zusätzliche Hilfe für die Übungsgestaltung betrachten sollte. Zu den wichtigsten gehören:

- a) Die richtige Ansetzung der ersten Übungswiederholung – analysiert man die Vergessenskurve von Ebbinghaus, versteht man, dass die erste Wiederholung die wichtigste beim ganzen Üben ist. „Sie ist der eigentliche Träger des Übens, alle anderen Wiederholungen dienen nur der letzten Festigung.“⁴⁷ Ebbinghaus hat in seinem Experiment nachgewiesen, dass man in der ersten Zeit nach dem Lernen das meiste vergisst. Deswegen sollte die erste Übungswiederholung so schnell wie möglich erfolgen. Warten wir mit dem Wiederholen ein paar Tage, bedeutet es oft, dass wir eigentlich nicht mehr wiederholen, sondern etwas aufs Neue lernen.
- b) Die Vermeidung retroaktiver Hemmungen – lernpsychologische Forschungsergebnisse bestätigen, dass das Vergessen unmittelbar mit rückwirkenden

⁴¹ W. Menzel, *Kein reines Vergnügen...*, S. 11.

⁴² Vgl. dazu auch Paradies, H.J. Linser, *Üben, Wiederholen, Festigen...*, S. 61.

⁴³ Bei M. Bönsch, *Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen*, S. 28 das Prinzip des Erfolges genannt.

⁴⁴ M. Bönsch, *ibidem*, S. 29f. formuliert zwei weitere Gesetze, die den Übungserfolg beeinflussen, das Gesetz der Begabung und das ontogenetische Übungsgesetz. Sie beziehen sich auf die persönlichen Eigenschaften der Lernenden und werden von der Unterrichtsgestaltung kaum beeinflussbar, deswegen werden sie an dieser Stelle nicht näher erörtert.

⁴⁵ Vgl. dazu auch M. Niemiec-Knaś, B. Rusek, *Aktivierung der Lernenden im Fremdsprachenunterricht*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2016, S. 71ff.

⁴⁶ M. Bönsch, *Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen*, S. 31f.

⁴⁷ *Ibidem*, S. 31.

Hemmungen zwischen neu aufgenommenen Inhalten zusammenhängt, viel stärker als mit Passivität der Lernenden. Es wäre deswegen am besten, wenn auf eine intensive Übungsphase eine Pause, Schlaf oder Spiel folgen könnten, was in der Schule natürlich nicht immer möglich ist und nur selten praktiziert wird. Es sollte jedoch von den Stundenplanern berücksichtigt werden, so dass Fächer, die einander sehr ähneln, wie z.B. Deutsch und Englisch nicht direkt nacheinander kommen.

- c) Die Bevorzugung aktiver Übungsformen – auch wenn passive Wiederholungen mit dem Lehrer im Rahmen der ganzen Klasse bequemer und zeitsparender sind sowie den Anschein verleihen, innerhalb von kurzer Zeit viel wiederholen zu können, sind sie viel weniger produktiv und für einzelnen Schüler weniger effektiv. Deshalb muss die Selbsttätigkeit der Lernenden im Unterricht gefordert und gefördert werden. „Das heißt: die Schüler sollen aktiv, aus sich selbst heraus Eingebühtes mündlich, schriftlich oder manuell wiederholen.“⁴⁸ Die Bevorzugung „ganzheitlichen“ Übens – gemeint ist hier Erfassen des gesamten Übungsstoffes bei einer Übung. Sollte es nicht möglich sein, können schwierige Stellen isoliert und das Ganze in Teilganze aufgegliedert werden.
- d) Die Bevorzugung sozialer Übungsformen – Die Schüler lernen schneller in Interaktion mit anderen. Dem Lehrer stehen hier Gruppen- und Partnerarbeit, sowie Klassenspaziergang (auch Partnerarbeit mit wechselndem Partner genannt) zur Verfügung. Entscheidend ist, dass in diesen Sozialformen die Schüler voneinander lernen, sich gegenseitig etwas erklären, Unklarheiten beseitigen, einander prüfen etc.
- e) Die Strukturierung des zu Übenden – das Üben muss Sinn haben, es muss in größere Zusammenhänge eingebettet werden. Der Lernende muss dem Übungsbesitz eine Struktur geben, ihn gliedern, neu Hinzukommendes in das schon Bereitstehende einordnen.
- f) Die emotionale Verankerung – Inhalte, die nicht nur intellektuell aufgenommen, sondern auch intensiv emotional erlebt werden, prägen sich schneller und dauerhafter ein. Und auch wenn nicht immer Lernprozesse in der Schule emotional zu gestalten sind, sollten die Lehrer für stressfreie, angenehme Atmosphäre sorgen, denn Angst hemmt und blockiert Behaltensprozesse.
- g) Die anregende Überprüfung des Geübten – es ist wichtig, dass die Schüler selbst ihre Arbeit kontrollieren können. Bönsch⁴⁹ plädiert dafür, „dass Prüfungsverfahren mehr Anregung, mehr Anlass zum Lernen geben sollten als Angst und Anlass zum Resignieren“.
- h) Das Leben selbst – Es wäre falsch anzunehmen, dass einmal erlernte Fähigkeiten und Fertigkeiten uns für immer gegeben sind und nicht vergessen, verlernt werden können. Will man sie auf die Dauer erhalten, müssen sie laufend überlernt werden. Die beste Möglichkeit wäre, sie im Leben zu gebrauchen und so durch

⁴⁸ Ibidem, S. 31.

⁴⁹ Ibidem, S. 33.

Gebrauch dauernd zu üben. Den Deutschlernenden, die außerhalb von Deutschland lernen, bietet der Alltag kaum solche Möglichkeiten. Deswegen ist es so wichtig, im Unterricht möglichst oft zu wiederholen, und so einzelne Sprachphänomene in immer größere Kommunikationskontexte zu setzen.

Ein Vorschlag für die Praxis⁵⁰

Damit der Lernende beim Wiederholen auch wirklich etwas lernt, muss er konzentriert dabei sein. Der Lehrer muss zuerst seine Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft wecken und die dann im Laufe des Unterrichts aufrechterhalten, was oft eine viel schwierigere Aufgabe ist. Bei mehrmaligem Wiederholen kann nämlich Monotonie und Routine und bei Lernenden Müdigkeit und Langeweile hervorkommen. Und Langeweile frustriert, senkt die Motivation und blockiert die Lernbereitschaft. Deswegen lebt effektives Wiederholen vom Wechsel im vielfachen Sinne, von der Interaktion, vom Rätsel, vom Ungewöhnlichen. Hauptsache, dass sich etwas ändert, dass etwas überrascht. Wichtig ist auch, dass bei jeder Wiederholung etwas Neues kommt, dass nicht alles bekannt ist. Gewechselt kann zwischen den Fertigkeiten oder Sozialformen. Sprachliche Phänomene, die früher schriftlich geübt wurden, können in mündliche Situationen eingebettet werden. Übungen, die allein gemacht wurden, können anschließend in einer veränderten Form in Partner- oder Gruppenarbeit ausgeführt werden. Sehr hilfreich ist auch, möglichst viele Sinne zu beteiligen. Und was dabei das Wichtigste ist – das persönliche Engagement des Lernenden. Das Ziel der Lehrenden sollte sein, alle Lernenden zu beteiligen, so dass jeder einzelne selbstständig Aufgaben ausführt, nicht nur zusieht und zuhört, wie andere etwas machen.

Eine bewährte Unterrichtsform, in der alle Lernenden gleichzeitig beschäftigt sind, ist der Klassenspaziergang⁵¹, auch Partnerarbeit mit wechselndem Partner genannt. Die Lernenden gehen gleichzeitig im Klassenraum umher und arbeiten mit unterschiedlichen Personen. Der Klassenspaziergang eignet sich sehr gut für Wiederholungsphasen. In dieser Form können grammatische Phänomene und Redemittel nicht nur geübt und gefestigt, sondern auch in der Interaktion mit anderen Schülern angewendet werden. Als Beispiel kann hier die Wiederholung von Redemitteln zum Ausdruck von Überraschung dienen, wie z.B.: *Wirklich? Echt? Ist das wahr? Was? Das kann nicht sein.* etc. Die Lernenden werden gebeten, je zwei oder drei lustige Informationen über ein fiktives, komisches Land zu erfinden und sie auf kleine Kärtchen zu schreiben, z.B.: *In diesem Land bellen Katzen* oder *In diesem Land isst man nur Eier*. Je irrealer, komischer die Information, desto besser, desto einfacher wird es für die Lernenden, mit echter Überraschung zu reagieren. Anschließend werden die Kärtchen gesammelt und neu verteilt, jeder bekommt ein neues Kärtchen. Die

⁵⁰ Vgl. dazu E. Dźwierzyńska, *O potrzebie powtarzania w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2011, Numer 2, S. 16f.

⁵¹ Vgl. dazu M. Niemiec-Knaś, B. Rusek, *Aktivierung der Lernenden...*, S. 90ff.

übrigen Kärtchen werden auf eine Bank gelegt, so dass die Lernenden während der Aufgaben ihr Kärtchen gegen ein anderes tauschen können. Die Lernenden gehen im Klassenraum umher, treffen sich mit einer Person, lesen gegenseitig ihre Informationen vor und reagieren überrascht auf die Feststellung des Partners. Dann tauschen sie ihre Kärtchen und gehen mit einem neuen auf eine andere Person zu. Wird der Klassenspaziergang in einer Gruppe zum ersten Mal eingesetzt, ist es gut, mit einem Schüler den Vorgang zu demonstrieren: aufeinander zugehen, Person 1 liest die Information vor, Person 2 reagiert, Person 2 liest ihre Information vor, Person 1 reagiert, Kärtchen tauschen, auf eine andere Person zugehen, den Vorgang mit mehreren Personen wiederholen. Die zu lernenden Redemittel kann man auf große Zettel schreiben und sie an die Tafel heften, so dass sie während der Aufgabe gut sichtbar sind. Nach ungefähr 5 – 10 Minuten werden die Lernenden gebeten, mit ihren Kärtchen an ihre Plätze zu gehen. Zur Auswertung werden die Reaktionen nochmal in einer Kettenübung wiederholt. Sobald ein Lernender seine Information vorgelesen hat, legt er sein Kärtchen weg.

Ein nicht zu unterschätzender Vorteil des Klassenspaziergangs besteht darin, dass alle Lernenden 10 Minuten lang sprechen, dass sie spontan und frei auf die Äußerungen ihrer Mitlernenden reagieren können. Es besteht kein Druck, die Wendungen sind sichtbar, es entsteht keine Angst, dass man etwas nicht weiß, dass man schlecht beurteilt oder benotet wird. Dafür aber merkt man, wie schnell man sich durch mehrmaliges Wiederholen die Redemittel merken kann. Für die Phase der Auswertung sollen die großen Karten mit Redemitteln verdeckt werden, damit die Lernenden auch sehen können, wie viel sie gelernt haben. Die Lernenden sehen auch ein, dass es Spaß machen kann, sich mit vielen unterschiedlichen Personen in der Gruppe zu unterhalten und auf diese Art und Weise zusammen zu lernen.

Die Notwendigkeit des regelmäßigen Wiederholens und Einübens bei Erwerb fremdsprachlicher Fertigkeiten soll von allen Lehrkräften eingesehen werden, weil das wiederholende Einüben genauso wie die Erarbeitung neuer Inhalte eine natürliche und unabdingbare Phase des Spracherwerbs ist. Wie Neueinführung der Sprachinhalte bedarf das Wiederholen eigener Methodik und Strategien. Man muss beachten, dass rein mechanisches Wiederholen nur kurzfristig wirksam sein kann. Gute Struktur, Methodenvielfalt, Anzahl der Verknüpfungen zu bekannten Sprachmitteln sowie das Anwenden der Fremdsprache in neuen Kontexten steigert die Effektivität der Wiederholungsprozesse und somit des Spracherwerbs im Allgemeinen.

Bibliographie

- Bönsch M., *Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen*, Schneider Verlag, Hohengehren 2014.
- Caspari D., *Fantasie und Kreativität. Prinzipien für das fremdsprachliche Üben*, „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen“, S. 146–147.

- Dźwierżyńska E., *O potrzebie powtarzania w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2011, numer 2, S. 16–19.
- Finkbeiner C., *Experten, Partner und Projekte. Modelle für ein kooperatives Üben im fremdsprachlichen Unterricht*, „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen“, S. 143–145.
- Fromm M., *Lernen und Lehren. Psychologische Grundlagen für Lehramtsstudierende*, Waxmann Verlag, Münster – New York 2017.
- Leupold E., *Nichts ist unmöglich! Handlungsorientiertes Üben im Fremdsprachenunterricht*, „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen“, S. 140–142.
- Maier R., *Zehn Grundsätze zur Aufgabe Üben*. „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen“, S. 14–15.
- Menzel W., *Kein reines Vergnügen. Grundprinzipien des Übens*, „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen“, S. 10–13.
- Meyer H., *Was ist guter Unterricht*, Cornelsen Verlag, Berlin 2009.
- Niemiec-Knaś M., Rusek B., *Aktivierung der Lernenden im Fremdsprachenunterricht*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2016.
- Paradies L., Linser H.J., *Üben, Wiederholen, Festigen. Praxisbandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen Scriptor, Berlin 2013.
- Rampillon U., *Zehn Maximen zum Üben*, „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen“, S. 14–15.
- Renkl A., *Automatisierung allein reicht nicht aus. Üben aus kognitionspsychologischer Perspektive*, „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen“, S. 16–19.
- Roth G., Koop M., *Besser lernen – besser lehren. Schulpraxis und Hirnforschung im Tandem*, Raabe Verlag, Stuttgart 2015.
- Sandfuchs U., *Vom Sinn und Zweck des Übens. Eine Einführung in das Thema*, „Friedrich Jahresheft 2000, Üben und Wiederholen“, S. 4–8.
- Wild, E., Möller, J. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*, Springer-Verlag, Berlin-Heidelberg 2009.
- Woolfolk A., *Pädagogische Psychologie*, Pearson Verlag, München 2008.

LITERATURA

Paulina KASIŃSKA

<https://orcid.org/0000-0002-2393-5090>

(Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie)

A FICTIONAL INSIGHT INTO THE TRAUMA OF NAZI WAR CRIMES BASED ON MARTIN AMIS'S *TIME'S ARROW*

Summary

The aim of the article is to analyse the trauma of Nazi war crimes portrayed in Martin Amis's *Time's Arrow* (1991) with a special focus on the splits which take place in the structure of the novel. The author analyses the splits which appear in the temporality of the novel and in the consciousness of the main character. Subsequently, the influence of Holocaust trauma on the mind of the perpetrators on the example of the protagonist of *Time's Arrow*, Odilo Unverdorben and his soul or conscience which also displays the variety of trauma symptoms, is analysed.

Keywords: Holocaust trauma, Nazi war crimes, Martin Amis, splits, *Time's Arrow*.

In previous decades, Holocaust literature flooded the market – innumerable testimonies, diaries and novels written by the survivors were published and seemingly exhausted this topic. Although the following generations did not experience the horrors of the Holocaust, they still grew up in its shadow. Their experiences gave rise to second-generation Holocaust literature which, as Erin Heather McGlothlin points out, is written not only by children of Holocaust survivors but also by the children of the perpetrators¹. One of the most striking examples of this tendency is Martin Amis. The writer did not experience the terror of the Nazi concentration camps, but still he regards the Holocaust as the most tragic event of the twentieth century which influenced his generation². Amis explains his interest in the Holocaust in the following way:

¹ E.H. McGlothlin, *Second-generation Holocaust Literature: Legacies of Survival and Perpetration*, Camden House, Suffolk 2007, P. 14.

² B. Finney, *Martin Amis*, Routledge, Abingdon 2008, Pp. 54–57.

People say, legitimately, in a way, what am I as an Aryan doing with this subject? But I'm writing about the perpetrators and they are my brothers, if you like. I feel a kind of responsibility in my Aryanness for what happened. This is my racial link with these events, not with the sufferers but with the perpetrators³.

The author of *Time's Arrow* (1991) once confessed that his lifelong obsession with Auschwitz started in the late 1950s, when he saw a photograph of a concentration camp in a newspaper. Martin Amis was ten years old, and, as a child, was unable to comprehend the meaning of the photograph, still, it had a thought-provoking effect on him⁴. As Marianne Hirsch states, encounters with traumatic photographs may have a tremendous influence because such events change the way a child perceives the world – it leads to the confrontation with the existence of death and evil⁵. In case of Martin Amis, this encounter led to the transmission of Holocaust trauma despite the generational distance.

Martin Amis visited Auschwitz only in the late 1990s (the epilogue of his memoir *Experience* tracks his first visit in the camp) but he has been occupied with the subject of genocide for a very long time⁶. The writer claims that he read numerous books that concerned the topic of the Holocaust between 1987 and 2011, yet, the acquired knowledge did not help him understand the atrocities of Auschwitz⁷, as he puts it: "I might have gained in knowledge, I had gained nothing at all in penetration"⁸. Interestingly, *Time's Arrow* is not the only work in which Amis focuses on the Holocaust – *The Zone of Interest* (2014) is also concerned with the topic of Nazi concentration camps⁹.

The aim of this paper is to analyse the trauma of Nazi war crimes shown in Martin Amis's *Time's Arrow* with a special emphasis on the splits which take place in the structure of the novel. The following paper is divided into five sections. The first section shows the temporal split in the narration of the novel and discusses possible reasons and consequences of employing this narrative strategy. The second section focuses on the psychological split, which takes place in the mind of the main

³ M. Amis, *Eleanor Wachtel with Martin Amis: Interview*, rozmawia Eleanor Wachtel, "The Malahat Review" 1996, nr 114, P. 17.

⁴ Ł. Grzymisławski, *Martin Amis: Dlaczego napisałem jeszcze jedną książkę o Auschwitz*, "Książki. Magazyn do Czytania" 2015, nr 19 (4/2015), source: <http://wyborcza.pl/ksiazki/1,154165,19650089,martin-amis-dlaczego-napisałem-jeszcze-jedna-ksiazke-o-auschwitz.html> [stan z 14.06.18].

⁵ M. Hirsch, *Surviving Images: Holocaust Photographs and the Work of Postmemory* *Surviving Images*, "The Yale Journal of Criticism" 2001, nr 1, P. 6.

⁶ A. Preston, *The Zone of Interest review – Martin Amis's impressive holocaust novel*, "The Guardian" 2014, źródło: <https://www.theguardian.com/books/2014/sep/07/the-zone-of-interest-review-martin-amis-impressive-holocaust> [20.05.18].

⁷ M. Amis, cyt. za J.C. Oates, *The Death Factory*, "The New Yorker" 2014, source: <https://www.newyorker.com/magazine/2014/09/29/death-factory> [4.06.18].

⁸ Ibidem.

⁹ A. Preston, *The Zone of Interest review – Martin Amis's impressive holocaust novel*, "The Guardian" 2014, źródło: <https://www.theguardian.com/books/2014/sep/07/the-zone-of-interest-review-martin-amis-impressive-holocaust> [20.05.18].

character – the split results into dividing his self into two functioning parts and is crucial to understanding the nature of Holocaust trauma experienced by perpetrators. The following sections address the impact of the trauma both on the main character of the novel as well as his soul or the conscience. The conclusions are drawn in the final section of the paper.

Time's Arrow features the life of Odilo Unverdorben, a former Nazi doctor, who is desperate to break with his past, yet, the repercussions of his actions at Auschwitz have a profound influence on the rest of his life. As soon as Odilo flees Auschwitz, he assumes a few false identities, such as Tod Friendly, John Young and Hamilton de Souza, to avoid responsibility. His story is told from the point of view of an entity which can be described as Odilo's tormented soul or his conscience. The narrator has no power over Odilo's deeds, being just a "passenger or parasite"¹⁰ which can merely observe the world. An extraordinary thing about the story is the fact that it is narrated in reverse, so all the events are told backwards accordingly. The narrator needs to put a lot of effort into comprehending the most basic concepts but still almost all the events presented in the novel verge on the ridiculous – everyday activities, such as consuming or defecation, are to him an insoluble mystery.

The fact that the author decided to perform narrative experiments in the novel that raises such a delicate subject as the Holocaust may seem inappropriate at the first sight, especially if we consider words of Thane Rosenbaum, a Holocaust survivor, who claimed that "[t]he imagination, capable of creating science fiction, is nonetheless ill-equipped when it comes to genocidal fiction"¹¹. However, such experiments might be purposeful as well. Laura Wiebe Taylor points out that the story told in Amis's 1991 novel is set between two catastrophic events that changed the way the humanity perceived itself – the factual Holocaust and "the nuclear holocaust" that was highly probable at that time. In the face of two imminent disasters, the novel's narrative heads toward self-destruction both ways. The splits caused by the Holocaust and the nuclear anxiety are reflected by two splits in the structure of the novel¹². The important point is noted by Valentina Adami who explains that the text itself can capture the fragmentation of the self as well as the fragmentation of the meaning thanks to the use of fragmented narrative voice, temporal and logical distortions, repetitions and intertextuality¹³. Thus, Martin Amis's *Time's Arrow* may be seen as an outstanding example of trauma fiction since the complex structure of the novel resembles a traumatised mind.

¹⁰ M. Amis, *Time's Arrow or The Nature of the Offence*, Vintage Books, London 2003, P. 16.

¹¹ T. Rosenbaum, *The Audacity of Aesthetics: The Post-Holocaust Novel and the Respect for the Dead*, "Poetics Today" 2006, nr 27, P. 491.

¹² L. Wiebe Taylor, *Time's Arrow as Postmodern Apocalypse: Temporal Ruptures, Perpetual Crisis and the Cultural Imagination*, [in:] A. Ratelle, S. Obradovic (red.), *Crisis: Critical Disruptions of Communication and Cultural Flows*, wyd. 1, eTopia, Toronto 2009, P.1.

¹³ V. Adami, *Trauma Studies and Literature: Martin Amis's Time's Arrow as Trauma Fiction*, Peter Lang, New York 2008, P. 73.

The temporal split in the novel

The temporal split is probably best visible at the beginning of the novel. We meet Odilo at the exact moment of his death, so paradoxically the death of the main character marks the beginning of the story. In the course of time, his condition is slowly improving, and the story unfolds as well. After recovering “out of the blackest sleep”¹⁴, Odilo finds himself lying on a hospital bed, besieged by doctors. The narrator notices a sudden improvement of his health, claiming that “sensation and all its luxuries returned first to [his] left side [...] and then to [his] right”¹⁵, which, in fact, is nothing more than a progressive deterioration.

Marco Caracciolo observes that the most disturbing fact about the narrative of *Time's Arrow* is the inversion of moral values caused by the time reversal. The result is very unsettling, especially when it comes to the representation of violence, which is completely antonymised. Odilo's stay at Auschwitz presented in reverse chronology is ridiculous, since a place where people are killed in quantities is presented as their birthplace¹⁶. Disturbingly, destruction becomes creation in the eyes of the narrator, who is misguidedly convinced that “[d]estruction – is difficult. Destruction is slow. Creation [...] is no trouble at all”¹⁷. Deadly Zyklon B is regarded by the narrator not as a poison, but rather as an antidote which helps bring people to life. When the process of gassing is completed and lifeless bodies are carried out of the gas chambers, the narrator remarks that the Jews are “not yet alive”¹⁸ and still waiting to be revived.

Gregory J. Rubinson points out that Amis's use of the inversion is aimed at emphasising the unimaginable monstrosity of the camp. The events which took place there would be rational only in a world where every activity would be antagonized, yet, such a world is a flight of imagination and there is no way to explain Auschwitz¹⁹. However, it may also be argued that the moral reversal presented above is Amis's way of exploring the motivations of the Nazis. With use of this stylistic device, the writer reveals Nazis' deadly logic that can be abstract for an average reader, who is not familiar with the Nazi doctrine.

The split in the consciousness of the main character

Another split that is presented in the novel is the split between the main character and his conscience – a tragic consequence of Odilo's service at Auschwitz. It leaves

¹⁴ M. Amis, *Time's Arrow*..., P. 11.

¹⁵ *Ibidem*, s. 13.

¹⁶ M. Caracciolo, *Strange Narrators in Contemporary Fiction: Explorations in Readers' Engagement with Characters*, University of Nebraska Press, Lincoln 2016, Pp. 114–140.

¹⁷ M. Amis, *Time's Arrow*..., P. 26.

¹⁸ *Ibidem*, P. 129.

¹⁹ G.J. Rubinson, *The Fiction of Rushdie, Barnes, Winterson And Carter: Breaking Cultural and Literary Boundaries in the Work of Four Postmodernists*, McFarland & Company, Jefferson 2005, P. 192.

Odilo traumatised, and, as a result, he is unable to establish any kind of connection with his soul or conscience, which is devastating for both parties. The separation between the narrator and the main character is so complete that their processes of thinking are independent from each other. As the narrator claims, “[he] has no access to [Odilo’s] thoughts” and his body has “[its] own agenda”²⁰. To some point, he has no clue even about Odilo’s appearance, claiming that “God knows what [Odilo] looks like”²¹.

Odilo clearly suffers from a phenomenon called doubling. According to Lifton, this mechanism was developed by individuals who found themselves in “atrocious-producing situations”²². Doubling enabled perpetrators to divide their sense of the self into two parts which were used depending on the circumstances. The first part of their self was responsible for functioning in a hostile environment while the second part let them live ordinary lives. This mechanism was clearly visible in the Nazi doctors who worked in concentration camps – the Auschwitz self allowed them to perform their duties effectively, while their original self let them function outside the camp without feeling any remorse. The avoidance of guilt was possible thanks to the transfer of conscience²³, during which the normal self was suppressed by the Auschwitz self and its own moral criteria²⁴.

Doubling in *Time’s Arrow* is strikingly visible when the narrator warns us that “[if] you ever close a deal with the devil, and he wants to take something from you in return – don’t let him take your mirror. Not your mirror, which is your reflection, which is your double, which is your secret sharer”²⁵. Lifton remarks that, in general, the doctors’ service at Auschwitz can be seen as a Faustian bargain. The Nazi doctors made a contract with the devil – they followed his orders and participated in killings. As a result, they obtained gains such as wealth, knowledge and worldly pleasures, yet, the biggest temptation for them related to the possibility of their contribution to the creation of the perfect human race, which gave them nearly god-like power. The real price was their souls²⁶, which, in Odilo’s case, is irretrievable.

The phenomenon of the gap between Odilo and the narrator seems to be the key to the narrator’s unreliability. We may suppose that the narrator is not able to understand the events which are happening around him because he lacks knowledge about the Holocaust. He confesses: “I puzzle a lot, if the truth be known. In fact, I’ve had to conclude that I am generally rather slow on the uptake. Possibly even subnormal, or mildly autistic. It may well be that I’m not playing with a full deck.

²⁰ M. Amis, *Time’s Arrow...*, P. 13.

²¹ Ibidem, P. 17.

²² R.J. Lifton, *The Nazi Doctors: Medical Killing And The Psychology Of Genocide*, Basic Books, New York 1988, p. 425.

²³ Ibidem, P. 421.

²⁴ Ibidem, Pp. 418–425.

²⁵ M. Amis, *Time’s Arrow...*, P. 17.

²⁶ R.J. Lifton, *The Nazi Doctors...*, P. 148.

The cards won't add up for me; the world won't start making sense"²⁷. Yet, can we be so sure about the narrator's unawareness? Caracciolo claims that the narrator deceives the reader on purpose, since, by detaching himself from Odilo, a war criminal, he presents himself as an innocent character and thus a strong bond between the narrator and the reader is established for at least two reasons. First, the narrator is not involved in the Holocaust, at least not actively, unlike Odilo, so the reader is able to empathise with him. Secondly, the aura of mystery that surrounds the story is even more overwhelming thanks to the presence of the narrator who also heads for the unknown and seems to be bewildered by his journey²⁸.

Another important issue that seems to be crucial in case of the narrator's unreliability is the oppressive atmosphere fueled by the narrator himself. Although he claims that he has no knowledge of Odilo's deeds from the past, he frequently mentions Odilo's secret and even forebodes its content, pointing out that "Tod's cruelty, his secret, had to do with a central mistake about human bodies"²⁹. Right after the revelation of Odilo's past, the narrator states: "Oh, I'm no saint. God knows"³⁰, which may be interpreted as a confession of some kind.

Another important inconsistency that can be detected in the narrator's behaviour is the fact that he frequently draws the reader's attention to the abstractness of the world, pointing out that "this is a world of mistakes, of diametrical mistakes"³¹. He constantly marvels over the way human beings function. He notes that human actions can be compared to a film that is running backwards, and he is clever enough to observe that the conversations have more sense if he reads them in a reversed order. The frequent use of the prefix "counter-" is also noteworthy. The narrator feels that getting younger with time is "counterintuitive"³², and he uses the word "counterclockwise"³³ to describe the direction of Odilo's movement. Finally, when he arrives at Auschwitz, he announces that "the world is going to start making sense"³⁴.

As Caracciolo rightly observes, during Odilo's service at Auschwitz, the personal pronouns coincide, which suggests that he becomes one entity with Odilo³⁵ – "I, Odilo Unverdorben, arrived at Auschwitz Central somewhat precipitately and by motorbike [...]"³⁶. Strikingly, the personal pronouns coincide especially when Odilo commits the most heinous crimes. This fact is the most apparent when the narrator confesses: "It was I, Odilo Unverdorben, who personally removed the pellets of

²⁷ M. Amis, *Time's Arrow*..., P. 37.

²⁸ M. Caracciolo, *Strange Narrators in Contemporary Fiction*..., Pp. 114–140.

²⁹ M. Amis, *Time's Arrow*..., P. 48.

³⁰ *Ibidem*, s. 146.

³¹ M. Amis, *Time's Arrow*..., P. 15.

³² *Ibidem*.

³³ *Ibidem*, P. 31.

³⁴ *Ibidem*, P. 124.

³⁵ M. Caracciolo, *Strange Narrators in Contemporary Fiction*..., Pp. 114–140.

³⁶ M. Amis, *Time's Arrow*..., P. 125.

Zyklon B and entrusted them to the pharmacist in his white coat”³⁷. With the end of the war, the gap between Odilo and the narrator gradually widens, and this fact is emphasised by the narrator, who recollects: “We sail for Europe in the summer of 1948. [...] Well, I say we, but by now John Young was pretty much on his own out there”³⁸.

The impact of Holocaust trauma on the main character

With all the observations provided above, it becomes clear that the focus of *Time’s Arrow* is the influence of trauma on the social construction of self. Matthew Escobar points out that an unusual fact about Odilo’s offence is its duality, since he is not only an offender but also a victim³⁹, and thus, the trauma experienced by him has a very complex nature and is manifested in various areas of his life. Interestingly, Odilo is a victim of trauma even before his service at Auschwitz. Our awareness of his early childhood traumas is here crucial as it provides us with an insight into his later behaviour.

The first trauma experienced by Odilo dates to his infancy. He is raised by a domineering father, whom he fears, and a submissive mother, whose affection Odilo craves for. As a child, Odilo has a great power over his father because of maternal love he receives. The father carves for the mother’s feelings as well, but, since Odilo’s birth, he “[does not] have her all to himself [...]. He is starving”⁴⁰. The father feels defeated and he frequently resorts to physical violence – the narrator mentions that he “takes the pain away with a rhythmical upward sweep of his rattling hand”⁴¹, which is an example of physical abuse distorted by the time reversal. Moreover, the narrator claims that his ultimate fear is that “[the father] will come in and kill [him] with his body”⁴².

Interestingly, when Odilo’s wife, Herta, gives birth to a baby girl, and he becomes a father himself, he seems to follow the same pattern of behaviour. From the very beginning, Odilo has a very ambiguous attitude towards his daughter. When he tries to get his wife pregnant, he behaves “as if he’s trying to kill something, rather than create it”⁴³. When Herta is finally pregnant, Odilo is astonished by all the changes that come with the process. Her body undergoes a complete transformation to conceive a baby – the narrator points out that “dairy aroma encloses Herta, her shocking new breasts, her ovoid belly”⁴⁴. Yet, it is not only Herta’s appearance that

³⁷ Ibidem, P. 129.

³⁸ Ibidem, P. 107.

³⁹ M. Escobar, *The Persistence of the Human: Consciousness, Meta-Body and Survival in Contemporary Film and Literature*, Rodopi, Brill 2016, Pp. 42–44.

⁴⁰ M. Amis, *Time’s Arrow...*, P. 172.

⁴¹ Ibidem, P. 171.

⁴² Ibidem, P. 172.

⁴³ Ibidem, P. 158.

⁴⁴ Ibidem, P. 147.

changes – her attitude towards Odilo also undergoes a major transformation and as a result the baby is in the centre of her attention. Like his father, Odilo is subconsciously jealous of the attention that Herta pays to the baby; he feels that “the baby comes between [them]”⁴⁵.

With the above in mind, it can be assumed that Odilo’s biggest fear is linked to children. Certainly, it is not a coincidence that he becomes a doctor and his later service at Auschwitz involves experiments on child subjects. The narrator points out that doctors have the ultimate power over children. They seem to be awesome god-like figures who “can leave the children alone, and [they] can take them away, and [they] can bring them back, if [they] choose to”⁴⁶. The reason why Odilo has no empathy for babies in the camp may be connected with the traumas from his childhood. Odilo states that at Auschwitz “[he] lost [his] feeling about the human body. Children even. Tiny babies”⁴⁷. Odilo regards babies as dangerous and he feels empowered by their mutilation. It may be his subconscious way of fighting his childhood traumas. However, Odilo’s way of coping with his traumas does not help him recover in the long term; quite on the contrary, he is trapped in a vicious circle, which leads to the emergence of another trauma, namely Holocaust trauma.

Apart from continuing nightmares that reveal Odilo’s traumas to some degree, he displays many other symptoms of posttraumatic stress disorder (PTSD)⁴⁸. First, Odilo experiences social and emotional isolation. He avoids deeper relationships, his contacts with other people are restricted to the workplace. Odilo feels that he is constantly observed, and he is petrified that someone may know his secret. Despite Odilo’s fear, he seeks crowds because the closeness of others gives him a feeling of complacency – “he is never considered singly”⁴⁹. Secondly, he is filled with disgust for himself. The feeling of repulsion is so strong that he cannot stand the sight of his own reflection in the mirror – therefore he obsessively avoids mirrors and “grooms himself by touch”⁵⁰. Thirdly, Odilo has a very violent nature, which may be an effect of his frustration over his situation as he can do nothing to change his past. Yet, Odilo does not hurt people anymore, instead, he expresses anger by destroying the objects in his surroundings.

Moreover, there are a few easily identifiable triggers that can be described as reminders of the main character’s trauma. The first trigger is any information related to the topic of the Second World War, which Odilo obsessively gathers. The second one is the sound of the German language, which seems to have been consciously forgotten by Odilo, and the third one is nail-clipping and the smell that is discharged

⁴⁵ Ibidem, P. 147.

⁴⁶ Ibidem, P. 36.

⁴⁷ Ibidem, P. 120.

⁴⁸ Anxiety and Depression Association of America, Symptoms of PTSD, source: <https://adaa.org/understanding-anxiety/posttraumatic-stress-disorder-ptsd/symptoms> [1.06.18].

⁴⁹ M. Amis, *Time’s Arrow*..., P. 31.

⁵⁰ Ibidem, P. 17.

by the nails which are consumed by fire. The fourth trigger is the fire itself. All triggers are linked with Odilo's service at Auschwitz.

Odilo tried to salve his conscience in numerous ways. He is a frequent guest of emergency centres, where he reaches out to prostitutes, homeless people, single-mothers and female drug addicts. Moreover, Odilo regularly goes to church and puts considerable amount of money in the church offering plate. Interestingly, he seems to be very sensitive to babies' distress. The narrator notices that Odilo is often visited by devastated mothers with sick babies, although he discourages these night visits, the feeling of sympathy prevails, and he treats them with antibiotics. What is more, the children encountered by Odilo on the street are offered toys and sweets to cheer them up. The narrator concludes that "[Odilo] seems to need it, the social reassurance"⁵¹, yet, every attempt made by the main character provides only a temporary relief because the only thing that can liberate him is the truth.

As previously mentioned, Odilo's traumas have an enormous impact on his relationships, and this results in his inability to form emotional bonds with women. His marriage to Herta is toxic almost from the very beginning. During the process of courtship, Odilo is astonished by his future wife. The narrator observes that "[the narrator and Odilo] hardly dare look at [Herta] now, the tiny typist, such power does she wield"⁵². He needs "hours of snivelling entreaty"⁵³ to receive any affection. Yet, as soon as Odilo conquers Herta, his more violent nature, fueled by sexual frustration, rises to the surface and Herta becomes a victim of a sudden change of power relationship. Odilo's dominance is secured by the wedding, after which the abuse of Herta intensifies. To entertain her husband, she is forced to "do the housework naked, and on all fours" or "lie still and show no signs of life"⁵⁴. Odilo's job as an SS doctor does not improve their relationship, quite on the contrary, it contributes to its steady deterioration. Even though Odilo and Herta are newly married, he is unable to perform sexually. The narrator confesses: "I am omnipotent. Also, impotent. I am powerful and powerless"⁵⁵. As it can be observed, the more power is wielded by Odilo in the camp, the more impotent he is in his private life – both sexually and emotionally.

After the failure of the first marriage, Odilo tries to build relationships with women numerous times, but his untreated traumas cause him major difficulties. The most significant woman after Herta is Irene, Odilo's cleaning lady. From the very beginning, she takes good care of him and soon becomes his lover. The most important factor that attracts Odilo to Irene is the feeling of safety. There are frequent phone calls and long visits – Irene is the one who gives Odilo emotional support while he is having nightmares. Odilo needs Irene because she seems to be his bridge

⁵¹ Ibidem, P. 23.

⁵² Ibidem, P. 162.

⁵³ Ibidem, P. 162.

⁵⁴ Ibidem, P. 159.

⁵⁵ Ibidem, P. 148.

to recovery. In fact, he is the only one who benefits from the above-mentioned relationship, while Irene “[is] blinking with neglect”⁵⁶.

Odilo’s interactions with women in the brothels of Auschwitz also leave a mark in his mind, and it is reflected in one of his traumatising nightmares. In this dream, Odilo and the narrator take the shape of a bald woman, they are observers as well as partakers. The woman is close to a man who has a great power over her. The narrator confesses: “He can harm us, of course. But he can protect us, if he likes. On his protection we gingerly rely. We have no choice but to love him, nervously”⁵⁷. The situation probably shows Odilo after a sexual intercourse with a prostitute. The intercourse takes place at Auschwitz, since the woman is bald, and the pronouns denoting Odilo and the narrator are coincident. This fragment shows us the power relationships at Auschwitz – the prostitute is at Odilo’s mercy, she is defenseless in comparison to him. Like Odilo’s other dreams, this one also presents a distorted form of reality: although in the dream Odilo and the narrator are the bald woman, in reality they belong to the opposite sex.

Odilo’s traumas results in perverse approach to women’s bodies. In general, he takes a strong interest in women – as the narrator states, “to [Odilo’s] glands, the world is a woman”⁵⁸. Yet, it is women’s dead bodies that seem to be especially attractive to Odilo. This may be so because of the power that he wields over them. His interest is not purely sexual, but “the fatal, the mortal, the life deciding”⁵⁹. The satisfaction of burning sexual desire and the feeling of power are two things which Odilo thirsts for, so he “attends both [alive and dead kinds of bodies] with his animal parts thickened”⁶⁰. It is noteworthy that, taking into consideration their roles, Auschwitz and hospitals seem to be complete opposites, yet there is one thing that invariably links them – ubiquitous eroticism. The narrator indicates that hospitals are “blood and bodies and death and power”⁶¹. The hospital is a place where Odilo’s promiscuity and power flourish; the same can be said of Auschwitz. The equivalent of the nurses in the hospital are the prostitutes in a brothel of Auschwitz. Yet, the eroticism that shrouds Auschwitz is much more violent in its nature.

The impact of Holocaust trauma on the soul or conscience of the main character

Escobar argues that Amis’s *Time’s Arrow* depicts two strikingly different tendencies that can be found in the process of memorisation – the perfect memory of the

⁵⁶ Ibidem, P. 95.

⁵⁷ Ibidem, P. 67.

⁵⁸ Ibidem, P. 56.

⁵⁹ Ibidem, P. 87.

⁶⁰ Ibidem, P. 89.

⁶¹ Ibidem, P. 87.

inhuman narrator and the failing memory of Odilo, a human being. Odilo suffers from the trauma precisely because he can understand the meaning of his, and he is emotionally involved in the whole process. Yet, human memory is elusive; even though traumatic memories flood back, they are often fragmented. On the contrary, the memory of the narrator is prodigious. He claims that “to remember a day would take a day. To remember a year would take a year”⁶², but he lacks any kind of comprehension and emotional involvement and thus, according to Escobar, he is not prone to trauma⁶³.

However, it can be argued that Odilo’s soul suffers from a severe trauma. In fact, the narrator seems to be even more tormented than Odilo himself, and he cannot prevent his trauma in any way. The narrator does not have anything of his own except his thoughts – he is like a “passenger or parasite”⁶⁴ confined in Odilo’s body. The narrator hungers his own body because not having a body at all would enable him to regain control over the course of events. Moreover, the soul’s opinions differ significantly from Odilo’s, which becomes clear when we compare their attitudes towards Irene. As explained before, Odilo’s approach is generally rather carefree, while the narrator states: “I can’t stand the way [Odilo] treats her. [...] I *burn* for her”⁶⁵. Odilo suppresses the voice of his conscience so effectively that he is being accused of “[having] no soul”⁶⁶ by Irene. The isolation between Odilo and the narrator is at this moment at a very advanced stage, the narrator points out that Odilo is not even aware of the soul’s presence. The narrator feels alienated – “the solitude is growing around [him], under [him], but he is unable to walk away”⁶⁷. When Odilo tries to escape from his past, the narrator remarks: “I didn’t get away from it. I came too close, I spent too long with suffering and its foul chemical breath”⁶⁸. At the same time, the narrator must face the consequences of Odilo’s deeds, which, together with his vulnerability and his feeling of powerlessness, results in a severe trauma.

It is obvious that the narrator’s trauma is linked to Odilo’s work at Auschwitz, yet, his hatred towards them is rather surprising, especially taking into consideration his supposed unawareness of the events at Auschwitz. The narrator associates doctors with “trauma and mortification”⁶⁹ rather than healing and claims: “How I hate doctors. Any doctors. All doctors”⁷⁰. He questions parents’ expected pride in their children’s choice of this profession, asking: “Why not shame, why not incredulous dread?”⁷¹. The narrator’s fright is mixed with a strong disgust – he is not only put

⁶² Ibidem, P. 109.

⁶³ M. Escobar, *The Persistence of the Human...*, P. 54.

⁶⁴ M. Amis, *Time’s Arrow...*, P. 16.

⁶⁵ Ibidem, Pp. 94–95.

⁶⁶ Ibidem, P. 62.

⁶⁷ Ibidem, P. 69.

⁶⁸ Ibidem, P. 108.

⁶⁹ Ibidem, P. 11.

⁷⁰ Ibidem, P. 11.

⁷¹ Ibidem, P. 11.

off by doctors themselves but also by all medical instruments and terminology. The narrator's trauma has a profound influence on Odilo's performance at his workplace. At one of American hospitals, Odilo is taunted about his oversensitivity by other doctors; yet, as the narrator mentions, they are not aware of the fact that "Tod isn't squeamish. *I'm* squeamish. [...] Tod can take all this – whereas I'm harrowed by it"⁷².

Just like Odilo, the narrator reacts to triggers that are related to his trauma. The first trigger relates to nationalities – he is attentive to any occurrence connected with Germans. The narrator seems to be proud of his nationality since he overuses the adjective "German", for example, when Odilo goes to bed the narrator speaks about "the faint dampness of our German feet"⁷³. When he describes Odilo's daughter, he refers to her as "our German baby"⁷⁴, while his wife is called "the German girl"⁷⁵. The second trigger is pulled by the Nazi doctrine. The narrator claims that Nazi doctors wield incredible power and nicknames them "the biological soldiers"⁷⁶. Odilo himself is seen as a perfect example of "a superb physical specimen. [His] feet aren't flat. [His] vision is clear. [He] is not club-footed or marxist or nuts. [...] [He] is perfect"⁷⁷. However, the narrator's positive attitude to what is German can appear illusive when we look at another trigger – the sound of the German language. Interestingly, in the narrator's view, the German language itself can traumatise. The narrator dislikes German, claiming that it is "pushy"⁷⁸. He is not aware of the fact that it is not the quality of the German language in general; his impression is rather connected with the fact that the SS men use raised voices and imperative mood to give orders at the camp. The fourth trigger is related to Odilo's professional interest. The narrator spots the information about twins and Atlantis in Odilo's tabloids. To the narrator, even the stars resemble dwarfs and giants, which were in the centre of Odilo's attention during his stay at Auschwitz. "Trauma" is also a word that is frequently mentioned by the narrator, even in a very casual context. When he talks about the process of repairing of his household appliances, a plumber is seen as a "fat bastard" who "traumatizes them with his tools"⁷⁹.

The narrator is unable to find a way out of his situation. His passivity is one of the reasons for this state of affairs; another problem lies in his inability to understand his trauma. Escobar indicates that the pain felt by the narrator cannot be embraced since it is deprived of any clear moral meaning. Only experiencing traumatic events in chronological order would let the narrator find the source of his pain and decipher the moral meaning of his trauma⁸⁰. Because of an incorrect temporal direction, the

⁷² Ibidem, P. 33.

⁷³ Ibidem, P. 126.

⁷⁴ Ibidem, P. 147.

⁷⁵ Ibidem, P. 158.

⁷⁶ Ibidem, P. 36.

⁷⁷ Ibidem, P. 59.

⁷⁸ Ibidem, P. 134.

⁷⁹ Ibidem, P. 19.

⁸⁰ M. Escobar, *The Persistence of the Human...*, P. 44.

narrator wrongly assumes that the source of his trauma is linked to doctors and overlooks the real source of his traumatic memories.

The conclusions

Odilo *Unverdorben*, the main character of *Time's Arrow*, suffers from a severe trauma which resulted in two splits. The first split affects the temporality of the story, which is told in reverse order, mirroring the way a traumatised brain works while the second split, called “doubling” by R. Lifton, divides Odilo’s mind into two functioning selves, namely the Auschwitz self and the normal self. It is possible to conclude that Odilo’s suffering takes the root precisely in doubling, which paradoxically aimed at protecting his psyche while he was working as a camp doctor at Auschwitz.

Taking Caracciolo’s and Lifton’s research into consideration, it can be deduced that Odilo’s Auschwitz self competes with his normal self. It is almost invisible at the beginning since changes in Odilo’s psyche take the form of fissures, which gradually evolve into the full split. Initially, Odilo’s mind is in good condition – two selves are working effectively and do not interfere. However, the Auschwitz self seems to feed on the normal self and achieves the dominant position. However, the power relation changes when the main character leaves the camp – the Auschwitz self is not crucial for Odilo’s survival anymore, what is more, it can be considered useless in the environment that is not hostile. Unfortunately, the process of creating two selves seems to be irreversible and Odilo’s condition deteriorates over the course of the novel.

Amis’s *Time’s Arrow* is abundant in the examples of the consequences which the main character has to face – namely, the traumas which arise from his experiencing the Holocaust. Amis successfully captures both the effects Holocaust trauma exerts on the conscious part of the individual’s mind and, even more importantly, its influence on the unconscious sphere. The novel gives the reader an insight into the traumatised mind from an unusual perspective since it presents not only the mind of a perpetrator but of a victim as well. It is also important to note that although Amis shows the Nazi perspective, he manages to avoid empathising with the main character. This effect was achieved thanks to using the soul or the conscience as the narrator of the story. In this sense, Amis’s novel may be contrasted with *The Kindly Ones* (2006) by Jonathan Littell. The author of the latter used a remorseless Nazi as the narrator of his story and consequently had to face critics’ accusations of sympathising with the perpetrator⁸¹. Nevertheless, Amis’s and Littell’s novels make an important contribution to the market on which works written by Holocaust survivors predominate.

⁸¹ F. Browning, *Fictionalized ‘Kindly’ Nazi Creates A Stir*, <https://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=101392286&t=1549652271444> [1.06.18].

The last important conclusion is related to Odilo's passive attitude, which is adopted by many people during the wartime. The passivity of the main character is not an incidental quality – Martin Amis conveys an important moral message which is still valid, especially in the context of the ongoing discussion about the future of Holocaust memory in Germany and other countries⁸². Odilo is an individual who “as a moral being, is absolutely unexceptional”⁸³, yet, the author hints that if passivity is performed by “the wrong people in the wrong place at the wrong time”⁸⁴, a person may be capable of horrible deeds.

References:

- Adami V., *Trauma Studies and Literature: Martin Amis's Time's Arrow as Trauma Fiction*, Peter Lang, New York 2008.
- Amis M., after J.C. Oates, *The Death Factory*, “The New Yorker” 2014, źródło: <https://www.newyorker.com/magazine/2014/09/29/death-factory> [4.06.18].
- Amis M., *Eleanor Wachtel with Martin Amis: Interview*, rozmawia Eleanor Wachtel, “The Malahat Review” 1996, nr 114.
- Amis M., *Time's Arrow or The Nature of the Offence*, Vintage Books, London 2003.
- Anxiety and Depression Association of America, Symptoms of PTSD, Źródło: <https://adaa.org/understanding-anxiety/posttraumatic-stress-disorder-ptsd/symptoms> [1.06.18].
- Assmann A., *Osobiste wspomnienia i pamięć zbiorowa w Niemczech po 1945 roku*, tłum. Agata Teperek [w:] M. Saryusz-Wolska (red.), *Między historią a pamięcią. Antologia.*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018.
- Browning F., *Fictionalized 'Kindly' Nazi Creates A Stir*, <https://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=101392286&t=1549652271444> [1.06.18].
- Caracciolo M., *Strange Narrators in Contemporary Fiction: Explorations in Readers' Engagement with Characters*, University of Nebraska Press, Lincoln 2016.
- Escobar M., *The Persistence of the Human: Consciousness, Meta-Body and Survival in Contemporary Film and Literature*, Rodopi, Brill 2016.
- Finney B., *Martin Amis*, Routledge, Abingdon 2008.
- Grzymisławski Ł., *Martin Amis: Dlaczego napisałem jeszcze jedną książkę o Auschwitz*, “Książki. Magazyn do Czytania” 2015, nr 19. Źródło: <http://wyborcza.pl/ksiazki/1,154165,19650089,martin-amis-dlaczego-napisałem-jeszcze-jedna-ksiazke-o-auschwitz.html> [stan z 14.06.18].

⁸² A. Assmann, *Osobiste wspomnienia i pamięć zbiorowa w Niemczech po 1945 roku*, tłum. Agata Teperek [in:] *Między historią a pamięcią. Antologia.*, red. M. Saryusz-Wolska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018, P. 208.

⁸³ Ibidem, P. 165.

⁸⁴ Ibidem, P. 30.

-
- Hirsch M., *Surviving Images: Holocaust Photographs and the Work of Postmemory* *Surviving Images*, "The Yale Journal of Criticism" 2001, nr 1.
- Lifton, R.J., *The Nazi Doctors: Medical Killing and The Psychology of Genocide*, Basic Books, New York 1988.
- McGlothlin E.H., *Second-generation Holocaust Literature: Legacies of Survival and Perpetration*, Camden House, Suffolk 2007.
- Rosenbaum T., *The Audacity of Aesthetics: The Post-Holocaust Novel and the Respect for the Dead*, "Poetics Today" 2006, nr 27.
- Rubinson G.J., *The Fiction of Rushdie, Barnes, Winterson And Carter: Breaking Cultural and Literary Boundaries in the Work of Four Postmodernists*, McFarland & Company, Jefferson 2005.
- Wiebe Taylor, L., *Time's Arrow as Postmodern Apocalypse: Temporal Ruptures, Perpetual Crisis and the Cultural Imagination*, [w:] A. Ratelle, S. Obradovic (red.), *Crisis: Critical Disruptions of Communication and Cultural Flows*, wyd. 1, eTopia, Toronto 2009.

Karol KARP

<https://orcid.org/0000-0002-9449-8297>

(Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)

W KOMUNISTYCZNEJ ALBANI. O REŻIMIE I JEDNOSTCE W TWÓRCZOŚCI PRZEDSTAWICIELI WŁOSKIEJ LITERATURY MIGRACYJNEJ ALBAŃSKIEGO POCHODZENIA

Summary

A journey to communist Albania. On the regime and the individual in the works of Albanian-Italian authors

The article aims to explore the reality of communist Albania, especially in relation to the restrictions with which the regime affected the life on an individual. The argument concerns the novels of Albanian-Italian authors and is divided into two parts. The first section of the essay depicts the relation between Albanian-Italian authors and the field of sociology of literature, while the second one focuses on the general image of Albanian reality. The image is a very negative one, the dictatorship brings about injustice, falsehood and cruelty. The communists lose touch with reality and they immerse in utopian ideas, thus sentencing themselves and others to an existential defeat.

Keywords: communist Albania, negative image, Albanian-Italian authors, sociology, literature.

1. Wstęp

Pisarstwo migracyjne jest bez wątpienia jednym z najbardziej dynamicznie rozwijających się obszarów włoskiej literatury współczesnej. Nowi autorzy pochodzą z różnych krajów świata i – z oczywistych względów – poświęcają w swoich dziełach wiele miejsca własnym ojczyznom. I tak w powieści *Regina di fiori e di perle* (2007) Gabriella Ghermandi szkicuje ciekawą wizję rodzinnej Etiopii w dobie kolonizacji; Hamid Ziarati w utworze *Quasi due* (2012) analizuje wybrane elementy rzeczywistości Iranu w latach wojny z Irakiem rządzonym przez Saddama Husajna; Nicolai Lilin w *Educazione siberiana* (2009) omawia wiele istotnych zjawisk obecnych w syberyjskim

społeczeństwie, natomiast Pap Khouma w *Io, venditore di elefanti. Una vita per forza fra Dakar, Parigi e Milano* (1990) nawiązuje do realiów Senegalu.

Wśród włoskojęzycznych *migrant writers* najliczniejszą grupę stanowią Albańczycy. Pisząc o ojczyźnie, wielu z nich skupia się na epoce komunistycznej. Zaczęła się ona w Albanii tuż po drugiej wojnie światowej i trwała do lat dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku, a jej główną postacią był Enver Hodża.

Naszym celem będzie umiejscowienie utworów włoskojęzycznych pisarzy migracyjnych w kontekście wybranych teorii z zakresu socjologii literatury, aby zrozumieć ich specyfikę i funkcje, oraz naszkicowanie ogólnego obrazu albańskiej rzeczywistości w czasach dyktatury. Weźmiemy pod uwagę teksty, które uwypuklają mechanizmy wykorzystywane przez komunistów i determinują życie jednostki.

2. Socjologia literatury a twórczość Albańczyków

Dzieło literackie jest specyficzną materią, gdyż niejednokrotnie zawiera elementy charakterystyczne dla wielu odrębnych dyscyplin. Obecność różnych czynników związanych ze „społecznym” funkcjonowaniem danego utworu, zauważa Janusz Sławiński¹, rozpatruje w szerokiej perspektywie socjologia literatury. Według Michela Zéraffa gatunkiem, który najpełniej uchwyci zjawiska społeczne jest powieść². Przekazuje ona bowiem treści socjologiczne, a jednocześnie zachowuje walory estetyczne i literackie. Co więcej, według Zéraffa, obecność pierwiastków socjologicznych często okazuje się niezbędna do naszkicowania kompletnego obrazu bohatera. Badacz uważa, że „powieść nie istnieje [...], jeśli pisarz nie umieści swoich bohaterów w jakimś środowisku, jeśli nie opisz ich funkcjonowania społecznego [...]”. Społeczeństwo musi warunkować egzystencję bohatera, który staje się wręcz jego ofiarą³. Relacją między literaturą i socjologią interesuje się także Pierre Bourdieu. Podobnie jak Zéraffa uwypukla on estetyczną funkcję literatury. Twierdzi również, że „celem socjologa nie jest dawać cokolwiek do zobaczenia, ani do odczucia, lecz konstruować systemy relacji inteligibilnych zdolne do wyjaśnienia danych zmysłowych⁴. Mimo iż Bourdieu akcentuje wyraźną dychotomię między literaturą i socjologią, w dalszej części swoich rozważań zaznacza, że „to do czytelnika będzie należało rozstrzygnięcie, czy [...] analiza naukowa społecznych warunków wytwarzania i recepcji dzieła sztuki, daleka od redukcjonowania go lub niszczenia, dodaje doświadczeniu literackiemu intensywności⁵. Bourdieu sugeruje więc, że związek między

¹ J. Sławiński, *Dzieło, język, tradycja*, Universitas, Kraków 1998, s. 33–63.

² M. Zéraffa, *Roman et société*, Presses universitaires de France, Paris 1971, s. 11.

³ Ibidem, s. 15. Tłumaczenia z języka francuskiego dokonał autor artykułu.

⁴ P. Bourdieu, *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*, Universitas, Kraków 2001, s. 12. Tłumaczenia z języka francuskiego dokonał A. Zawadzki.

⁵ Ibidem.

literaturą i socjologią, a raczej „negatywny” wpływ socjologii na literaturę, może być subiektywnym odczuciem czytelnika.

Gatunkiem, który dominuje w literaturze tworzonej przez włoskojęzycznych pisarzy albańskiego pochodzenia jest powieść. Struktura wielu powieści zawiera opowiadania, które można często uznać za niezależne jednostki. Mamy więc tu do czynienia z powieścią transgatunkową, która przekazuje wiele treści o charakterze socjologicznym, lecz nie jest pozbawiona walorów estetycznych. Zachwyca precyzją języka, przejrzystością stylu, bogactwem wizji, ciekawymi strategiami narracyjnymi oraz wzbudza refleksje egzystencjalne. Interesujące nas dzieła zachowują więc swoją zasadniczą funkcję literacką, a jednocześnie zyskują interdyscyplinarny charakter.

Postacie pojawiające się w wybranym korpusie to niejednokrotnie albańscy imigranci przebywający we Włoszech. Nawiązanie do realiów Albanii – zgodnie z teorią Zérafy – jest niezbędne do zrozumienia położenia egzystencjalnego bohaterów, ich zachowania, stosunku do określonych zjawisk, dokonywanych wyborów. Niejednokrotnie uchodźcy stają się niewolnikami włoskiego społeczeństwa, przyjmując postawę zgodną z oczekiwaniami ogółu lub konkretnych jednostek.

Sławiński, odnosząc się do dzieł powstających w czasach presji politycznej, podkreśla, że decydujący wpływ na kształt przedstawionego w nich świata ma przynależność autora do konkretnej grupy ideologicznej⁶. Analizując relacje między literaturą a socjologią, badacz nawiązuje do tak zwanego stanowiska socjologiczno-genetycznego, które uznaje „sytuację społeczną pisarza za coś uprzednio danego, co ulega [...] odzwierciedleniu w procesie twórczym i jego rezultatach”⁷, oraz określa proces twórczy jako „refleks społecznych zobowiązań [...] wobec grupy”⁸.

Interesujący nas tutaj pisarze nie należą do żadnej grupy ideologicznej. Jednakże ich podejście do fenomenu komunizmu można potraktować jako identyfikowanie się z konkretną ideologią, która miała wpływ na tematykę utworów i pozwoliła ukazać spójną wizję epoki Hodży.

Sławiński wyróżnia kategorię socjologii życia literackiego. Odzwierciedla ona uwarunkowania społeczne, które „w danym czasie towarzyszą powstawaniu, rozpowszechnianiu i odbieraniu dzieł literackich”⁹. Natomiast Robert Escarpit zwraca uwagę na fakt, iż każdy literat, już na początku procesu twórczego, kieruje utwór do konkretnych czytelników¹⁰. Analizując funkcje literatury, francuski badacz uznaje dzieło za prawdziwy środek komunikacji, za „maszynę służącą do upowszechniania słowa”¹¹, która przekazuje treści związane z określonymi konstruktami społecznymi. Rozważając położenie pisarza, twierdzi, że aby je odpowiednio zdefiniować, należy

⁶ J. Sławiński, op. cit., s. 42.

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem, s. 34.

¹⁰ Ibidem, s. 98.

¹¹ R. Escarpit, *Le littéraire et le social*, Flammarion, Paris 1970, s. 19. Tłumaczenia z języka francuskiego dokonał autor artykułu.

przede wszystkim wziąć pod uwagę kryterium pochodzenia¹². W przypadku interesujących nas autorów to właśnie ono determinuje ich status w społeczeństwie. Mamy do czynienia z imigrantami, którzy za pomocą literatury opowiadają o tragedii narodu albańskiego. Można w tym miejscu postawić hipotezę, iż czują się oni w pewien sposób zobowiązani wobec rodaków pozostających w ojczyźnie i po dziś dzień zmuszonych stawiać czoło skutkom polityki reżimu. Temat komunizmu w Albanii, ze względu na fakt, że dość rzadko pojawia się w literaturze, przyciąga uwagę czytelnika i zachęca do wnikliwej lektury; może być postrzegany jako środek komunikacji między przedstawicielami świata Zachodu a jednym z najbiedniejszych bałkańskich krajów. Pozwala im poznać realia systemu, którego nie doświadczyli na własnej skórze.

3. System versus jednostka

Zacznijmy od *Senza bagagli* (1997) Elviry Dones – dzieła, jak słusznie twierdzi Maria Cristina Mauceri, nasyconego autobiografizmem¹³. Na przykładzie głównej bohaterki, Klei, pisarka ukazuje sylwetkę jednostki uprzywilejowanej. Czytelnik zauważa, w jaki sposób decydenci wynagradzają swoich zwolenników. Dzięki członkostwu ojca w partii, kobieta ma możliwość wykonywania prestiżowego zawodu i odbywania podróży za granicę. Jednak posiadanie takiej pozycji nie daje satysfakcji, wręcz przeciwnie, umacnia ją w przekonaniu, iż komunizm jest systemem niezwykle opresyjnym i niesprawiedliwym. Główne narzędzie nacisku stanowi policja Sigurimi, której postępowanie – pełne okrucieństwa i niesprawiedliwości – zmierza do wyeliminowania wszelkich form sprzeciwu¹⁴. Komunistyczne władze walczą z propagandą, a za jej główne źródło uważają materiały pochodzące z krajów kapitalistycznych. Z tego powodu próbują uniemożliwić Albańczykom kontakt z kulturą

¹² R. Escarpit, *Sociologie de la littérature*, Presses universitaires de France, Paris 1958, s. 41.

¹³ M.C. Mauceri, *Variazioni sul tema dello sguardo nei romanzi d'esordio di Dones e Kubati*, [w:] D. Comberiat, E. Bond, *Il confine liquido. Rapporti letterari e interculturali fra Italia e Albania*, Besa, Nardò 2013, s. 189.

¹⁴ Dodajmy, iż Ingrid Beatrice Coman – włoskojęzyczna autorka migracyjna pochodząca z Rumunii – mówi o funkcjonowaniu komunizmu w swoim kraju w powieści *Per chi crescono le rose* (2010), gdzie odpowiednikiem Sigurimi jest Securitate. Działania obu ciał są bardzo podobne i dążą do wyeliminowania zachowań reakcyjnych. Coman poświęca sporo uwagi postaci szefa Securitate. Jego postępowanie w życiu prywatnym odzwierciedla reguły, które kierują nim w pracy. Mężczyznę cechującą więc całkowity brak moralności oraz ogromna skłonność do agresji, jawi się on jako jednostka, która nie jest w stanie odróżnić dobra od zła i w nikczemny sposób korzysta z pozycji społecznej. Wśród innych włoskojęzycznych autorów migracyjnych pochodzących z Rumunii, którzy ukazują epokę Ceausescu, należy wymienić Mihaia Mirceę Butcovana. W utworze pod tytułem *Allungo di un immigrato innamorato* (2006) możemy odnaleźć kilka elementów tamtej rzeczywistości, wplecionych we wspomnienia bohatera – imigranta przebywającego we Włoszech. Według Daniele Comberiatiego obraz dyktatury u Butcovana ma charakter surrealistyczny i jest przepelniony ironią. Cfr. D. Comberiat, *Scrivere nella lingua dell'altro. La letteratura degli immigrati in Italia (1989–2007)*, Peter Lang, Bruxelles, 2010 s. 216. Warto wspomnieć, że tematowi reżimu Tity jest poświęcona powieść *L'isola di pietra* (2000) Very Stanić – pisarki pochodzenia chorwackiego.

Zachodu. Należy podkreślić, iż komunistyczna Albania w analizowanym utworze nie nawiązuje żadnych relacji gospodarczych z resztą Europy. O dążeniu do izolacji kraju pisze też w powieści *I grandi occhi del mare* (2005) Leonard Guaci. Jako przykład podaje zakończoną niepowodzeniem wyprawę głównej bohaterki do Włoch. Statek towarowy, na którego pokładzie Aulona zamierzała dotrzeć na drugi brzeg, po kilku godzinach bezcelowego rejsu, powraca do portu, uniemożliwiając jej realizację planów. Warto dodać, iż Guaci koncentruje swoją uwagę na fenomenie tożsamości kulturowej, ukazując wpływ kultury włoskiej na Albańczyków. Jego bohaterowie zaczynają identyfikować się z wartościami Zachodu i doprowadzają do upadku dyktatury. Charakteryzując stosunki albańsko-włoskie w czasach dyktatury, Rigels Halili zauważa, że komunistyczny rząd postrzega Włochy jako kraj wrogi, a zwykli ludzie widzą go jako bardzo odległy i nieznan¹⁵. Badacz dokonuje analizy historycznej, której wyniki pokrywają się z literacką rzeczywistością w dziełach pisarzy migracyjnych. Zarówno Dones, jak i Guaci ukazują mechanizmy, które pozwalają decydomom przekształcić kraj w prawdziwe getto, w klatkę bez wyjścia. Albania staje się specyficzną przestrzenią, która żyje własnym życiem, przestrzenią skazaną na samotność i degradację. Albańczycy są samotni, gdyż nie znają innego lepszego świata i dlatego często nawet nie aspirują do szczęścia. Komuniści zaś widzą ich położenie w zupełnie innym świetle.

Nawiążmy w tym miejscu do powieści, którą Orneta Vorpsi dedykuje słowu „pokora”. Właściwą treść utworu poprzedza informacja, że słowo „pokora” nie istnieje w języku albańskim i że ten fakt może mieć wpływ na życie całego narodu. Pisarka wydaje się utożsamiać komunizm z wyolbrzymionymi aspiracjami, z pragnieniem osiągnięcia tego, co nieosiągalne. Komuniści są pozbawieni pokory, a więc nie okazują również szacunku wobec innych, nie akceptują inności, walczą z nią. Z punktu widzenia czytelnika dążenie do perfekcji powoduje autodestrukcję, gorzkie rozczarowanie, powszechną niesprawiedliwość. Tytuł utworu *Il paese dove non si muore mai* (2005), przetłumaczony na język polski przez Joannę Ugniewską jako *Kraj, gdzie nigdy się nie umiera* (2008), ma bez wątpienia ironiczny charakter. W światopoglądzie komunistów Albania jest krajem perfekcyjnym, gdzie jednostka powinna odczuwać zadowolenie i szczęście. Śmierć byłaby zakwestionowaniem perfekcji przypisywanej reżimowi, a więc nie powinna mieć miejsca. Z tego względu władza potępia osoby targające się na własne życie. Napiętnowani zostają wszyscy ludzie, którzy w jakiś sposób, nawet nieświadomie, negują słuszość ustalonych zasad. Narratorka powieści przytacza przykład własnego ojca, uznanego za wroga politycznego i skazanego na wieloletni pobyt w więzieniu. Paradoksalnie nikt nie udziela mężczyźnie jasnej informacji o tym, jakie przestępstwo popełnił. Proces odbywa się za zamkniętymi drzwiami, a wyrok zostaje ogłoszony bez uzasadnienia. Podobna sytuacja ma miejsce w dziele Rona Kubatiego *Va e non torna* (2000), w którym uwięziony zostaje ojciec

¹⁵ R. Halili, *Uno sguardo all'altra sponda dell'Adriatico: Italia e Albania*, [w:] D. Comberiat, E. Bond, op. cit., s. 64.

głównego bohatera, a cała rodzina obawia się o swoje bezpieczeństwo. Aby uniknąć represji wobec siebie i najbliższych, żona decyduje się wystąpić o rozwód. Szkicując komunistyczne realia, Kubati stosuje ciekawą technikę narracyjną. Część informacji umieszcza we właściwym tekście powieści, część zaś – na odrębnym planie przestrzenno-czasowym: w ten sposób opisane zostają losy ojca Eltona oraz jego towarzyszy zesłanych do Spaç. Pisarz ukazuje tragiczną wizję ich życia. Mamy do czynienia z jednostkami, które nie są w stanie odróżnić wolności od niewoli. Czas spędzony w więzieniu nie ma znaczenia, często kara zostaje automatycznie wydłużona. Wielu traci nadzieję. Skazanym obojętna jest przeszłość, mają bowiem świadomość, że w Albanii nigdy nie będą naprawdę wolni. Nie posiadają tożsamości narodowej rozumianej tu – zgodnie z definicją Edmunda Wnuka-Lipińskiego – jako „definiowanie i interpretowanie siebie w kategoriach większej wspólności, która ma cechy narodu”¹⁶. Nie odczuwają żadnej więzi duchowej z własnym krajem, wręcz przeciwnie, odrzucają go i traktują jako źródło traumatycznych przeżyć. Nie identyfikują się też z przeszłością, nie wspominają o albańskich bohaterach, o chwalebnych wydarzeniach historycznych, a przecież, jak twierdzi Ricoeur, tożsamość jest „tożsamością opowiadania historii”¹⁷. Historia tworzy tożsamość, wyraża więź z rodakami, z którymi w pewnym sensie dzieliło się los. Można by powiedzieć, że bohaterowie Kubatego przeżywają ogólny kryzys tożsamości, aktualna sytuacja nie pozwala im odnaleźć elementów, które określiłyby ich przynależność. Pojęcie „kryzysu tożsamości” odsyła nas do Erika H. Eriksona¹⁸. Uczony wprowadził je do obiegu naukowego w kontekście badań psychologicznych nad osobowością jednostek osiągniętych dojrzałość. Mimo że w analizowanym utworze nie chodzi o proces kształtowania się tożsamości, mamy tu do czynienia – podobnie jak u Eriksona – z zaburzeniami, z problematyczną wizją tej sfery życia psychicznego.

W swojej powieści Kubati poświęca również uwagę postaci Hodży. Dyktator uosabia zło i niesprawiedliwość, jest negatywnym elementem obecnym w przestrzeni życiowej wielu Albańczyków. Zostaje ukazany jako zasługujący na śmierć wielki egoista, który nie dostrzega cierpienia rodaków. W tym kontekście śmierć jawi się jako siła oczyszczająca, która pozwoli na zmiany. Paradoksalnie śmierć oznaczałaby więc nowy początek, nowy etap w życiu kraju¹⁹.

¹⁶ E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Znak, Kraków 2004.

¹⁷ P. Ricoeur, *Jaki ma być etos Europy?*, „Znak” 1993, nr 464, s. 178.

¹⁸ E.H. Erikson, *Identity: Youth and Crisis*, W.W. Norton Company, New York 1968.

¹⁹ Śmierć dyktatora zostaje opisana w zupełnie innym świetle we wspomnianej już powieści Coman *Per chi crescono le rose*. Rumuńska autorka nie podkreśla dobitnie nadziei na zmiany, wyraża przekonanie, że śmierć Ceausescu nie naprawiła zła, które miało już miejsce. Coman mówi też o groteskowej wymowie tej śmierci. Jak powszechnie wiadomo dyktator został skazany i rozstrzelany wraz z żoną Heleną, a egzekucja nabrała charakteru medialnego i, chociaż ukazywała ból istoty ludzkiej, była okazją do świętowania dla wielu rumuńskich obywateli. Hodża zmarł śmiercią naturalną w zaciszu własnego domu, a wydarzenie nie wiązało się z jakimkolwiek naruszeniem zasad moralnych i z pewnością dlatego podejście Kubatego jest bardziej radykalne. Coman zaś otwarcie nawiązuje do tradycji katolickiej, wzywając do przebaczenia nawet tym ludziom, którzy wyrządzili bliźnim ogromne krzywdy.

Autor podkreśla, że Albańczycy muszą bezgranicznie szanować dyktatora i traktować go jak członka rodziny. W domu mężczyzny o imieniu Meta fotografia Hodży zostaje umieszczona tuż obok jego własnego zdjęcia. Staje się ona symbolem wszechobecności dyktatora w najbardziej prywatnym miejscu każdego obywatela i z pewnością ma pełnić funkcję kontrolną. Hodża jawi się jako stworzenie boskie, które czuwa nad jednostką oraz ostrzega przed złamaniem ustalonego prawa. W innej powieści, *Cronaca di una vita in silenzio* (2003), bohaterowie w pełni akceptują komunizm w obawie o własne bezpieczeństwo. Jednocześnie zdają sobie sprawę, że ich życie stało się spektaklem, a oni – aktorami interpretującymi przydzieloną rolę. Teatralizacja jest tutaj bez wątpienia jedną z głównych technik narracyjnych.

Spanjolli, podobnie jak inni *migrant writers*, kładzie nacisk na konsekwencje, które ponoszą osoby wyrażające sprzeciw. Przytoczmy przykład bohatera o imieniu Lui. Chłopak zakochuje się we wnuczce skazańca politycznego, a fakt ten natychmiast wzbudza strach jego bliskich. Pod wpływem ich nacisków Lui porzuca myśl o ślubie. Reżim stosuje zasadę odpowiedzialności grupowej, więc poślubienie krewnej osoby uznanej za wroga publicznego oznaczałoby liczne represje. Historia Luiego pozwala Spanjollemu pokazać, w jaki sposób komunizm ingeruje w najbardziej intymną sferę życia jednostki, to znaczy w wybór życiowego partnera. Charakteryzując jej ogólne położenie w czasach dyktatury, pisze: „Chodziło o epokę, w której życie Albańczyków było ograniczone, niezmiernie kontrolowane i monotonne: praca, dom, zle odżywianie się [...]. Żadnych przyjemności prywatnych, brak radości i rozrywki. Psie życie²⁰”.

Podobny temat porusza w powieści *Rosso come una sposa* (2008) Anilda Ibrahimi. Zakochana w czarnoskórym mężczyźnie bohaterka, Leyla, zostaje potępiona z powodu swojej „transgresyjnej” miłości. Komunizm źle postrzega związki osób odmiennej rasy, więc para nie ma wyboru i musi się rozstać. Z jednej strony komuniści postulują braterstwo między ludźmi, z drugiej postępują wbrew własnym słowom i prawom, manifestując skłonność do rasizmu i ksenofobii. Ibrahimi, podobnie jak Vorpsi, uwypukla ich utopijny sposób postrzegania Albanii. Poszerza jednak refleksje autorki *Kraju, gdzie się nigdy nie umiera*, szkicując groteskowy, a wręcz absurdalny obraz zwolenników systemu, którzy zanurzają się w fikcyjnym wymiarze. Ibrahimi zwraca uwagę czytelnika na ich hipokryzję i zaślepienie, a jednocześnie daje do zrozumienia, że w gruncie rzeczy są to jednostki nieszczęśliwe, ponoszące porażkę na polu egzystencjalnym, nieświadome własnej ułomności. Reagując na informację o planach Leyli, o jej zamiarze udania się do Sudanu, aby dołączyć do ukochanego mężczyzny, jeden z państwowych urzędników stanowczo stwierdza, że „albańscy obywatele nie mogą przeprowadzić się za granicę²¹”, gdyż system społeczno-polityczny kraju jest najlepszy na świecie i wzbudza zazdrość wśród innych narodów.

²⁰ A. Spanjolli, *Cronaca di una vita in silenzio*, Besa, Nardò 2003, s. 147. Tłumaczenia z języka włoskiego dokonał autor artykułu.

²¹ A. Ibrahimi, *Rosso come una sposa*, Einaudi, Torino 2008, s. 208. Tłumaczenia z języka włoskiego dokonał autor artykułu.

4. Zakończenie

Lektura tekstów albańskich pisarzy migracyjnych pozwala współczesnemu czytelnikowi odbyć ciekawą podróż do komunistycznej Albanii i poznać istotne aspekty funkcjonowania systemu. We wszystkich analizowanych powieściach komunizm zostaje przedstawiony w sposób bardzo negatywny. Uwypukla się jego opresyjny charakter, niesprawiedliwość i obecność w niemal wszystkich sferach życia. Komuniści z jednej strony okazują się być hipokrytami, którzy tracą kontakt z rzeczywistością, z drugiej strony jawią się jako jednostki zasługujące na współczucie.

Interesujący nas autorzy pragną przekazać informację o tragizmie Albanii i Albańczyków, wyrażają swoją solidarność z tymi, którzy, pozostając w ojczyźnie nadal borykają się ze skutkami polityki Hodży. W swoich dziełach mówią o położeniu egzystencjalnym człowieka, o zamiarach, potrzebach i nadziejach jednostki, podkreślając, że staje się ona obiektem, który bezwarunkowo podlega ustalonym prawom i zasadom, cierpi i niejednokrotnie jest skazana na porażkę. Aspiracje obywatela okazują się bowiem niekompatybilne z zasadami narzuconymi przez reżim. Paradoksalnie jednak to właśnie owa niekompatybilność niekiedy sprawia, że decyduje się on na odważny sprzeciw.

Bibliografia

- Bourdieu P., *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*, przeł. Andrzej Zawadzki, Universitas, Kraków 2001.
- Butcovan M.M., *Allunaggio di un immigrato innamorato*, Besa, Nardò 2006.
- Coman I.B., *Per chi crescono le rose*, Uroboros, Milano 2010.
- Comberiat D., *Scrivere nella lingua dell'altro. La letteratura degli immigrati in Italia (1989–2007)*, Peter Lang, Bruxelles 2010.
- Dones E., *Senza bagagli*, Besa, Nardò 1997.
- Erikson E.H., *Identity: Youth and Crisis*, W.W Norton Company, New York 1968.
- Escarpit R., *Le littéraire et le social*, Flammarion, Paris 1970.
- Escarpit R., *Sociologie de la littérature*, Presses universitaires de France, Paris 1958.
- Ghermandi G., *Regina di fiori e di perle*, Donzelli, Roma 2007.
- Guaci L., *I grandi occhi del mare*, Besa, Nardò 2005.
- Halili R., *Uno sguardo all'altra sponda dell'Adriatico: Italia e Albania*, [w:] D. Comberiat, E. Bond, *Il confine liquido. Rapporti letterari e interculturali fra Italia e Albania*, Besa, Nardò 2013, s. 31–71.
- Ibrahimi A., *Rosso come una sposa*, Einaudi, Torino 2008.
- Khouma P., Oreste P., *Io, venditore di elefanti. Una vita per forza fra Dakar, Parigi e Milano*, Garzanti, Milano 1990.
- Kubati R., *Va e non torna*, Besa, Nardò 2002.
- Lilin N., *Educazione siberiana*, Einaudi, Torino 2009.

- Mauceri M.C., *Variazioni sul tema dello sguardo nei romanzi d'esordio di Dones e Kubati*, [w:] D. Comberiat, E. Bond, *Il confine liquido. Rapporti letterari e interculturali fra Italia e Albania*, Besa, Nardò 2013, s. 185–200.
- Ricoeur P., *Jaki ma być etos Europy?*, „Znak” 1993, nr 464.
- Sławiński J., *Dzieło, język, tradycja*, Universitas, Kraków 1998.
- Spanjollì A., *Cronaca di una vita in silenzio*, Besa, Nardò 2003.
- Spanjollì A., *La teqja*, Besa, Nardò 2006.
- Stanić V., *L'isola di pietra*, AIEP editore, San Marino 2000.
- Wnuk-Lipiński E., *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Znak, Kraków 2004.
- Vorpsi O., *Kraj, gdzie nigdy się nie umiera*, przeł. Joanna Ugniewska, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2008.
- Zéraffa M., *Roman et société*, Presses universitaire de France, Paris 1971.
- Ziarati H., *Quasi due*, Einaudi, Torino 2012.