

**University of Applied Sciences in Nowy Sącz**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

# **Neophilologica Sandeciensia 15**

edited by / pod redakcją

Rachela Pazdan

Jarosław Giza

Grzegorz Adam Ziętała

Nowy Sącz 2022

**Redaktor Naukowy**

dr Rachela Pazdan  
dr Jarosław Giza  
dr Grzegorz Adam Ziętała

**Redaktor Wydania**

dr Robert Rogowski

**Recenzje**

dr hab. Krystyna Miłułka, prof. UR  
dr hab. Agnieszka Pośpiech, prof. UŚ  
dr hab. Marcin Zabawa, prof. UŚ

**Redaktor Techniczny**

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu  
Nowy Sącz 2022

ISBN 978-83-65575-99-9

**Wydawca**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu  
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz  
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: sog@ans-ns.edu.pl  
www.ans-ns.edu.pl

**Adres redakcji**

Wydawnictwo Naukowe Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu  
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz  
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: wn@ans-ns.edu.pl, tbolanowska@ans-ns.edu.pl  
wydawnictwo.ans-ns.edu.pl

**Druk**

Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.  
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk  
ul. Lwowska 143, 33-300 Nowy Sącz  
tel.: +48 18 441 02 88, e-mail: biuro@novasandec.pl

## Spis treści

|   |     |
|---|-----|
| <b>Wstęp</b> .....  | 5   |
| <b>Anna D. BIEDRZYŃSKA</b><br>Contemplating the meaning of <i>an elephant's memory</i> .....  | 7   |
| <b>Anna CETNAROWSKA</b><br>Nauka języków obcych w pozaformalnym systemie kształcenia na przykładzie uczniów szkół ponadpodstawowych w Nowym Sączu .....   | 18  |
| <b>Alicja FYDA</b><br>L2 vocabulary acquisition: traditional vs. computer-assisted language learning .....  | 34  |
| <b>Jarosław GIZA</b><br>Two bloody countesses: Elizabeth Báthory and Karnstein – literature and heavy metal music .....   | 55  |
| <b>Katarzyna JASIEWICZ</b><br>Fanatyk, święty, terrorysta – wszystkie oblicza Johna Browna.....   | 72  |
| <b>Blanka JENČÍKOVÁ</b><br>Fehleranalyse von studentischen Translaten aus dem Bereich der Rechtssprache.....  | 88  |
| <b>Martina KÁŠOVÁ</b><br>Viersprachiger Coronavirus – Übersetzungsprobleme .....  | 99  |
| <b>Rachela PAZDAN</b><br>Ogrodoterapia – próba zarysu historycznego.....  | 108 |
| <b>Lenka POĽAKOVÁ</b><br>Berücksichtigung der Bedürfnisse von Dolmetschanfängern in der Dolmetscherausbildung. Übungen zum Dolmetschen mit Schwerpunkt auf Gedächtnis, Konzentration und Ausdrucksfähigkeit ..... | 121 |
| <b>Tomasz POŁOMSKI</b><br>Die Thema-Rhema-Struktur gesetzlicher Bestimmungen am Beispiel der Satzungen polnischer Institutionen .....   | 137 |

**Arkadiusz ROJCZYK**

What do students think about English pronunciation? A questionnaire-based study with Polish undergraduates of English ..... 149

**Edyta WOŹNIAK**

Borrowings in the daily newspaper – *Parkiet* ..... 161

**In Memoriam** ..... 183

**Informacje o Autorach** ..... 186

## Wstęp

*Neophilologica Sandeciensia*, wydawana od 2006 roku, jest czasopismem naukowym dotyczącym zagadnień z zakresu szeroko pojętej filologii. Jej założeniem jest prezentacja dorobku naukowo-dydaktycznego pracowników i absolwentów Instytutu Języków Obcych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu – od 01.10.2022 Wydziału Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, a także dokonań badaczy związanych z innymi ośrodkami akademickimi za granicą. Czasopismo zawiera artykuły odnoszące się do rozmaitych dziedzin neofilologii, w ten sposób sygnalizując szeroki wachlarz zainteresowań jej autorów i jednocześnie kierując się ku jak najszerszej grupie odbiorców.

W swoim artykule Anna D. Biedrzyńska podjęła próbę analizy skojarzeń ze słowem *słoń* w kontekście języka obcego. Problematykę przedstawiła na przykładzie angielskiego wyrażenia *to have a memory like an elephant*, które zestawia jakość pamięci z tą, którą posiada słoń. Porównanie to wydaje się enigmatyczne dla nierodzimych użytkowników języka angielskiego, którzy z reguły nie są zaznajomieni z idiomem w wyniku zdobytej edukacji językowej, ale polegają na własnej dedukcji w odniesieniu do pojęcia *słonia*. Dedukcje te zostały nakreślone w toku badania, w którym najbardziej reprezentatywną próbę stanowiła grupa studentów. W rezultacie, wyniki badania mogą stanowić przyczynek do dalszych, szerzej zakrojonych, badań i implikacji dydaktycznych.

Anna Cetnarowska przedstawiła wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów ze szkół ponadpodstawowych na terenie Nowego Sącza na temat tego, w jakim zakresie uczęszczają do szkół językowych i korzystają z prywatnych korepetycji z języków obcych.

Celem artykułu Alicji Fydy jest ukazanie, jakie metody przyswajania słownictwa w języku angielskim jako drugim języku są bardziej efektywne. Badanie sprowadzało się do użycia dwóch metod – listy słówek jako metody najlepiej znanej uczniom oraz Webquest'ów – jednego z narzędzi jakie oferuje CALL. Zadaniem tego badania było sprawdzenie, która z dwóch metod jest bardziej efektywna oraz czy Webquest'y ułatwiają i urozmaicają uczenie się słówek, jak również czy rozwijają autonomię uczniów.

Jarosław Giza w swoim artykule omówił przykłady dwóch kobiecych postaci nikkzemnych, które można spotkać w trzech sferach kultury: literaturze, kinematografii i muzyce. Autor uważa, że w celu dogłębnego poznania wieloaspektowej osobowości tych kobiet oraz ich czynów, należy sięgnąć nie tylko do kronik, ale także do dzieł literackich, adaptacji kinematograficznych i tekstów zespołów metalowych, które próbują zilustrować te postaci z różnych perspektyw.

Katarzyna Jasiewicz prezentuje sylwetkę Johna Browna – jednej z najbardziej kontrowersyjnych postaci w historii Stanów Zjednoczonych, abolicjonisty, inicjatora walk na terenie Kansas w latach 50. XIX wieku oraz słynnego przywódcy nieudanego powstania w Harper's Ferry w stanie Wirginia, które miało doprowadzić do obalenia niewolnictwa w Stanach Zjednoczonych, uznawanego za człowieka, który przyczynił się do wybuchu wojny secesyjnej. Autorka zwraca uwagę, że w XX i XXI wieku ocena i interpretacja działalności Browna zmieniały się wraz z klimatem polityczno-społecznym danej dekady: od segregacji rasowej, postępującej emancypacji Afroamerykanów oraz czasów walki o prawa obywatelskie w XX wieku, przez walkę z terroryzmem na początku XXI wieku, do prezydentury Baracka Obamy i Donalda Trumpa. Historia J. Browna dotyka kluczowych kwestii amerykańskiej tożsamości: idealizmu i przemocy, jednocześnie sygnalizując współczesne problemy w amerykańskim społeczeństwie.

Blanka Jenčíková omówiła przekłady studenckie aktu oskarżenia oraz wyroku z języka niemieckiego na słowacki i przeanalizowała je pod kątem błędów tłumaczeniowych. Teksty źródłowe zostały celowo wybrane z dziedziny języka prawniczego, gdyż stanowi to bogate źródło do analizy błędów ze względu na swoją specyficzną pozycję wśród języków specjalistycznych.

Martina Kášová poświęciła swój artykuł zagadnieniom nowych jednostek leksykalnych, które pojawiły się w językach badanych podczas pandemii koronawirusa. Dzięki metodzie analizy i porównania ujawniane zostały podobieństwa oraz różnice w stosowaniu poszczególnych leksemów. Autorka zwróciła również uwagę na czynniki, które należy wziąć pod uwagę przy odpowiednim tłumaczeniu neologizmów, a mianowicie różnice w systemach językowych, dotychczasową wiedzę lub znajomość kraju, a także stosowanie różnych strategii tłumaczeniowych.

Rachela Pazdan zarysowała dzieje rozwoju ogrodoterapii i określiła jej korzenie na przestrzeni wieków. Autorka omawia również pojęcie ergoterapii lub terapii pracy, których integralną częścią jest ogrodoterapia.

Tekst Lenki Poľakovej dotyczy koncepcji ćwiczeń tłumaczeniowych przeznaczonych głównie dla początkujących tłumaczy ustnych, w oparciu o doświadczenie Autorki jako nauczyciela tłumaczenia ustnego, zdobyte na rzeczywistych seminariach tłumaczeniowych. Autorka uważa, że szczególną uwagę należy zwrócić na zdolności poznawcze oraz umiejętności tłumaczy ustnych podczas całej fazy szkolenia tłumaczy ustnych.

Tomasz Połomski poświęcił swój tekst strukturze tematyczno-rematycznej przepisów prawnych zawartych w statutach polskich instytucji. Materiał badawczy obejmuje 32 egzemplarze współczesnych statutów występujących w formie broszurowej (statuty stowarzyszeń, fundacji, banków) i kilkudziesięciostronicowej (statuty szkół, uczelni, spółdzielni mieszkaniowych). Przeprowadzone przez Autora badania nad dyskursem prawnym zawartym w statutach koncentrują się wokół struktury tematyczno-rematycznej pokazującej w wypowiedzi prawnej to co znane – temat oraz novum, uznane jako remat.

Arkadiusz Rojczyk w swoim artykule zastanawia się, czy wzorzec wymowy oparty na akcencie natywnym jest ciągle potrzebny. Autor omawia nowe propozycje, takie jak *Lingua Franca Core*, które postulują uproszczenie nauczania wymowy angielskiej poprzez redukcję akcentu do cech fonetycznych, które są niezbędne w komunikacji oraz odejście od dążenia do osiągnięcia wymowy natywnej. Autor prezentuje wyniki badania na temat różnych aspektów uczenia się wymowy angielskiej, w którym wzięło udział 57 polskich studentów języka angielskiego na II i III roku.

Celem artykułu Edyty Woźniak jest przedstawienie, jak liczba i użycie zapożyczeń z języka angielskiego w sferze biznesu zmieniły się w ciągu 15 lat w oparciu o artykuły dostępne w czasopiśmie *Parkiet* z lat 2000 i 2015 roku. Analizowane dane dotyczą trzech głównych kategorii: handel i wyrażenia ogólne, bankowość i finance, a także język giełdy.

W związku ze śmiercią w 2022 roku prof. Józefa Górki Marta Kurzeja ukazała w swoim artykule sylwetkę tego niezwykłego germanisty, językoznawcy oraz znawcy fonologii i fonetyki języka niemieckiego, byłego Dyrektora Instytutu Języków Obcych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, obecnie Wydziału Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Rachela Pazdan  
Jarosław Giza  
Grzegorz Adam Ziętała

**Anna D. BIEDRZYŃSKA**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

## CONTEMPLATING THE MEANING OF AN ELEPHANT'S MEMORY

*I have a memory like an elephant. In fact, elephants often consult me*  
(Noel Coward)

*I have a memory like an elephant. I remember every elephant I've ever met*  
(Herb Caen)

*If you do not have a memory like an elephant, leave impressions like one*  
(Anonymous)

### Summary

The article is an overview of the concept of *an elephant* and associations that it may trigger in the Polish context. The discussion focuses particularly on an English idiomatic expression *to have a memory like an elephant* which is not a widely used phrase and its recognition in an instructed Polish context tends to be rather low. The meaning is thus inferred by Polish users through deductions on the basis of their knowledge of and associations with *an elephant* itself. The ways the phrase is interpreted in the Polish context have been searched for in a small-scale study in which the largest sample of respondents involved students. The results sketch tendencies that might be put to further investigation for didactic implications.

### Streszczenie

Artykuł jest próbą analizy skojarzeń ze słowem *słoń* w kontekście języka obcego. Problematykę przedstawiono na przykładzie angielskiego wyrażenia *to have a memory like an elephant*, które zestawia jakość pamięci z tą, którą posiada słoń. Porównanie to wydaje się enigmatyczne dla nierodzimych użytkowników języka angielskiego, którzy z reguły nie są zaznajomieni z idiomem w wyniku zdobytej edukacji językowej, ale polegają na własnej dedukcji w odniesieniu do pojęcia *słoń*. Dedukcje te zostały nakreślone w toku badania, w którym najbardziej reprezentatywną próbę stanowiła grupa studentów. W rezultacie, wyniki badania mogą stanowić przyczynek do dalszych, szerzej zakrojonych, badań i implikacji dydaktycznych.

### Introduction

It was relatively recently that I asked a Polish acquaintance of mine how she would receive the following comment in Polish: “Masz pamięć jak słoń!” (which is the literal direct translation of the English idiomatic expression *You have a memory like an elephant*). She replied that she would regard it to be a negative comment because she had associated an elephant with “a big dinosaur-like animal”, and what she had learnt about the biggest dinosaurs was that they “had the smallest brains”. Her other Polish association with *elephant* was *elephant* “in a china shop – big and clumsy” which has to be translated into English with a different concept and the expression of *a bull in a China shop* – big and clumsy. My several other interviews brought up either negative or positive associations with an elephant, but regardless of the final verdict, they usually involved

some degree of hesitation and further consideration. A family member said that taking into consideration the cultural context, she would mark such a comment as negative; however, taking into consideration her knowledge about elephants, she might regard it as a positive remark. Since my own first encounter with the saying was also rather puzzling, I decided to take a closer look at the current state of perception of an elephant and its memory in the Polish context with the particular focus on perception of the phrase among students.

### 1. Origin of the phrase

The English expression *have a memory like an elephant* is defined by the on-line dictionaries as “able to remember things easily and for a long time” (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/have-a-memory-like-an-elephant> e English Dictionary, date of access: 15.02.2022) and as “an exceptionally good memory. An allusion to the fact that elephants are known to have great memories” (<https://idioms.thefreedictionary.com/have+a+memory+like+an+elephant#:~:text=have%20a%20memory%20like%20an%20elephant%20To%20have,that%20kid%20has%20a%20memory%20like%20an%20elephant>, date of access: 09.02.2023). It seems, however, that the saying does not commonly appear in other, more traditional, English language dictionaries. For example, *Longman Dictionary of Contemporary English*, *PWN Oxford Wielki Słownik Angielsko-Polski/Polsko-Angielski* or *Oxford Collocations Dictionary for students of English* contain separate entries for collocations with *elephant* and *memory* without a connection between the two concepts. Similarly, neither earlier dictionaries to which I gained access, such as (19<sup>th</sup> century) *A Dictionary of Latin and Greek Quotations, Proverbs, Maxims and Mottos* and *Dictionary of Quotations from Ancient and Modern, English and Foreign Sources* nor later (20<sup>th</sup> century) *The Oxford English Dictionary* or (21<sup>st</sup> century) *Oxford Concise Dictionary of Proverbs* contain examples of combinations of the words *elephant* and *memory*. An exception is Flavell and Flavell’s (2011) *Dictionary of Proverbs and Their Origins* which embeds the word *elephant* in the saying *An elephant never forgets*. In their commentary under the phrase, Flavell and Flavell (*ibid.*) explain that “it was not the memory of the elephant but that of the camel that was renowned amongst the Greeks long ago. A Greek proverb ran *Camels never forget an injury*” (Ibidem, p. 88). Flavell and Flavell (Ibidem) add that the association between an elephant and good memory is probably relatively recent and note that “In REGINALD: REGINALD BESETTING SINS (1910), the camel is usurped by the elephant: *Women and elephants never forget an injury*” (Ibidem, p. 88). According to some on-line sources, however, the saying may be traced back to 1883 and the phrase: “the Delhi elephant, never forgets the sting” (<https://knowyourphrase.com/an-elephant-never-forgets>, date of access: 15.02.2022). The verse “Women and elephants never forget” then appeared in Dorothy Parker’s (1931) poem *Ballade of Unfortunate Mammals* in which the verse itself is repeated at the end of each of the four stanzas.

The association between *elephant* and *memory* does not appear in Polish dictionaries either. The search through *Słownik Etymologiczny Języka Polskiego* (1970), *Etymologiczny Słownik Języka Polskiego* (2000), *Wielki Słownik Etymologiczno-historyczny języka polskiego* (2008) did not return any results. The further investigation of *Słownik Języka Polskiego* (1964, 1966), *Słownik Frazeologiczny Języka Polskiego* (1974) and *Słownik Języka Polskiego* (1979, 1981) brought to light an association of *elephant* and *elephantine*



with someone big, heavy and clumsy. The two latter dictionaries and *Słownik Mitów i Tradycji Kultury* (1985) place elephantine gracelessness and indifference in the context of the Polish saying *słoń w składzie porceplany* (“an elephant” in a china shop). *Słownik Współczesnego Języka Polskiego* (1996), *Inny Słownik Języka Polskiego* (2000) and *Język polski Współczesny słownik języka polskiego* (2007) additionally provide the Polish collocation *słoń {komuś} nadepnął na ucho* (“an elephant has stepped onto someone’s ear) to refer to someone who does not have an ear for music. *Słownik Symboli* (1990) offers a more fruitful depiction of the symbolic meaning of an elephant ranging from royal power and deity through wisdom and pride to big appetite and a bull in a china shop. Although the dictionary depicts an elephant as a symbol of strong memory, it does so, however, in connection with remembering some wrongdoing (an injury) for a long time – the connotation which is in no way positive as it refers to the unforgiving attitude. So defined, the concept is then illustrated by the saying “Kobiety i słonie nigdy nie zapominają (doznanej krzywdy)” (which is the Polish counterpart of “Women and elephants never forget (an injury)”) (Ibidem, p. 387). It is also added that the ancient Greeks considered a monkey to have a good memory and an elephant as a creature of big size and small intelligence and little sensitivity.

The current knowledge on elephants, in turn, reinforces the association between an elephant and excellent memory. This connection is based on studies that have shown that elephants have a great ability to recall people, places and behaviours (Ritchie, 2009). For example, elephants recognized people who had trained them after decades without any contact and elephants that stayed a long time apart seemed to recognize and greet each other. They also remember locations crucial for their survival (Ibidem). It is interesting to note that elephants live in cross-generational herds of up to 12 members, feed together and raise and protect their off-spring together. Their knowledge of the world and migration paths is passed from generation to generation, and seems to build up with age for which reason it is the oldest members in a herd that are crucial for the survival of the whole parade. It is reported that especially older matriarchs play an important role as leaders because – apart from the fact that they are the best source of accumulated knowledge – they also seem to be most sensitive to the potentially dangerous situations and behaviours, and it is them who take the best “defensive decisions” (McComb et al., 2011). Having said that, it is no wonder that the concept of *an elephant* has acquired positive associations in many parts of the world.

## 2. Concept of an elephant in society and culture

Elephants seem to have an established position in many spheres. They appear in art, literature, film, languages as well as on national and political emblems. They have symbolic meaning to many cultures and occupy a prestigious position in many societies. They often stand for wisdom, strength, loyalty and deity. In Hindu tradition, the white elephant Airavata, who is regarded “the king-god of elephants”, carries the god Indra (<https://www.sanskritimagazine.com/airavata-the-king-of-elephants/>, date of access: 15.02.2022). The high esteem for elephants has been retained in African rock paintings and folk tales which depict a close relationship between elephants and humans, portraying them as capable of taking the form of each other, i.e. elephants can become humans and humans – elephants (<https://www.symbols.com/symbol/elephant>, date of access: 14.02.2022). In Ghana, the Ashanti people are reported to have buried every elephant that had been

found dead with honours which were typical for their own tribe's chief (Ibidem). In Europe, the ancient Greeks and Romans associated elephants with military power, triumph and imperialism. Then, based on Aristotle's association of elephants with virginity and faithfulness, they became the symbol of loyalty and purity in the medieval times (Ibidem).

The symbolism of an elephant is still used nowadays. For example, Modern Denmark has the Order of the Elephant which is its oldest and most prestigious order of chivalry (<https://www.kongehuset.dk/en/menu/news/the-history-behind-the-order-of-the-elephant>, date of access: 14.02.2022). It is awarded to royal members and people who significantly contributed to the Danish nation. An elephant is also a symbol of the American Republican Party and is associated with strength and dignity, i.e. the ideals that the party identifies with (Misatchi, 2020). It also appears on the Coat of arms of Ivory Coast as the most important animal in this country in West Africa whose name derives from its tusks (Talocci, Smith, 1982).

### 3. Elephants in literature and language

Literature has played an important role in establishing both positive and negative perception of elephants as it is literature that until – relatively recently – was the primary source of knowledge (Wylie, 2018). An elephant has so far appeared in literary pieces, such as *Tarzan* novels by Edgar Rice Burroughs, *The Steam House* by Jules Verne, *The stolen white elephant* by Mark Twain, stories *Toomai of the elephants* and *The elephant's child* by Rudyard Kipling, George Orwell's *Shooting an Elephant* or Ernest Hemingway's *Hills Like White Elephants*. It has been portrayed as a best companion, a vehicle of deity, as a hunted prey, as curious and sensitive, and as a symbol of a burdensome gift.

In the Polish literature, a floated elephant appears in the story by Sławomir Mrożek as a symbol of the insanity of the socialist authority and the long-term consequences of the political system based on lies. It also appears in young adult literature represented by the novel *In Desert and Wilderness* by Henryk Sienkiewicz in which an encountered starving elephant is saved by a female teenage character and becomes their faithful companion. The contribution to children's fiction was also made by Tadeusz Kubiak's (1975) *Słoń w sklepie z porcelaną* and by Julian Tuwim's *Słoń Trąbalski*. The former reiterated the image of a big and clumsy animal, and the latter – paradoxically – the notion of a very forgetful elephant. It is interesting to note that there is an earlier poem by Tadeusz Śliwiak (1968) also entitled *Słoń w sklepie z porcelaną* which depicts an elephant as a big, and yet clever and graceful, animal. It is even more interesting to find out that it is only the latter poem by Śliwiak that is currently accessible both in traditional libraries and in the Internet. The Kubiak's poem about a clumsy elephant who wanted to work as a cleaner in a china shop:

(...) Słoń trąbę dziarsko podniósł ku górze,  
jako odkurzacz jął ścierać kurze.  
I trąbą, jak na słonia przystało,  
sklep zaczął czyścić pełen zapału.  
Słonisko wzięło się do roboty,  
lecz to nie ptasi leciutki dotyk,  
co zwiewnym skrzydłem, piórkiem motyla  
na złotym kwiatku pyłek rozpyła.

I porozbijał wszędzie i wszystko,  
biedne słonisko,  
biedne słonisko –  
i talerzyki,  
i wazoniki,  
i te figurki kruchsze od szklanki  
majolikowe, lekkie jak z pianki (...) (Kubiak, 1975, pp. 12-14).

seems to be largely underestimated in both printed collections of poems by Kubiak and in the Internet (a search in which was a disappointing failure).

As Wylie (2018) points out, many ways of perceiving elephants were established through literature and are still present in more modern media. He states that the destruction and exploitation of the animal kingdom has been so profound that it nowadays seems to have awoken the belated feelings of compassion towards elephants as critically endangered species. What is more, the original attitudes of indigenous people towards elephants are difficult to specify unequivocally due to the possibility of distortion of oral productions in modern media (Ibidem).

#### 4. Survey

In order to find out more on associations with the phrase *You have a memory like an elephant* in the Polish context, an online survey was administered. The aim of the study was to shed more light on the ways the Polish society perceives the concept of an elephant and the factors that contributed to their formation. The survey addressed three groups: teenagers of a primary school in Niebieszczany, aged 12-13 (18 respondents), students of the State University of Applied Sciences in Nowy Sącz, aged 19-22 (146 respondents) and a random group of adults aged 40-70 (10 respondents). The survey was carried out between October 2021 and February 2022 and there were in total 174 respondents who participated in it (see Table 1).

The language of the survey was Polish and it consisted of four areas subjected to analysis:

- 1) Perception (either positive or negative) of the comment *Masz pamięć jak słoń*.
- 2) Justification of the answer.
- 3) Associations with the Polish word *słoń*.
- 4) Associations with the English word *elephant*.

The participants had been allowed unlimited completion time.

#### 5. Results

The results in Table 1 show that the vast majority (over 72%) in all the groups of participants evaluated the phrase as a positive comment. The negative associations constituted less than a third of all the responses. The results indicate an overall positive perception connected with the concept of an elephant and its memory.

Table 1

*Positive and negative perceptions of the phrase “Masz pamięć jak słoń” (You have a memory like an elephant)*

| Groups of Participants                            | Total number of respondents                            | Evaluation |          | Average task completion time |
|---|--|------------|----------|------------------------------|
|   |  | positive   | negative |                              |
| Primary school teenagers                          | 18   | 13 (72%)   | 5 (28%)  | 03min:18sec                  |
| State University of Applied Sciences in Nowy Sącz | Institute of Foreign Languages/students of English: 46 | 39 (85%)   | 7 (15%)  | 14min:51sec                  |
|   | Other Institutes/ non-English students: 100            | 73 (73%)   | 27 (27%) | 03min:08sec                  |
| Adults > 40 years of age                          | 10   | 8 (80%)    | 2 (20%)  | 08min:13sec                  |

What was interesting to observe was the average completion time which was similar in the group of teenagers and non-English students (3min 18sec and 3min 8sec respectively). The longest completion time was recorded among students of English (14min 51sec) which exceeded nearly twice the completion time required by adults (8min 13sec). This might suggest an increased hesitation factor among adults and students of English which influenced the amount of time needed to complete the task. In the case of the group of adults > 40 years of age, longer completion time could be accounted for longer time needed for performing an on-line task. It might also be possible that the group of English students and adults due to affective factors, such as anxiety to provide a reliable answer, researched the question before delivering the answer. The greatest hesitation among students of English language might have additionally resulted from competing linguistic knowledge in two languages which required increased language processing.

## 6. Justifications for answers

The interpretation of the idiomatic expression seemed to be largely dependent on the respondents' knowledge on elephants rather than on their acquaintance with the phrase itself. This inference seems to have confirmation in the quality insights provided by the respondents. The comments attached to the positive evaluations of the phrase mentioned elephants' exceptional memory and intelligence. On the other hand, justifications for negative evaluations relied either on subconscious feelings and associating strong memory with being vindictive or on relying on influential Polish literary works and sayings representing an elephant as a forgetful and clumsy creature (Table 2).

Table 2  
 Explanations attached to positive and negative evaluations

| Explanations  |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Primary school teenagers  | Students of English   | Students of other institutes  | Adults > 40 years of age  |
| <b>Positive associations</b>  |   |   |   |
| <i>Ponieważ słonie mają dobrą pamięć</i>  | <i>Elephants have a really good memory so if someone says that, it is a compliment</i>  | <i>Ponieważ słoń ma bardzo dobrą pamięć</i>   | <i>Idiom oznacza "mieć bardzo dobrą pamięć".</i>  |
| <i>Ponieważ słonie mają bardzo dobrą pamięć</i>                                   | <i>I think it is a positive remark because an elephant never forgets, so person who has a memory like an elephant, has a very good memory</i> | <i>Ponieważ słonie są mądrymi i pamiętliwymi zwierzętami</i>  | <i>Z nabytej wiedzy wynika, że słonie taką właśnie pamięcią dysponują</i>   |
| <i>Ponieważ myślę, że ktoś ma dużą głowę i ma dobrą pamięć</i>                    | <i>It would mean that my memory is very good, and that I remember everything even if something happened years ago</i>                         | <i>Słonie wyglądają na inteligentne zwierzęta. Dla mnie oznaczałoby, że mam ogromną pamięć</i>  | <i>Słoń długo pamięta i rozpoznaje rzeczy, z którymi się zetknął</i>  |
| <i>Bo ma największy mózg wśród zwierząt</i>                                       | <i>In my opinion it means that somebody has a good memory like elephant (somebody is able to remember things easily and for a long time)</i>  | <i>Myslę, że jest to stwierdzenie, które można odebrać jako komplement. Dlaczego? Z biologicznego punktu widzenia słoń jest największym zwierzęciem lądowym, a co za tym idzie, ma największy mózg. U niego płyty skroniowe działają jak magazyny pamięciowe. Reasumując, byłby to przyjemny gest wykonany w naszym kierunku, jeżeli ktoś by tak powiedział</i> | <i>Dokładnie pamięta drogi do wodopoju, rozpoznaje swoich pobratymców i wrogów silny, duży zwierz</i>   |
| <i>Ponieważ pamięć słonia jest bardzo imponująca</i>                              |   |   | <i>Ponieważ wpływa pozytywnie na osobę, która tak określona wie, że opinie i zdania wypowiedane mają wartość</i>  |
| <i>Ponieważ słonie mają ogromne głowy i są mądre</i>                              |   |   | <i>Jest dobra i trwała</i>  |
| <i>Ponieważ słoń ma dużą głowę i zdaje mi się, że skoro duża głowa, duży mózg</i> |   | <i>Bo słoń to symbol szczęścia</i>  | <i>Bo podobno mają niezwykłą pamięć</i>   |
| <i>Bo jest to fajne określenie</i>  |   |   |   |
| <i>Nie wiem, po prostu takie mam wrażenie</i>                                     |   |   |   |
| <b>Negative associations</b>  |   |   |   |
| <i>Przez słowo słoń źle mi się kojarzy</i>  | <i>Beacuse elephanys have a short memory</i>  | <i>Słonie jako postacie z bajek miały krótką pamięć. (1) / Słoń Trąbalski (5) / Ponieważ był taki wierszyk o słoniu, który zapominał o wszystkim (2)</i>  | <i>I tu jest pewien dysonans, słoń duże zwierzę, teoretycznie powinien się kojarzyć z dużym mózgiem, powolność z rozważą i roztropnością, dla mnie jest jednak negatywnie</i> |
| <i>Moim zdaniem słoń ma słabą pamięć</i>  | <i>Hmm I haven't heard this sentence before, but my first associaation was "oh it must be negative". I don't know why</i>                     | <i>Pamięć krótka / Słoń nie kojarzy mi się z pamięcią</i>   | <i>Ponieważ słoń jest dużym zwierzęciem jak mamut... dinozaur, a te największe dinozaury miały najmniejszy mózg :)</i>  |
| <i>Po prostu</i>  |   | <i>Słoń kojarzy mi się z czymś leniwym / Ponieważ mam wrażenie, że słoń jest powolny, spokojny, a tym samym myśli wolniej. Choć może to być mylne skojarzenie</i>   |   |
| <i>Brzmi dziwnie</i>  |   | <i>Ponieważ nie powinno się porównywać pamięci człowieka do zwierzęcia. To wzbudza negatywne emocje / Obraża</i>  |   |
|   |   | <i>Jest to sformułowanie używane, aby pokazać komuś, iż jest "pamiętliwy" / Słoń długo pamięta, w tym również, albo moim zdaniem głównie – złe rzeczy</i>   |   |

## 7. Lexical associations

Lexical associations with the Polish word *słoń* triggered an array of literal associations connected with elephants' size, colour and body parts. There was also a number of associations with qualities, such as wisdom, care, sensitivity, friendliness, luck and might (Table 3). Student associations also extended over the associations with Polish literature, sayings, a rap star, films and a fragment of *The Little Prince* representing a snake that has swallowed an elephant.

Table 3  
Polish associations with the word "słoń"

| Polish associations with the word "słoń"   |   |   |   |
|--|---|---|---|
| Primary school teenagers   | Students of English   | Students of other institutes  | Adults > 40 years of age  |
| Duży, trąba, szary, zoo, słońce, oczy, dżungla, Afryka, woda, ciężki, wielkie uszy, słoniowaty<br><br>mądry, silny, ktoś gruby/głupi | Duże zwierzę: inteligentne, uczuciowe, interesujące; rodzina, stado, Serengetti, skwar, wędrowki, iść jak słoń, zoo, dżungla, trąba, duże uszy, dobra pamięć, Afryka, cyrk, wielkie szare uszy, woda, wielkie nogi, ktoś niezgrabny, szczęście<br><br><i>poruszać się jak słoń w składzie porcelany, śpiewasz jakby słoń Ci nadepnął na ucho, słoń Ci na ucho nadepnął (2), polski raper (2)</i><br><br><i>W pustyni i w puszczy, Słoń Trąbalski, pamięć słoniowa</i> | Ogromne zwierzę, Afryka, Indie, dużo słońca, trąba, woda, duży, niezgrabny, szary kolor, wielkie szare uszy, coś starego, coś ciężkiego, dużego i niezdarnego, cyrk, zoo, spokojny jak mu nikt nie wchodzi w drogę, niebezpieczny<br><br>szczęście, wytrwałość, mądrość, pokora, zapominalstwo, moc i potęga, ciepły, troskliwy, opiekuńczy, piękny, mądry,<br><br><i>słoń w składzie porcelany Dumbo, Tarzan</i><br>słoń zjadany przez węża wygląda dla dorosłych jak kapelusz | negatywne – gruby, nieporadny, ale też pozytywne – mający dobrą pamięć, wrażliwy (wynika ze świadomości śmierci występującej u słoni), duże zwierzę, dobry przyjaciel, kolos, nie do zatrzymania, duży, potężny, trąba<br><br>siła, moc, spokój, piękne, miły, przyjazny, zagrożony<br><br><i>słoń w składzie porcelany</i> |

Associations in English were also diverse and could be divided into more literal associations with objects, animals and places as well as associations with specific character traits (Table 4). In the group of primary school students, the associations seem to have been less varied in comparison with the groups of students, and the grown-ups had the smallest rate of English associations. These tendencies may be easily justified taking into consideration certain lacks in terms of language competence caused by the developing English competence in the group of primary school teenagers and limited and/or fossilized competence in the group of adults.

Table 4  
*English associations with the word “elephant”*

| Associations with the English word “elephant”   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| Primary school teenagers  | Students of English   | Students of other subjects  | Adults > 40 years of age   |
| circus, lion, grey, big, England, (tele)phone (2), electric (2), szczołka, nos, elevator, paint, water, trunk | big, family, Africa, safari, herd, journey, good memory (27), wisdom, rhino, zoo, jungle, a huge animal, big ears, trunk, Africa, Asia, Circus, Jungle, Savanna, animal, Safari, Ivory Coast, weight, mammals, trumpet, long trunk<br><br>good-luck, wisdom, strong and intelligent/emotional, smart, scary, fascinating, dangerous<br><br><i>like a bull in a china shop, to see an elephant, a white elephant</i> | eleven, telephone (6) big, huge, large body, gray, mouse, apple, ant, mole, school, Zoo, grass, wild animals, ears, blue, tea, five, savannah, mud, Africa, Safari, fat, old, circus, tusks animal, weight, water, black people, phantom<br><br>clumsiness, wisdom, lucky, clever, dangerous, remember, wild, mysterious, friendly, intelligent, strength, mighty, patient, happiness<br><br><i>The Jungle Book</i> | mouse, trumpet, trunk, big, large, strong<br><br><i>Elephant Gun</i> (tytuł piosenki zespołu <i>Bejrut</i> ) |

## Conclusions

The idiomatic expression *to have a memory like an elephant* does not appear to be a widely recognized phrase through formal instruction and learning of collocations. Its meaning is rather deduced from one’s knowledge about elephants as unique members of the animal kingdom. Since this knowledge is frequently conveyed on language courses through content and integrated language learning and, added to that, it is easily accessible through various modern media, a high rate of positive deductions should not come as a surprise. And yet, it did to me. My expectation was to find a larger number of unfavourable connotations, which expectation was based upon the assumption that, based on some Polish literary works and sayings, the Polish reference to *an elephant* is frequently negative. Some hesitation, reflected in the task completion time, seems to have been experienced by students of English and adults. However, the youngest participants and non-English students seemed not to have had any major doubts.

Nonetheless, approximately 30% of the respondents expressed their negative associations and evaluations, which is also indicative of at least some controversy that the meaning of *an elephant* may stir in Polish minds. Some of those associations resulted from the portrayal of an elephant as a forgetful and clumsy animal by famous Polish poets for children and some respondents expressed a dimension of negative connotations through associations of good memory with unforgiving attitude.

The presented results offer only a brief description of the phenomenon in question and are based on a limited number of data, however, the intention was to probe into the field of associations with an English idiomatic concept of an elephantine memory. There are obviously many aspects which require a more thorough analysis, nevertheless, my hope is that this article may be seen as a prompt for further investigations.

**Bibliography**

- Bańko, M. (ed.). (2000). *Inny Słownik Języka Polskiego* (t. 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruckner, A. (1970). *Słownik Etymologiczny Języka Polskiego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Burroughs, E.R. (1912-1966). *Tarzan series*. Chicago: McClurg.
- Deuter, M., Greenan, J., Noble, J., Philips, J. (ed.). (2002). *Oxford Collocations Dictionary for students of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Doroszewski, W. (ed.). (1964). *Słownik Języka Polskiego* (t. 6). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Doroszewski, W. (ed.). (1966). *Słownik Języka Polskiego* (t. 8). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dunaj, B. (ed.). (1996). *Słownik Współczesnego Języka Polskiego*. Warszawa: Wilga.
- Dunaj, B. (ed.). (2007). *Język Polski. Współczesny Słownik Języka Polskiego*. Warszawa: Langenscheidt.
- Fisiak, J. (ed.). (1998). *Słownik Idiomów Angielskich*. Warszawa: Wydawnictwo Graf-Punkt.
- Flavell, L., Flavell, R. (2011). *Dictionary of Proverbs and Their Origins*. London: Kyle Books.
- Fox, C., Manning, E., Murphy, M., Urbom, R., Marwik, K.C., O'Shea, S. (eds.). (2005). *Longman Dictionary of Contemporary English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Greig, C. (2015). *The Directory of Flags: A Guide to Flags from Around the World*. Brighton: The Ivy Press.
- Hemingway, E. (2012). *Hills Like White Elephants*. Kindle Edition.
- Kipling, R. (1894). Toomai of the elephants. *The Jungle Book*. New York: Macmillan.
- Kipling, R. (1999). *The elephant's child*. Swindon: Child's Play International.
- Kopaliński, W. (1985). *Słownik Mitów i Tradycji Kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kopaliński, W. (1990). *Słownik Symboli*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo: „Wiedza Powszechna”.
- Kubiak, T. (1975). *Słoń w sklepie z porcelaną*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Linde-Usiekniewicz, J. (ed.). (2004). *PWN Oxford Wielki Słownik Angielsko-Polski*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Linde-Usiekniewicz, J. (ed.). (2005). *PWN Oxford Wielki Słownik Polsko-Angielski*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McComb, K., Shannon, G., Durrant, S.M., Sayialel, K., Slotow, R., Poole, J., Moss, C. (2011). Leadership in elephants: the adaptive value of age. *Proceedings of the Royal Society*, 278, 3270-3276. Retrieved from: <https://royalsocietypublishing.org/doi/epdf/10.1098/rspb.2011.0168>.
- Misatchi, J. (2020). Why is the Elephant the Symbol of the Republican Party. *World Facts*. Retrieved from: <https://www.worldatlas.com/articles/why-is-the-elephant-a-symbol-of-the-republican-party.html>.
- Mrozowska, A. (ed.). (2000). *Andrzej Bańkowski „Etymologiczny Słownik Języka Polskiego”* (t. 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mrozek, S. (2014). *Słoń*. Warszawa: Noir Sur Blanc.
- Orwell, G. (2003). *Shooting an Elephant*. London: Penguin Books.
- Parker, D. (1931). *Death and Taxes*. New York: The Viking Press.
- Riley, H.T. (ed.). (1891). *A Dictionary of Latin and Greek Quotations, Proverbs, Maxims and Mottos*. London: George Bell and Sons.



- Ritchie, J. (2009). Fact or Fiction: Elephants never forget. *Scientific American*. Retrieved from: <https://www.scientificamerican.com/article/elephants-never-forget/>.
- Sienkiewicz, H. (2017). *W pustyni i puszczu*. Warszawa: Arti.
- Simpson, J., Speake, J. (eds.). (2002). *Oxford Concise Dictionary of Proverbs*. Oxford: Oxford University Press.
- Simpson, J., Weiner, E.S. (ed.). (1989). *The Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Skorupka, S. (1974). *Słownik Frazeologiczny Języka Polskiego*. Warszawa: „Wiedza Powszechna”.
- Stankiewicz, A., Winiarska-Górska, I. (eds.). (2008). *Wielki Słownik Etymologiczno-Historyczny Języka Polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymczak, M. (ed.). (1979). *Słownik Języka Polskiego* (t. 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymczak, M. (ed.). (1981). *Słownik Języka Polskiego* (t. 3). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwiak, T. (1968). *Słoń w sklepie z porcelaną*. Warszawa: Biuro Wydawnicze „Ruch”.
- Talocci, M., Smith, W. (1982). *Guide to the Flags of the World*. New York: Morrow.
- Tuwim, J. (2017). *Słoń Trąbalski*. Warszawa: Liwona.
- Twain, M. (2015). *The stolen white elephant*. London: Penguin Books.
- Verne, J. (1880). *The Steam House*. Strasbourg: Hetzel.
- Wood, J. (ed.). (1893). *Dictionary of Quotations from Ancient and Modern, English and Foreign Sources*. London: Frederick Warne and Co.
- Wylie, D. (2018). *Death and Compassion: The Elephant in Southern African Literature*. Johannesburg: Wits University Press.

**Anna CETNAROWSKA**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

## **NAUKA JĘZYKÓW OBCYCH W POZAFORMALNYM SYSTEMIE KSZTAŁCENIA NA PRZYKŁADZIE UCZNIÓW SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH W NOWYM SĄCZU**

### **Streszczenie**

W artykule przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów ze szkół ponadpodstawowych na terenie miasta Nowy Sącz na temat tego, w jakim zakresie uczęszczają do szkół językowych i korzystają z prywatnych korepetycji z języków obcych. Badania wykazały, że 35% respondentów korzysta z edukacji nieformalnej. 28% respondentów uczęszcza na korepetycje (57% stanowią korepetycje z języka angielskiego, a 6% z języka niemieckiego). Na zajęcia do prywatnych szkół językowych uczęszcza 7% respondentów (92% z nich uczy się tam języka angielskiego).

Jako główny powód korzystania z edukacji nieformalnej respondenci podają chęć rozwoju i poszerzenia własnej wiedzy (46% badanych uczęszczających na korepetycje i 63% uczęszczających do szkół językowych), chęć dokładnego zrozumienia danego materiału (23% – korepetycje, 9% – szkoły językowe) oraz chęć nadrobienia zaległości (22% – korepetycje, 1% – szkoły językowe).

W artykule przedstawiono również wyniki badań dotyczących kosztów uczęszczania na korepetycje i do szkół językowych, a także oceny własnego poziomu językowego i jakości nauczania języków obcych w szkołach.

Badanie miało też na celu rozpoznanie zainteresowania wśród uczniów studiowaniem na kierunkach językowych. 27% respondentów wskazało zainteresowanie studiowaniem na kierunkach związanych z naukami społecznymi, a niecałe 5% zadeklarowało zainteresowanie studiami humanistycznymi. 35% uczniów wskazało, że nie ma jeszcze wybranego kierunku studiów lub nie planuje ich podjęcia.

### **Summary**

The article presents the results of research conducted among students of secondary schools in Nowy Sącz connected with private language schools and private tutoring in foreign languages. The research showed that 35% of the respondents participate in non-formal education. 28% of the respondents participate in private tuition (57% of the learn English and 6% – German) and 7% of the respondents attend private language schools (92% of them learn English).

According to the respondents, the main reasons for participating in non-formal education are the following: self-development and broadening the knowledge (46% of the respondents who attend private lessons and 63% of those who attend language schools), the need to understand the material better (23% – private lessons, 9% – language schools) and the need to catch up with the material (22% – private lessons, 1% – language schools).

The article also shows the result of the survey connected with the cost of private tutoring and private language schools, as well as self-assessment of the language level among the respondents and the assessment of the quality of foreign language teaching at schools.

The aim of the survey was also to identify the interest in studying foreign languages. 27% of the respondents indicated their interest in studying social sciences and only less than 5% declared their interest in humanistic sciences. 35% of the students stated that they have not taken their decision yet or that they are not planning to study.

## Wprowadzenie

Inspiracją do przeprowadzenia badań dotyczących edukacji nieformalnej wśród uczniów szkół ponadpodstawowych było kilka publikacji związanych z tematem korepetycji: *Korepetycje: wsparcie czy porażka współczesnej dydaktyki?* (P. Ziółkowski), *Korepetycje we współczesnym świecie – analiza nie tylko etnograficzna* (J. Czarkowski), *Korepetycje – szara strefa edukacji* (E. Putkiewicz), a także artykuł w prasie popularnej *Polskie korki, czyli ukryta prywatyzacja szkoły* (J. Tomczuk). Jak wynika z lektury wspomnianych publikacji, zjawisko korzystania z korepetycji jest bardzo powszechne, w związku z czym nasuwa się szereg pytań: Czy korzystanie z edukacji nieformalnej jest niezbędne w dzisiejszych czasach wśród uczniów, którzy chcą zdać maturę i dostać się na wybrany kierunek studiów?, Czy nauka w szkole publicznej nie wystarcza?, Czy edukacja nieformalna nie powoduje pogłębiania się różnic społecznych w dostępie do edukacji? Niniejszy artykuł może stanowić punkt wyjścia do pogłębionych rozważań na te tematy.

Zjawisko korzystania z edukacji nieformalnej jest powszechnie znane i istnieje od dawna. Szkoły językowe, czyli komercyjne przedsiębiorstwa oferujące kursy językowe, tworzą dynamicznie rozwijający się rynek i mają duży potencjał rozwoju. Korepetycje są również zjawiskiem powszechnym. Słowo „korepetycja” to „płatna z reguły pomoc udzielana prywatnie pojedynczym uczniom lub grupom uczniów, w celu wyrównania opóźnienia w nauce lub osiągnięcia wyróżniających wyników” (Okoń, 2007, s. 193), a zatem nie można do tej grupy zaliczyć innych zajęć dodatkowych (np. koła zainteresowań, zajęcia w szkołach językowych czy zorganizowane kursy). Korepetycje stanowią złożony problem – z jednej strony pozwalają na pogłębienie wiedzy i poszerzenie umiejętności uczniów, nadrobienie zaległości czy możliwość lepszego skupienia się na danym temacie, z drugiej zaś mogą wskazywać na niewydolność systemu edukacji, który – zgodnie z konstytucją – powinien zapewniać wszystkim równy dostęp do bezpłatnej edukacji<sup>1</sup>. Korzystanie z korepetycji może też prowadzić do pogłębiania nierówności społecznych (nie wszyscy rodzice mają możliwość ponoszenia kosztów korepetycji).

### 1. Cel i metodologia badania

Celem badań było uzyskanie odpowiedzi na następujące problemy badawcze: Jak powszechne jest zjawisko korzystania przez uczniów szkół ponadpodstawowych z edukacji pozaformalnej ze szczególnym uwzględnieniem języków obcych? Jakie są główne powody korzystania z korepetycji i uczęszczania do szkół językowych?, Kim są korepetytorzy i z jaką częstotliwością odbywają się korepetycje?, Jakie koszty związane z edukacją nieformalną ponoszą rodzice? Badanie miało także zdiagnozować skalę zainteresowania uczniów podjęciem studiów na kierunkach filologicznych oraz lingwistycznych, a także oczekiwania wobec tego typu studiów.

Badanie zostało zrealizowane z wykorzystaniem metody sondażowej, a narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety – zarówno w wersji papierowej, jak i elektronicznej. Próba badawcza liczyła 1354 uczniów z 10 szkół na terenie miasta Nowy Sącz (3 licea ogólnokształcące publiczne, 3 licea ogólnokształcące niepubliczne, 2 technika publiczne i 2 zespoły szkół – liceum i technikum). 662 osoby (49%) stanowiły kobiety, a 692 (51%) – mężczyźni. 30% respondentów mieszka w Nowym Sączu, a pozostałe osoby pochodzą

<sup>1</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., art. 70: „1. Każdy ma prawo do nauki. (...) 2. Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna”.

z mniejszych miejscowości. Badania zostały przeprowadzone w okresie kwiecień – czerwiec 2022 roku. Odsetek uczniów ze względu na klasę zaprezentowany został w tabeli 1.

Tabela 1

*Odsetek uczniów ze względu na klasę*

| <b>Klasa</b> | <b>Odsetek uczniów</b> |
|--------------|------------------------|
| I            | 37%                    |
| II           | 27%                    |
| III          | 35,5%                  |
| IV/V         | 0,5%                   |
| <b>Razem</b> | <b>100%</b>            |

Źródło: opracowanie własne.

Warto zauważyć, że w jednej ze szkół, gdzie przeprowadzono badania, dyrekcja nie wyraziła zgody na umieszczenie w kwestionariuszu pytań dotyczących oceny poziomu nauczania w szkole przez uczniów, osób prowadzących korepetycje, a także pytania dotyczącego kosztów korepetycji, a zatem przedstawione poniżej dane dotyczące odpowiedzi respondentów na te pytania nie zawierają kompletnych informacji.

## 2. Wyniki badań

Z uzyskanych danych wynika, że z płatnych korepetycji korzysta 28% badanych uczniów, a 7% respondentów wskazało, że uczęszcza na zajęcia do prywatnych szkół językowych. Spośród osób uczęszczających na korepetycje z różnych przedmiotów, większość stanowią korepetycje z matematyki (70%) oraz języka angielskiego (57%). Szczegółowe informacje dotyczące przedmiotów, z których uczniowie biorą korepetycje, przedstawia tabela 2.

Tabela 2

*Uczniowie biorący korepetycje z poszczególnych przedmiotów*

| <b>Przedmiot</b> | <b>Odsetek uczniów</b> |
|------------------|------------------------|
| matematyka       | 70%                    |
| język angielski  | 57%                    |
| język niemiecki  | 6%                     |
| język polski     | 4%                     |
| chemia           | 2%                     |
| język hiszpański | 1%                     |
| język rosyjski   | poniżej 1%             |
| język francuski  | poniżej 1%             |
| biologia         | poniżej 1%             |
| język chiński    | poniżej 1%             |

Źródło: opracowanie własne.

Analizując powyższe dane, warto dodać, że co trzeci respondent uczęszczający na korepetycje zadeklarował, że korzysta z prywatnych lekcji zarówno z matematyki, jak i języka angielskiego. Wśród osób korzystających z korepetycji z matematyki jedynie 10% stanowią uczniowie liceów ogólnokształcących.

Znaczna większość respondentów (92%) deklarujących uczęszczanie na zajęcia do szkoły językowej uczy się tam języka angielskiego, 10% deklaruje udział w zajęciach z języka niemieckiego, a niecałe 5% deklaruje naukę innego języka. W kilku przypadkach uczniowie uczęszczają na zajęcia z dwóch języków.

### 3. Powody uczęszczania na korepetycje i do szkół językowych

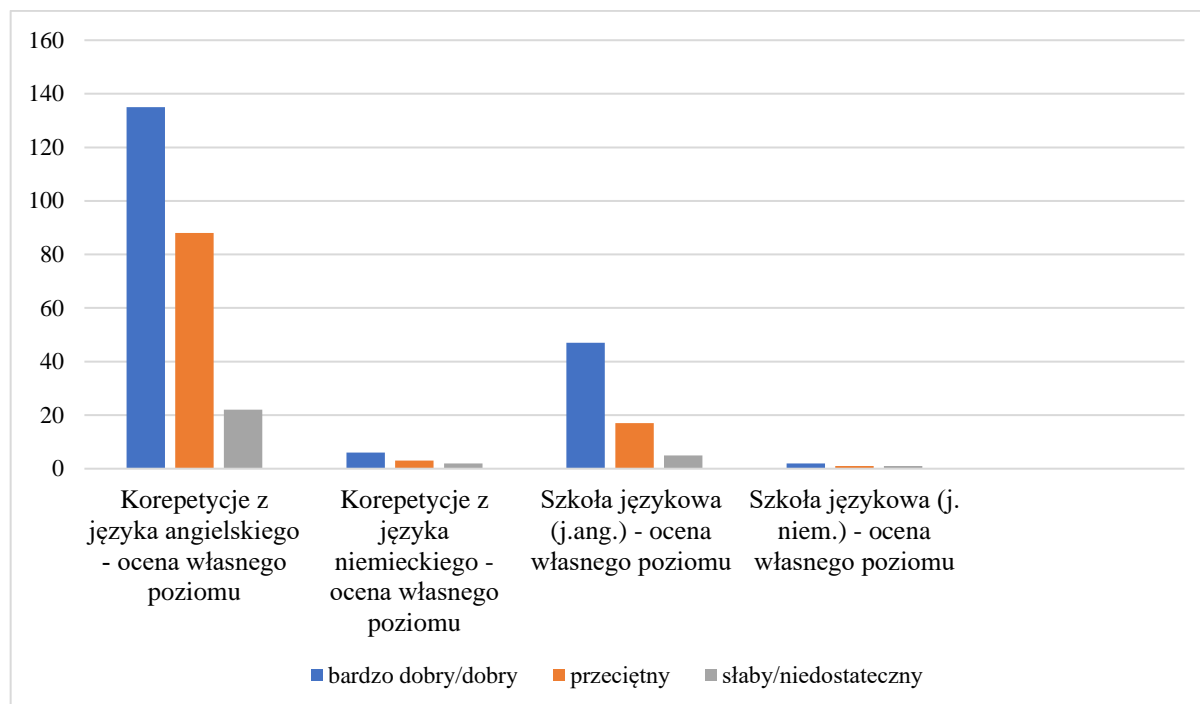
Respondenci podali również powody, dla których korzystają z korepetycji i zajęć w szkołach językowych. Zdecydowana większość badanych jako główny powód wskazuje chęć rozwoju i poszerzenia swojej wiedzy, co wiąże się też z chęcią uzyskania lepszych ocen, zarówno na świadectwie, jak i egzaminie maturalnym (46% badanych uczęszczających na korepetycje i 63% osób uczęszczających do szkół językowych).

Kolejnym powodem, który wskazują uczniowie, jest chęć dokładnego zrozumienia omawianego materiału (23% badanych uczęszczających na korepetycje i 9% badanych uczęszczających do szkół językowych). Uczniowie korzystają z korepetycji, ponieważ nie mają możliwości nauczania się w szkole. Powodem tego jest albo niedokładne tłumaczenie przez nauczyciela (lub wręcz jego brak), brak możliwości skupienia się podczas lekcji w dużej grupie, strach przed nauczycielem bądź też możliwość bardziej efektywnej pracy podczas lekcji indywidualnych. Uczniowie podawali również takie odpowiedzi, jak: „poziom edukacji w stosunku do wymagań nie jest proporcjonalny”, „stresuję się nauczycielem” czy „szkoła nie dostarcza mi wystarczającej wiedzy”.

Część uczniów deklaruje korzystanie z edukacji nieformalnej w celu uzupełnienia braków i zaległości, powstałych m.in. w wyniku nauki zdalnej, a także zaniedbań ze szkoły podstawowej (22% badanych uczęszczających na korepetycje oraz niecały 1% uczniów uczęszczających do szkół językowych). Uczniowie ci zauważają własne problemy i celem ich nie jest chęć zdobywania nowej ponadprogramowej wiedzy, ale uzupełnienie wiedzy wymaganej na danym poziomie. Wśród odpowiedzi uczniów pojawiają się takie wypowiedzi, jak: „Nie umiem”, „Nie rozumiem przedmiotu”, „Mam kłopoty z materiałem”, „Nie radzę sobie”, „Mam zaległości przez naukę zdalną”.

Analizując powyższe dane, można stwierdzić, że większość respondentów, którzy nie mają problemów z nauką języków obcych, a chcą pogłębić własną wiedzę oraz umiejętności językowe, częściej wybiera szkoły językowe niż korepetycje. Natomiast w sytuacji problemów z nauką i potrzeby nadrobienia zaległości, respondenci preferują uczęszczanie na korepetycje niż na zajęcia do szkoły językowej. Może to być związane z faktem, że korepetycje pozwalają na bardziej indywidualne podejście, a korepetytor jest w stanie elastycznie podejść do potrzeb ucznia i zindywidualizować proces nauki, dlatego w przypadku doraźnej potrzeby nadrobienia zaległości jest to wygodniejsza opcja. Zajęcia w szkole językowej odbywają się zazwyczaj w grupach, a zatem nauczyciel ma mniejszą możliwość zindywidualizowania procesu nauczania. Ze względu jednak na swą specyfikę (stosunkowo niewielkie grupy uczniów na tym samym lub zbliżonym poziomie i zazwyczaj w podobnym wieku, regularnie odbywające się zajęcia), kursy w szkołach językowych pozwalają dobrym i bardzo dobrym uczniom na usystematyzowanie i pogłębianie swojej wiedzy w grupie uczniów na podobnym poziomie.

Warto również przyjrzeć się temu, jak respondenci oceniają swój własny poziom znajomości języków obcych. Informacje te zostały przedstawione na wykresie 1.

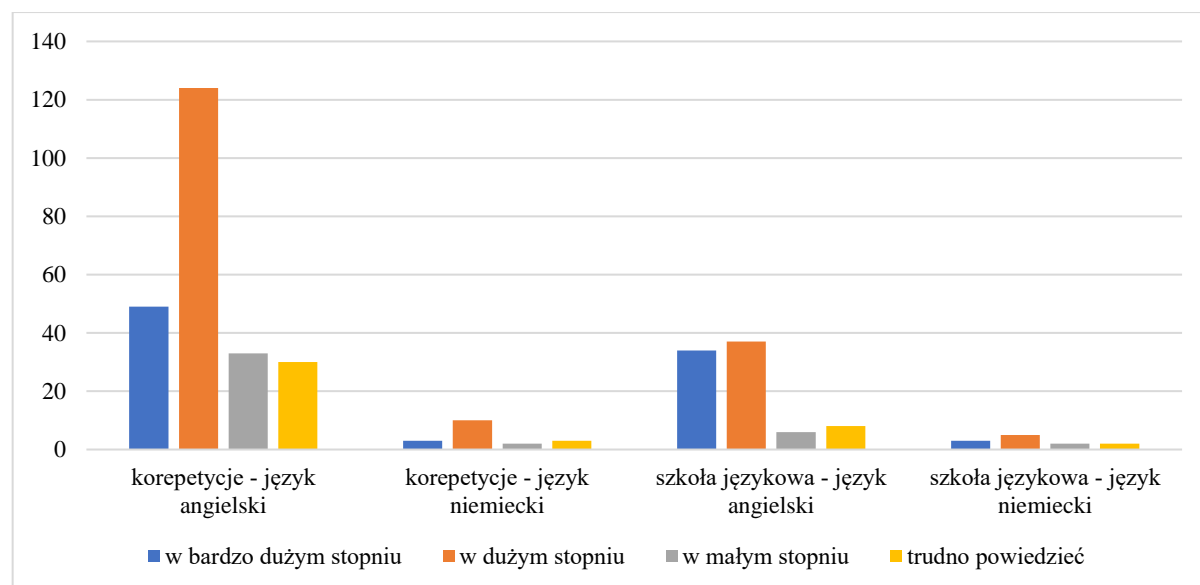


Wykres 1. Samoocena respondentów uczęszczających na korepetycje i do szkół językowych – język angielski i język niemiecki.

Źródło: opracowanie własne.

Powyższy wykres pokazuje, że znaczna większość respondentów, którzy korzystają z usług korepetytorów i szkół językowych, nie ma problemów z nauką, a zatem ich potrzebą nie jest nadrobienie zaległości i uzupełnienie braków, tylko chęć dalszego rozwoju oraz samodoskonalenia.

Respondenci zostali też poproszeni o ocenę, na ile uczęszczanie na korepetycje lub do szkoły językowej pomogło im w poprawie znajomości języka. Szczegółowe odpowiedzi przedstawione zostały na wykresie 2.



Wykres 2. Wpływ korepetycji i zajęć w szkole językowej na poprawę poziomu języka angielskiego i języka niemieckiego.

Źródło: opracowanie własne.

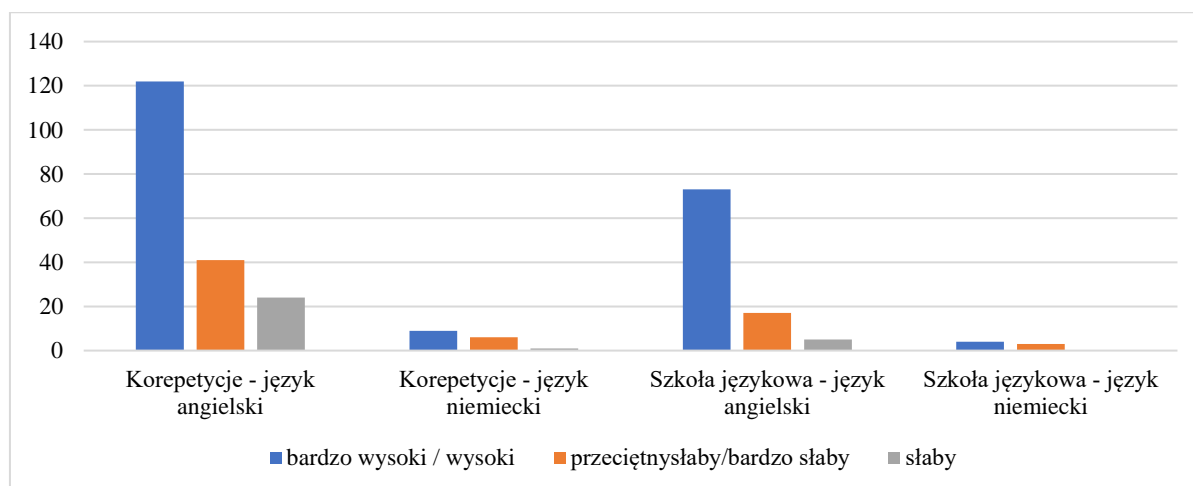
Większość odpowiedzi wskazuje na to, że dodatkowe zajęcia mają pozytywny wpływ i pomagają uczniom w pogłębianiu wiedzy oraz rozwoju swych umiejętności. Dodatkowo, osoby uczęszczające na korepetycje zostały poproszone o udzielenie odpowiedzi na pytanie: „Czy rozwiązujesz z korepetytorem zadania domowe?”. Wśród osób chodzących na korepetycje z języka angielskiego padały następujące odpowiedzi: „zawsze” (37 osób), „czasami” (54 osoby), „rzadko” (58 osób) oraz „nigdy” (85 osób), pośród osób biorących korepetycje z języka niemieckiego – „zawsze” (2 osoby), „czasami” (5 osób), „rzadko” (6 osób) i „nigdy” (8 osób), a pozostali badani odmówili odpowiedzi na to pytanie. Fakt, że spora część respondentów rozwiązuje z korepetytorem zadania domowe, nie powinien budzić zdziwienia lub oburzenia, o ile oczywiście korepetytor nie rozwiązuje zadań za ucznia, tylko mu w nich pomaga lub koryguje ewentualne błędy.

Warto wspomnieć o sporej grupie respondentów (65%), która zadeklarowała, że nie uczęszcza ani na korepetycje, ani do szkoły językowej. Znaczna część z nich nie wyklucza jednak takiego zamiaru w kolejnym roku. Większość tych respondentów nie czuje potrzeby uczęszczania na zajęcia dodatkowe (58%). Kolejna część deklaruje brak czasu (31%), spowodowany dużą ilością godzin lekcyjnych oraz czasem spędzonym na dojeździe do szkoły. Zdaniem części respondentów brak czasu spowodowany jest także nauką w szkole na drugą zmianę, która uniemożliwia uczęszczanie na zajęcia dodatkowe. Do innych powodów należą także brak chęci (6%) i brak pieniędzy (2% respondentów). Część respondentów odmówiła odpowiedzi na to pytanie.

W grupie respondentów, która zadeklarowała brak potrzeby uczęszczania na zajęcia dodatkowe, 21% uczniów oceniło własny poziom wiedzy z języka angielskiego jako „bardzo wysoki”, 30% – „wysoki”, 19% – „przeciętny”, 5% – „słaby” i 1% – „bardzo słaby”. Pozostali respondenci odmówili odpowiedzi na te pytania.

#### 4. Ocena jakości nauczania języków obcych w szkołach

Respondenci udzielili również odpowiedzi na pytanie dotyczące jakości nauczania w szkołach ponadpodstawowych, do których uczęszczają. Zarówno respondenci uczęszczający na korepetycje z języków obcych, jak i do szkół językowych, w większości oceniali poziom nauczania tych przedmiotów w szkole jako „wysoki” lub „bardzo wysoki”. Szczegółowe dane zostały przedstawione na wykresie 3.



Wykres 3. Ocena poziomu nauczania języka w szkole przez respondentów uczęszczających na korepetycje i do szkół językowych – język angielski i język niemiecki.

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci uczęszczający na korepetycje i do szkół językowych wysoko oceniają poziom nauczania we własnych szkołach. Dotyczy to zarówno osób, które deklarują swoje własne umiejętności jako słabe, jak i tych, które oceniają się przeciętnie i wysoko.

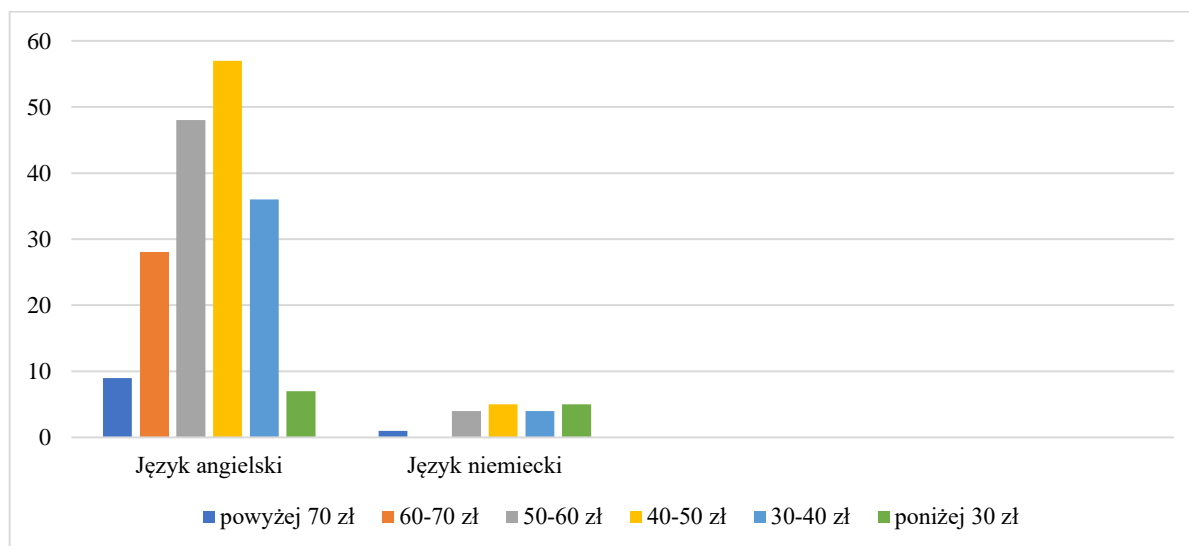
## 5. Kim są korepetytorzy

Respondenci udzielili też odpowiedzi na pytanie dotyczące osób udzielających korepetycji z języka angielskiego i niemieckiego. Z ich odpowiedzi wynika, że większość uczniów (prawie 60%) uczęszcza na korepetycje do nauczycieli z innych szkół. Drugą pod względem liczby wskazań grupę korepetytorów stanowią nauczyciele z uczelni (19%) i studenci (15%).

Korepetycje głównie odbywają się u korepetytora (70% wskazań), w domu ucznia (21% wskazań) lub online (9% wskazań).

## 6. Koszty korepetycji i zajęć w szkołach językowych

Kolejnym ważnym aspektem jest kwestia kosztów związanych z edukacją nieformalną, co zostało to przedstawione na poniższych wykresach. Warto zaznaczyć, że informacje zawarte w tabelach mogą nie być reprezentatywne, ponieważ część uczniów nie zgodziła się na podanie tych informacji.



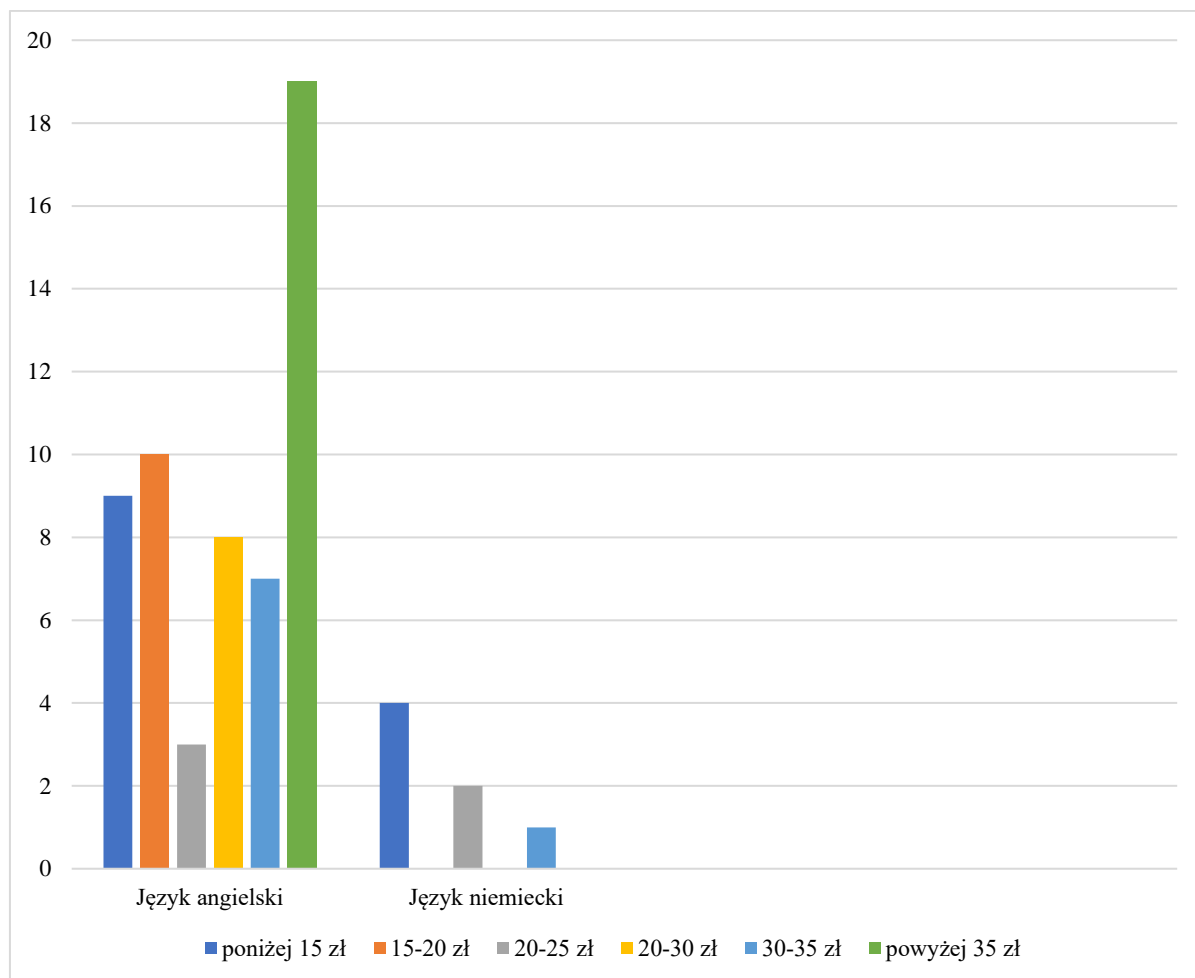
Wykres 4. Ceny korepetycji z języka angielskiego i niemieckiego (za godzinę).

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę częstotliwość korzystania z korepetycji z języka angielskiego i niemieckiego, większość respondentów wskazywała odpowiedź „raz w tygodniu” (80% odpowiedzi). Wynika z tego, że większość rodziców wydaje na korepetycje swoich dzieci średnio kilkaset złotych miesięcznie. W przypadku niektórych rodzin kwota ta znacząco rośnie, ponieważ – jak wspomniano wcześniej – 1/3 uczniów uczęszczających na korepetycje z języka angielskiego uczęszcza również na korepetycje z matematyki. Niejednokrotnie zatem uczęszczanie na korepetycje stanowi spory wydatek w budżecie domowym; może również prowadzić do pytań związanych z zarobkami korepetytorów i kontroli płaconych przez nich podatków (Putkiewicz, 2005).

Deklarowane przez respondentów koszty uczęszczania na zajęcia do szkoły językowej zostały przedstawione na wykresie 5.





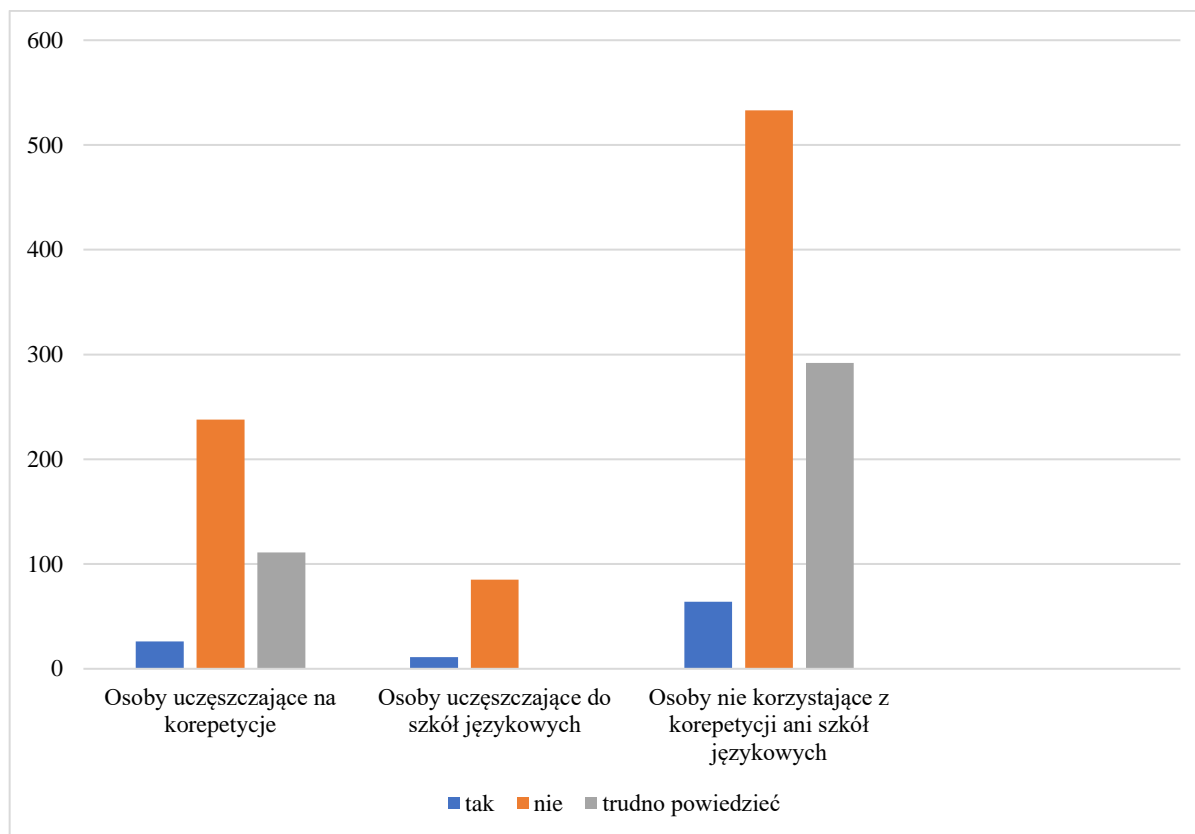
Wykres 5. Ceny lekcji w szkole językowej (za godzinę).  
Źródło: opracowanie własne.

Z powyższego wykresu wynika, że 34% uczniów uczących się języka angielskiego w szkole językowej deklaruje, że cena lekcji wynosi powyżej 35 złotych za godzinę. Dane te mogą budzić wątpliwości, gdyż po analizie oferty szkół językowych w Nowym Sączu, okazuje się, że przeciętna cena lekcji to kilkanaście złotych za godzinę. Biorąc pod uwagę fakt, że często zajęcia w szkołach językowych prowadzone są przez 2 godziny lekcyjne, można przypuszczać, że respondenci podali kwotę za 90-minutowy blok zajęć.

## 7. Wybór kierunku studiów

W odpowiedziach na pytania dotyczące planowanego wyboru kierunku studiów, większość respondentów wybrała odpowiedź „nauki techniczne” (26%). Pozostali wybierali kolejno nauki społeczne (25%), medyczne (10%) oraz humanistyczne (5%). 34% respondentów nie podało kierunku studiów, stąd nie wiadomo, czy uczniowie ci nie podjęli jeszcze decyzji, czy też w ogóle nie planują podjęcia studiów. Z badań wynika, że zainteresowanie uczniów studiami językowymi jest niewielkie (ok. 1% respondentów).

Jeżeli chodzi o zainteresowanie studiami w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, odpowiedzi respondentów zostały zawarte na wykresie 6.



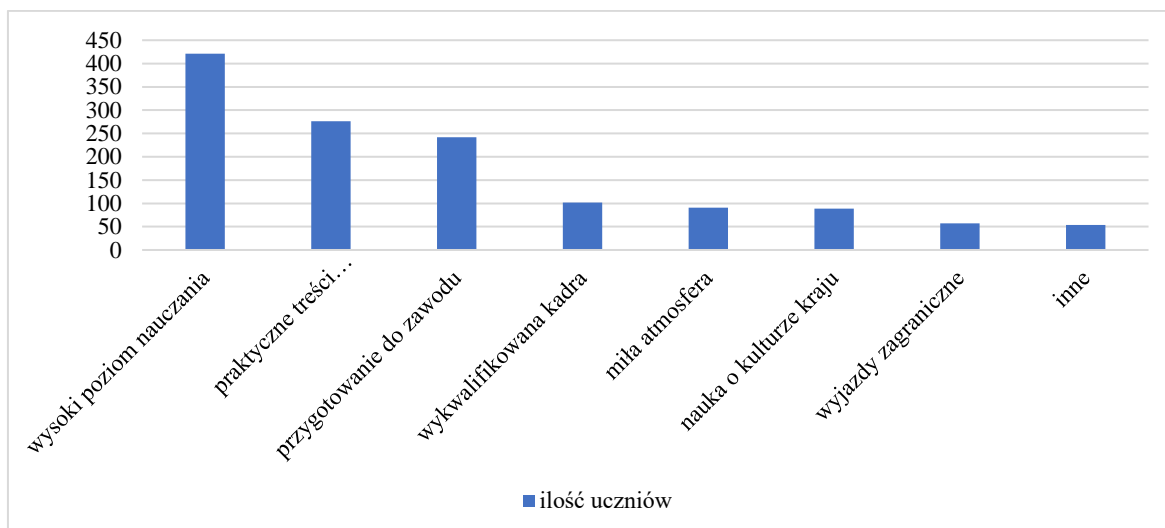
Wykres 6. Odpowiedzi respondentów dotyczące zamiaru studiowania w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy wykresu wynika, że większość respondentów nie planuje podjąć studiów w Akademii Nauk Stosowanych lub też nie podjęła jeszcze decyzji. Jest to w pełni uzasadnione, zważywszy na fakt, że 64% uczniów w chwili ankietowania uczęszczało do I lub II klasy szkoły ponadpodstawowej, można przypuszczać, że nie mają jeszcze sprecyzowanego kierunku studiów, ani tym bardziej uczelni, na której zamierzają studiować.

## 8. Oczekiwania respondentów wobec studiów językowych

Ostatnie pytanie dotyczyło oczekiwań respondentów wobec studiów językowych (filologicznych lub lingwistycznych). Pojawiały się tu głównie wypowiedzi dotyczące wysokiego poziomu nauczania i nauka języka na bardzo wysokim poziomie. Bardzo istotną kwestią była też praktyczność nauczanych treści i ich przydatność w późniejszym życiu zawodowym („chciałbym zdobyć umiejętności, dzięki którym znajdę dobrze płatną i odpowiadającą moim potrzebom pracę”). Oczekiwania respondentów związane były również z wysoko wykwalifikowaną kadrą oraz miłą atmosferą podczas zajęć i dobrym kontaktem wykładowców ze studentami. Respondenci wskazywali również na potrzebę zgłębiania wiedzy dotyczącej kultury i tradycji danego kraju („perfekcyjna znajomość języka, kultury i obyczajów”). Część wypowiedzi dotyczyła oczekiwań związanych z możliwością wyjazdów i praktyk zagranicznych. Pojawiały się też inne odpowiedzi, np. dotyczące nauki ciekawostek o języku, poznania literatury obcojęzycznej czy nauki tłumaczeń.



Wykres 7. Oczekiwania respondentów wobec studiów językowych (filologicznych i lingwistycznych).  
Źródło: opracowanie własne.

Obecne kierunki studiów w Wydziale Nauk Humanistycznych w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu co do zasady odpowiadają tym oczekiwaniom. Podlega to stałemu monitorowaniu poprzez konsultacje ze studentami oraz przegląd, ocenę i doskonalenie programów studiów.

### Podsumowanie

Przeprowadzone badania sondażowe pozwoliły na uzyskanie odpowiedzi na postawione problemy badawcze. Najważniejszy problem badawczy dotyczył motywów korzystania z edukacji nieformalnej, czyli uczęszczania na korepetycje i do szkół językowych. Na podstawie przeprowadzonych badań można wysnuć wniosek, że głównym motywem jest chęć pogłębiania własnej wiedzy przez dobrych i bardzo dobrych uczniów, lepsze przygotowanie do egzaminów, a w dalszej kolejności konieczność nadrobienia zaległości przez uczniów ze słabszą wiedzą i umiejętnościami.

Ponoszone przez rodziców koszty związane z edukacją nieformalną to kolejne zagadnienie. Biorąc pod uwagę, że korepetycje lub zajęcia w szkole językowej odbywają się zazwyczaj raz lub 2 razy w tygodniu, przeciętnie rodzice wydają miesięcznie kilkaset złotych na dodatkowe kształcenie swoich dzieci.

Celem badań było też zdiagnozowanie zainteresowania studiami filologicznymi i lingwistycznymi oraz wyciągnięcie wniosków mających służyć do ewentualnego doskonalenia programów studiów na tych kierunkach. Badania pokazały, że spora część uczniów nie ma jeszcze sprecyzowanego kierunku studiów. Warto więc zachęcać ich do nauki języków obcych i pokazywać, jak ważna jest ich znajomość we współczesnym świecie.

### Bibliografia

- Czarkowski, J. (2019). *Korepetycje we współczesnym świecie – analiza nie tylko etnograficzna*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Okoń W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Żak”.
- Putkiewicz E. (2005). Korepetycje – szara strefa edukacji. *Analizy i Opinie*, 56, 1-6.
- Tomczuk J. (2019). Polskie korki, czyli ukryta prywatyzacja szkoły. *Newsweek*, 42, 36-38.
- Ziółkowski, P. (2014). Korepetycje: wsparcie czy porażka współczesnej dydaktyki? *Studia Dydaktyczne*, 26, 281-297.

**Załącznik: Tekst ankiety**

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|

|                       |
|-----------------------|
| .....<br>Data badania |
|-----------------------|

---

**Nauka języków obcych w pozaformalnym systemie kształcenia  
na przykładzie uczniów szkół ponadpodstawowych**

---

Szanowni Państwo,

Bardzo dziękuję za udział w **ANONIMOWYCH** badaniach. Badanie służy celom naukowym. Bardzo proszę o rzetelnie udzielanie odpowiedzi na pytania, co przełoży się na lepszą jakość badań.

**Instrukcja: w tabelach w poszczególnych komórkach należy wpisać znak X**

1. Wybierz jedną z opcji, która dotyczy twojej obecnej sytuacji:
  - a) Nie korzystam z zajęć dodatkowych – **odpowiedz na pytanie 2, a następnie przejdź do strony 5 i 6 (PYTANIA DLA WSZYSTKICH)**
  - b) Chodzę na zajęcia dodatkowe do szkoły językowej – **odpowiedz na pytania ze strony 2, a następnie przejdź do stron 5 i 6 (PYTANIA DLA WSZYSTKICH)**
  - c) Chodzę na korepetycje (z jednego lub więcej przedmiotów) – **odpowiedz na pytania ze strony 3 i 4, a następnie przejdź do strony 5 i 6 (PYTANIA DLA WSZYSTKICH)**

2. **Opisz krótko, dlaczego nie korzystasz z dodatkowych zajęć? (1)**

.....  
.....  
.....

## SZKOŁA JĘZYKOWA

3. **Opisz krótko, dlaczego uczęszczasz do szkoły językowej?** (1)

.....

4. **Ile godzin zajęć masz tygodniowo w szkole językowej?**

|   | Język             | 2 godziny (1) | 3 godziny (2) | 4 godziny (3) | 5 godzin i więcej (4) |
|---|-------------------|---------------|---------------|---------------|-----------------------|
| 2 | Język angielski   |               |               |               |                       |
| 3 | Język niemiecki   |               |               |               |                       |
| 4 | Inny język, jaki? |               |               |               |                       |

5. **Zajęcia mogą być realizowane na miejscu lub online. Zaznacz, w jakiej formie korzystasz z zajęć w szkole językowej.**

|   | Język             | W szkole językowej (1) | Online (2) | W szkole językowej i online (3) |
|---|-------------------|------------------------|------------|---------------------------------|
| 1 | Język angielski   |                        |            |                                 |
| 2 | Język niemiecki   |                        |            |                                 |
| 3 | Inny język, jaki? |                        |            |                                 |

6. **Zajęcia w szkole językowej łączą się z ponoszonymi przez rodziców kosztami. Wybierz odpowiedzi dotyczące kosztów (podaj przeciętną cenę za godzinę lekcyjną):**

|   | Język             | Poniżej 15 zł (1) | Od 15 do 20 zł (2) | Od 20 do 25 zł (3) | Od 25 do 30 zł (4) | Od 30 do 35 zł (5) | Powyżej 35 zł (6) |
|---|-------------------|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|
| 1 | Język angielski   |                   |                    |                    |                    |                    |                   |
| 2 | Język niemiecki   |                   |                    |                    |                    |                    |                   |
| 3 | Inny język, jaki? |                   |                    |                    |                    |                    |                   |

7. **Szkoła językowa jest opłacana** (11)

Gotówką  Przelewem  Kartą płatniczą/kredytową

8. **W jakim stopniu uczęszczanie do szkoły językowej wpłynęło na poprawę Twoich wyników w nauce?**

|   | Język             | W bardzo dużym stopniu (1) | W dużym stopniu (2) | W małym stopniu (3) | W bardzo małym stopniu (4) | Trudno powiedzieć (5) | Nie dotyczy (6) |
|---|-------------------|----------------------------|---------------------|---------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------|
| 1 | Język angielski   |                            |                     |                     |                            |                       |                 |
| 2 | Język niemiecki   |                            |                     |                     |                            |                       |                 |
| 3 | Inny język, jaki? |                            |                     |                     |                            |                       |                 |

9. **Jak się nazywa szkoła językowa, do której uczęszczasz?** (15)

Prime English School w Nowym Sączu

Perfect English w Nowym Sączu

My English School w Nowym Sączu

Scola w Nowym Sączu

English Plus w Nowym Sączu

Inna, jaka? .....

10. **Kto zdecydował o tym, byś chodził do szkoły językowej (zaznacz właściwe)** (16)

Ty sam  Rodzice  Inne osoby, kto? .....

11. **W jaki sposób znalazłeś szkołę językową? (zaznacz właściwe)** (17)

Z polecenia  Z ogłoszenia  Wskazanie rodziców

Inaczej, jak?

.....

## KOREPETYCJE

12. Proszę, zaznacz, z których wymienionych poniżej zajęć pozaszkolnych korzystasz bądź w ciągu ostatnich 3 latach korzystałaś(eś)?

|   | Przedmiot       | Tak (1) | Nie (2) |
|---|-----------------|---------|---------|
| 1 | Matematyka      |         |         |
| 2 | Język polski    |         |         |
| 3 | Język angielski |         |         |
| 4 | Język niemiecki |         |         |
| 5 | Inny język      |         |         |
| 6 | Fizyka          |         |         |
| 7 | Chemia          |         |         |
| 8 | Informatyka     |         |         |
| 9 | Inne, jakie?    |         |         |

13. Opisz krótko, dlaczego korzystasz z dodatkowych zajęć? (10)

.....  
 .....

14. Korepetycje mogą być realizowane z różną częstotliwością. Wybierz odpowiedzi dotyczące tego, jak często z nich korzystasz tylko dla tych przedmiotów, których się uczysz dodatkowo:

|   | Przedmiot       | Raz na dwa tygodnie (1) | Raz w tygodniu (2) | Dwa razy w tygodniu (3) | Różnie (4) |
|---|-----------------|-------------------------|--------------------|-------------------------|------------|
| 1 | Matematyka      |                         |                    |                         |            |
| 2 | Język polski    |                         |                    |                         |            |
| 3 | Język angielski |                         |                    |                         |            |
| 4 | Język niemiecki |                         |                    |                         |            |
| 5 | Inny język      |                         |                    |                         |            |
| 6 | Fizyka          |                         |                    |                         |            |
| 7 | Chemia          |                         |                    |                         |            |
| 8 | Informatyka     |                         |                    |                         |            |
| 9 | Inne, jakie?    |                         |                    |                         |            |

15. Korepetycje mogą być realizowane w różnych miejscach. Wybierz odpowiedzi dotyczące miejsca tylko dla tych przedmiotów, których się uczysz dodatkowo:

|   | Przedmiot       | U korepetytora (1) | U mnie w domu (2) | Online (3) | Nie dotyczy (4) |
|---|-----------------|--------------------|-------------------|------------|-----------------|
| 1 | Matematyka      |                    |                   |            |                 |
| 2 | Język polski    |                    |                   |            |                 |
| 3 | Język angielski |                    |                   |            |                 |
| 4 | Język niemiecki |                    |                   |            |                 |
| 5 | Inny język      |                    |                   |            |                 |
| 6 | Fizyka          |                    |                   |            |                 |
| 7 | Chemia          |                    |                   |            |                 |
| 8 | Informatyka     |                    |                   |            |                 |
| 9 | Inne, jakie?    |                    |                   |            |                 |

16. Korepetycje łączą się z ponoszonymi przez rodziców kosztami. Wybierz odpowiedzi dotyczące kosztów korepetycji tylko dla tych przedmiotów, których się uczysz dodatkowo (cena za godzinę):

|   | Przedmiot       | Poniżej 30 zł (1) | Od 30 do 40 zł (2) | Od 40 do 50 zł (3) | Od 50 do 60 zł (4) | Od 60 do 70 zł (5) | Powyżej 70 zł (6) |
|---|-----------------|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|
| 1 | Matematyka      |                   |                    |                    |                    |                    |                   |
| 2 | Język polski    |                   |                    |                    |                    |                    |                   |
| 3 | Język angielski |                   |                    |                    |                    |                    |                   |
| 4 | Język niemiecki |                   |                    |                    |                    |                    |                   |
| 5 | Inny język      |                   |                    |                    |                    |                    |                   |
| 6 | Fizyka          |                   |                    |                    |                    |                    |                   |
| 7 | Chemia          |                   |                    |                    |                    |                    |                   |
| 8 | Informatyka     |                   |                    |                    |                    |                    |                   |
| 9 | Inne, jakie?    |                   |                    |                    |                    |                    |                   |

**17. Korepetycje są prowadzone przez różne osoby. Wybierz odpowiedzi dotyczące osób prowadzących korepetycje tylko dla tych przedmiotów, z których się uczysz dodatkowo**

|   | Przedmiot       | Nauczyciel z innej szkoły (1) | Nauczyciel z mojej szkoły (2) | Nauczyciel z uczelni wyższej (3) | Student (4) | Trudno powiedzieć (5) | Nie dotyczy (6) |
|---|-----------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|-------------|-----------------------|-----------------|
| 1 | Matematyka      |                               |                               |                                  |             |                       |                 |
| 2 | Język polski    |                               |                               |                                  |             |                       |                 |
| 3 | Język angielski |                               |                               |                                  |             |                       |                 |
| 4 | Język niemiecki |                               |                               |                                  |             |                       |                 |
| 5 | Inny język      |                               |                               |                                  |             |                       |                 |
| 6 | Fizyka          |                               |                               |                                  |             |                       |                 |
| 7 | Chemia          |                               |                               |                                  |             |                       |                 |
| 8 | Informatyka     |                               |                               |                                  |             |                       |                 |
| 9 | Inne, jakie?    |                               |                               |                                  |             |                       |                 |

**18. W jakim stopniu korepetycje wpłynęły na poprawę Twoich wyników w nauce? (odpowiedz tylko dla przedmiotów, z których bierzesz korepetycje)**

|   | Przedmiot       | W bardzo dużym stopniu (1) | W dużym stopniu (2) | W małym stopniu (3) | W bardzo małym stopniu (4) | Trudno powiedzieć (5) | Nie dotyczy (6) |
|---|-----------------|----------------------------|---------------------|---------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------|
| 1 | Matematyka      |                            |                     |                     |                            |                       |                 |
| 2 | Język polski    |                            |                     |                     |                            |                       |                 |
| 3 | Język angielski |                            |                     |                     |                            |                       |                 |
| 4 | Język niemiecki |                            |                     |                     |                            |                       |                 |
| 5 | Inny język      |                            |                     |                     |                            |                       |                 |
| 6 | Fizyka          |                            |                     |                     |                            |                       |                 |
| 7 | Chemia          |                            |                     |                     |                            |                       |                 |
| 8 | Informatyka     |                            |                     |                     |                            |                       |                 |
| 9 | Inne, jakie?    |                            |                     |                     |                            |                       |                 |

**19. Jak często w ramach korepetycji rozwiązujesz z korepetytorem zadania domowe?**

|   | Przedmiot       | Zawsze (1) | Czasami (2) | Rzadko (3) | W ogóle (4) | Nie dotyczy (5) |
|---|-----------------|------------|-------------|------------|-------------|-----------------|
| 1 | Matematyka      |            |             |            |             |                 |
| 2 | Język polski    |            |             |            |             |                 |
| 3 | Język angielski |            |             |            |             |                 |
| 4 | Język niemiecki |            |             |            |             |                 |
| 5 | Inny język      |            |             |            |             |                 |
| 6 | Fizyka          |            |             |            |             |                 |
| 7 | Chemia          |            |             |            |             |                 |
| 8 | Informatyka     |            |             |            |             |                 |
| 9 | Inne, jakie?    |            |             |            |             |                 |

**20. Kto zdecydował o tym, byś korzystał z korepetycji (zaznacz właściwe) (65)**

Ty sam  Rodzice  Inne osoby, kto? .....

**21. W jaki sposób znalazłeś korepetytorów? (zaznacz właściwe) (66)**

Z polecenia  Z ogłoszenia  Wskazanie rodziców

Inaczej, jak?

.....

## PYTANIA DLA WSZYSTKICH

**22. Proszę wskazać swoją płeć (18)**

Kobieta

Mężczyzna

**23. Proszę podaj klasę, do której uczęszczasz (19)**

Pierwsza  Druga  Trzecia  Czwarta  Piąta

**24. Proszę podaj kod pocztowy Twojego miejsca zamieszkania (20)**

.....

**25. Proszę dokonać samooceny. Jako uczennica/uczeń „jestem z danego przedmiotu...”:**

|   | Przedmiot       | Bardzo dobry/dobra (1) | Dobry/dobra (2) | Przeciętny/przeciętna (3) | Słaby/słaba (4) | Niedostateczny/niedostateczna (5) |
|---|-----------------|------------------------|-----------------|---------------------------|-----------------|-----------------------------------|
| 1 | Matematyka      |                        |                 |                           |                 |                                   |
| 2 | Język polski    |                        |                 |                           |                 |                                   |
| 3 | Język angielski |                        |                 |                           |                 |                                   |
| 4 | Język niemiecki |                        |                 |                           |                 |                                   |
| 5 | Inny język      |                        |                 |                           |                 |                                   |
| 6 | Fizyka          |                        |                 |                           |                 |                                   |
| 7 | Chemia          |                        |                 |                           |                 |                                   |
| 8 | Informatyka     |                        |                 |                           |                 |                                   |

**26. Proszę dokonać oceny jakości nauczania poszczególnych przedmiotów w Twojej szkole:**

|   | Przedmiot       | Bardzo wysoki poziom (1) | Wysoki poziom (2) | Przeciętny poziom (3) | Słaby poziom (4) | Bardzo słaby poziom (5) |
|---|-----------------|--------------------------|-------------------|-----------------------|------------------|-------------------------|
| 1 | Matematyka      |                          |                   |                       |                  |                         |
| 2 | Język polski    |                          |                   |                       |                  |                         |
| 3 | Język angielski |                          |                   |                       |                  |                         |
| 4 | Język niemiecki |                          |                   |                       |                  |                         |
| 5 | Inny język      |                          |                   |                       |                  |                         |
| 6 | Fizyka          |                          |                   |                       |                  |                         |
| 7 | Chemia          |                          |                   |                       |                  |                         |
| 8 | Informatyka     |                          |                   |                       |                  |                         |

**27. Jaki kierunek studiów planujesz podjąć? (37)**

Nauki techniczne (np. informatyka, mechanika, elektronika)

Nauki społeczne (np. ekonomia, pedagogika, socjologia, psychologia)

Nauki medyczne (np. kierunek lekarski, pielęgniarstwo, ratownictwo medyczne)

Nauki humanistyczne (np. filologia obca, historia, filozofia)

Inne, jakie? .....

**28. Jeżeli masz już określony kierunek studiów, podaj jego nazwę oraz uczelnię, w której chciałbyś studiować: (38)**

.....  
 .....



**29. Załóżmy hipotetycznie, że zdecydowałeś się na podjęcie studiów filologicznych (np. filologia angielska, lingwistyka dla biznesu, filologia niemiecka, filologia wschodniosłowiańska itp.). Czego oczekiwałbyś od takich studiów, jakich umiejętności chciałbyś się nauczyć? Spróbuj wskazać jakieś konkretne oczekiwania, wobec tego typu studiów.** (39)

.....  
.....  
.....

**30. Czy bierzesz pod uwagę rozpoczęcie studiów w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu?** (40)

Tak  Nie  Trudno powiedzieć

**Jeżeli tak, to na jakim kierunku studiów?** (41)

.....

DZIĘKUJĘ BARDZO ZA UDZIAŁ W BADANIACH

**Alicja FYDA**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

## **L2 VOCABULARY ACQUISITION: TRADITIONAL VS. COMPUTER-ASSISTED LANGUAGE LEARNING**

### **Summary**

The aim of this article has been to present which methods of L2 vocabulary acquisition are more effective. The research included learning vocabulary using two methods. One of them was traditional way of learning, i.e. a word list, and the second method which was using a Webquest. The purpose of this study was to investigate which method was more effective in vocabulary acquisition and to see whether Webquests foster the learning process students' autonomy.

### **Streszczenie**

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie, jakie metody przyswajania słownictwa w języku angielskim jako drugim języku są bardziej efektywne. Badanie sprowadzało się do użycia dwóch metod – listy słówek jako metody najlepiej znanej uczniom oraz Webquest'ów – jednego z narzędzi, jakie oferuje CALL. Zadaniem tego badania było sprawdzenie, która z dwóch metod jest bardziej efektywna oraz czy Webquest'y ułatwiają i urozmaicają uczenie się słówek, jak również czy rozwijają autonomię uczniów.

### **Introduction**

David Wilkins said: "Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed" (Wilkins, 1972, p. 111). Clearly, there are some reasons to treat vocabulary as valuable and necessary. Firstly, it is worth remembering that teachers choose those words to teach and to be learnt by students that can be useful in everyday life and in practising other skills. Secondly, vocabulary should be seen as important because it is needed in receptive and productive language use. Students may know some vocabulary items but without putting it into use (i.e. exercises) they forget it or use it in a wrong way. For instance, vocabulary knowledge is necessary in reading comprehension (Chall, 1958). What is more, there are plenty of ways to teach and to learn vocabulary. If a teacher or a learner is not satisfied with one method it does not mean that he or she should ignore all other ways (Nation, 1990, pp. 1-2). Teachers should remember that their goal is to enrich learners' vocabulary.

Most books and language courses are planned around grammar because it is seen as more productive. Now, more and more books concentrate on vocabulary because of two implementations. The first one is a lexical syllabus. This kind of syllabus is based on vocabulary and its main benefit is that it stresses utility – students learn words that are frequent because they are the most valuable to know. The second implementation – lexical chunks – contain more than one word, e.g. phrasal verbs, idioms, collocations. (Thornbury, 2002, p. 14). These two applications indicate that vocabulary is now perceived as a separate part of language that needs to be taught systematically.

Students have dissimilar learning styles and if something works for one of them it does not mean that it will work for another person. There are many techniques and methods of learning new vocabulary items. Each of them offers a different kind of support for learners and for teachers.

The most significant strategy of learning vocabulary is guessing from context (Nation, 1990, p. 6). Guided practice with this way encourages students to learn independently. Honeyfield (1977) proposes three types of exercises to practice this method: a cloze exercise where learners have to fill the gaps with the context word, a multiple-choice task where the answers for the meaning or for the clues which give the meaning are provided and a context-enrichment activity where the information is gradually revealed. Paraphrasing and using word parts also inspires learners to be self-sufficient. Another technique that is worth mentioning is repetition. Depending on how often learners repeat words, this way helps them to memorize words faster and for a longer period of time (Nation, 2001, pp. 74-81). Sometimes when students discover the meaning of a new word they want to make an additional effort to remember it. The mnemonic technique – the keyword technique is effective while learning a second language. The student hears a new word in the second language and they try to find in their first language the word or a phrase that sounds similar and this is the keyword. When the learner hears the word next time he or she will recall it (Nation, 1990, pp. 166-167; Pressley, Levin, Miller, 1982). There are also strategies that help teachers communicate the meaning of words. Using real objects, actions, pictures and diagrams is a valid method because students see the meaning literally and directly. That is why words taught in this way are more likely to be remembered. Using translation in the first language or into the second language is one of the fastest methods and the most suitable when some incidental vocabulary appears during a lesson. It is economical, however it may not be memorable. To help students with learning vocabulary, the teacher may provide some synonyms, antonyms, games and activities.

Computers play a significant role in people's lives, they have become fixtures in many homes but they also enhance the learning process in and outside the classroom. Computer-Assisted Language Learning (CALL) can be defined as an approach which uses computer technology to improve language acquisition (Beatty, 2010). It is an innovative way of presenting language to students as they mostly learn using traditional methods applied in the classroom. According to Davis (2006), using technology motivates students, it increases their eagerness to learn foreign languages and provides learners with the opportunity of dealing with different skills when they feel they need more.

There are many e-learning platforms that can be used by teachers, a lot of online activities and programs. In schools there is one problem – there is no time to focus on CALL since it is time-consuming and teachers have to stick to the curriculum. There is also a solution to that – teachers may apply CALL in the learning process as an additional work at home for students or they can easily find extra material themselves. Gajek (2004) claims that it may be a challenge for teachers to prepare or create web-based courses. Apart from the fact that it is time-consuming, it is also difficult to fulfill an individual student's needs. Each learner has a different attitude towards language learning and not everyone needs more materials and exercises. Gajek added that CALL brings together family, social and vocational life with the need of learning languages and recognizing different cultures. Additionally, she states that teaching a foreign language differs from teaching other school subjects because of cultural aspects and as far as online courses

are concerned a teacher is a source of language and not of a content. Teachers should be able to use computer applications and Internet tools themselves, they should provide students with the clear instruction of how and what learners are expected to do and to be models for them.

Joy Egbert (2006) in his paper claims that there are several roles of CALL included in language acquisition. The first one is to gain education goals by learners since there is a need of knowledge to communicate and to think critically. According to the author, communication and critical thinking help learners to develop their autonomy and to become more eager to socialize with other people since they have no barrier to talk and to say aloud what they think. CALL enables students to work at their own pace. They do not have to speed up because other learners have finished the exercise. Information that is present in the CALL materials can be retrieved and students can do tasks many times. When they feel they master what they want and they achieve their goal – they can move to a new topic. The fact that learners can work at their own pace makes them feel satisfied as they have control over their language progress. The second role is to enhance traditional methods of learning and to fulfill students' needs. Learners are familiar with a wide range of learning strategies and in this variety they can choose the most suitable for them. What is worth mentioning, students use CALL materials in their environment. Learners sometimes are not eager to participate in the classroom, they are not active because they are afraid of making mistakes. Computers give an opportunity of learning in silence and alone. Another benefit of using CALL is increased motivation that was mentioned in the first paragraph. Motivation is considered as the most important factor as far as language learning is concerned (Gardner, 1983). Because of this aspect students put more effort in it and their second language performance is better.

The next advantage of CALL is that it offers access to information. CALL programs and the Internet provide learners with more materials. In the classroom students may feel overloaded with too much information and they simply sit until the end of the lesson. With CALL there is no such problem since it allows to have a break and to absorb new material. Students have a possibility to come back to the place they have finished or to start again. CALL also promotes non-traditional features. Learners are accustomed to traditional ways of teaching and learning whereas CALL offers many different types of exercises that will maintain students' interest and avoid the boredom implemented in the classroom (Fotos, Browne, 2004).

Having in mind what the goals and benefits are, CALL may be seen as an attractive tool that facilitates language acquisition. Students use computers almost every day and they are accustomed to it. That is the reason why teachers decide to implement technology into the learning and teaching procedure. Egbert (2006) emphasizes that using CALL cannot function as a full replacement of a teacher, but as an additional support. Thus, it is important to select those areas that may have effective results in language acquisition and to adjust its form to students' needs.

### **1. Aims of the study**

Vocabulary is the part of English language that plays a significant role since without words it is impossible to convey the message in the second language. This skill requires from students the willingness to learn new things and also to form a habit of learning systematically. This is why the main aim of the study was to introduce students

to the new method of learning, i.e. CALL, especially to Webquests and to examine the influence of using them in vocabulary acquisition. Besides, this research also focuses on learners' attitude towards vocabulary learning and on developing their autonomy since they mainly learn at home by using materials given by the teacher.

The study was conducted in order to answer the research questions listed below:

- 1) Does implementing CALL enhance second language learning?
- 2) Do Webquests foster students' vocabulary acquisition?
- 3) Do they help in developing learners' autonomy?
- 4) How do students feel about learning vocabulary through word lists and Webquests?

The research was inspired by many studies that concentrated on the influence of using CALL in language learning. CALL offers many applications that enhance and facilitate the development of the second language proficiency. Webquest, the tool that was used in the study, is treated as the most complex in terms of diversification of tasks that can be implemented into the learning process and the most effective since students are accustomed to using computers and the Internet.

## **2. Subjects**

The subjects were students of a primary school in Rożnów. There were ninety-two participants divided into three classes. The first class (the 6<sup>th</sup> grade) consists of thirty-four students at the age between 12 and 13 years old, the second class (the 7<sup>th</sup> grade) of twenty-eight learners at the age of 13 and 14 and the third class (the 8<sup>th</sup> grade) of thirty students at the age of 14 and 15 years old. Learners were not divided into groups according to the proficiency level but according to the age. All students had been studying English as their second language since the very beginning of the primary school and they took part in the research voluntarily. Furthermore, students were assessed and evaluated accordingly to the results they achieved from the tests.

## **3. Procedure**

The approach that was used in this study was action research which is defined as a method implemented to see the progress and as a solution to the problem that occurred during the learning process. This type of research involves students' active participation in order to solve and to improve the problem that exists (Nunan, 1992, pp. 17-19). The idea of action research includes three steps: planning, action and discussing the results.

The conducted study examines a problem of vocabulary development in the secondary school. There were two methods applied in this study. The first one was a word list as a tool which students know best because they mainly use this to learn vocabulary items. The second tool was the implementation of CALL and Webquests. This method was new for learners since they use computers and the Internet at home but not directly to learn vocabulary.

The research lasted for two months because of the fact that teacher has to stick to the curriculum and coursebooks used by learners included one vocabulary section in one chapter. The study consisted of four parts. The first one was done during the pilot lesson. It was a survey that verified students' general beliefs about their second language vocabulary. It included eight multiple choice questions and the learners' task was to circle the answer they agree with.

The second part included lessons with the presentation of vocabulary items listed in the coursebook and doing exercises that belonged to this section and were accessible there. Students from Class 1 use *Steps in English VI* and students from Class 2 utilize *Steps in English VII*. Those publications are from Oxford University Press. Learners from the Class 3 use *Repetitorium ósmoklasisty* and the publisher is Express Publishing.

The third part of the study encompassed studying English vocabulary at home. After each lesson that focused on vocabulary section students were given word lists as a traditional way of learning which included vocabulary items from the coursebooks. The word lists were enlarged by words that were related to the given topic. The second tool they were provided with was Webquest as a more innovative way of dealing with words. The pilot lesson was devoted not only to the survey but also to the presentation of what are Webquests because none of them knew this term. As an example, the teacher showed one Webquest that concerned vocabulary items, but not from their coursebooks, and explained how it works. The presentation done by the teacher included a step by step instruction because Webquests are quite complex.

The website used to create Webquests was Zunal.com. This web page offers free access and allows teachers and students to create interesting tasks on a particular aspect of language for other learners. The welcoming page introduces students to the main idea of the Webquest. It contains a title, a short description of what learners are going to deal with, level of proficiency, curriculum, some keywords and the name of the author. The next step is Introduction. This part is used to provide students with general information and with some examples but also to state the main goal of the Webquest. All Webquests in the study had the same goal, i.e. to acquire vocabulary items in order to increase the second language vocabulary size. The next part is Task. It contains a step by step instruction of what learners are supposed to do to achieve the main goal. This part should be clear, meaningful and well organised in order to be easily understandable for students. In the case of this research students were asked to read a text and answer the comprehension questions, to do a quiz, to go to exercises accessible online, to do activities designed by the teacher, to listen to songs and to fill in the blanks in the lyrics with the missing words, etc. Another step is Process which contains a more detailed description of what learners are supposed to do. This part includes also information how students should organize their work to achieve better results, for instance what to do as a first thing, how to do tasks and what to focus on. Another part is Evaluation. This section includes a scheme of assessment for students if they are going to be evaluated on the basis of the work they have done. The Webquests created for this research included information about the evaluation of the test they were going to take but also learners could assess themselves on account of the tasks they have completed in order to see how they master a particular vocabulary section. In the part titled Conclusion the author of the Webquests may congratulate students the completion of the tasks. There is also a place to give students some suggestions how to learn vocabulary or provide them with additional exercises online if they feel they need more. The website chosen to create Webquest offers not only a support for learners in terms of doing additional activities and learning but it also functions as a tool that facilitates this process since the author may add pictures, change the font colour, change the style, add a movie, etc.

There were nine different Webquests created for students (three for each class and from three chapters) in order to use them to learn vocabulary items at home. Each of them consisted of the same parts with the intention of providing students with a similar pattern of tasks and instruction and consequently to make it easier for them. The focus was put on the same vocabulary items as in word lists but the difference was that this method was more enjoyable for learners but also more time-consuming.

Students were assessed on the basis of the tests which were the last part of the study. Students were given twenty words in each test and they were supposed to provide a translation in the second language or to match words with the definitions. They had two days to get ready for the short test from the vocabulary section. Each learner was given access to two tools: the word list and a link to the Webquest. After taking the test the students were asked about their choice – whether they used word lists or Webquests to learn. What is more, the Webquest website offers a statistics section to see how many students visited each bookmark of the Webquest. This was helpful in order to see whether students' choices were relevant to the information provided by the website.

#### 4. Results and discussion

The first step of the study was a survey (Appendix 1). The number of participants was ninety-two and the survey included the same questions for each group. The two questions asked about having computers at home and having access to the Internet. These two conditions were essential to conduct the research. All of the students use computers at home and they all have access to the Internet. These two tools enable the teacher and learners to imply Computer Assisted Language Learning into the learning process. Traditional ways of learning do not require using computers but the Internet connection is indispensable as far as utilizing Webquests is concerned. There was a great variety of answers as to the third question in the survey.

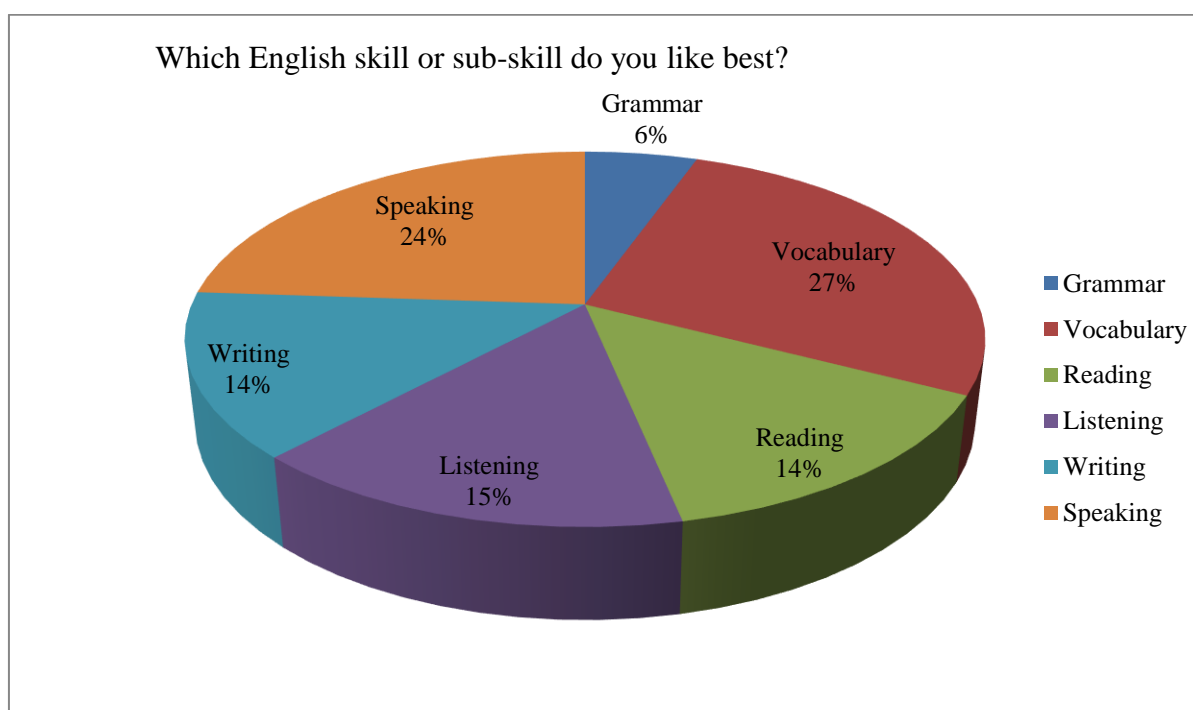


Figure 1. The results from the third question in the survey.

The question asks about learners' favourite skill. Students deal with many different skills and sub-skills during their second language studies. This pie chart presents a variety of them and which of them students perceive as the most interesting. It turned out that 25 students like vocabulary best. Fewer learners enjoy speaking – 23 learners. Similar results are for writing, listening and reading. According to the learners the least popular part of English is grammar. The discussion of the results of this question with groups indicates that students perceived vocabulary as their favourite sub-skill because they enjoy doing vocabulary exercises and according to them thanks to vocabulary it is possible to convey the message and also to understand other people. They do not like grammar because they feel it is demanding in terms of being difficult to understand and it takes a longer period of time to master this skill. Learners add that English grammar is not similar to Polish grammar and they feel confused with many different aspects that they have to deal with as far as English is concerned.

The next question in the questionnaire involves the estimation of students' vocabulary size. The previous question shows that students enjoy learning vocabulary and the results of the fourth question illustrate that according to 40 learners their vocabulary range is "good" (Figure 2).

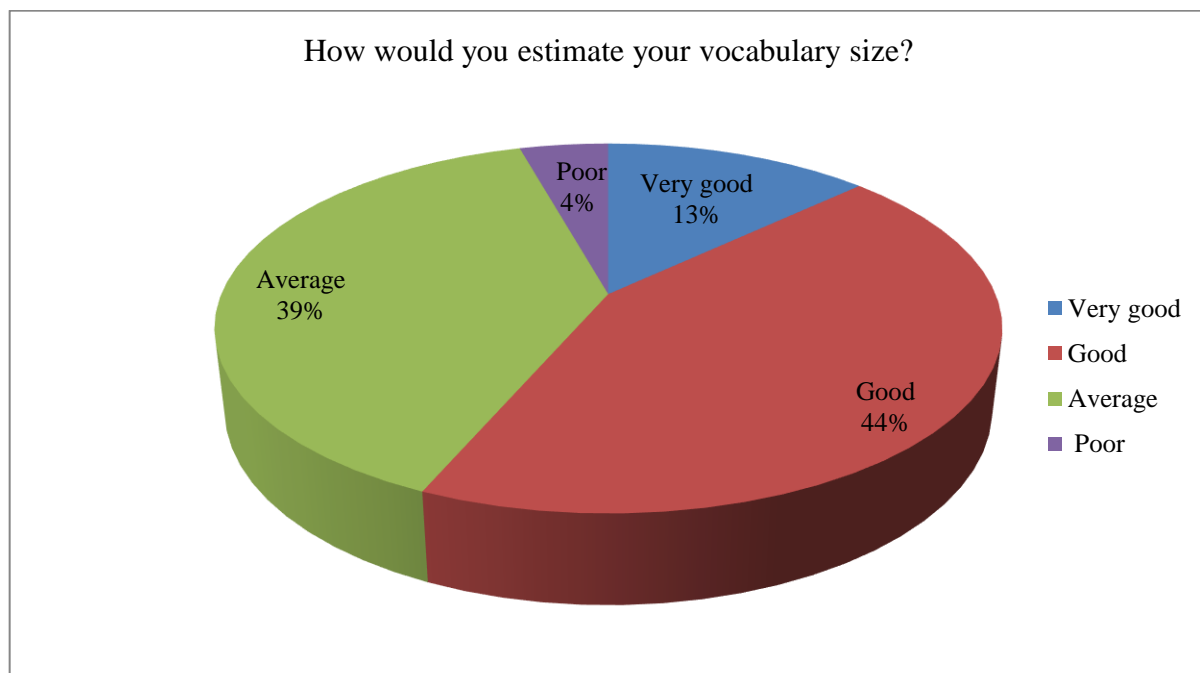


Figure 2. The results from the fourth question in the survey.

In this question participants had four options to choose from. 39 percent of students assess their vocabulary as "average" and only 4 percent as "poor". There are also 12 learners according to whom their vocabulary range is "very good". After the completion of the questionnaire the teacher asked students how did they estimate it. Most of them answered that they can see it in the test they take and while doing homework – if they have problems with some activities they would have to learn more.

The fifth question asked about students' attitude towards learning vocabulary.



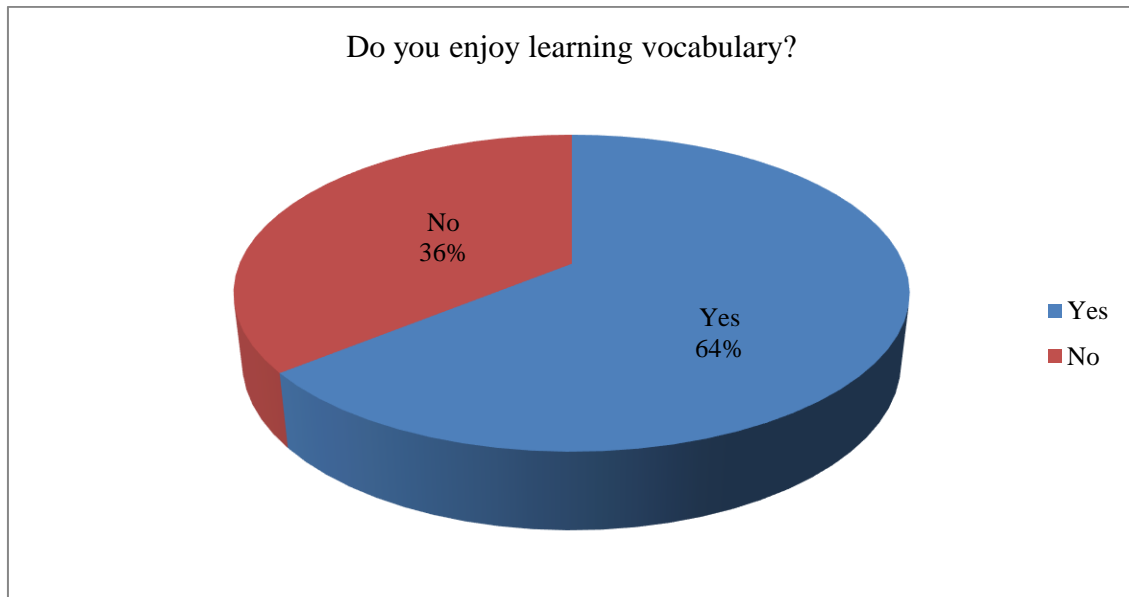


Figure 3. The results from the fifth question in the survey.

The pie chart shows that for 64 percent participants it is enjoyable. The rest answered that it is not pleasurable for them to learn vocabulary. Still, most of them are not bored with learning vocabulary and they devote time to studying (Figure 4).

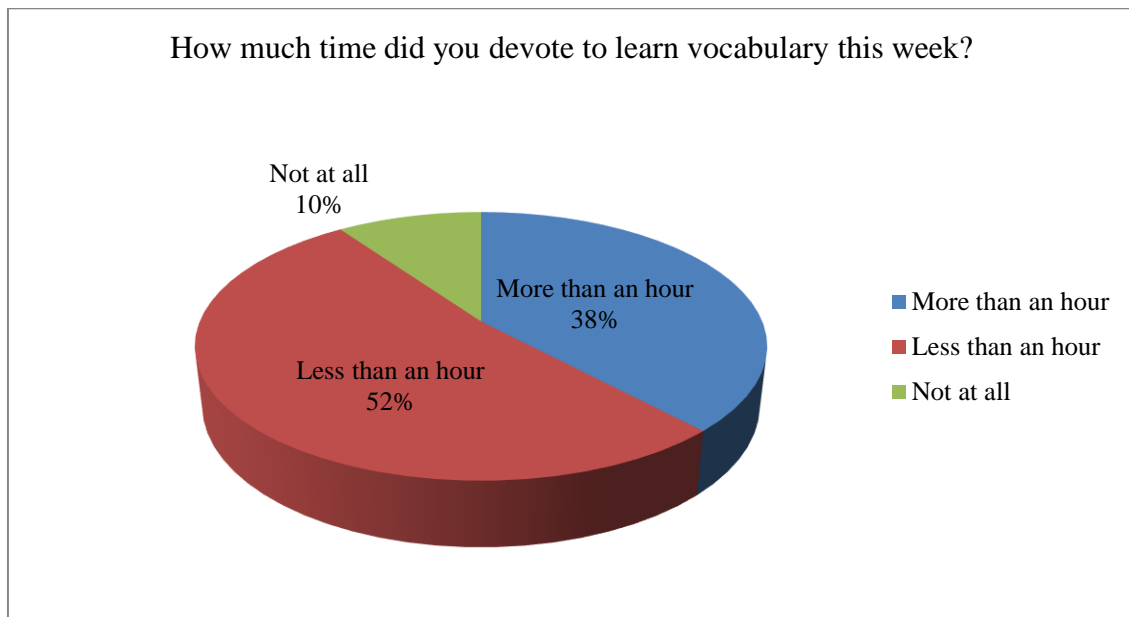


Figure 4. The results from the sixth question in the survey.

The answers to this question show that most students devote time to learning vocabulary at home and not only before tests. The teacher who works with these groups does not check in every lesson whether learners acquire new material from previous lessons. According to the teacher, it is faster to do a test for everybody and not to ask an individual person to come to the desk and answer questions in front of the rest of the class. It is stressful and time-consuming. This question shows that learners take care of the development of language proficiency. Only 9 students did not learn vocabulary in the

week when the survey was done. 47 students claimed that they learnt vocabulary but they devoted to it less than an hour. There were also 35 learners who spent more than an hour to vocabulary acquisition. According to most of the students, they attempt to learn English language systematically because they do not want to fall behind and later to catch up. They claim that there are too many subjects at school to learn and it is better to keep abreast with everything.

The seventh question was related to the method used by students to learn. Most of the participants chose one of the traditional ways of learning, i.e. learning by heart using word lists. This answer may be perceived as obvious since students do not have time and a will to make language learning more enjoyable and to use different strategies. The diagram shows that it is possible and that students do not learn vocabulary using only word lists. This question shows that there is a great variety of techniques and each of them has its supporters. Using the Internet is in the second place with the score of 18 learners. Participants use also movies and songs to learn vocabulary from the context, they use dictionaries and they read texts in the second language. The method that is the least popular among students is learning vocabulary by using flashcards and only 8 learners use mostly this strategy (Figure 5).

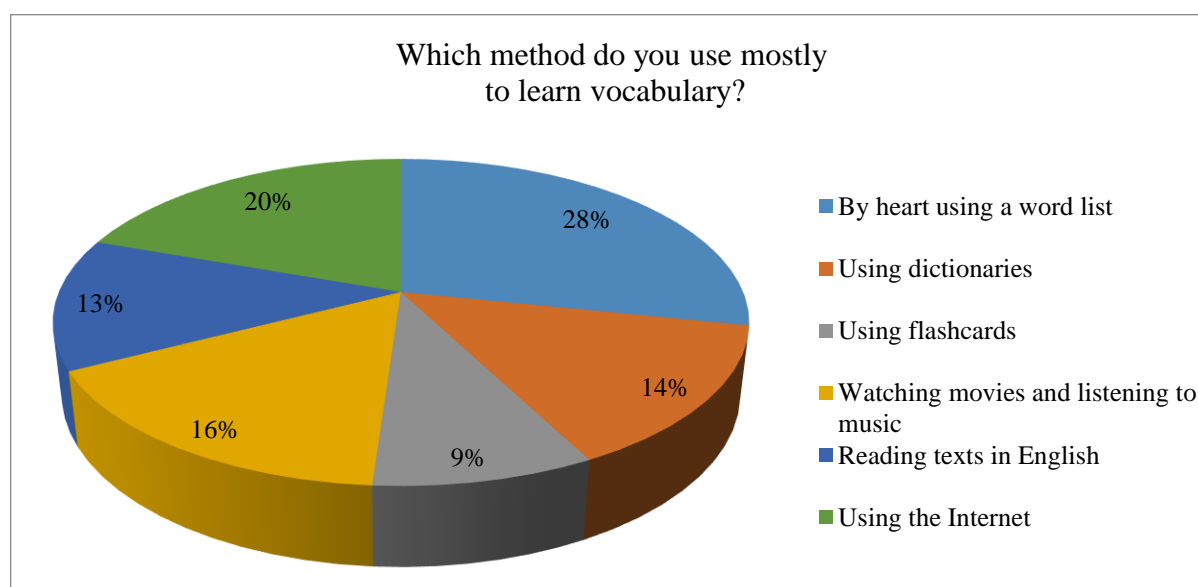


Figure 5. The results from the seventh question in the survey.

The last question in the survey asked about the method that is the most effective according to the participants. They might use this method once or twice or did not use it at all. The aim of the question is to see whether methods that are used to learn vocabulary by the students and results from the previous question are the same. According to the participants, they consider using the Internet as the most effective strategy. Fewer students claim that using a word list and a dictionary is the most productive. Reading articles and books in English is effective only for 5 learners. This question reveals that students use different methods to learn and in their opinion different techniques are more effective. The teacher asked them why they do not use techniques they consider as effective. Students claimed that they try to choose the fastest methods because most of them are more time-consuming, but those which take more time are more effective and they offer learning from the context (Figure 6).

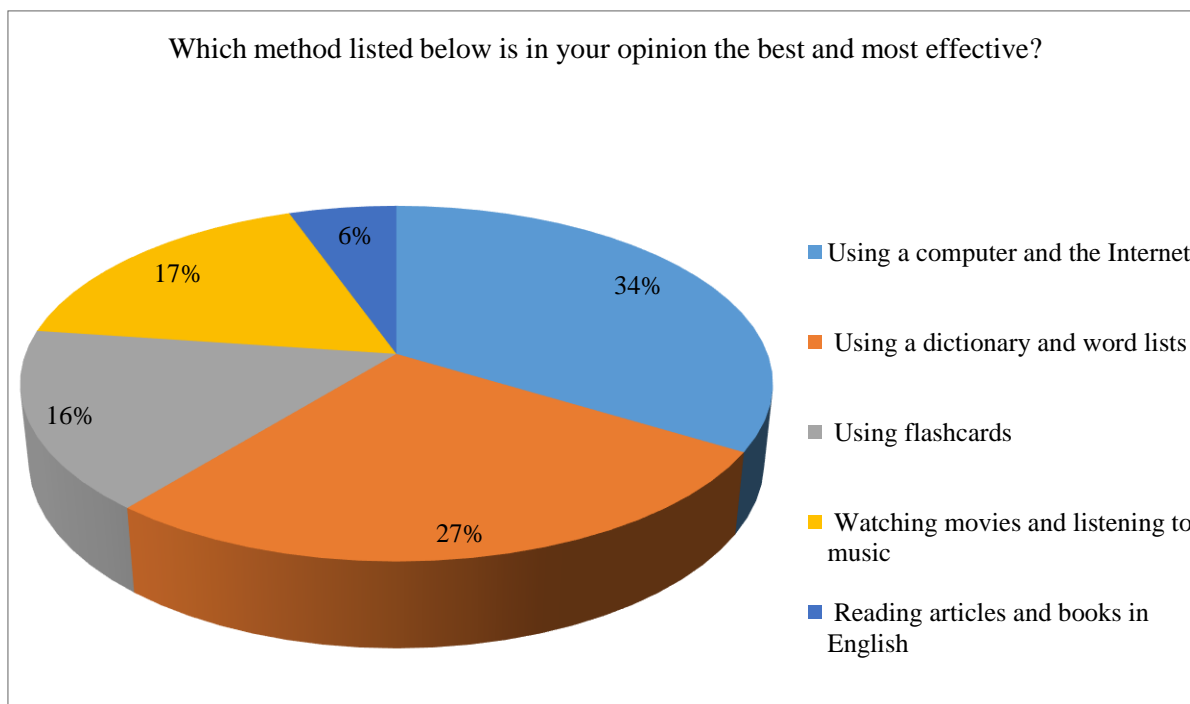


Figure 6. The results from the last question in the survey.

This survey provides the teacher with information about students, their attitude to learning vocabulary and their general beliefs. After the survey there were lessons devoted to the presentation of vocabulary items and to doing in-class exercises. After these lessons each group received word lists and access to Webquest. Table 1 below presents students' results from Test 1 (Appendix 2).

Table 1  
The results from Test 1

| TEST 1  |           |          |
|---------|-----------|----------|
|         | word list | Webquest |
| class 1 | 45%       | 51%      |
| class 2 | 47%       | 67%      |
| class 3 | 65%       | 71%      |

These results came from the fact that learners were graded according to the percentage score from the test and accordingly to the information they gave the researcher about their choice whether they chose word lists to learn or Webquests. The percentage that is visible in the table is an average of students who chose the method and of the score they got from the test. The table shows that participants from Class 1 who used word lists to learn vocabulary at home received 45 percent whereas those who chose Webquest got 51 percent. This class wrote the test from vocabulary section in Chapter 5 in their coursebooks entitled *Clever*, which comprises words related to skills, people and jobs. Students from Class 2 gathered 47 percent by using word lists and surprisingly 67 percent by using the Webquest. They wrote a test on the basis of the vocabulary presented in Chapter 5 *School life* in their coursebooks. This chapter includes vocabulary connected with verbs related to school, subjects and types of schools. The last class received high results from the test.

The group got 65 percent from the test they got ready for using word lists and 71 percent as they used the Webquest. This group was assessed on the basis of vocabulary learnt from the Chapter 8 *Travelling and tourism*. This vocabulary dealt with means of transport, holiday, accommodation and accidents. These results show that students who used Webquests to learn achieved better results than students who used word lists (Figure 7). The results visible in the bar chart show that the difference between outcomes is not very high and using Webquests for the first time turned out to be more effective.

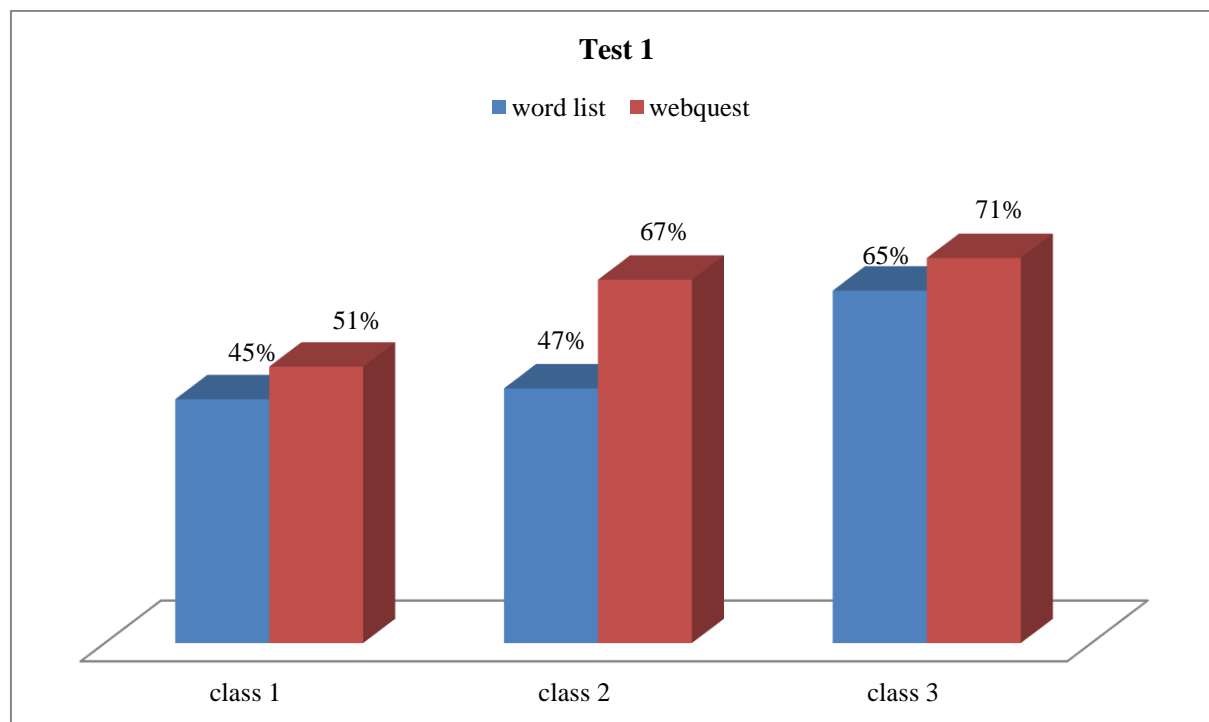


Figure 7. The results from Test 1.

The second test took place about three weeks later. Students completed the whole chapter in their coursebooks and the teacher could move on to the next part. This time participants from the class 1 dealt with vocabulary from Chapter 6. These words were related to time, numbers and feelings. The table 2 below shows that their results were better than from the previous test. They gained 53 percent because of using word lists and 64 percent by using the Webquest. The difference of 11 percent is quite big in comparison with the previous test where it was only 6 percent.

Table 2

*The results from Test 2*

| TEST 2  |           |          |
|---------|-----------|----------|
|         | word list | Webquest |
| class 1 | 53%       | 64%      |
| class 2 | 55%       | 68%      |
| class 3 | 67%       | 74%      |

The second group had to learn vocabulary items from the next chapter in their coursebooks entitled *Take action*. The participants also received better results than from the first test. They got 55 percent from the test they prepared for by using word lists and 68 percent because of using the Webquest. In this case their general effect is not as high as it was previously. The difference was 20 percent and from this test it was 13 percent. The results achieved by the participants from the last class remained almost the same as from the first test taken by them. They got 67 percent from using word lists and 74 percent by using the Webquest. Students from this class wrote the test on the basis of vocabulary section from Chapter 9. This chapter contains words related to culture, art, media, music and theatre. The results visible below in the bar chart show that all groups received better results than from the first test and those students who use Webquests got better effects than participants who use the traditional way of learning words.

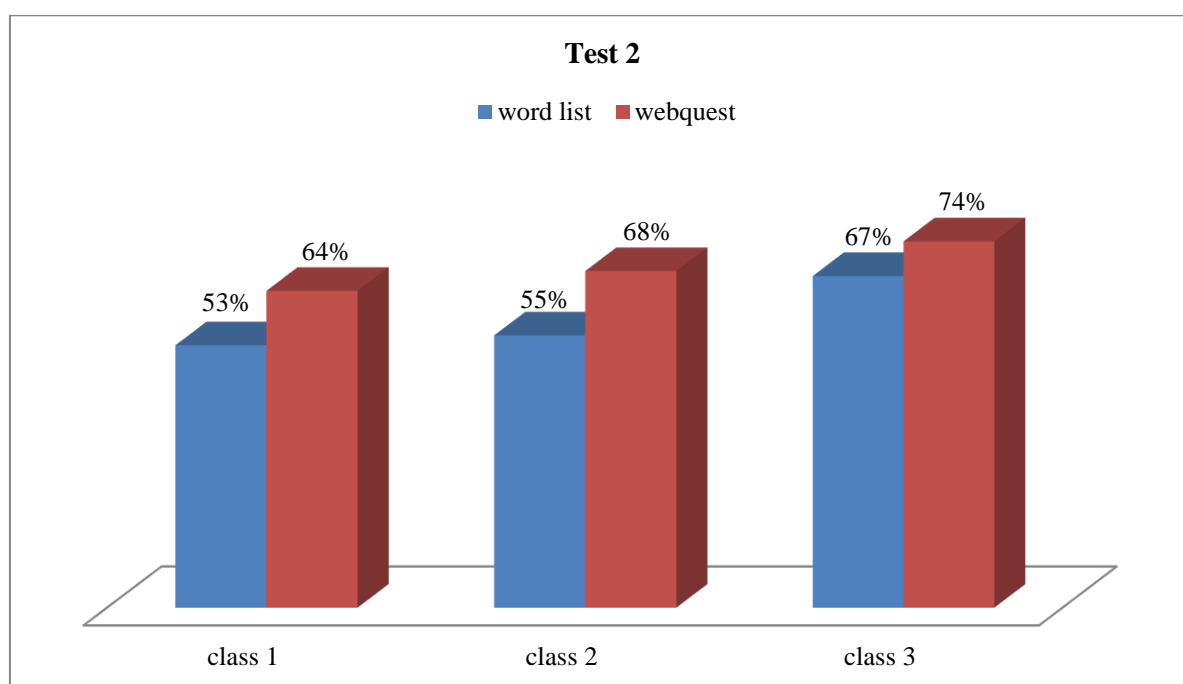


Figure 8. The results from Test 2.

The last test was written by the learners about three weeks after the second test. The table below shows students' results from the test.

Table 3  
*The results from Test 3*

| TEST 3  |           |          |
|---------|-----------|----------|
|         | word list | webquest |
| class 1 | 57%       | 66%      |
| class 2 | 67%       | 71%      |
| class 3 | 61%       | 64%      |

The table shows that class 1 received 57 percent from the test to which they learn using word lists and 66 percent when using the Webquest. These scores are the highest in terms of the results of the participants in this particular group. Learners dealt with words from the Chapter 7 entitled *Sport for all*. This chapter contained vocabulary connected with people in sport and types of sports. The difference of 9 percent between the two ways of learning is not very high but 66 percent received by students who used the Webquest is satisfying for the teacher and the researcher because they saw the progress that learners' made. The second group also got satisfying results. The participants learnt vocabulary included in the Chapter 7 entitled *Film and fiction* which dealt with vocabulary items related to genres of books and films and technology used in these areas. The students who used word lists gained 67 percent and those who used the Webquest received 71 percent. This case is similar to the class 1. These scores are the highest as far as results of this particular group are concerned. The progress is visible since learners who chose Webquests to learn got better results and still the difference of only 4 percent is not very high. The most important thing is that students develop their vocabulary size. Class 3 dealt with the vocabulary from the Chapter 10. This chapter included words connected to sport as it was in the second group. The difference here was that this vocabulary section was more advanced since participants from this group learn to their exam. Participants who learn by using word lists received 61 percent and those who used the Webquest gathered 64 percent. These scores were the weakest in this particular group. The results remained high but not as it was in the previous test. The bar chart presents outcomes of the last test (Figure 9).

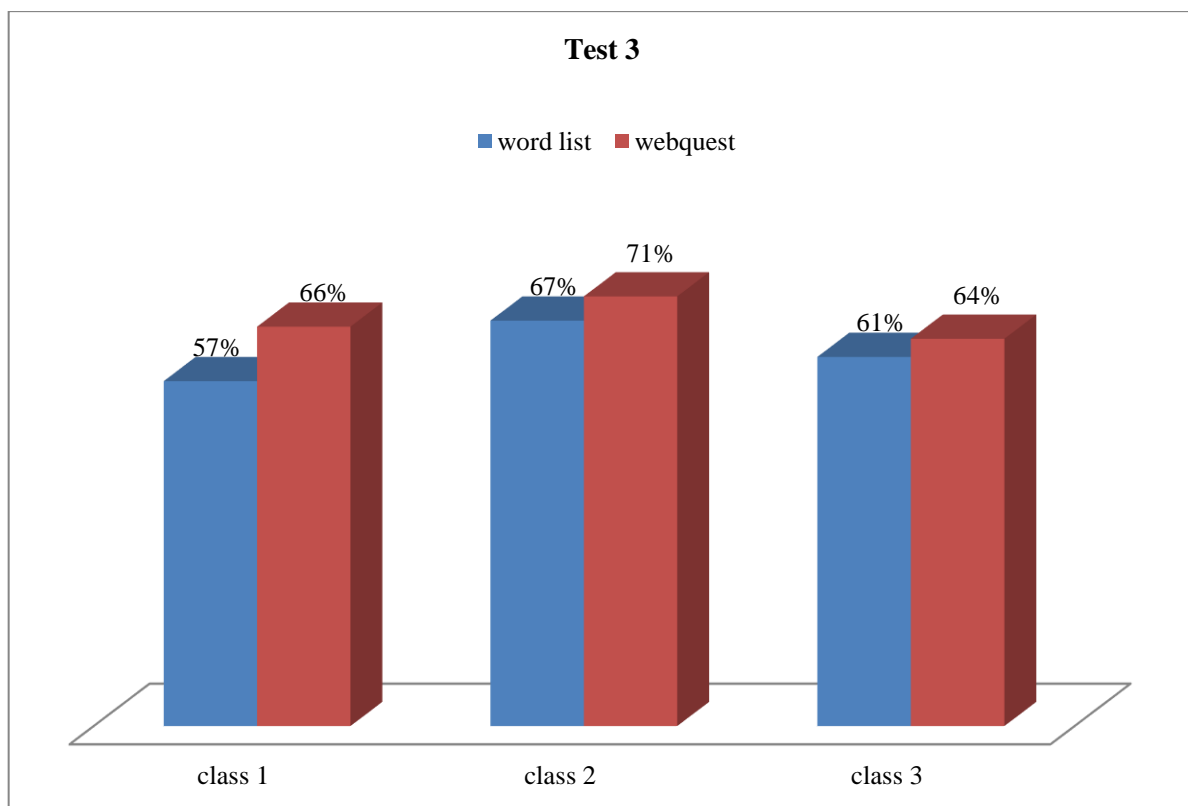


Figure 9. The results from the last test.

As the diagram shows the best group was the second one. They received the best results from the test. Nevertheless, even if learners from Class 2 did not receive the highest results it is still visible that all students who used Webquests to learn gained better results than those who did not.

Another aspect of the study was to see how many learners chose word lists to learn and how many chose Webquests. After each test each group and each learner was asked about the method they chose to learn vocabulary items. These results were checked by the researcher on the Webquest website to see whether student's version is the same as there. Learners were provided with the information that the researcher has access to such statistics. Tables on the next page present the tendency of choosing the traditional method and Webquests.

Table 4

*The percentage of students who used word lists to learn*

| <b>WORD LIST</b> |                |                |                |
|------------------|----------------|----------------|----------------|
|                  | <b>class 1</b> | <b>class 2</b> | <b>class 3</b> |
| test 1           | 59%            | 61%            | 42%            |
| test 2           | 54%            | 51%            | 37%            |
| test 3           | 42%            | 39%            | 35%            |

Table 5

*The percentage of students who chose Webquests to learn*

| <b>WEBQUEST</b> |                |                |                |
|-----------------|----------------|----------------|----------------|
|                 | <b>class 1</b> | <b>class 2</b> | <b>class 3</b> |
| test 1          | 41%            | 39%            | 58%            |
| test 2          | 46%            | 49%            | 63%            |
| test 3          | 58%            | 61%            | 65%            |

Table 4 shows how many students chose the traditional way of dealing with vocabulary and how it changed in the particular test they have taken. Whereas, Table 5 shows how many learners try new method, i.e. Webquests. From the table it turns out that most students from class 1 and class 2 chose words lists to learn for the first test. The researcher assumes that they were afraid of using Webquest because it was something new for them and they never used it. 42 percent of participants from the third group chose word lists and 58 percent chose the Webquest. Students at their age are more aware of using computers and the Internet. They were asked why they chose Webquests and their answer was that they use the Internet very often at home and when there is an opportunity to do something on the computer they are always willing to do it.

The tables show that for the second test and for the third one more and more students decided to use Webquests to deal with vocabulary items. After the study the participants were asked about it and most of them said that they saw the results of their friends and they wanted to try it and see whether they will have better results as the rest of the group. They noticed that tasks incorporated in Webquests offer contexts of words and that was helpful in terms of remembering them. The graphs present how the tendency of choosing the methods changed from the first test to the third test (Figure 10, Figure 11).

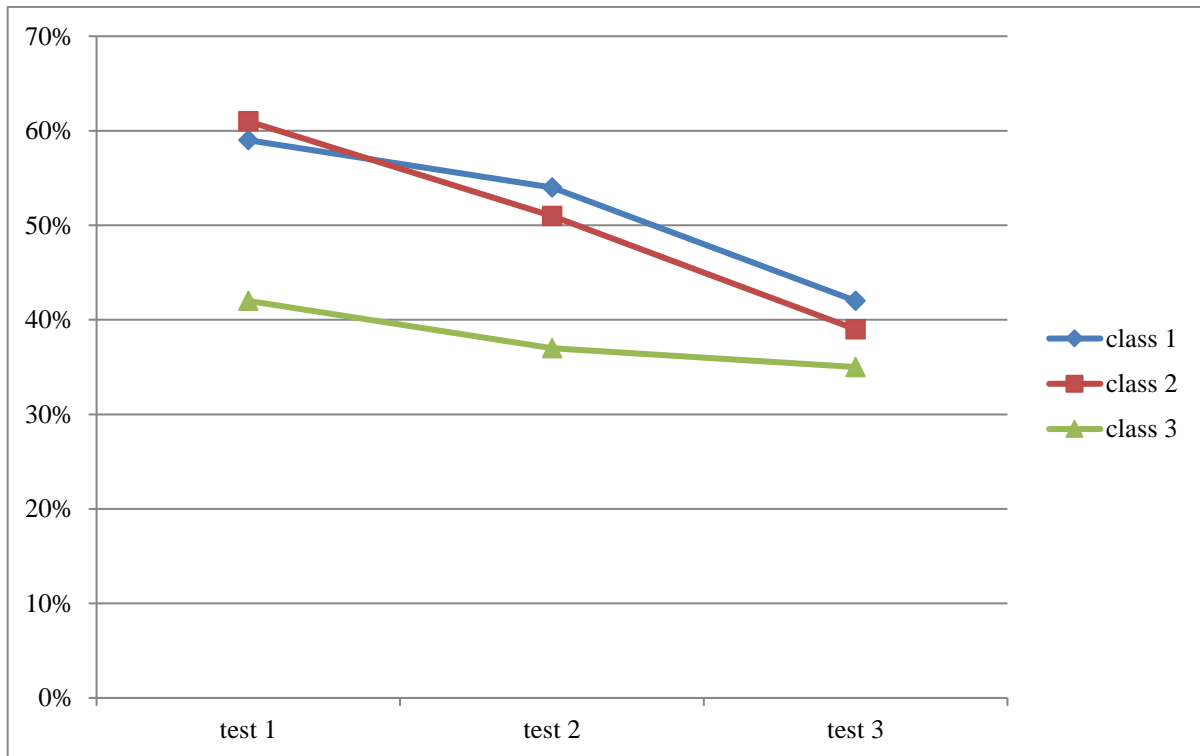


Figure 10. The declining tendency of choosing word lists.

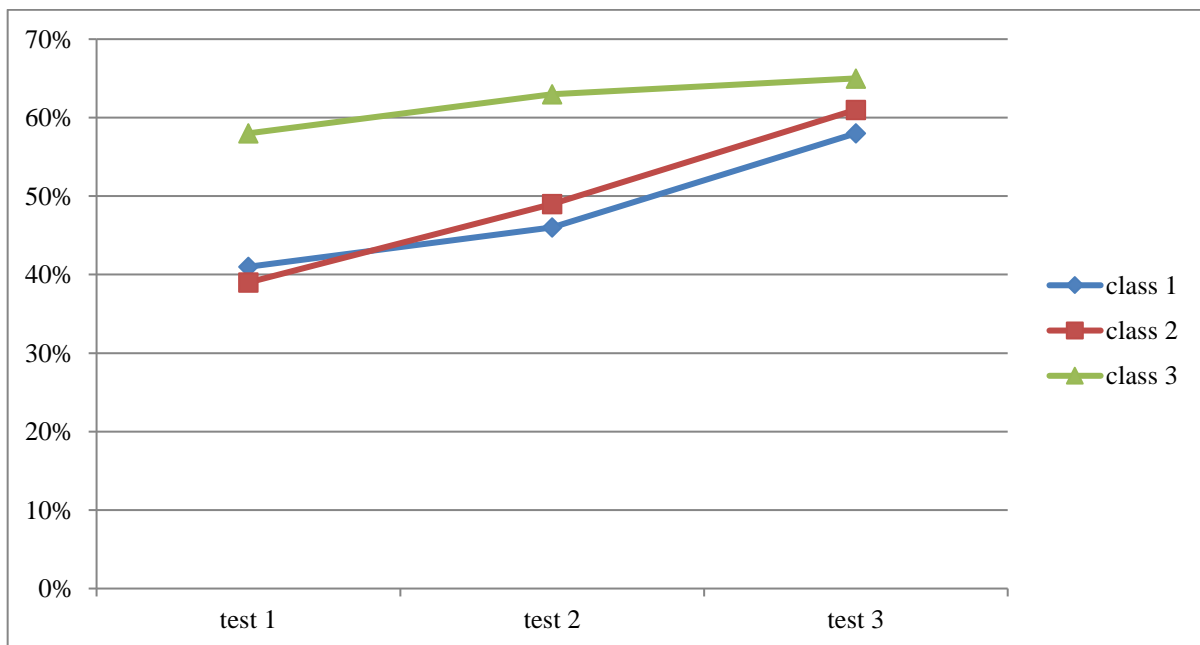


Figure 11. The increasing tendency of choosing Webquests.



These diagrams clearly present that Webquests were more popular among students than word lists since each vocabulary test gathered more supporters of the CALL method of learning. There were also students who did not want to use this method and some of them did not even try to use it. They were satisfied with their tests results and that is the most important aspect.

The research was conducted in order to see whether Webquests are useful tools in language learning and if they help students in developing their language proficiency. Results provided by the researcher show that implementing this particular CALL method significantly contributes to the development of learners' vocabulary acquisition and it enhanced this process. Webquests facilitate the learning process because learners were not familiar with this method and it provides the context. Having such a big group of participants was beneficial since the results seem to be more reliable. The study may be replicated by other researchers to compare the effects of it with others.

Webquests foster vocabulary acquisition and it is visible in the students' results. What is more, this method also develops learners' autonomy since students can make Webquests on their own and they can design tasks to them themselves. Another important aspect is that learners eagerly chose Webquests when they saw other students' test results. They understand that if it is beneficial for others it may be also useful and valuable for them. In comparison to the first test, the last test shows that there were many supporters of Webquests and those effects are satisfying. Students claimed that in the future they want to work with Webquests because they provide more opportunities to remember words better. The teacher who works with all the groups says that he did not expect Webquests to be helpful for students in vocabulary learning. When he saw the progress he suggested that students would work in pairs and each pair will create a Webquest on the vocabulary section from the particular chapter in the coursebook. This is additional work and students will be assessed on that. He added that students would get access to such Webquests and they may use it as a form of preparation to the test. Those participants who tried to learn by using Webquests said that they were not sure how to deal with it because it was a new strategy but when they saw that effects are really good they told others students to make an attempt.

There are many methods of teaching and learning a foreign language. Teachers provide students with the strategies that may be useful for them and learners choose those which are suitable for them since they all differ. When considering teaching implications, this research may give teachers and students some idea of implementing new methods, in this case Webquests as a tool used in CALL. This particular technique of learning has many advantages. Firstly, this way of dealing with words shows that second language learning may be interesting. What is more, it develops learners' autonomy since they work at home and they can be also the authors of such Webquest. The Internet is full of interesting and stimulating materials that can be the basis for students' own creative tasks. They can use also books, articles, almost everything that is in the second language and transfer it to the Webquest website to make an interesting website available not only for other learners but also for teachers who can use it with students.

## Conclusions

Vocabulary is the basis and the most important aspect of foreign language acquisition. It cannot be rejected and omitted in the learning process because without it learners' possibilities are limited. Traditional ways of learning vocabulary are used by students at school and at home whereas CALL is used mainly at home since at school there is a problem of finding time to it and to organise a place where each student can work. The application of CALL tools into learning positively influences all skills and sub-skills. As presented in the thesis, Webquests are becoming more and more popular among students. This tool enables them to work in their own pace and there is always a possibility of going back to the part which needs more attention accordingly to the learners. Teachers are models for learners and their task is not to impose the method on learners but to present to students a variety of strategies in such a way which allows them to choose the most suitable one. Choosing Webquests to the study turned out to be effective in the learning process and it is also demonstrated in other conducted studies.

The research focused on the development of vocabulary among students, on fostering their autonomy and on enhancing language acquisition. The data collected through the questionnaire shows that students mostly use word lists to learn vocabulary items. This method has been used for many years by all learners around the world. On the other hand, the research shows that the method that is considered to be the most effective because people utilize it for many years is not always the best. It turns out that the implementation of a new method, i.e. Webquests, can be also successful. Results gained by learners were higher when they use Webquests to study vocabulary. This shows that technology and implementing CALL in the learning process had positive impact on students and it developed their vocabulary.

The implementation of Webquests shows that applying CALL and technology for education purposes is beneficial for students. It fosters students' autonomy since they work at home on their own and it also enhances the learning process. This way of learning vocabulary is perceived by them as more enjoyable because they use computers and the Internet in everyday life and they are accustomed to it. Using Webquests promotes learning at home and encourages students to work on their own.

## Bibliography

- Beatty, K. (2010). *Teaching and researching: computer-assisted language learning*. Harlow: Pearson Longman.
- Chall, J.S. (1958). *Readability: an appraisal of research and application*. Ohio: State University Press.
- Davis, R. (2006). Utopia or chaos? The impact of technology on language teaching. *The Internet TESL Journal*, 12(11). Retrieved from: <http://iteslj.org/>.
- Egbert, J. (2006). The end of CALL and how to achieve it. *Teaching English with Technology*, 6(2), 6-12.
- Fotos, S., Browne, C. (2004). The development of CALL and current options. In: S. Fotos, C. Browne (eds.), *New perspectives on CALL for second language classroom* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gajek, E. (2004). *Nauczanie języków online*. Warszawa: SGH E-mentor.

- Gardner, H. (1983.) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Honeyfield, J. (1977). Word frequency and the importance of context in vocabulary learning. *RELC Journal*, 8, 35-42.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching & learning vocabulary*. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pressley, M., Levin, J.R., Miller, G.E. (1982). The keyword method compared to alternative vocabulary learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 50-60.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Pearson Longman.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Arnold.

## Appendix 1: Questionnaire

### Questionnaire

**1. Do you use a computer at home?**

- a. Yes
- b. No

**2. Do you have the Internet connection?**

- a. Yes
- b. No

**3. Which English skill or sub-skill do you like best?**

- a. Grammar
- b. Vocabulary
- c. Reading
- d. Listening
- e. Writing
- f. Speaking

**4. How would you estimate your vocabulary size?**

- a. Very good
- b. Good
- c. Average
- d. Poor

**5. Do you enjoy learning vocabulary?**

- a. Yes
- b. No

**6. How much time did you devote to learn vocabulary this week?**

- a. More than an hour
- b. Less than an hour
- c. Not at all

**7. Which method do you use mostly to learn vocabulary?**

- a. By heart using a word list
- b. By using dictionaries
- c. By using flashcards
- d. By watching movies and listening to music
- e. By reading texts in English
- f. By using the Internet

**8. Which method listed below is in your opinion the best and most effective?**

- a. Using a computer and the Internet
- b. Using a dictionary and word lists
- c. Using flashcards
- d. Watching movies and listening to music
- e. Reading articles and books in English

## Appendix 2: Sample tests

### Test 1 – class 1

#### Skills and people

1. Read the definitions and write the skills.
  - a. make food – .....
  - b. write music – .....
  - c. write software – .....
  - d. do a team sport – .....
  - e. perform a song – .....
  - f. make pictures – .....
  
2. Read the definitions and write the person.
  - a. This person works in a studio. Colour is usually important in their work.....
  - b. This person works with food in a kitchen. ....
  - c. This person works with computers.....
  - d. This person moves their body and feet to music.....
  - e. The voice is very important for this person.....
  - f. This person works with words.....
  - g. This person writes music.....
  - h. The person who comes first in a race or a competition.....
  - i. This person participates in team games.....
  
3. Provide the translation to the given words
  - a. intelligent –
  - b. peaceful –
  - c. domesticated –
  - d. practical –
  - e. common –

### Test 3 – class 2

#### Film and fiction

1. Match film and book genres 1-8 with descriptions a-h.
  - 1 autobiography .....
  - 2 action film .....
  - 3 romance .....
  - 4 ghost story .....
  - 5 epic .....
  - 6 cartoon .....
  - 7 western .....
  - 8 science fiction .....
  - a. This is something you shouldn't watch alone.
  - b. It's the story of the author's life.
  - c. It's about cowboys in the Wild West.
  - d. There are a lot of fights and fast cars.
  - e. This is a historical film.
  - f. It's a story about love.
  - g. It's a story about an imaginary future.
  - h. It's a film with animated characters

2. Provide the translation to the given words
  - a. best-seller –
  - b. publisher –
  - c. setting –
  - d. plot –
  - e. novelist –
  - f. biography –
  - g. script –
  - h. horror film –
  - i. detective story –
  - j. war story –
  - k. character –
  - l. theme –

**Test 2 – class 3**

Culture

1. Match words with definitions

1. hero .....
2. artist .....
3. work of art .....
4. heroine .....
5. plot .....
6. dialogue .....
7. review .....
  - a. a painting, a poem, a book, etc.
  - b. a piece of writing that describes a book, film, theatre play, etc.
  - c. the main female character in a book or a film
  - d. a conversation between characters
  - e. a person who creates art
  - f. the main male character in a book or a film
  - g. all the events in the book or in a film

2. Provide definitions to the given words

- a. talk show –
- b. journalist –
- c. audience –
- d. reality show –
- e. news –

3. Read the definitions and write the right word

- a. a place where people go to see a movie –
- b. a main division of a book, typically with a number or title –
- c. a person who takes photographs, especially as a job –
- d. captions displayed at the bottom of a cinema or television screen that translate or transcribe the dialogue or narrative –
- e. a recording of the musical accompaniment of a film –
- f. a dramatic work in one or more acts, set to music for singers and instrumentalists –
- g. a conversation between a journalist or a presenter and a person of public interest, used as the basis of a broadcast or publication –
- h. casual or unconstrained conversation or reports about other people, typically involving details which are not confirmed as true –

**Jarosław GIZA**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

## **TWO BLOODY COUNTESSSES: ELIZABETH BÁTHORY AND KARNSTEIN – LITERATURE AND HEAVY METAL MUSIC**

*I have no words;  
...thou bloodier villain  
Than terms can give thee out*  
(Shakespeare, 1998, 5.10.6-8)

### **Summary**

The world of literature appears to be immensely thronged with men rather than women when one analyses the examples of evil characters. In this realm the reader can encounter, for example, the Shakespearian Richard III, the Miltonian Satan, or the Conradian Kurtz. Upon taking a closer look, however, one can come across females who are likewise supreme evil figures. One of those is undoubtedly the countess Elizabeth Báthory infamous for her unquenchable proclivity for torturing and slaughtering young virgins. Significantly, the figure of the Hungarian noble woman pervades three spheres, that of history, literature and music. The second iniquitous female character is Le Fanu's Carmilla, the Countess Marcia Karnstein, one can encounter in three spheres of culture, namely literature, cinematography and music. Thus, in order to gain knowledge of those two evil women's multifaceted personality and their deeds one is asked to resort not only to chronicles (Elizabeth Báthory) but also to literary works, cinematographic adaptations and lyrics of metal bands that attempt to illustrate them from diverse perspectives.

### **Streszczenie**

Świat literatury wydaje się być przepełniony postaciami męskimi, raczej niż kobiecymi, gdy analizuje się przykłady postaci nikczemnych. Czytelnik może zatem spotkać takie postaci, jak np. Ryszard III Szekspira, Szatan Milтона czy choćby Kurtz Conrada. Jednak przy bliższym przyjrzeniu się można też natknąć się na postaci kobiece przepełnione złem i nikczemnością. Jedną z tych kobiet jest bez wątpienia hrabina Elżbieta Batory, słynna z nieodpartej skłonności do torturowania i mordowania młodych dziewic. Co znamienne, postać węgierskiej szlachcianki przenika trzy sfery kultury: historię, literaturę i muzykę. Drugą niegodziwą postacią kobiecą jest Carmilla, postać nakreślona przez Josepha Sheridana Le Fanu, hrabina Marcia Karnstein, którą również można spotkać w trzech sferach kultury: literaturze, kinematografii i muzyce. Z tego też względu w celu dogłębnego poznania wieloaspektowej osobowości tych dwóch złych kobiet oraz ich czynów, należy sięgnąć nie tylko do kronik, ale także do dzieł literackich, adaptacji kinematograficznych i tekstów zespołów metalowych, które próbują zilustrować te postaci z różnych perspektyw.

## 1. The Countess Elizabeth Báthory

Erzsébet Báthory<sup>1</sup>, like a ruthless, cruel, sadistic and sexually depraved murderess the Chinese Empress Wu Zetian (624-705), is regarded as one of the most prolific female serial killers in history. She was born in 1560 into the distinguished Báthory family of Hungarian nobility which, according to the palatine of Upper Hungary, György Thurzó, has been “cursed with more than its share of lunatics and madmen” (Johns, 2011, p. 14). What is more, those belonging to Báthory clan are thought to possess “hot and wild blood running through their veins,” (2008) as it is expressively voiced in the film *Báthory* directed by Juraj Jakubisko. The direct reference to evil in her family is likewise found in the 1971 British horror film entitled *Countess Dracula* where one can come across such an affirmation voiced by one of Elizabeth’s servants. The girl, with an apparent trepidation, asserts that “all the Báthorys are witches, sold their souls to the Devil. Their ancestor was a seven-headed dragon. And the worst of them all is the Countess Elizabeth” (Sasdy, 1971). The declaration seems to be of the greatest importance on account of the direct correlation between Elizabeth’s family and the biblical beast described in The Revelation to John (The Apocalypse). Here a reader observes “a beast rising out of the sea, with ten horns and seven heads, with ten diadems upon its horns and a blasphemous name upon its heads” (The Revelation 13.1). On the strength of such an avowal it is thus impossible not to juxtapose the countess Elizabeth with an unadulterated form of wickedness.

The undeniable fact remains that after years of notorious life the countess dies bricked in the tower in the place known as Cachtice, having been accused of torturing and murdering hundreds of girls, the toll of her alleged activity could be as high as 650 victims. Besides, to add gravity to her deplorable situation, Elizabeth, at times treated as a vampire, is whispered to bathe in blood of her victims in her quest for eternal youth, sprinkling her body with blood of those “whose lives she has blackened with her touch” (Johns, 2011, p. 3). Thus, on account of those accusations Elizabeth acquires an iniquitous name of the Blood Countess.

This authoritative noblewoman portrayed in two works of fiction – *The Countess. A Novel of Elizabeth Báthory* by Rebecca Johns and *Dracula. The Un-Dead* by Ian Holt and Dacre Stoker and in the aforementioned films is primarily the figure replete with craving for brutality and revenge. She is – correspondingly to other female evildoers such as mythological Gorgons, biblical Jezebel<sup>2</sup> or the Shakespearian Lady Macbeth – “evil incarnate with an insane mission borne of anger” (2007, p. 40) as it is held by Gentry and Sjoberg. What makes her outstanding in her atrocity is intelligence and gorgeousness that effectively, at least initially, mask her escalating madness. Those attributes, however, make her be visualised at the end of her existence as the influential monster, as it is asserted by Nicolas Zacharias in his letter addressed to the Reverend Eliaš Láni. He writes that if “it is true that Satan walks the earth wearing the most human, the most seductive of disguises, then he could find none better than Countess Báthory” (Johns, 2011, p. 3).

<sup>1</sup> The given article is an extended version of the previous article analysing the monstrous Erzsébet Báthory entitled “The Countess Elizabeth Báthory: Madness-ridden Slaughterer or Grief-haunted Victim?”.

<sup>2</sup> It is in the film *Báthory* where Elizabeth, apart from other crime-ridden appellations, is compared to biblical Jezebel (her story is recounted in 1 Kings), the bloody King Ahab’s wife, who violently murdered the prophets of God and whose name on account of the harlotries and the sorceries is generally associated with false prophets, seduction and the figure of a fallen woman. It is the woman who, in line with the Revelation to John (the Apocalypse), calls herself a prophetess and is beguiling servants of God to practise immorality. Like brutal Jezebel, Elizabeth is stained with crime; they both are genuine harbingers of death.



The vocabulary employed in the epistle, filled with a required dose of the misogyny, prompts the reader to perceive the countess as the offspring of fallen Eve whose main offence, apart from not listening to her husband and therefore the Creator, was temptation, functioning thus as Satan's disciple: "she took of its fruit and ate; and she also gave some to her husband, who was with her, and he ate" (Genesis 3.6).

Nevertheless, abstracting from a condemnation issued by the priest, the stunning woman presents herself as follows in Johns' book:

My skin was fine and white, smooth and unspoiled by blotches or marks – I took great care to wash my face several times a day, the way my mother had taught me – and though I didn't have her dramatic black-and-white beauty, her heart-shaped face, I did have a high clear forehead, expressive brown eyes, delicate hands that could write a fine hand in four languages or play the latest songs from Italy on the lute (2011, p. 72).

This woman, whose beauty and youth appear to be perpetual, considering her attractiveness as both her blessing and curse, is likewise endowed with an exceptional brainpower. Inborn intelligence allows her to peruse and learn by heart a variety of books such as *The Holy Bible*, Meister Eckhart's *Abgeschiedenheit* or Aristotle's *Politics* and *De Caelo*; she is also versed in the herbalist's art, as it is emphasised not only in the book but also in the film: "do you know how many children her herbs have saved?" (Jakubisko, 2008). However, so as to augment the vision of the countess, Holt and Stoker portray her, accentuating in consequence her bionic abilities, as "voluptuous feminine figure while projecting a masculine strength" (2009, p. 14). Like Beowulf, she is "humanity perfected" whose "powers of sight, hearing, smell, and taste were tenfold those of a human, as was her strength. She was blessed with an even more powerful sixth sense, that of the mind," allowing her to "enter a human's consciousness and force their mind's eye to see her as a wolf, gargoyle, rat, or mist" (Holt, Stoker, 2009, p. 148). In their narrative Elizabeth is in reality "the fittest, the next level of human evolution" (Ibidem, p. 148).

The truth is that the enthralling yet poisonous mixture of intelligence and beauty can obstruct the reader's discernment of presence of evil that lurks behind Elizabeth's attractiveness, iniquity that explodes in the shape of violent criminality of the countess, frequently called the Beast of Cachtice. One is sanctioned to react that way since it is axiomatically difficult to admit – as it is the case with the pastor in the novel penned by Jožo Nižnánsky – that "such a massive amount of evil and degeneration could be hidden in this beautiful woman that commands considerable respect" (2011, p. 15). It is problematic to accept the fact that gorgeousness denoting goodness and harmony rather than violence can effectively camouflage wickedness. Such a discrepancy is, however, observed in Holt and Stoker's book in words: "wanton curves of her body, white and smooth as porcelain, would have distracted most observers from noticing the calculating cruelty of her eyes – but not Seward. He had seen a gaze like that before" (2009, p. 17). The book, portraying the possibility of how Elizabeth's post-mortem existence could be like, shows her insatiable malice provoked by the sense of injustice and vengeance. The narrative is literally soaked with references to her hyper-criminality that intertextually could be perceived as an extension of crimes inflicted upon her victims – mostly young girls tortured to death for displeasing their ruthless mistress presented in Johns' book – while she was alive.

Let's start chronologically with her existence in Hungary, as presented in the book *The Countess*. The initial mention of her proclivity for cruelty appears in the first section of the book where Elizabeth Báthory tells her story in her own words. Here the reader is informed of the incident that occurs at the celebration organized in thanks for the birth of her youngest sister. During the tremendous gala one of the gypsies is accused by his comrades of selling off his own daughter to Turks. Consequently, the man is condemned to receive a severe punishment that in line with Hungarian standards prevalent in this time was deemed typical. Disclosing characteristic traits of the form of execution called *immurement*, the man is stuffed into the belly of the dead horse and sewn until only his head shows so as to exacerbate his slow agony from starvation and dehydration.

Upon perceiving the situation, after initial hesitations as to her course of action, young Elizabeth, cunningly and maliciously pretending to help the man – he had deplored her to give him something to drink – “stood back several inches from his face and wrung [her] skirt [that she had previously dipped into water] out onto the dusty ground, onto the dried entrails of the poor horse that had died for the sins of the man” (Johns, 2011, p. 30). She then unfearfully bends her face close to the man and whispers: “you suffer too little” (Ibidem, p. 31). Her resolve marked with proclivity for revenge is even more discernible in her conduct prior to her laconic utterance. After having spat in the man's face, she experiences an unutterable glee: “I was never so satisfied as I was at that moment, watching him suffer [...] I spat at him again” (Ibidem, p. 31). However, it is significant to assert here that her conduct is merely a prelude to a full-blown criminality that will achieve its apex after the death of her husband, Ferenc Nádasdy. Moreover, unlike her future atrocities committed just for sport and vanity, her behaviour at that time functions as the reaction, harsh for sure, towards injustice done to the innocent daughter of the gypsy.

The aforementioned episode shows young Elizabeth, not yet depraved, as not only intrepid in her own designs, but also in her adopting of an eye for an eye course of action, so willingly implemented in her adult life. Sadly, her intrepidity, visualised as a defiance of a male constructed discourse of warfare and dominance, puts her in the position from which there is no retreat. What is more, her obstinacy and sense of superiority, clearly shown in her outburst directed towards György Thurzó, her friend and later an enemy: “No matter what you do, you will never see me on my knees” (Jakubisko, 2008) and another one channelled towards the guard of the tower: “Better to burn than remain your prisoner” (Johns, 2011, p. 12) instigates the flood of accusations:

They say I have eaten pieces of the maidens in my employ, beating them with my own hands until I was covered in their blood, using spells and potions against the palatine [so as to indicate the erroneousness of this accusation the reversal is presented in the film where the palatine's wife not Elizabeth cunningly devises to poison the countess] and Megyery to try to murder them. They have turned me into a human vampire, an abomination (Ibidem, p. 64).

Those accusations, however, are not entirely groundless in view of the fact that the management of her household is many a time marked with the premeditated abuse of power. The remarkable example of such maltreatment is the punishment inflicted upon one of her maidservants, Amalia, who has boasted of bedding her husband. The chastisement

– the technique of which she has been informed by her husband Ferenc – called *star-kicking* involves placing pieces of paper soaked in oil between the unconscious girl's toes and setting them on fire. The activity instigates an unbearable pain capable of reviving an unconscious woman.

There is not any doubt that Elizabeth's brutality directed towards her servants is accompanied by outbursts of fury. Overwhelming anger, progressively unfolding its destructive force, comes to the surface for the first time when she arrives at Becs just after the death of her husband. During one of quarrels with her servants, she goes mad while being confronted with insubordination mixed with slander. The incident is worth being cited in length:

The walls went dark, and the light in the room narrowed to a small white tunnel with the child at one end and myself at the other. [...] In my ears there was a sound like water rushing. I took the poker out of Dorka's hand and went toward the girl, who curled into a little ball, and brought the poker down on her back once, twice. I threw all my weight into the blow, all my anger that she would blame me for her own failures. [...] She had provoked me beyond the limit of what I could endure. Next time she would know better (Ibidem, pp. 182-83).

The eruption of madness mixed with violence unavoidably ends up in murder. From this time forth the countess is invariably attentive to an expanding fury. She detects "an intense agitation, a mute anger that threatened always at the backs of [her] eyes, the palms of [her] hands" (Ibidem, p. 272) and, as it is laconically voiced by her in the film: "there is something wrong in my blood. Sometimes I hear a rolling inside my head" (Jakubisko, 2008), testifying to her expanding madness. Such a state of mental disposition allows her to kill with scissors her servant, Sara, while she unintentionally cuts her mistress. The intensity of insanity becomes more and more severe as she grows older, culminating in her living as if in the trance or criminal infatuation, as it is exceptionally well portrayed in her own words at the end of the book:

What happened next is something I can only recall dimly, as if in a dream. I called for Ficzkó [her well-wisher and loyal servant], who with Dorka gathered up the gaggle of offending girls and ushered them into the cellars before me, weeping and clinging to each other, the backs of the heads in the lamplight like the manes of a herd of unruly horses. Something was in my hand, and I lashed out of them again and again with it, driving them before me. Someone cried out. Ahead I could see fat Doricza turn and, with the whites of her eyes showing, say something I didn't hear or don't remember. My blood was so hot in my veins I thought it would boil. *Save me*, it said (Johns, 2011, p. 270).

Still, the portrayal of the countess the reader encounters in the book by Holt and Stoker is even more horrid. Here, Elizabeth or rather her spectre emerges as the figure for whom torture and subsequent bathing in blood of her victims becomes an obsession, as it is lucidly presented in the film *Countess Dracula* where one is sure to observe a gradual escalation of Elizabeth's insanity triggered by a craving to have an open access to fresh blood of virgins guaranteeing her youth and splendid appearance. In addition, the blood

itself becomes the source of sexual pleasure and the force of her post-mortem existence. Pityingly, her conduct is not regulated by self-defence, as it is the case, yet not invariably, with Elizabeth in the book *The Countess*. The truth is that being a formidable marauder, “the perfect carnivore” (Holt, Stoker, 2009, p. 148), she seeks her prey and murders only for a sport. The obsession authenticating and accompanying her madness is brought to the fore by means of such visualisations:

The countess’s red lips curved into a humourless smile, her otherworldly eyes remaining focused on the single drop of blood now sliding down her victim’s chest. With a quick flick of her wrist, Bathory stung the flesh with the whip, watching eagerly as the blood began to flow more freely [...] Bathory was maintaining a steady momentum now as the metal lashes whined through the air. The force of each blow caused her young victim to sway like a pendulum. The blood dripping from the young woman had turned into streams [...] ‘Prepare my bath!’ Bathory ordered (Ibidem, pp. 15-17).

This lucidly shows that Elizabeth maniacally believes in the magical power of blood allowing her to stay gorgeous and young forever. However, the abovementioned episode indicates also something else. From the very beginning her steadfastness is entirely channelled into infliction of spectrum of atrocities upon those who dare to cross her path marked with revenge and hatred directed primarily against her adversary, Dracula, performing in the narrative the function of the servant of God. She is the slayer and, as it is accurately asserted, the “death and destruction caused by Báthory over the centuries were immeasurable, the human wreckage left in her wake incalculable” (Ibidem, p. 336).

The reader thus has the chance to perceive Elizabeth not only in a spectral shape of the woman, but also in the shape of infamous Jack the Ripper. This character who “loved to gamble, but not with cards or money. Life and death were better prizes” (Ibidem, p. 149) viciously murdered from August 31, 1888 to November 9, 1888 five women, slitting their throats so that they would be lifeless before he severed them to pieces. Like similar literary characters, for example, “the predatory *sí* of the Irish legend, as well as the Balkan (...) vampire” (Sikorska, 2007, p. 393)<sup>3</sup> or John Polidori’s *Vampyre*, the countess effortlessly assumes the figure of the rapist. She violates Mina in her bed, making her victim’s body be “convulsed in spastic waves” and allowing her to climax “so violently that she screamed from the almost unbearable pleasure” (Holt, Stoker, 2009, p. 181).

Importantly, the conduct of a lesbian is something she becomes acquainted with on account of the engagement with her aunt Karla, the hypocritical woman and her first teacher not only in the art of lovemaking and calculated murder, but also in rebellion against God. Yet, whatever her shape Elizabeth is always callous and her body vibrates “with delight over the fresh kill, and the scent of the warm blood” (Ibidem, p. 181), culminating in the final metamorphosis, that of a large bird, gargoyle. And, while assuming a variety of shapes her technique is invariably the same, she obsessively sucks the blood of her victims, as happens to one of the policemen: “the blood was

---

<sup>3</sup> Sikorska emphasises the fact that even though it is generally translated as fairy, the figure of “*sí*” or “*sidhe*” is much “more sinister than Shakespeare’s Mustardseeds and Peaseblossoms. They crave human beings, especially children, but also men and women, luring them away to live a kind of half-life under the earth. In some way they live on or through these captives, as vampires live on blood. The *sí* themselves are not easily classified as living or dead. Like vampires, they are undead and hungry” (2007, p. 393).

leaving his body, and he felt wafer-thin, like a feather floating on the air. The mist then simply released him. His horror was brief” (Ibidem, p. 306). The presentation of her definitive shape is worth being cited in its entirety:

The monster, swooping low out of the clouds, finally revealed itself. The gargoyle roared, exposing gory rows of sharp teeth, and flashed its glowing red eyes. Its skin was scaly like that of a lizard, and horns curved out of its temples. From its back sprouted two massive leathery wings, and its long muscular tail was serrated and razor-shaped, chiselling bits of the stone buildings and street as it whipped about. Its talonlike hands opened wide as it sped toward him, ready to embrace him in its vile grasp (Ibidem, p. 311).

The countess emerges therefore as the genuine personification of evil, as it is held by Van Helsing in *Dracula. The Un-Dead*. What is more, she becomes persistently defiant of God. Even though all the sources do present her as a rebellion incarnate, Holt and Stoker’s narrative portrays her disobedience mixed with hatred reaching the uppermost intensity. The passion is so prevailing that her “rage against God and man was a fiery wrath that would consume her” (Ibidem, p. 224). Being endowed with superhuman aptitudes she is soaked with pride that spurs her to fight with the Creator: “God has no place in the world I will create” (Ibidem, p. 374), and this grave avowal bears a striking resemblance to the Miltonian Satan’s pronouncement in the epic *Paradise Lost*: “Better to reign in Hell than serve in Heaven” (Milton, 1996, 1.262). Significant is the fact that her willing engagement with iniquity, terror and rebellion is visualised in the shape of her premeditated choice allowing her to embrace her true nature prone to, as it is portrayed by Mina, “debauched [...] orgies, perverse practices, even heretical pagan rituals and elements of Devil worship” (Holt, Stoker, 2009, p. 225).

## 2. The Countess Karnstein

Le Fanu’s Carmilla<sup>4</sup>, or rather the Countess Marcia Karnstein, was likewise born into a wealthy and influential family; the one marked not only with affluence but an overpowering conceit and criminality as well. Like Elizabeth Báthory, Carmilla descended from an old Hungarian family stigmatized with “bloodstained annals” and “their atrocious lusts” (Le Fanu, 2004, p. 89). Her family, however, is now seemingly extinct as the dilapidated state of Karnstein castle clearly indicates<sup>5</sup>. Nevertheless, a few members of this accursed clan – effortlessly abandoning the laws of life and death – haunt the realm in shapes of vampires attacking the innocent in search for blood, as it is likewise exceptionally well visualized in three vampire films – *The Vampire Lovers* (1970), *Lust for a Vampire*

---

<sup>4</sup> As far as the name of the Countess Marcia Karnstein is concerned, the author of the paper will use diverse forms of her name – Carmilla / Millarca / Mircalla / Marcilla – that changeably appear in books and films analysed in the article. The multitude of her names is explained in the last chapter of Le Fanu’s novella where the reader comes across such an explanation: “the vampire is, apparently, subject, in certain situations, to special conditions. In the particular instance of which I have given you a relation, Mircalla seemed to be limited to a name which, if not her real one, should at least reproduce, without the omission or addition of a single letter, those, as we say, anagrammatically, which compose it” (2004, pp. 105-106).

<sup>5</sup> As far as presentation of Karnstein castle is taken into consideration, both *The Vampire Lovers* and *Lust for a Vampire* show the place as ruined and desolate. However, a different vision is offered in *Twins of Evil* wherein the castle, far from being in a dilapidated condition, is populated with those holding “debauched gatherings, men and women strip naked (...) indulging in pagan rites”. It is an accursed place “where Karnsteins have practised every evil known to man for centuries with their master, the Devil” (Hough, 1971).

(1971) and *Twins of Evil* (1971) – comprising *The Karnstein Trilogy* produced by Hammer Films and notable for explicitly portraying lesbian relations. One of those accursed is aforementioned Carmilla whose appearance at daytime does not bear any similarity with a sinister exterior of the living dead. The truth is that she is repeatedly portrayed as an exceedingly gorgeous and charming transforming herself only in extreme situations into menacing shapes.

Among many descriptions indicating her exceptional beauty – it is one of similarities with Elizabeth Báthory – Carmilla is depicted as a “beautiful stranger” (Le Fanu, 2004, p. 28) a “beautiful companion” (34) having a “slender pretty figure” (26) and who looked “beautiful (...) in the moonlight” (46). Furthermore, while “displaying a remarkably beautiful face” with “the features (...) so engaging, as well as lovely, that it was impossible not to feel the attraction powerfully” (78), Carmilla is shown as having “the refined and beautiful face of the young lady, about which there was something extremely engaging, as well as the elegance and fire of high birth” (82). Importantly, the notion of her outstanding beauty is enhanced by the fact that actresses endowed with gorgeousness were indeed cast in the role of Carmilla / Mircalla. *The Vampire Lovers* thus features Polish-born Ingrid Pitt (1937-2010), *Lust for a Vampire* – Danish-born model Yutte Stensgaard (b. 1946), and the last *Twins of Evil* – German-born model Katya Wyeth (b. 1948). Beauty incarnate, one could admit.

However, the avid reader will surely detect that this shining façade of attractiveness and splendor functions only as a camouflage for morbid violence that is constantly lurking in the shadows of Carmilla’s existence. The first suggestion indicating her non-normative behavior is hinted at the beginning of the novella where, just after being welcomed to Laura’s home, she is depicted as if already being the landlady of the place. While lavishly employing notions effortlessly associated with aristocracy, Laura portrays her newly-found companion as follows:

our visitor lay in one of the handsomest rooms in the schloss. It was, perhaps, a little stately. There was a somber piece of tapestry opposite the foot of the bed, representing Cleopatra with the asp to her bosom; and other solemn classic scenes were displayed, a little faded, upon the other walls [...] There were candles at the bedside. She was sitting up; her slender pretty figure enveloped in the soft silk dressing gown, embroidered with flowers, and lined with thick quilted silk (Le Fanu, 2004, p. 26).

What is, however, of significance in this description is not a reference to Carmilla’s royal-like clothing, it is rather a mention of the tapestry and its heroine: Cleopatra VII Philopator (69 BC-10 BC). It is important on account of the fact that the last active ruler of the Ptolemaic Kingdom of Egypt is said to have been indubitably associated with such notions as beauty, shrewdness, cunningness but also brutality and black magic. She was, as it is asserted by Stradling, “the serpent of the Nile, a sorceress who possessed hypnotic powers” and whose name has been associated with “bewitching, sphinx-like beauty, (...) witch and whore” but whose “true power lay in her intelligence and charisma” (2008, p. 6). Thus, since the very beginning of the novella, the reader’s attention is skillfully directed towards the genuine vision of Carmilla and her existence.

The truth is that Carmilla's non-normativeness gradually takes on threefold forms: lust, crime and evil – notions easily detectable both in *The Karnstein Trilogy* and in Elizabeth Báthory's existence as well. Starting from licentiousness it is of significance to assert that although it permeates Carmilla's attitude towards Laura from the commencement of their relationship, it is at times exceptionally camouflaged. At the onset of their liaison, Carmilla is presented as the one who is even embarrassed and occasionally goes red while being near Laura. The girl in such a way voices her first contact with her guest:

I took her hand as I spoke. I was a little shy, as lonely people are, but the situation made me eloquent, and even bold. She pressed my hand, she laid hers upon it, and her eyes glowed, as, looking hastily into mine, she smiled again, and blushed (Le Fanu, 2004, p. 27).

Despite pretending embarrassment, it is Carmilla who does initiate the action and it shall mostly be up to her to sustain the flame of passion: “she held me close in her pretty arms for a moment and whispered in my ear, ‘Good night, darling, it is very hard to part with you’” (Ibidem, p. 29). The analogous lesbian overtone is detectable in Carmilla/Laura relation one can observe in *The Vampire Lovers* expressed, among others, in words: “I love you! I don't want anyone taking you away from me (...) I want you to love me for all your life!” and, more significantly, in a dream-like imagery where Laura, being visited by Carmilla taking on the disguise of a colossal cat, feels as it “lies across [her], warm and heavy and [she] feel[s] its fur in [her] mouth” (Baker, 1970). Lesbianism is likewise visually presented in Mircalla/Susan relation offered to us in the second part of the trilogy, *Lust for a Vampire* where in the famous scene at the lake two women, who met for the very time earlier the same day, make passionate love.

Le Fanu's Carmilla's lust is progressively expanding taking on new forms and expressions such as touch: “she would press me more closely in her trembling embrace” (33), ardent gaze: “she looked languidly in my eyes” (41) and “her fine eyes under their long lashes gazing on me in contemplation and she smiled in a kind of rapture” (44), and kisses: “her lips in soft kisses gently glow upon my cheek” (33). It, however, steadily inflates into more dissolute form:

Carmilla became more devoted to me than ever, and her strange paroxysms of languid adoration more frequent. She used to gloat on me with increasing ardor the more my strength and spirits waned. This always shocked me like a momentary glare of insanity (Le Fanu, 2004, p. 56).

eventually assuming a debauched contour being in fact a description of Carmilla's orgasm:

blushing softly, gazing in my face with languid and burning eyes, and breathing so fast that her dress rose and fell with the tumultuous respiration. It was like the ardor of a lover; it embarrassed me; it was hateful and yet over-powering; and with gloating eyes she drew me to her, and her hot lips traveled along my cheek in kisses (Ibidem, p. 34).

And it is likewise akin to Laura's orgasm:

Sometimes it was as if warm lips kissed me, and longer and longer and more lovingly as they reached my throat, but there the caress fixed itself. My heart beat faster, my breathing rose and fell rapidly and full drawn; a sobbing, that rose into a sense of strangulation, supervened, and turned into a dreadful convulsion, in which my senses left me and I became unconscious (Ibidem, p. 57).

This ever-growing licentiousness is so over-powering that Carmilla's attitude is treated as "so monstrous an indulgence of the lusts and malignity of hell" (Ibidem, p. 72).

However, as the story is being unfolded, the reader becomes aware of the fact that there is another shade of thirst that permeates Carmilla's horrid existence – an irresistible lust for blood. The craving is likewise flamboyantly shown in two films of *The Karnstein Trilogy*, especially in the second one where at one point one can observe Mircalla saturated in blood and only moderately covered by blood-soaked rags; it is also hinted at in Baron Hartog's memoriam card explaining the conduct of vampires who "seek for victims to satisfy their need, their passion, their thirst for blood" (Baker, 1970). And, similarly to passion directed towards Laura, this yearning is not easily discernible at the onset of the novella. In fact, her addiction to night-time blood-drinking is being hinted at very subtly. She wakes up very late – "she used to come down very late, generally not till one o'clock" (Le Fanu, 2004, p. 35); she does not participate in Laura's familial prayers – in "the morning she never came down until long after our family prayers were over, and at night she never left the drawing room to attend our brief evening prayers in the hall" (50-1); she is constantly exhausted – "there was always a languor about her, quite incompatible with a masculine system in a state of health" (35); and, more importantly, she does not eat much – "she would then take a cup of chocolate, but eat nothing" (35). The fact is that those notions could possibly not mean that Laura's guest is a vampire, but under a closer inspection and as the story unfolds the reader becomes cognizant of the truth that Carmilla is indeed one of the living dead whose appearance and non-normative behavior is visually offered to us at the end of the novella:

It's horrible lust for living blood supplies the vigor of its waking existence. The vampire is prone to be fascinated with an engrossing vehemence, resembling the passion of love, by particular persons. In pursuit of these it will exercise inexhaustible patience and stratagem, [...]. It will never desist until it has satiated its passion, and drained the very life of its coveted victim (Ibidem, p. 105).

Carmilla is fanatically haunting the place and feeding on blood of the innocent people, emerging in fact as one of the examples of female vampires one can encounter in the world literature, such as Greek Lamia (initially a stunning Zeus's lover then a child-eating monster) or Adam's first wife Lilith (often presented in the form of a lascivious demon of the night). She is likewise akin to Sidi-Nouman's wife Amina, a dazzlingly beautiful woman who with "hideous female ghouls [...] began to dig up a corpse which had been buried that day [...] to enjoy their frightful repast" (Lang, 1993, p. 277).



Apart from licentiousness, evil and crime likewise prove to be a driving force of Carmilla's existence. Similarly to debauchery, they are at the beginning cloaked, only to be progressively revealed as the story progresses. Carmilla's criminal tendencies, however, are not only limited to Laura and her household. Just at the onset of the story the reader is informed in a flashback by General Spielsdorf that there is a monster attacking the innocent girls. The old man bemoans the loss of his daughter in such a way: "the fiend who betrayed our infatuated hospitality has done it all. I thought I was receiving into my house innocence, gaiety, a charming companion for my lost Bertha. Heavens! What a fool I have been!" (Le Fanu, 2004, p. 14). His loss and ensuing distress – presented in *The Vampire Lovers* as well – is so overwhelming that he swears to "devote [his] remaining days to tracking and extinguishing a monster" (15). Moreover, Carmilla's innate iniquity – despite her loveliness – is implied while other members of her accursed family are presented. Her mother is "a hideous black woman (...) nodding and grinning derisively (...) with gleaming eyes and large white eyeballs, and her teeth set as if in fury" (24). Other members of her family – "ill-looking pack of men" (24) are depraved with "faces (...) so strangely lean, and dark, and sullen" (24). The truth is, however, that the reader will become cognizant of accuracy of this implication later on.

Carmilla's vindictiveness, so far tightly cloaked, is forced to be revealed at one time when she is confronted with an obvious truth, not discernible ironically enough, for Laura and her father. The message is delivered by a mountebank whose dog – sensing the presence of evil phantom – starts maniacally howling at the gates of Laura's abode. With his intrinsic sincerity and hilarity he points to Laura saying that "your noble friend, the young lady at your right, has the sharpest teeth, -long, thin, pointed, like an awl, like a needle; ha, ha!" (Ibidem, p. 39). Carmilla's reply to the observation is tinged with brutality and pride, so alike to that of Elizabeth Báthory:

How dares that mountebank insult us so? Where is your father?  
I shall demand redress from him. My father would have had the wretch tied up to the pump, and flogged with a cart whip, and burnt to the bones with the cattle brand! (Ibidem, p. 39).

It is indeed the first time Carmilla shows herself in true colors, revealing more and more her criminal tendencies that are both literally and symbolically articulated in one of the most horrid nightmares Laura has ever experienced. In this nightmare Laura, observing Carmilla's skill of creating dreams, sees her guest "standing, near the foot of [her] bed, in her white nightdress, bathed, from her chin to her feet, in one great stain of blood" (Ibidem, p. 58), being in fact comparable to another spectre of Gothic fiction, Matthew Lewis's the Bleeding Nun whose "head was enveloped in a long white veil" and whose "dress was stained with blood" (Lewis, 2009, p. 116). As the story is being unfolded, the reader observes that this climactic moment spurs Carmilla's transgression and powerfulness as contrasted to Laura's steady deterioration, her symbolic "descent of Avernus" – the road to hell (56). This infernal transformation is visually presented towards the end of the story wherein Carmilla – treated from now on as the horrible enemy and vampire – is being trapped in her shadowy chapel where the General is trying to attack her with a hatchet: "on seeing him a brutalized change came over her features. It was an instantaneous and horrible transformation, as she made a crouching step backwards" (97). This transformation is indubitably extraordinarily similar to that of Elizabeth Bathory's the reader can observe in *Dracula Un-Dead*.

It is, however, not the only one alteration of this female vampire. Archetypically, the film *The Vampire Lovers* finishes with the scene during which those who suffered on account of Carmilla/Mircalla/Marcilla's wickedness betake themselves to confront and annihilate the vampire at her castle. Here, they discover a painting showing the woman of exceptional beauty with "sweet and gentle face" (Baker, 1970) whom they unanimously recognize as her with whom their lives at one point intersected. Significantly, the moment they force a stake into her heart and decapitate her, the image at the painting on the wall – the technique exceptionally similar to Dorian Gray's picture – immediately transforms from a stunning young woman to a fanged skeleton<sup>6</sup>.

### 3. Heavy Metal Music

Generally speaking, heavy metal bands, especially those practising black/death metal focus lyrically on "dark and depressing subject matter to an extent hitherto unprecedented in any form of pop music" (Hatch, Millward, 1987, p. 167). The author will not thus reinvent the wheel by asserting that lyrics have been permeated with notions of evil, darkness, destruction, death, attack on Christianity, Satanism as well as a plethora of forms of perversion and highly transgressive themes. Furthermore, as it is asserted by Cope, themes "concerning the pointless horror and destruction of war merge with occult and anti-patriarchal topics to form the core thematic threads in heavy metal lyrics" (2016, p. 139). Hence, it seems obvious that the analysed countesses constitute the fulcrum of a wealth of death and black metal lyrics. Since it is not possible to incorporate the detailed analysis of all lyrics eulogizing the Countess Elizabeth Báthory and the Countess Karnstein, the author of the article aims to focus only on the most important bands and their songs.

An Austrian gothic metal group called Darkwell composed a song entitled "Elisabetha" (taken from the extended play *Conflict of Interest*) which visually depicts the bloody countess as the one who can go to any means possible to achieve her ambition. She asserts:

My beauty will stop to fade [...]  
My shrivelled skin will disappear  
My beauty returns with my force (Pittracher, 2002).

While accomplishing this objective the countess is caught in the act of luring one young girl. Elizabeth tells her:

I need your service for my joy  
Follow me to your little hell  
Welcome to my torture chamber  
This will be your dismember  
I'll take the liquid out of you  
Your virgin blood will be my wine (Ibidem).

---

<sup>6</sup> In Oscar Wilde's *The Picture of Dorian Gray* the reader can observe a similar correlation or even symbiosis between the protagonist and its painting. Here, however, the image at the painting that has been mystically accumulating the burden of sins committed by Dorian (visualized in the form of physical deterioration of the painted Dorian of which Dorian the person was, happily enough, deprived), at the moment of the protagonist's demise, comes back to its original form presenting once again "the wonder of [Dorian's] exquisite youth and beauty" (Wilde, 2010, p. 224). Another element joining Le Fanu's and Wilde's narratives is the fact that the paintings are found and observed by those who had relations with those presented there.

Expanding the notion of criminality a little more, a Swedish heavy metal band called Ghost in the song entitled “Elizabeth” (taken from the album *Opus Eponymous*) portrays the countess as

An evil woman with an evil old soul  
Piercing eyes emotionless  
A heart so black and cold (Forge, 2010).

whose “pact with Satan” made her loathe people and it triggered her “acts of cruelty and her lust for blood” motivating her thus “to bathe in pure fresh blood” (Ibidem). Significantly, an English extreme metal band Cradle of Filth in their “Bathory Aria: Benighted Like Usher / A Murder of Ravens in Fugue / Eyes that Witnessed Madness” – a three piece lengthy song taken from the album *Cruelty and the Beast* – focuses their attention upon Elizabeth’s lust. She is presented as “benighted like ill-fated Usher” for whom:

Pleasures took flesh  
And pain, remorseless  
Came freezing the breath  
Of raucous life hushed unto whispers (Filth, 1998).

What is more, her “sin-sistered cult” is replete with “cold bloodbaths” and “lesbian fantasies / Reamed to extremes” (Ibidem). Similarly to the woman depicted by Darkwell, Elizabeth Báthory is here shown as pleading “the Heavens (...) to glean / The elixir of Youth from the pure” (Filth, 1998).

The desperate woman searching for the elixir of Youth is likewise portrayed by the American / European power metal group Kamelot who composed, similarly to Cradle of Filth, a three piece song entitled “Elizabeth I: Mirror, Mirror / Elizabeth II: Requiem for the Innocent / Elizabeth III: Fall from Grace” (taken from the album *Karma*). The first part is especially mesmerizing since it is constructed in a form of a monologue directed at the titular mirror, which is treated by the countess as a talisman guaranteeing her immortal beauty. Elizabeth implores the mirror:

Can you tell me  
How to stay forever young  
Let me know the secret [...]  
Please protect my beauty (Khantatat, 2001).

After describing her acts of bloodshed she victoriously yells that “I’m no longer a slave / to the vicious hands of time” (Ibidem). However, Elizabeth Báthory’s transgressions are revealed in its entirety in the song entitled “Countess Bathory” (taken from the album *Black Metal*) composed by an English heavy metal band called Venom. The song incorporating all elements constituting the countess’s sinister existence – along with the inevitability of passing time and the person’s hopelessness – has proven to be so popular that at least 43 metal bands made cover songs based upon Venom’s masterpiece. Among those bands there are such big names as Unleashed, Heretic, Candlemass, Vital Remains, Tormentor or Immolith, to indicate only a few. It is significant therefore to include the song in its entire version:

Welcoming the virgins fair, to live a noble life  
In the castle known to all – the Count’s infernal wife  
She invites the peasants with endless lavish foods  
But, when evening spreads it wings, she rapes them of their blood  
Countess Bathory  
All day long the virgins sit and feast on endless meals  
The Countess laughs and sips her wine – her skin doth crack and peel  
But when nighttime fills the air one must pay the price  
The Countess takes her midnight bath with blood that once gave life  
Countess Bathory  
Living in her self styled Hell, the Countess dressed in black  
Life’s so distant – death’s so near – no blood to turn time back  
The castle walls are closing in, she’s crippled now with age  
Welcomes death with open arms – the reaper turns the page  
Countess Bathory (Bray, 1982).

It is of significance to add here that Swedish extreme metal band Bathory was named after the Hungarian countess. Its song entitled “Woman of Dark Desires” (taken from the album *Under the Sign of Black Mark*), not as much fashionable as Venom’s masterpiece (the most famous cover was made by Swedish black metal Marduk) is likewise important enough to be included in its entirety:

All dressed in gold and purple the beauty awaits the night  
Knowing what will satisfy  
Aware of Her delight  
The thought of young fresh blood makes the hours go so slow  
But the yearn for eternal life and beauty makes her hazel brown  
eyes glow  
Woman of Dark Desires  
Woman of Eternal Beauty  
Woman of Dark Desires  
Elizabeth Bathory.....  
Now the hour is comed, the time is right for the feast to take its roll  
And by the sunrise 60 bodies will be found raped from their blood  
and souls  
The beauty patiently selects the victims for the night  
Innocent blood will give eternal beauty eternal life  
Now the life you have lived have comed to light and unfold is your  
perversity.  
Now the end is near still death is real  
No more beauty or life for eternity  
Cold walls entombs your secrets but there's nothing you regret  
Embrace death with a smile as the highlands face sunset (Forsberg,  
1987).

Cradle of Filth appears to be immensely engrossed in portrayals of iniquitous women since it is this band that offers the listener an atrocious vision of Carmilla as well. The language used in “Queen of Winter, Throned” (taken from the extended play *V Empire, or Dark Faerytales Phallustein*) is even more vulgar than that employed to describe Elizabeth Báthory. Carmilla is thus depicted as “sharp-eyed, impassive whore” who tempts like “pantheredFaustia / With cunt and veiled womb / To prowls [her] inner sanctum walls” (Filth, 1996). What’s more, being “seduction” incarnate and “obsessive art” Carmilla is “the Queen of death-white winter enthroned / Evil resplendent” (Ibidem). Being in truth “debauched seductress in black,” “Mistress of the dark” and “Enchantress” she proves to be “the murderess lurked in vulgar caresses / Vestal masturbation / (Purity) overthrown” (Ibidem). She is indeed powerful enough to “feed [her] lusts on the blood of the weak / To rule heaven and worlds crawling beneath/ Satanic Tyranny” (Ibidem).

Turning away for a while from explicit vulgarity produced by Cradle of Filth, German-Norwegian symphonic metal band Leaves’ Eyes in the song entitled “Symphony of the Night” (taken from the album *Symphonies of the Night*) accentuates vampirism of Carmilla. The author of the lyrics asserts that:

I feel these needles in my skin like savage wrath  
She holds me in her arms I am drifting in the dark  
This fever of my heart this burning fever drag  
Every breath I take will make you hunt me more (Gore, 2013).

## Conclusions

Concluding, the multi-layered non-normativeness of both the countess Elizabeth Báthory and the countess Karnstein (Carmilla/Mircalla/Marcilla/Millarca) has offered an opportunity to the author of the article to juxtapose those two authoritative and influential women. Admittedly, they reveal both strong discrepancies and similarities in their conduct. Generally, as far as similarities between them are taken into consideration, they are presented as strongly inclined to brutality and licentiousness. What is more, they both feel a strong predilection for blood, as it is appallingly presented in both books and films analysed in the paper. Yet, there emerge several dissimilar strands of thought. First of all, while the Hungarian noblewoman craves for blood firmly believing that it would secure her longevity and gorgeousness, Le Fanu’s Carmilla – vampire – just needs blood in order to carry on her existence of the un-dead. Furthermore, while Báthory – especially her vision presented in Holt and Stoker’s narrative – kills for sport and satisfaction, Le Fanu’s literary creation slays her victims so as to survive. The same can be said about their sexual demeanor. The countess Báthory lures, rapes and slaughters her virgins so as to have access to their blood perceived by her as a guarantee for her immortal attractiveness. Whereas, Carmilla’s lesbian approach towards Laura and other girls is primarily constructed as a prelude to her criminality aimed at obtaining blood treated by her as an imperative victual prolonging her cursed existence as a living dead. However, despite those divergences, the fact remains that both women appear to be exceptionally influential and they effortlessly function as role models for a subsequent army of wicked, violent and licentious women pervading not only the literary domain but also the realm of heavy metal music.

Perceived in this light they ought to be treated thus as sociopathic embodiments of the archetype of a wicked woman endowed with a terrifying force of female power and mastery at enacting their horrid deeds. On the basis of the analysis of books and films, it is imperative to assert that both countesses are indeed predatory women easily defying a social construction of reality, expressed by expected modes of behavior, beliefs, and assumptions about women and their roles in the society so forcefully articulated by, among others, Puritan ministers. Their existence and deeds are hence embedded in the construct of the archetype of an evil woman – stretching from the first disobedient woman – biblical Eve, the Shakespearean female evildoers, up to the modern renditions of this archetype – marked with a vile combination of manipulation, cunning, insubordination, malevolence, seduction, hypersexuality and brutality. Functioning as the most perceptible examples of the archetype, it is therefore not a complicated task to juxtapose both Elizabeth Báthory and Carmilla with the elements comprising the given archetype – as one instantaneously juxtaposes Bram Stoker's *Dracula* with a pure form of male vampirism – possessing unfathomable potential to be treated as feminine aspect of this archetype. Acting as archetypal temptresses, murderers and evil geniuses, they are in fact paragons of the notion of femme fatale and dominatrix easily permeating the realm of literature and music, prompting men to variously describe them as a threat, a demon, a witch, and a vampire. Significantly, two countesses reveal a potential to function as modern versions of mythological Medea, biblical Jezebel and Delilah and Hindu Kali so easily associated with criminality, sexual perversion and evil. Finally, what makes them so enthralling is the fact that while shattering the social construct established by men, those two powerful and influential women effortlessly go beyond the boundaries of the archetype of a malevolent and sexually perverted woman. By doing so they assume many a time masculine attributes of the archetype of evil genius. Elizabeth Báthory, especially after her husband's demise, is thus visualized as assuming the role of the overlord of her vast territory and Carmilla performs, for instance, a similar role to that of the Marlovian Mephistopheles' visiting Faustus, as it is visualized in the film *Twins of Evil* where she has been sent by lord of darkness to teach Count Karnstein how to inflict iniquity and engross himself in a sea of sexual perversion and pleasure.

### **Bibliography**

- Báthory*. (2008). Film. Directed by Juraj Jakubisko. [DVD]. UK: Metrodome.
- Bray, A. (1982). *Countess Bathory*. Newcastle: Neat Records.
- Cope, A. (2016). *Black Sabbath and the Rise of Heavy Metal Music*. London and New York: Routledge.
- Countess Dracula*. (1971). Film. Directed by Peter Sasdy. [DVD]. UK: The Rank Organisation.
- Filth, D. (1996). *Queen of Winter, Throned*. London: Cacophonous Records.
- Filth, D. (1998). *Bathory Aria: Benighted Like Usher / A Murder of Ravens in Fugue / Eyes that Witnessed Madness*. London: Music for Nations.
- Forge, T. (2010). *Elizabeth*. London: Rise Above Records.
- Forsberg, T. (1987). *Woman of Dark Desires*. Eksjo: Black Mark Productions.
- Gentry, C., Sjoberg, L. (2007). *Mothers, Monsters, Whores. Women's Violence in Global Politics*. London: Zed Books Ltd.

- Gore, M. (2013). *Symphony of the Night*. Eisenerz: Napalm Records.
- Hatch, D., Millward, S. (1987). *From Blues to Rock – an Analytical History of Pop Music*. Manchester: Manchester University Press.
- Holt, I., Stoker, D. (2009). *Dracula. The Un-Dead*. London: HarperCollins Publishers.
- Johns, R. (2011). *The Countess. A Novel of Elizabeth Báthory*. New York: Broadway Paperbacks.
- Khantatat, R. (2001). *Elizabeth I: Mirror, Mirror / Elizabeth II: Requiem for the Innocent / Elizabeth III: Fall from Grace*. London: Sanctuary Records.
- Lang, A. (ed.). (1993). *Tales from the Arabian Nights*. Ware: Wordsworth Editions Limited.
- Le Fanu, J.S. (2004). *Carmilla*. Rockville: Wildside Press.
- Lewis, M. (2009). *The Monk*. Ware: Wordsworth Editions Limited.
- Lust for a Vampire*. (1971). Film. Directed by Jimmy Sangster. [DVD]. USA: American International Pictures.
- Milton, J. (1996). *Paradise Lost*. Edinburgh: Penguin Popular Classics.
- Nelson, Th. (ed.). (1994). *Holy Bible: The New King James Version*. Philadelphia: Pew Library.
- Nižnánsky, J. (2011). *Pani na Czachticach*. Katowice: Książnica. Translation mine.
- Pittracher, A. (2002). *Elisabetha*. Eisenerz: Napalm Records.
- Shakespeare, W. (1998). The Tragedy of Macbeth. *The Oxford Shakespeare – The Complete Works*. Eds. Stanley Wells, Gary Taylor. Oxford: Clarendon Press.
- Sikorska, L. (2007). *A Short History of English Literature*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Stradling, J. (2008). *Bad Girls: The Most Powerful, Shocking, Amazing, Thrilling and Dangerous Women of All Time*. Metro Books: New York.
- The Vampire Lovers*. (1970). Film. Directed by Roy Ward Baker. [DVD]. USA: American International Pictures.
- Twins of Evil*. (1971). Film. Directed by John Hough. [DVD]. UK: Rank Organisation.
- Wilde, O. (2010). *The Picture of Dorian Gray*. London: Harper Press.

**Katarzyna JASIEWICZ**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

**FANATYK, ŚWIĘTY, TERRORYSTA  
– WSZYSTKIE OBLICZA JOHNA BROWNA**

**Streszczenie**

John Brown to jedna z najbardziej kontrowersyjnych postaci w historii Stanów Zjednoczonych. Abolicjonista, inicjator walk na terenie Kansas w latach 50. XIX wieku i słynny przywódca nieudanego powstania w Harper's Ferry w stanie Wirginia, które miało doprowadzić do obalenia niewolnictwa w Stanach Zjednoczonych, uznawany jest za człowieka, który przyczynił się do wybuchu wojny secesyjnej. Po śmierci postrzegany był jako męczennik słusznej sprawy i bohater Unii, a także jako zdrajca i groźny szaleniec dążący do upadku amerykańskiego Południa. W XX i XXI wieku ocena i interpretacja działalności Browna zmieniały się wraz z klimatem polityczno-społecznym danej dekady: od segregacji rasowej, postępującej emancypacji Afroamerykanów i czasów walki o prawa obywatelskie w XX wieku, przez walkę z terroryzmem na początku XXI wieku, do prezydentury Baracka Obamy i Donalda Trumpa. Historia Johna Browna dotyka kluczowych kwestii amerykańskiej tożsamości: idealizmu oraz przemocy, jednocześnie sygnalizując współczesne problemy w amerykańskim społeczeństwie.

**Summary**

John Brown is one of the most controversial figures in the history of the USA. Abolitionist, leader of antislavery guerillas in Bleeding Kansas, the captain of the failed Harper's Ferry raid aimed at launching a slave rebellion, is considered to be a catalyst for the outbreak of the Civil War. After his death he was perceived, on the one hand, as a martyr for a just cause and the Union's hero, and, on the other hand, as a traitor and a dangerous madman bringing on the collapse of the South. In the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries the evaluation and interpretation of Brown's activity have been changing together with the socio-political background: from racial segregation, continuing emancipation of Afroamericans and the civil rights movement era, through the war on terrorism in the early 21<sup>st</sup> century, to the presidency of Barack Obama and Donald Trump. John Brown's story touches upon key issues in American identity: idealism and violence, at the same time highlighting problems in contemporary American society.

**Wprowadzenie**

Opowieść o Johnie Brownie, kontrowersyjnym i enigmatycznym abolicjoniście, przywódcy powstania w Harper's Ferry, zmienia się wraz z czasami, w których jest relacjonowana. Jest niczym papierek lakmusowy, wskazujący na istotne zjawiska polityczno-społeczne. Pomimo upływu ponad 150 lat od śmierci Browna, jego historia nie przestaje zadziwiać. Przez wiele dekad odsądzany od czci i wiary, marginalizowany, w ostatnich latach ponownie staje się obiektem zainteresowania i bohaterem współczesnej popkultury. W dużej mierze przyczyniła się do tego powieść Jamesa McBride'a *Ptak dobrego Boga*, nagrodzona National Book Award w 2013 roku, a następnie brawurowo przeniesiona na mały ekran przez Ethana Hawke'a oraz Marka Richarda. To za sprawą tej powieści



i charyzmatycznej postaci stworzonej przez Hawke'a w serialowej adaptacji historia Johna Browna zyskuje nowe oblicze – podniosłość dramatycznych decyzji abolicjonisty jest tu zrównoważona poprzez absurdalny humor. Takie podejście do postaci Browna jest co najmniej niekonwencjonalne – na przestrzeni lat był on przedstawiany jako groźny szaleniec, bezwzględny terrorysta, heroiczny męczennik abolicjonizmu, bohater oraz wizjoner, nigdy zaś jako zabawny dziwak. James McBride w wywiadzie udzielonym *The Atlantic* (<https://www.youtube.com/watch?v=urOO9cedz54>, dostęp: 07.10.2022) podkreśla, że humor umożliwia rozpoczęcie dyskusji o sprawach trudnych i niejednoznacznych, takich jak niewolnictwo czy kwestie rasowe. Stosując taki zabieg w swej książce, autor odwołuje się do tradycji amerykańskiej powieści XIX wieku, z twainowskimi *Przygodami Hucka Finna* na czele, gdzie głos czarnego chłopca relacjonuje opowieść o skomplikowanych zagadnieniach rasowych i moralnych poprzez filtr humoru oraz satyry. Zanim jednak historia Browna mogła uzyskać wymiar powieści łotrzykowskiej, wywołującej refleksję nad współczesnością, była opowieścią polaryzującą Stany Zjednoczone, używaną do celów politycznych, interpretowaną w różnoraki sposób, w zależności od czasu i miejsca. Zanim więc przyjrzymy się interpretacjom, warto przypomnieć najistotniejsze elementy tej opowieści.

## 1. Historia

Wśród czynników, które ukształtowały Johna Browna – rewolucjonistę, ogromny wpływ miało wychowanie w purytańskiej rodzinie. Urodził się w Torrington, w stanie Connecticut, w maju 1800 roku. Ojciec Johna, Owen Brown, był wielce religijnym wyznawcą kalwinizmu, wychowującym dzieci w duchu swej religii: surowo, z naciskiem na dyscyplinę, nie stroniącym od kar cielesnych. Ten model wychowania John przejmie od ojca i zaadaptuje w rodzinie, którą sam założy (Poland, 2020, s. 7). W żarliwej religijności utwierdzi Johna także studiowanie Starego Testamentu, któremu poświęcał wiele czasu od wczesnej młodości. Innym tekstem, w który niezachwianie wierzył, była Deklaracja Niepodległości (Ibidem, s. 8). Obydwa te źródła utwierdziły Browna w przekonaniu, że stosowanie przemocy w celu pokonania zła i niesprawiedliwości jest uprawnione. Inspirowały go postacie przywódców, którzy uważali swe działania zbrojne za rodzaj misji powierzonej im przez siły wyższe: Spartakusa, Nata Turnera i Oliviera Cromwella, z którym silnie się utożsamiał, poprzez podobne pochodzenie oraz poglądy (Ibidem, s. 10). Naturalną konsekwencją takiego wychowania i wzorców było jego zaangażowanie się w sprawę abolicjonizmu. Owen Brown postrzegał niewolnictwo jako emanację zła, z którym walczył poprzez wspieranie kolei podziemnej. Jego syn, John, ostatecznie postanowił rozprawić się z niewolnictwem w walce zbrojnej.

Po nieudanej próbie zdobycia wykształcenia jako pastor, John Brown pracował jako garbarz, naczelnik poczty, handlarz wełną, farmer i pasterz. Każde z tych przedsięwzięć okazało się finansowym niepowodzeniem, a utrzymanie powiększającej się rodziny (do roku 1832 urodziło mu się 7 dzieci) było dla niego coraz większym wyzwaniem. Pomimo tych trudności nie przestawał wspierać abolicjonizmu poprzez pomoc niewolnikom uciekającym z południowych plantacji na Północ: pozwalał im mieszkać na należących do niego terenach i angażował się w funkcjonowanie „kolei podziemnej”.

W 1847 roku Brown spotkał się z Frederickiem Douglassem<sup>1</sup> w Springfield, w stanie Massachusetts. W trakcie tego spotkania przedstawił mu po raz pierwszy swój plan rozpoczęcia wojny mającej na celu obalenie niewolnictwa. Dwa lata później wraz z rodziną przeniósł się do North Elba, w stanie Nowy Jork, gdzie mieszkał wśród biednej czarnej społeczności, służąc jej radą i przykładem, w ten sposób realizując pracę u podstaw.

Prawdziwy rozgłos John Brown zyskał po raz pierwszy w 1855 roku, w Kansas, które wówczas miało status terytorium, gdzie udał się wraz z synami, żeby aktywnie opowiedzieć się po stronie abolicjonizmu. Wydana rok wcześniej ustawa<sup>2</sup> pozwalała osadnikom na podjęcie decyzji, czy w ich stanie zostanie wprowadzone niewolnictwo. Początkowo Brown zamierzał wyłącznie pomóc 2 synom w osiedleniu się na pograniczu. Niemniej jednak, gdy zaczęło dochodzić do aktów przemocy ze strony przybyszy z niewolniczego stanu Missouri, którzy bezceremonialnie zastraszaali przeciwników niewolnictwa i zmuszali ich do opuszczenia Kansas, John Brown postanowił interweniować nie mniej brutalnie (Du Bois, 2007, s. 55). Po tym, jak zwolennicy niewolnictwa napadli na miasto Lawrence, w którym niewolnictwo było zakazane, splądrowali je i spalili, Brown wziął odwet. Wiosennej nocy 1856 roku on i 7 jego ludzi brutalnie zamordowali 5 zwolenników niewolnictwa w Pottawatomie. Choć mężczyźni, którzy padli ofiarą tego wydarzenia, sami nie posiadali niewolników, to Brown uważał, że należy ich ukarać, aby wzbudzić strach ludzi o podobnych poglądach: „Lepiej aby zginęło kilkudziesięciu złych ludzi niż jeden człowiek, który tu przybył, aby uczynić Kansas wolnym stanem”<sup>3</sup> (Poland, 2020, s. 17, tłum. własne). W sierpniu w Osawatomie doszło do kolejnego starcia pomiędzy zwolennikami i przeciwnikami niewolnictwa – ci ostatni zniszczyli dom Browna i domy innych abolicjonistów, w walce zginął syn Browna, zaś długa bitwa zakończyła się jego porażką. W związku z brutalnymi starciami pomiędzy 2 frakcjami okres ten nosi nazwę „Krwawiące Kansas”<sup>4</sup>.

W następnych miesiącach Brown podróżował po stanach północnych, spotykając się z ich mieszkańcami, opowiadając o swej walce o zniesienie niewolnictwa, przekonując ich do swych racji i zbierając środki na dalszą działalność. Jego charyzma, niezłomność i pewność siebie, połączone z doniesieniami o wydarzeniach w Kansas, robiły ogromne wrażenie na słuchaczach. Z tego okresu pochodzi słynny dagerotyp, zwany hudsonskim, na którym twarz Browna nosi znamiona ciężkich przeżyć, lecz nieustępliwe spojrzenie jego oczu budzi respekt i przykuwa uwagę, a wyzywająco założone ręce dopełniają wizerunku bezkompromisowego abolicjonisty. Ten szeroko rozpowszechniany portret Browna przyczynił się do wykreowania jego legendy, budząc strach zwolenników niewolnictwa i nadzieję abolicjonistów (Gilpin, 2011, s. 30).

---

<sup>1</sup> Frederick Douglass był afroamerykańskim abolicjonistą, mówcą, pisarzem i aktywistą. Po ucieczce z plantacji w Maryland stał się narodowym przywódcą ruchu abolicjonistycznego w Nowej Anglii.

<sup>2</sup> Ustawa o Kansas i Nebrasce z roku 1854 (<https://www.britannica.com/topic/Kansas-Nebraska-Act>, dostęp: 10.10.2022).

<sup>3</sup> Jeśli nie zaznaczono inaczej, wszystkie tłumaczenia z języka angielskiego pochodzą od Autorki.

<sup>4</sup> *Bleeding Kansas* – seria brutalnych konfrontacji na Terytorium Kansas pomiędzy 1854 a 1859 (<https://www.britannica.com/event/Bleeding-Kansas-United-States-history>, dostęp: 10.10.2022).



*Fotografia 1.* John Brown w Hudson, w stanie Ohio, 1856. The Boston Athenaeum.

Źródło: *John Brown Still Lives! America's Long Reckoning with Violence, Equality and Change*, R.B. Gilpin, 2011, Chapel Hill: The University of North Carolina Press, s. 30.

W roku 1858 John Brown był gotowy do dalszych działań zbrojnych. Podczas podróży po północnych stanach zdobył wielkie poparcie, także wśród intelektualistów i pisarzy, takich jak np. Henry David Thoreau, Ralph Waldo Emerson czy Bronson Alcott (Gilpin, 2011, s. 33). Miał już drobiazgowo przygotowany plan zbrojnego powstania przeciwko niewolnictwu, ale ze względów bezpieczeństwa nie ujawniał jego szczegółów, nawet członkom tzw. Sekretnej Szóstki, którzy finansowali krucjatę Browna (Poland, 2020, s. 21). Aby zapewnić sobie poparcie Harriet Tubman, legendarnej konduktorki „kolei podziemnej”<sup>5</sup>, wybrał się do miejscowości Chatham w kanadyjskim Ontario. W zorganizowanym tam potajemnym spotkaniu uczestniczyło ok. 20 Afroamerykanów, co utwierdziło Browna w przekonaniu, że to dowód poparcia czarnej społeczności dla jego planów i obietnica dołączenia do jego powstania<sup>6</sup> (Gilpin, 2011, s. 35). Przedstawił zebranym projekt tymczasowej konstytucji, która miała zacząć obowiązywać po sukcesie powstania, a także założenia dotyczące sposobu ustanowienia rządu tymczasowego. Wszystkie te przygotowania świadczą o zapobiegliwości i przeświadczeniu Browna o powodzeniu powstania.

Wiosną 1859 roku John Brown z grupą zwolenników dotarł do stanu Maryland, gdzie wynajęli farmę nad rzeką Potomac. Po drugiej stronie rzeki, w miejscowości Harper's Ferry (obecnie Wirginia Zachodnia), znajdował się arsenał amerykańskiej armii, który Brown planował opanować, w ten sposób zdobywając broń dla towarzyszących mu abolicjonistów i wszczęć powstanie przeciwko niewolnictwu. Szczegóły planu Browna

<sup>5</sup> Ostatecznie Tubman nie zaangażowała się w rebelię Browna – najprawdopodobniej ze względów zdrowotnych. Niemniej jednak mogła obawiać się, że jeśli plan Browna się nie powiedzie, „kolej podziemna” zostanie zdekonspirowana i zniszczona (<https://www.smithsonianmag.com/history/john-browns-day-of-reckoning-139165084/>, dostęp: 12.10.2022).

<sup>6</sup> Brown miał być głównodowodzącym rebelii, mającej na celu zbrojne rozpoczęcie kampanii przeciwko niewolnictwu (*John Brown Still Lives! America's Long Reckoning with Violence, Equality and Change*, R.B. Gilpin, 2011, Chapel Hill: The University of North Carolina Press, s. 35).

pozostają nieznane i najprawdopodobniej po przejściu arsenału liczył na to, że czarni niewolnicy dołączą do powstania, zaś pobliskie góry zapewnią skuteczne schronienie rebeliantom (Du Bois, 2007, s. 119). W sierpniu Brown spotkał się w Chambersburgu w Pensylwanii z Frederickiem Douglassem, w nadziei na jego zaangażowanie w planowane wydarzenia. Spotkanie odbyło się w opuszczonym kamieniołomie. Brown przedstawił Douglassowi realizację swego planu, ten jednak odmówił udziału w przedsięwzięciu, argumentując, że zwróci ono cały kraj przeciwko nim (Ibidem, s. 128). Ostrzegł też Browna przed niebezpieczeństwem misji, przedstawiając Harper's Ferry jako potrzask, z którego Brown i jego towarzysze nie wydostaną się żywi (Gilpin, 2011, s. 37). Rezygnacja Douglassa z pewnością zniechęciła wielu Afroamerykanów od udziału w powstaniu – ten czarnoskóry działacz społeczny, znany z porywających przemówień i zaangażowania w „kolej podziemną”, cieszył się dużym autorytetem wśród czarnej społeczności. Warto zaznaczyć, że czarnoskóry towarzysz Douglassa, Shields Green, zdecydował się dołączyć do Browna – był jednym z 5 Afroamerykanów walczących u boku Browna.

W dniu 16 października 1859 roku Brown i jego niewielka armia – 21 ludzi, w tym jego 3 synów – zaatakowali i zdobyli arsenał bez większych trudności, biorąc kilku zakładników. Potem jednak szczęście zaczęło ich opuszczać. W trakcie strzelaniny na moście kolejowym, w pobliżu arsenału, zginął czarnoskóry bagażowy Heyward Shepherd – ironią losu jest, że to właśnie wolny Afroamerykanin stał się pierwszą ofiarą walki o wolność dla niewolników. Kolejny błąd rebelianci popełnili chwilę później: gdy na stację wjechał pociąg z Wirginii, został przez nich zatrzymany, a potem bez przeszkód ruszył dalej, do Baltimore. Gdy tylko wyjechał ze stacji, pasażerowie rzucali przez okna kartki z informacją o powstaniu, ostrzegając okolicznych mieszkańców. Zaledwie 12 godzin po rozpoczęciu ataku po całym kraju przekazywano telegrafem wieści o „wielkim powstaniu niewolników” (Lepore, 2020, s. 264).

Następnego dnia liczne oddziały marines i żołnierzy pod dowództwem Roberta E. Lee zaczęły przybywać do Harper's Ferry. Żołnierze przybyli z pobliskiego Charlestown zastrzelili 5 ludzi Browna. Jednym z nich był Dangerfield Newby, wolny Afroamerykanin, który liczył na uwolnienie swojej żony i dzieci. W obliczu przeważających sił federalnych John Brown wysłał kilku ludzi z misją pokojową, lecz rozwścieczony tłum zignorował białą flagę i padły strzały, w rezultacie czego 2 rebeliantów zginęło na miejscu, w tym syn Browna, Watson.

Zdezorientowany i sfrustrowany przywódca powstania na próżno czekał, aż tysiące czarnych niewolników zasilą jego armię: chociaż wieści o ataku rozprzestrzeniały się poprzez kontynent, niewolnicy nie mieli dostępu do nowoczesnej techniki i pozostawali w nieświadomości rozgrywających się wydarzeń (Ibidem, s. 264). Niemniej jednak, byli i tacy Afroamerykanie, którzy pomimo tego, że wiedzieli o powstaniu, nie zdecydowali się do niego dołączyć. Istnieją różne teorie, dlaczego tak się stało. W.E.B. Du Bois pisze, że wierzyli oni w Johna Browna, ale nie w jego plan: „Brown przemówił do ich serc, ale nie umysłów” (2007, s. 149). Poświęcenie, którego wymagał od nich Brown, było zbyt wielkie – szczególnie w przypadku Afroamerykanów, którzy uciekli z plantacji i osiedlili się w Kanadzie. Inni zniewoleni mężczyźni i kobiety nie byli w stanie sobie wyobrazić, że instytucję niewolnictwa – system tak potężny i niepodważalny – można by było obalić mocą ludzką. Jak pisze Charles P. Poland (2020, s. 115), po latach córka Browna, Anne Brown Adams, napisała w swych wspomnieniach, że jej ojciec spodziewał się, że niewolnicy przyjmą go jak Mojżesza, zesłanego, aby wyzwolić ich z niewoli. Tak

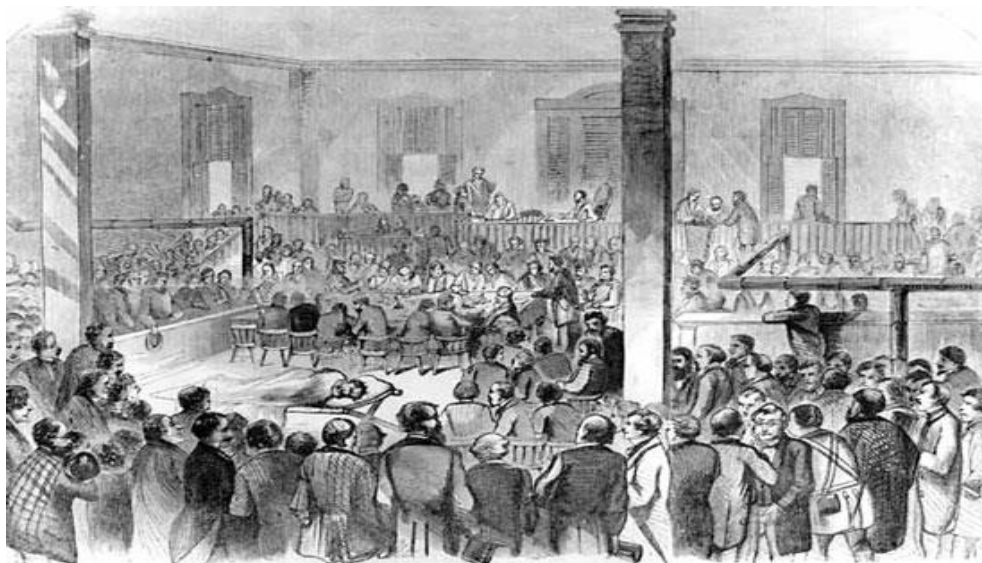
się nie stało, a oni sami w niewielkim stopniu docenili poświęcenie Browna i jego ludzi. Symptomatyczne było wycofanie się z powstania Fredericka Douglassa, znanego z ognistych przemówień przeciwko niewolnictwu<sup>7</sup> – gdy nadeszła chwila próby, uciekł do Kanady, a stamtąd do Anglii. Mieszkańcy Południa usiłowali dowieść natomiast, że niewolnicy nie dołączyli do Browna ze względu na silną więź, jaka łączyła ich ze swymi właścicielami (Ibidem).

W dniu 18 października żołnierze wyważyli drzwi arsenału, a jeden z atakujących, widząc Johna Browna klęczącego, z niezaładowanym karabinem, wbił w niego szablę tak mocno, aż ostrze się wykrzywiło. Powstanie dobiegło końca. Wszyscy uczestnicy powstania zostali pojmani, 10 zginęło, w tym 2 synów Browna, a rebelianci zastrzelili 4 ludzi.

Ciężko ranny Brown został przekazany władzom stanu Wirginia, a jego proces o zdradę stanu, zabójstwo i podżeganie do powstania rozpoczął się niezwłocznie, 26 października, w Charlestown. Dzięki przekazom telegraficznym i zainteresowaniu mediów było to wydarzenie bezprecedensowe – prawnicy, dziennikarze, abolicjoniści, tłum żądny linczu zaczęli ścigać do miasta. Chociaż powstanie Browna skończyło się sromotną porażką, jego proces miał przełomowe znaczenie dla sprawy abolicjonizmu, za którą walczył. Każde słowo Browna było skrupulatnie notowane przez reporterów (Gilpin, 2011, s. 42), a jego wizerunek przekazywany przez rysowników obecnych na sali sądowej. Osłabiony odniesionymi ranami, oskarżony leżał podczas procesu na zaimprovizowanym posłaniu. W tym czasie Brown prowadził też ożywioną korespondencję ze swymi zwolennikami i przyjmował wizyty w swej więziennej celi, w ten sposób przyczyniając się wielce sprawie, za którą walczył. Jego listy pisane z więzienia były publikowane w gazetach w Stanach Zjednoczonych i Europie. Drukowano też relacje z rozmów z ludźmi, którzy go odwiedzali (Dickinson, 1990, s. 5). Wyrok zapadł szybko – 2 listopada Brown został uznany za winnego stawianych mu zarzutów i skazany na śmierć przez powieszenie. Po ogłoszeniu wyroku otrzymał prawo głosu i wygłosił przemówienie, które przysporzyło mu jeszcze więcej poparcia na Północy i przeszło do historii jako jedno z najważniejszych amerykańskich przemówień, współtworząc legendę Johna Browna: „(...) nie postąpiłem źle, lecz słusznie. Jeśli jest konieczne, bym poświęcił życie dla krzewienia sprawiedliwości i zmieszał moją krew z krwią moich dzieci i krwią milionów w niewolniczym kraju, których prawa są deptane przez złośliwe, okrutne i niesprawiedliwe ustawy”, powiedział, „poddaję się temu” (Lepore, 2020, s. 266, tłum. Jan Szkudliński).

Do momentu egzekucji, która była wyznaczona na 2 grudnia, Brown kontynuował działalność epistolograficzną i spotkania ze zwolennikami. Jego charyzma, umiejętności oratorskie, głębokie przekonanie o słuszności krucjaty przeciwko niewolnictwu i żarliwa religijność robiły ogromne wrażenie na odbiorcach. Ten wizerunek wzmacniały ilustracje przedstawiające rewolucjonistę jako starego, zmęczonego człowieka na więziennym łóżku, cierpiącego z powodu odniesionych ran. Taki obraz Browna przyczynił się do stworzenia jego legendy jako męczennika za sprawę abolicjonizmu. Dziennikarze z Północy z wielką uwagą i szacunkiem relacjonowali jego słowa.

<sup>7</sup> Jednym z najświetniejszych jego przemówień było to wygłoszone w 1852 roku „Czym dla niewolnika jest 4 lipca?”.



Fotografia 2. „Proces Johna Browna, w Charlestown, stanie Wirginia, o zdradę stanu i morderstwo”. Autor szkicu: Porte Crayon (David Strother). Narodowy Park Historyczny Harper's Ferry. Źródło: [https://www.digitalhistory.uh.edu/active\\_learning/explorations/brown/john\\_brown\\_trial.cfm](https://www.digitalhistory.uh.edu/active_learning/explorations/brown/john_brown_trial.cfm) (dostęp: 12.10.2022).

Na egzekucję Johna Browna zgromadzono 1 500 żołnierzy. Był wśród nich także John Wilkes Booth, późniejszy zabójca prezydenta Lincolna, który stwierdził, że „to, co było zbrodnią w przypadku Johna Browna, stało się najważniejszą wartością dla Partii Republikańskiej”, dodając, że „Abolicjoniści to jedyni zdrajcy kraju” (Gilpin, 2011, s. 45). W dniu śmierci Brown zdumiewał niezmałonym spokojem, niezłomnością i odwagą; pisał ostatnie listy, w których czynił dyspozycje odnośnie do podziału swego majątku. Przekazał także jednemu ze strażników skrawek papieru, zawierający jego ostatnie słowa: „Ja, John Brown, jestem teraz całkowicie pewny, że zbrodnie tego winnego kraju nie zostaną oczyszczone inaczej niż krwią” (Ibidem).

## 2. Reakcje

Popularny okólnik rozpowszechniany kilka tygodni po śmierci Browna głosił: „John Brown wciąż żyje!”, co dobrze oddawało nastroje jego zwolenników. Egzekucja Browna wywołała wściekłość mieszkańców Północy, dużo bardziej brzemiennej w skutki niż jego nieudane powstanie. Intelktualiści, tacy jak William Dean Howells czy Louisa May Alcott, prześcigali się w publikowaniu elegii poświęconych pamięci Browna: Henry D. Thoreau<sup>8</sup> pisał, że Brown jest „bardziej żywy niż był kiedykolwiek wcześniej. Stał się nieśmiertelny” (<https://www.thoreau-online.org/the-last-days-of-john-brown.html>, dostęp: 24.10.2022). Ralph W. Emerson w swym przemówieniu wygłoszonym przez egzekucją Browna nazwał go „nowym świętym, który uczyni szubienicę tak chwalebna jak krzyż” (Tindall, Shi, 1996, s. 681), podkreślając religijny kontekst śmierci Browna. Wielu pisarzy zwracało uwagę na konsekwencje tego wydarzenia: Henry W. Longfellow napisał, że śmierć Browna zasiała wiatr, po którym nastąpi burza (Gilpin, 2011, s. 2). Najlepiej doniosłość dziejową historii J. Browna podsumował Herman Melville w krótkim wierszu „The Portent” (Zapowiedź) opublikowanym w tomiku wierszy wojennych

<sup>8</sup> Henry David Thoreau był zaangażowanym abolicjonistą i 30 października 1859 roku wygłosił słynne przemówienie „Prośba za kapitana Johna Browna”, opublikowane w formie eseju w 1860 roku.

w 1866 roku. Tam ciało Browna po egzekucji, częściowo przesłonięte chustą, symbolizuje cierpienie i skrywa tajemnicę niepewnej przyszłości. Jedyne długa broda Browna jest widoczna spod chusty – „meteor wojny”, jak pisze Melville (Smith, 2015, s. 2). Egzekucja Browna niesie zapowiedź zmian dla całego kraju, bez oceny moralnej jego czynów. To podkreślenie momentu w historii, gdy dawny porządek ulega zniszczeniu, a nowe standardy nie zostały jeszcze ustanowione. Melville nazywa Browna „dziwnym”, jakby postacią nie z tego świata, którego czyny trudno jednoznacznie oceniać w kategoriach etycznych. Taki punkt widzenia na postać Browna należy do rzadkości – najczęściej postrzegany jest on w świetle 2 skrajności, jako szlachetny bojownik o wolność dla uciśnionych lub też fanatyczny terrorysta, siejący chaos i bezprawie. W tym sensie jego egzekucja była dużo bardziej brzemienna w skutki niż sam zamach, gdyż wywołała spiralę reakcji, które doprowadziły do głębokiej polaryzacji pomiędzy Północą a Południem.

Początkowe reakcje białych Republikanów na zamach Browna były krytyczne i zdystansowane – postrzegali go jako szaleńca, którego działania nie miały kontekstu politycznego. Niektórzy – łącznie z jego adwokatami, usiłowali uratować go od stryczka, odwołując się do rzekomej niepoczytalności Browna. Republikańscy politycy zdecydowanie odcinali się od poczynań Browna, kreując go na obłąkanego rewolucjonistę, bez związku z szerszym politycznym zapleczem. Często podawanym argumentem, mającym tłumaczyć niezrównoważenie Browna, była utrata syna Fredericka w Kansas (Ibidem, s. 25). Taki sposób postrzegania starego rewolucjonisty niebawem się zmienił za sprawą gubernatora Wirginii, Henry'ego Wise'a. Początkowo on również rozważał możliwość ogłoszenia Browna obłąkanym, lecz doszedł do wniosku, że zaszkodzi to jego karierze politycznej na Południu. Po pierwsze, pozwoliłoby to Brownowi uniknąć egzekucji, a po drugie, stawiałoby w niekorzystnym świetle władze Wirginii, sugerując, że obłąkany Jankes sterroryzował siły stanowe, zanim federalne posiłki nie przyszły z odsieczą. W związku z tym Wise zaczął przedstawiać Browna jako opanowanego i nieustraszonego fanatyka religijnego, ekstremistę, lecz nie obłąkanego szaleńca. W swoich działaniach Brown odnosił się do wyższej instancji niż prawo stanowe czy federalne, co było dla gubernatora wyznacznikiem fanatyzmu. Ponieważ duża część obszaru Harper's Ferry była własnością federalną, Wise postanowił za wszelką cenę zaznaczyć, że w tym przypadku obowiązywała jurysdykcja stanu Wirginia. Dlatego też chronił Browna przed samosądem, a na miejsce egzekucji wybrał rozległe, puste pole, zapewniające szeroki widok, który wykluczał odbicie skazańca przez inne siły niż stanowe. Wszystko to miało na celu podkreślenie faktu, że egzekucja nie była aktem zemsty rozwścieczonego tłumu, lecz manifestacją prawa. Brown nie został stracony jako pospolity przestępca, lecz jako fanatyk, który rzucił wyzwanie państwu prawa (Ibidem, s. 27). Narracja o fanatyzmie Browna została szeroko rozpowszechniona na Południu i pośród zwolenników niewolnictwa na Północy.

Gdy wybuchła wojna secesyjna, a napięcia pomiędzy tymi 2 regionami stały się bardzo wyraziste, na Północy pojawiła się narracja przedstawiająca Browna jako męczennika sprawy abolicjonizmu. Żołnierze Unii wzięli go na sztandary, miesiąc po bitwie o Fort Sumter „Pieśń Johna Browna”, później znana jako „Ciało Johna Browna”, zabrzmiała po raz pierwszy podczas ceremonii wciągnięcia flagi na maszt nad Fort Warren w maju 1861 roku. Melodia pochodziła z wcześniejszych pieśni religijnych, nowe słowa natomiast najprawdopodobniej ułożyli żołnierze Unii. Pieśń stała się hymnem Unii, gwarantując Brownowi miejsce w historii jako symbol walki o wolność dla uciśnionych.

Wizerunek Browna przedstawiony w pieśni jest osadzony w religijnym kontekście: rewolucjonista jest nie tylko męczennikiem w słusznej sprawie, lecz także nawiązaniem do zmartwychwstałego Chrystusa. Podkreśla to refren – wielkanocne „Alleluja”. Ciało Johna Browna leży w grobie, lecz jego dusza została powołana do nowego życia i maszeruje, wiodąc ku wolności oswobodzonych z niewoli. Żołnierze śpiewający tę pieśń nie tylko upamiętniali Browna jako bojownika o wolność, ale też w ten sposób postrzegali własną rolę (Ibidem, s. 33). Walka o słuszną sprawę usprawiedliwiała wojenną przemoc.

**JOHN BROWN SONG!**

John Brown's body lies a mouldering in the grave,  
John Brown's body lies a mouldering in the grave,  
John Brown's body lies a mouldering in the grave,  
His soul's marching on!

CHORUS.

Glory Hally, Hallelujah! Glory Hally Hallelujah! Glory Hally Hallelujah!  
His soul's marching on!

He's gone to be a soldier in the army of the Lord,  
He's gone, &c.  
He's gone, &c.  
His soul's marching on!

CHORUS.

Glory Hally, Hallelujah! &c.  
His soul's marching on!

John Brown's knapsack is strapped upon his back—  
John Brown's, &c.  
John Brown's, &c.  
His soul's marching on!

CHORUS.

Glory Hally, Hallelujah! &c.  
His soul's marching on!

His pet lambs will meet him on the way—  
His pet lambs, &c.  
His pet lambs, &c.  
They go marching on!

CHORUS.

Glory Hally, Hallelujah! &c.  
They go marching on!

They will hang Jeff Davis to a tree!  
They will hang, &c.  
They will hang, &c.  
As they march along?

CHORUS.

Glory, Hally, Hallelujah! &c.  
As they march along!

Now, three rousing cheers for the Union!  
Now, &c.  
Now, &c.  
As we are marching on!

CHORUS.

Glory Hally, Hallelujah! Glory Hally, Hallelujah! Glory, Hally, Hallelujah!  
Hip, Hip, Hip, Hip, Hurrah!

**Published at No. 256 Main Street,  
CHARLESTOWN, MASS.**

The First Printed Copy of the Song. From an Original in the Possession of Mr. Abram E. Cutter of Charlestown.

Fotografia 3. Oryginalne wydanie „Pieśni Johna Browna”.

Źródło: [https://en.wikipedia.org/wiki/John\\_Brown%27s\\_Body#/media/File:Original-john-brown-words-george-kimball-1890.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/John_Brown%27s_Body#/media/File:Original-john-brown-words-george-kimball-1890.jpg) (dostęp: 14.10.2022).



Tradycję postrzegania Browna jako bojownika o wolność zapoczątkował on sam, odrzucając narrację o własnej niepoczytalności. Gdy adwokaci proponowali mu poruszenie tej kwestii na procesie, on zdecydowanie odmawiał. Definiował swoją rolę jako kontynuatora chlubnych tradycji amerykańskiej wojny o niepodległość. Często odwoływał się do Deklaracji Niepodległości jako precedensu dla własnej rewolucyjnej działalności – stworzył nawet własną „Deklarację wolności”, która nawiązywała do słynnego dokumentu tak pod kątem treści, jak również formy. Podkreślał, że w swej walce z instytucją niewolnictwa wpisywał się w dziedzictwo rewolucyjnej przemocy, która była fundamentem kraju (Ibidem, s. 30).

Na Południu zamach Browna wywołał panikę i stał się urzeczywistnieniem najczarniejszych przeczuc plantatorów. Zwolennicy niewolnictwa, już wcześniej świadomi narastającego napięcia między 2 regionami, zareagowali na zamach gwałtownie i z przerażeniem. Po ataku na Harper's Ferry jakikolwiek przejaw krytyki pod adresem instytucji niewolnictwa na Południu był surowo karany i groził eksmisją, karą więzienia lub linczem (Poland, 2020, s. 164). Przybyszy z Północy traktowano z podejrzliwością, zaś wielu pod najmniejszym pretekstem zmuszano do wyjazdu. Najpoważniejszą konsekwencją zamachu Browna była utrata zaufania mieszkańców Południa do Partii Republikańskiej – przestali oni widzieć różnicę pomiędzy umiarkowanymi Republikanami, jak np. Abraham Lincoln, a radykalnymi abolicjonistami pokroju Johna Browna (Ibidem, s. 168). Jesienią i zimą 1859/1960 roku Południe żyło w strachu przed spiskiem i kolejną insurekcją wywołaną przez Jankesów. Nastroje podejrzliwości, wrogości oraz syndrom oblężonej twierdzy w sposób nieuchronny prowadziły do secesji oraz wybuchu wojny.

Dla większości Południowców Brown stał się symbolem zagrożenia z Północy – nieobliczalnego, przeraźliwego spisku, mającego na celu zrujnowanie gospodarki Południa i zniszczenia status quo. Wizja białego rewolucjonisty podrywającego do powstania czarnych niewolników dla wielu mieszkańców Południa była szokiem i realnym zagrożeniem dla ich stylu życia. Wizja ta pomogła zmobilizować wcześniej nieprzekonanych do decyzji o opuszczeniu Unii, której okrucieństwo, nieustępliwość i atak na uświęcone tradycje Południa uosabiał w ich przekonaniu Brown. Choć zamach Browna nie był wyłączną przyczyną rozpadu Unii, to w istotny sposób przyczynił się do pogłębienia podziałów, których eskalacją była wojna secesyjna.

Sprawa Johna Browna odbiła się szerokim echem także w Europie. Wiktor Hugo, zaangażowany w europejski ruch abolicjonistyczny, przebywając na wygnaniu na wyspie Guernsey, wysłał list otwarty do londyńskiej gazety w obronie Browna 2 grudnia 1859 roku, nie wiedząc, że w tym samym dniu rewolucjonista został stracony (Dickinson, 1990, s. 9). W liście apelował do swych przyjaciół, by wywarli nacisk na rząd Stanów Zjednoczonych i nie dopuścili do egzekucji. Cyprian Kamil Norwid, również wygnaniec z powodów politycznych, przebywający w Paryżu, sprzeciwia się egzekucji, którą postrzega jako akt rażącej niesprawiedliwości, w wierszach „John Brown” i „Do obywatela Johna Browna”. Jednocześnie podkreśla rozdźwięk pomiędzy ideałami założycielskimi Stanów Zjednoczonych – wolnością, równością oraz sprawiedliwością – a śmiercią Browna, uosabiającego te ideały, przeprowadzoną w majestacie prawa. W wierszu mocno zaakcentowana jest doniosłość dziejowa śmierci Browna – Norwid przeczuwa, że będzie ona katalizatorem wielkich zmian w społeczeństwie amerykańskim. Wybuch wojny secesyjnej potwierdził słuszność takich przypuszczeń. Amerykanie stanęli do bratobójczej

walki. Kompromis – narzędzie stosowane przy wcześniejszych konfliktach regionalnych – teraz okazał się niemożliwy<sup>9</sup>, gdyż podział społeczeństwa był zbyt głęboki, w dużej mierze za sprawą najazdu Johna Browna.

Wojna secesyjna i następujący po niej okres Rekonstrukcji przyniosły ważne zmiany dla czarnej społeczności, lecz równocześnie nie spełniły pokładanych w nich nadziei. Miliony niewolników zyskały wolność, a czarni mężczyźni prawo do głosowania. Zmagania o równość jednak dopiero się rozpoczynały. Druga połowa XIX wieku była czasem wzmożonej białej supremacji, terroryzowania czarnych aktywistów oraz segregacji na Południu. Dla amerykańskiego społeczeństwa, zmęczonego okrucieństwami długiej wojny, Brown stał się postacią kontrowersyjną. Zaczęło się to zmieniać wraz z publikacją serii wspomnień o Johnie Browne w latach 70. w czasopiśmie „Atlantic Monthly”, autorstwa Franklina B. Sanborna. Zawierały one złagodzony obraz rewolucjonisty jako zrównoważonego wizjonera, podkreślając jego abolicjonistyczne poglądy, a tuszując radykalizm. Brown w esejach Sanborna jest przedstawiany jako chrześcijański bohater dla potomnych, a popełnione przez niego akty przemocy usprawiedliwane i usuwane w cień (Gilpin, 2011, s. 74). Eseje zostały opublikowane w formie książki *The Life and Letters of John Brown* w roku 1885, która na przełomie wieków wyznaczyła stereotyp Browna jako szlachetnego męczennika. Taki sposób postrzegania Browna został rozpowszechniony w świadomości białych Amerykanów z Nowej Anglii. Niemniej jednak, znaleźli się też przeciwnicy takiej wizji historii. Hagiograficzna biografia Browna spotkała się z ostrą krytyką Williama D. Howellsa, pisarza promującego realizm i krytyka literackiego, któremu nie podobał się wyidealizowany obraz rewolucjonisty.

### 3. John Brown w XX i XXI wieku

Jak zauważa Ted A. Smith (2015, s. 15), John Brown okazał się sprawdzianem dla Ameryki. Ten prostolinijny, szczery człowiek mówił w sposób bezpośredni to, w co wierzył: niewolnictwo jest złem, więc należy je za wszelką cenę bezzwłocznie zniszczyć. Jego bezkompromisowa szczerość zdumiewała zarówno ludzi mu współczesnych, jak i następne pokolenia, zmuszała do opowiedzenia się w stosunku do jego przekonań oraz działalności. Najazd oraz egzekucja Johna Browna stały się punktem odniesienia dla jednostek, organizacji i instytucji wiele dekad po jego śmierci.

Po raz pierwszy stało się to widoczne na początku XX wieku, gdy W.E.B. Du Bois stanął na czele Ruchu Niagara, zrzeszającego czarnych intelektualistów działających na rzecz pełnych politycznych, obywatelskich i społecznych praw Afroamerykanów. Na miejsce pierwszego otwartego spotkania członkowie organizacji wybrali Harper's Ferry ze względu na znaczenie historyczne tej lokalizacji. W ten sposób podkreślili też związek z działalnością Johna Browna, którego dzieło uważali za niedokończone. Brown stał się dla nich inspiracją, gdyż podjął aktywną próbę zorganizowania i uzbrojenia niewolników, tak, aby walczyli o swą wolność. Jego celem nie było umożliwienie im ucieczki, ale asertywne zdobycie i utrzymanie podstawowych praw. Jego radykalizm stał się dla Afroamerykanów istotną częścią jego legendy, ponieważ obejmował nie tylko obalenie niewolnictwa, ale także wyegzekwowanie i utrzymanie wolności. W celu opisanego dokonania Browna i jego legendy dla czarnej społeczności, W.E.B. Du Bois opublikował jego biografię, *John Brown*, w 1909 roku. Książka ta przedstawia Browna w kontekście

<sup>9</sup> Taką propozycją był np. Kompromis Crittendena w 1861 roku.

amerykańskiej historii i współczesności: Du Bois dokonuje brawurowej reinterpretacji instytucji niewolnictwa, kwestii rasowych i radykalizmu, wskazując na Browna jako kontynuatora amerykańskiej tradycji sprzeciwu wobec niesprawiedliwości. Zdaniem autora opowieść o Brownie powinna rozciągać się od statków niewolniczych do wojny o niepodległość, od Rekonstrukcji do czasów obecnych, a jej światłem przewodnim powinny być niespełnione obietnice (Gilpin, 2011, s. 84).

W 1909 roku Ruch Niagara przekształcił się w NAACP (*The National Association for the Advancement of Colored People*, Krajowe Stowarzyszenie na Rzecz Ludności Kolorowej). Rok później Du Bois rozpoczął publikację „Kryzysu”, miesięcznika organizacji, od przedstawienia jej celów, zainspirowanych krucjatą Browna. Należała do nich, m.in. „walka ze złem uprzedzeń rasowych”, „za pomocą wszelkiej broni i w każdego cywilizowanego środka” (Ibidem, s. 94). W pierwszych dekadach działalności NAACP organizowało pokojowe marsze w imię protestu przeciwko linczom i przemocy wymierzonej w Afroamerykanów, a także podejmowało interwencje w przypadku utrudniania czarnoskórym korzystania z konstytucyjnego prawa do głosowania. Wszystkie inicjatywy miały charakter pokojowy – to była najbardziej istotna różnica pomiędzy metodami działania NAACP a jej patrona, Johna Browna. Niemniej jednak, jego legenda inspirowała czarnoskórych Amerykanów w tym okresie. Poeci lat 20. i 30., należący do ruchu artystycznego Renesans harlemski, upamiętniali Browna w swych wierszach. Langston Hughes i Countee Cullen podkreślali poświęcenie Browna i radykalizm jego działań zbrojnych, stawiając go w panteonie swych bohaterów.

W tym samym czasie biali Amerykanie zaczęli oceniać Browna bardzo krytycznie. Mieszkańcy Południa od dawna widzieli w nim fanatyka. Natomiast tym razem wielu mieszkańców Północy zaczęło podzielać ich zdanie. W związku z segregacją, zagranicznymi wojnami i kolonialnymi ambicjami Stanów Zjednoczonych, pojawiła się potrzeba wzmocnienia jedności narodowej. Oznaczało to także zrewidowanie poglądów na wojnę secesyjną. Na Południu grupa pisarzy znanych jako Uciekinierzy wskrzesiła argument, że przyczyną wojny był jankeski fanatyzm (Smith, 2015, s. 86). Jeden z nich, Robert Penn Warren, który jako jedyny pisarz otrzymał Nagrodę Pulitzera zarówno w dziedzinie beletrystyki jak i poezji, rozpoczął swą karierę od biografii *John Brown: The Making of a Martyr*. Ukazywała ona abolicjonistę jako nadgorliwego północnego fanatyka, będącego produktem nowoangielskiego zaślepienia abstrakcyjnymi wartościami, zwanymi „nadrzędnym prawem”. Radykałom pokroju Browna przeciwstawiano zatwardziały zwolenników niewolnictwa, przypisując im takie cechy jak rozsądek, pragmatyzm oraz umiarkowanie. Do rozpowszechnienia wizerunku Browna jako fanatyka przyczynił się również film *Szlak do Santa Fe* z 1940 roku, który przedstawiał abolicjonistę jako niebezpiecznego, żądnego krwi anarchistę, siejącego zamęt i przemoc na sielskim Południu. Zwolennicy niewolnictwa są ukazani jako praworządni obywatele, zaś Afroamerykanie są zadowoleni ze swego losu – jedynie Brown jest źródłem problemów i zagrożeniem dla stabilności kraju. Podobny wizerunek Browna figuruje na słynnym muralu Johna S. Curry'ego w budynku Kapitolu stanu Kansas. Abolicjonista jest na nim przedstawiony jako barbarzyński ekstremista, maniak religijny z długą siwą brodą i dzikim wzrokiem, siejący terror i spustoszenie. Tytuł muralu, *Tragiczne preludium*, odnosi się do wydarzeń w Kansas poprzedzających wojnę secesyjną. Taki obraz Browna, z krwią wojny na rękach, stał się częścią zbiorowej świadomości i uniemożliwiał postrzeganie go jako progresywidę, który, jak pisał W.E.B. Du Bois, „miał rację” (2007, s. 146).



Fotografia 4. „Tragiczne preludium”, John S. Curry.

Źródło: [https://en.wikipedia.org/wiki/Tragic\\_Prelude](https://en.wikipedia.org/wiki/Tragic_Prelude) (dostęp: 26.10.2022).

Gdy w drugiej połowie XX wieku ruch na rzecz praw obywatelskich zyskał na sile i rozpoznawalności, ponownie pojawiły się bardziej pozytywne wizerunki Browna. Czarnoskórzy aktywiści przywoływali jego przykład w kontraście do opieszałych polityków i podważali negatywną ocenę abolicjonisty we wcześniejszych publikacjach. Malcolm X często stawiał czoło popularnym interpretacjom Browna jako obłąkanego złoczyńcy, podkreślając obłudę takich opinii: „Każdy biały człowiek, który jest gotów przelać krew za waszą wolność, w oczach innych białych jest szalony (...). Więc jeśli szukacie dobrych białych ludzi w historii Afroamerykanów, czytajcie historię Johna Browna” (<https://www.blackpast.org/african-american-history/speeches-african-american-history/1964-malcolm-x-s-speech-founding-rally-organization-afro-american-unity/>, dostęp 26.10.2022). Martin Luther King natomiast nie popierał drogi obranej przez Browna; wierny ideom pokojowego protestu nigdy nie przywoływał jego przykładu w swych przemówieniach, nawet podczas wygłoszenia wykładu honorowego podczas 100. rocznicy najazdu Browna świętowanej na Uniwersytecie Minnesoty (Gilpin, 2022, s. 184). Choć w latach 60. przybywało zwolenników bardziej radykalnych środków w walce o równość, grupy takie jak Partia Czarnych Panter czy też ekstremistyczna lewicowa organizacja The Weather Underground często powoływały się na Browna.

Walka o prawa obywatelskie nieco straciła swój impet na przełomie wieków, a potem, po 11 września 2001 roku, została przyćmiona wojną z terroryzmem. Te zmiany odcisnęły również piętno na postrzeganiu historii Johna Browna, którą zdominowały kwestie religii, ekstremizmu oraz przemocy. Coraz częściej abolicjonistę umieszczano w kontekście argumentów związanych z terroryzmem. Timothy McVeigh, sprawca najbardziej krwawego zamachu terrorystycznego w Stanach Zjednoczonych przed atakami

we wrześniu 2001 roku, powoływał się na Johna Browna jako inspirację dla swych działań<sup>10</sup> (Smith, 2015, s. 17). Abolicjonistę wspomniano również w kontekście działań rządowych w odpowiedzi na zagrożenie terroryzmem; filozof i aktywista Cornel West nazwał Edwarda Snowdena „Johnem Brownem naszych czasów”, podkreślając, że ujawnił kłamstwa i zbrodnie rządu USA przeciwko swoim obywatelom, a więc działał w słusznej sprawie (<https://www.cbc.ca/strombo/videos/web-exclusive/cornel-west-edward-snowden-john-brown>, dostęp: 28.10.2022).

Prezydentura Baracka Obamy, pierwszego czarnoskórego prezydenta Stanów Zjednoczonych, wydawała się być realizacją nadziei Browna na pełną równość w amerykańskim społeczeństwie – mówiło się nawet o nadejściu epoki „postrasowej”, czyli takiej, w której kolor skóry nie ma większego znaczenia. Tymczasem jednak podziały rasowe uległy pogłębieniu w czasie tych 8 lat, co zostało wykorzystane przez Donalda Trumpa – zyskał on duży kapitał polityczny, podsycając niechęć białych Amerykanów do czarnoskórych demonstrantów Black Lives Matter i innych mniejszości etnicznych. W swej drugiej książce, *Odwaga nadziei*, Obama powraca do Johna Browna w swych rozważaniach dotyczących dziedzictwa niewolnictwa. „Same dyskusje nie mogły zagwarantować niewolnikowi wolności ani oczyścić Ameryki z grzechu pierworodnego. Ostatecznie, potrzebny był miecz, aby rozciąć jego kajdany” (Gilpin, 2011, s. 194). Pierwszą osobą, która chwyciła za ten miecz, był John Brown. Dalej Obama argumentuje, że historia Stanów Zjednoczonych nie zawsze była kształtowana przez głos rozsądku i umiaru: „szalone prorocтва Johna Browna, jego wola przelewu krwi dla ideałów, a nie tylko rzucania słów na wiatr” – to wszystko również jest częścią tej historii (Ibidem).

W zbiorze esejów Richarda M. Ketchuma *Twarze z przeszłości* także znajduje się rozdział o Johnie Brownie, poprzedzony jednym z najszlachetniejszych zdjęć abolicjonisty. Ketchum podkreśla dychotomię tego zdjęcia – „przysłoń dłonią jedną połowę jego twarzy, a potem drugą, i zobaczysz, że to nie jeden, a dwóch ludzi, osobowość rozdwojona tak definitywnie jak Unia w kryzysowej dekadzie lat 1850” (Ketchum, 1970, s. 19). Z jednej strony jest surowy, brutalny, może obłąkany Brown, który przerażał okrucieństwem w Kansas i oglądał śmierć swych synów. Druga połowa tej twarzy to czuły oraz opiekuńczy mąż i ojciec, który godzinami nosił swoje dzieci na rękach i śpiewał im ulubione piosenki, chrześcijański idealista, którego przekonania nie pozwalały na zaakceptowanie krzywdy niewolnictwa. Poprzysiągł nieustającą wojnę z tą instytucją, postrzegając samo niewolnictwo jako stan wojny, w której zniewoleni są mimowolnymi uczestnikami. Stąd twierdził, że mają prawo do każdego niezbędnego działania, by osiągnąć pokój i wolność. Widział swą rolę jako narzędzie w rękach Opatrzności. Do czasu jego najazdu w Harper's Ferry Ameryce dość dobrze udawało się kontrolować konflikty nabrzmiewające pod powierzchnią. Być może Brown stał się katalizatorem katastrofy, która i tak nadchodziła. Niemniej jednak ze względu na moralne kwestie, które poruszał, nie dało się go skreślić tylko jako szalonego przestępcy. Jak powiedział Frederick Douglass, jego wrogowie mogli go zabić, ale nie byli w stanie mu odpowiedzieć (Ibidem).

---

<sup>10</sup> Timothy McVeigh twierdził, że jego zamach terrorystyczny przeprowadzony w 1995 roku był aktem zemsty za najazd agentów federalnych na siedzibę sekty Davida Koresha w Waco, stanie Texas ([https://pl.wikipedia.org/wiki/Timothy\\_McVeigh](https://pl.wikipedia.org/wiki/Timothy_McVeigh), dostęp: 28.10.2022). Zamiarem McVeigh było wywołanie rewolucji przeciwko rządowi federalnemu.



*Fotografia 5.* John Brown z Osawatome, 1857. Dagerotyp.

Źródło: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:John\\_Brown\\_daguerreotype\\_by\\_Whipple,\\_1857.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:John_Brown_daguerreotype_by_Whipple,_1857.png) (dostęp: 28.10.2022).

Jak pisze R.B. Gilpin (2011, s. 195), opowieść o Brownie jest nie tylko opowieścią o bohaterskim męczenniku czy obłąkanym zbrodniarzu, ale także o wspaniałym oraz przerażającym połączeniu szlachetności i szaleństwa, które kształtowało Stany Zjednoczone od ich zarania. Przez ponad 150 lat postać Browna była punktem odniesienia dla rozważań o przemocy, równości, zmianach. Jego życie, śmierć i symbolizm odpowiadają naszej potrzebie interpretowania teraźniejszości poprzez przeszłość. Historia Browna jak w soczewce skupia powinności i niebezpieczeństwa pamięci historycznej. Jest łatwym materiałem do stroniczych, partykularnych celów politycznych. Jednocześnie jednak jest okazją do stawienia czoła nieustającej przemocy, traumie rasizmu i konserwatyzmowi amerykańskiej przeszłości.

## Bibliografia

- Dickinson, S. (1990). Norwid a dzieje Johna Browna. *Studia Norwidiana*, 8, 87-108.
- Du Bois, W.E.B. (2007). *John Brown*. New York: Oxford University Press.
- Fleming, T. (2016). *The Trial of John Brown*. New Word City, Inc.
- Gilpin, R.B. (2011). *John Brown Still Lives! America's Long Reckoning with Violence, Equality and Change*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Hinton, R.J. (2001). *John Brown and His Men*. Scituate, Mass.: Digital Scanning Inc.
- Ketchum, R.M. (1970). New York: American Heritage Press.
- Lepore, J. (2020). *My, Naród. Nowa historia Stanów Zjednoczonych*. Tłum J. Szkudliński. Wydawnictwo Poznańskie: Poznań.
- McBride, J. (2013). *Good Lord Bird*. New York: Riverhead Books.
- Poland, C.P. (2020). *America's Good Terrorist: John Brown and the Harpers Ferry Raid*. Havertown, PA: Casemate.
- Smith, T.A. (2015). *Weird John Brown: Divine Violence and the Limits of Ethics*. Stanford, Carolina: Stanford University Press.
- Tindall, G.B. And D.E. Shi (1996). *America. A Narrative History*. New York: W.W. Norton and Company.

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:John\\_Brown\\_daguerreotype\\_by\\_Whipple,\\_1857.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:John_Brown_daguerreotype_by_Whipple,_1857.png).

[https://en.wikipedia.org/wiki/John\\_Brown%27s\\_Body#/media/File:Original-john-brown-words-george-kimball-1890.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/John_Brown%27s_Body#/media/File:Original-john-brown-words-george-kimball-1890.jpg).

[https://en.wikipedia.org/wiki/Tragic\\_Prelude](https://en.wikipedia.org/wiki/Tragic_Prelude).

<https://www.blackpast.org/african-american-history/speeches-african-american-history/1964-malcolm-x-s-speech-founding-rally-organization-afro-american-unity/>.

<https://www.bostonathenaeum.org/>.

<https://www.cbc.ca/strombo/videos/web-exclusive/cornel-west-edward-snowden-john-brown>.

[https://www.digitalhistory.uh.edu/active\\_learning/explorations/brown/john\\_brown\\_trial.cfm](https://www.digitalhistory.uh.edu/active_learning/explorations/brown/john_brown_trial.cfm).

<https://www.smithsonianmag.com/history/john-browns-day-of-reckoning-139165084/>.

<https://www.thoreau-online.org/the-last-days-of-john-brown.html>.

<https://www.youtube.com/watch?v=urOO9cedz54>

[www.britannica.com](http://www.britannica.com).

**Blanka JENČÍKOVÁ**

Uniwersytet Preszowski

## **FEHLERANALYSE VON STUDENTISCHEN TRANSLATEN AUS DEM BEREICH DER RECHTSSPRACHE**

### **Summary**

The evaluation of student translations is an essential part of translation teaching. It fulfils both diagnostic and therapeutic functions and requires a transparent procedure with clearly defined criteria. Furthermore, the ever-increasing demands for quality management in the translation market have resulted in the re-profiling of the translation profession in recent years through the addition of revision and evaluation activities. From this point of view, a practice-oriented and transparent evaluation in the context of translation classes proves to be a good instrument for preparing future translators. In this article, student translations of an indictment and a judgement from German into Slovak are subjected to an analysis with regard to translation errors. The source texts were intentionally chosen from the field of legal language, as this offers a rich source for error analysis due to its specific position within the profession-oriented languages.

### **Streszczenie**

Ocena tłumaczeń studenckich jest istotną częścią nauczania przekładu. Spełnia zarówno funkcje diagnostyczne, jak i terapeutyczne i wymaga przejrzystej procedury o jasno określonych kryteriach. Co więcej, stale rosnące wymagania dotyczące zarządzania jakością na rynku tłumaczeń spowodowały zmianę profilu zawodu tłumacza w ostatnich latach poprzez dodanie działań związanych z weryfikacją i oceną. Z tego punktu widzenia zorientowana na praktykę i przejrzysta ocena w kontekście zajęć translatorskich okazuje się dobrym narzędziem do przygotowania przyszłych tłumaczy. W niniejszym artykule przekłady studenckie aktu oskarżenia i wyroku z języka niemieckiego na słowacki poddawane są analizie pod kątem błędów tłumaczeniowych. Teksty źródłowe zostały celowo wybrane z dziedziny języka prawniczego, gdyż stanowi to bogate źródło do analizy błędów ze względu na swoją specyficzną pozycję wśród języków specjalistycznych.

### **Einleitung**

Die Evaluierung von studentischen Translaten stellt einen wesentlichen Bestandteil des Übersetzungsunterrichts dar. Sie erfüllt sowohl diagnostische als auch therapeutische Funktion und erfordert ein transparentes Verfahren mit klar festgelegten Kriterien. Außerdem haben die ständig wachsenden Anforderungen an das Qualitätsmanagement auf dem Übersetzungsmarkt zur Folge, dass es in den letzten Jahren durch die Erweiterung um die Revisions- und Evaluierungstätigkeiten zur Neuprofilierung des Übersetzerberufs kommt. Aus dieser Sicht erweist sich eine praxisnah gestaltete und transparente Evaluierung im Rahmen des Übersetzungsunterrichts als gutes Instrument für die Vorbereitung der künftigen ÜbersetzerInnen auf die Praxis. In diesem Artikel wird zuerst ein für den Übersetzungsunterricht entwickeltes Modell von Kriterien für die Fehlerbewertung vorgestellt und anschließend wird dieses praktischen auf die Übersetzungen von Studierenden



aus der deutschen in die slowakische Sprache angewendet. Die analysierten Translate wurden aus dem Bereich des Strafrechts gewählt, da die Rechtssprache durch ihre spezifische Stellung innerhalb der Fachsprachen eine reiche Quelle für die Fehleranalyse bietet. Die Analyse zielt hauptsächlich auf die Differenzierung von einzelnen Fehlertypen und Bestimmung ihrer Häufigkeit, um den therapeutischen Ansatz der Evaluierung zu unterstützen.

### **1. Funktionen der Evaluierung im Übersetzungsunterricht**

Im Übersetzungsunterricht erfüllt die Evaluierung drei Hauptfunktionen: diagnostische, therapeutische und bildende Funktion.

Die diagnostische Funktion umfasst die Beurteilung der Translatqualität in Form der Ermittlung von Fehlern und der Feststellung ihrer Ursachen. Die Bewertungskriterien legt üblicherweise die Lehrkraft fest, wobei sie in Abhängigkeit von dem verfolgten didaktischen Ziel bei jeder Leistungsbewertung die Schwerpunkte und auch die Fehlergewichtung individuell anpassen kann. Die Bewertungskriterien müssen verständlich, plausibel und effizient sein, im Rahmen des Übersetzungsunterrichts konsistent angewendet werden und vor allem den Studierenden bekannt sein, damit die Transparenz der Bewertung sichergestellt wird. Zudem kann die Lehrkraft selbst entscheiden, ob ein holistisches oder ein analytisches Bewertungsverfahren angewendet wird.

Die therapeutische Funktion umfasst die Festlegung geeigneter didaktischer und methodischer Maßnahmen zur Vermeidung der festgestellten Übersetzungsfehler. Um den therapeutischen Ansatz der Evaluierung zum Tragen zu bringen, ist im Übersetzungsunterricht die Wahl der geeigneten Form der Präsentation von Evaluierungsergebnissen von besonderer Wichtigkeit. Bei einer summativen Bewertung werden die Ergebnisse den einzelnen Studierenden individuell zugänglich gemacht. Als ein effizienterer Weg im Rahmen des Übersetzungsunterrichts zeigt sich allerdings die formative Bewertung, bei welcher es sich um eine kollektive Präsentation im Unterricht handelt und die zur Diskussion über einzelne Probleme, ihre Ursachen und Lösungen anregen soll (vgl. dazu auch Kubánek, Molnár, 2015, S. 151). Der Vorteil der formativen Bewertung aus der Sicht der Fehlertherapie beruht in der Möglichkeit aus Fehlern von anderen Studienkollegen zu lernen und über die Fehlerursachen und die zulässigen Lösungen zu diskutieren.

Die bildende Funktion ist durch die Anforderungen des Übersetzungsmarkts gegeben, da die Übersetzer oft auch als Bewerter tätig sind. Dies bedeutet, dass die Bewertungskriterien möglichst praxisnah gestaltet werden sollten und die Studierenden sie nicht nur kennen, sondern auch praktisch anwenden lernen müssen.

### **2. Evaluierungskriterien**

Die Evaluierungskriterien werden üblicherweise aufgrund der üblichen Praxis und der eigenen Erfahrung von der Lehrkraft bestimmt. Für die Zwecke dieses Beitrags gelten als Hauptkriterien für die Bewertung von einzelnen Fehlern die inhaltliche Invarianz des Ausgangstexts und die Skoposerefüllung, d. h. in welchem Maße durch die Fehlererscheinungen die Bedeutung und die Kommunikation gestört werden. Auf dieser Grundlage werden drei Hauptkategorien festgelegt:

1. Bedeutungsfehler mit relevanter Kommunikationsstörung als Folge (falsche Bedeutung, Hinzufügung oder Auslassung, Terminologiefehler).

2. Fehler mit keiner oder geringer Auswirkung auf die Kommunikation, die aber sprachliche oder sonstige einzuhaltende Regeln verletzen (Nichteinhaltung des Übersetzungsauftrags, Lokalisierungsfehler, falsche Übersetzungsstrategie, inkonsistente Terminologie, lexikalische, grammatische, stilistische Fehler, Rechtsschreib- und Interpunktionsfehler).
3. Formale Fehler (Tippfehler, formale oder Textgestaltungsfehler).

### **3. Rechtssprache als Untersuchungsgegenstand**

Als Gegenstand der Fehleranalyse wurden juristische Urkunden – eine Anklageschrift und ein Urteil – gewählt, die eine breite Skala der zu analysierenden Fehler sowohl auf der Ebene der Makrostruktur als auch der Mikrostruktur des Textes anbieten. Das Spezifikum der Rechtssprache beruht in ihrer Bindung auf ein konkretes Rechtssystem. Die Rechtsordnung bestimmt alle kommunikativen Parameter, von der oder den verwendeten Sprachen über die Begriffe und Benennungen bis hin zu einzelnen Textsortenkonventionen (de Groot, 1991, S. 283). Bei der Übersetzung von Rechtstexten geht es daher nicht nur um den Transfer aus der Fachsprache einer Ausgangssprache in die Fachsprache einer Zielsprache, sondern in der Regel um die Übertragung von Inhalten einer Rechtsordnung zur Verwendung in einer ganz anders gearteten Rechtsordnung (Daum, 2003, S. 38).

Die strikte Forderung der inhaltlichen Invarianz bei der Übersetzung von Rechtstexten und somit die Treue zum Original erfordern in den meisten Fällen die Anwendung der dokumentarischen Übersetzung. Laut C. Nord hat die dokumentarische Übersetzung die Funktion, eine Kommunikationshandlung, die in der Ausgangskultur stattgefunden hat, zu dokumentieren und dem Zielempfänger bestimmte Aspekte dieser vergangenen Kommunikationshandlung nahezubringen (Nord, 2011, S. 20). Bei Rechtstexten wird in dem Sinne nicht nur der invariante Inhalt, sondern auch die Form in den Zieltext übertragen. Dem Zieltextempfänger werden Informationen über das ausgangssprachliche Rechtssystem vermittelt und er erkennt den Zieltext als Übersetzung. Die Makrostruktur des Textes wird bewahrt, um die Vergleichbarkeit sicherzustellen und eine leichtere Orientierung im Text zu ermöglichen. Die Gliederung des Textes, Schriftarten, Tabellen usw. werden im Zieltext demnach getreu abgebildet, Stempel, Unterschriften und andere handschriftliche Eintragungen werden mitübersetzt und als solche gekennzeichnet, zulässig sind auch Anmerkungen oder Erläuterungen.

Andererseits wird auf der syntaktischen und gleichzeitig grammatischen Ebene empfohlen, die für die Zielsprache typischen syntaktischen Konstruktionen zu verwenden. Bei der Übersetzung von standardisierten Formeln, die der Vereinfachung der juristischen Kommunikation dienen, hat der Übersetzer keine Freiheit bei der Formulierung und er muss die in der Zielsprache üblichen Konstruktionen anwenden (Ďuricová, 2017, S. 65-67). Auf bestimmten Ebenen findet also in der Rechtsübersetzung zwecks Erreichung einer ungestörten Kommunikation auch der zielsprachlich orientierte instrumentelle Übersetzungstyp die Anwendung.

Laut M. Kášová und S. Tomášiková (2021, S. 15) zeichnet sich die Fachsprache durch relevante charakteristische Merkmale aus, die der Übersetzer in jedem Fachtext unter Berücksichtigung des Zwecks, der Zielgruppe und des Übersetzungsauftrags entsprechend anzuwenden hat. Zu solchen Merkmalen zählt auch der Fachwortschatz.

Im Bereich der Lexik bedient sich die Rechtssprache der Gemeinsprache. Beide überschneiden sich teilweise, aber weisen auch Differenzen auf. Viele rechtliche Termini, und zwar gerade im Kernbereich der Gesetzesbegriffe, sind zugleich Ausdrücke der Gemeinsprache (Busse, 1998, S. 24). In der Rechtssprache finden wir aber zum Beispiel keine Interjektionen oder Substantive zum Ausdruck von Gefühlen. Im Bereich der Wortbildung sind im Deutschen die Komposition und die Derivation überaus produktiv, und auch fachsprachlich werden diese sehr stark genutzt (Patočka, 1999, S. 10). Im Vergleich zur slowakischen Sprache, die sich eher der nominalen syntaktischen Konstruktionen, bestehend überwiegend aus Adjektiv und Substantiv, bedient, ist für die deutsche Sprache eine sehr ausgeprägte Produktivität im Bereich der Komposita charakteristisch (z. B. *Strafrecht, slowakisch trestné právo*). Die Zusammensetzungen erfordern im Translationsprozess besondere Aufmerksamkeit vornehmlich bei der Wahl der richtigen Übersetzungsstrategie. Im Zusammenhang mit der deutschen Rechtssprache darf bei der Wortbildung die Wortkürzung nicht vergessen werden, besonders in Bezug auf die in Akronym-Form auftretenden Gesetzes- und Institutionsbezeichnungen (z. B. *StPO, JVA*).

In der fachsprachlichen Syntax sind die Unterschiede zur Gemeinsprache im Wesentlichen nicht sehr ausgeprägt. Es lassen sich in erster Linie „Frequenzspezifika“ feststellen, also Erscheinungen, die in einem signifikant höheren Maß eingesetzt werden (Patočka, 1999, S. 12).

Bei der Rechtssprache gibt es allerdings auch auf der syntaktischen und stilistischen Ebene deutliche Unterschiede gegenüber der Gemeinsprache. Typisch ist die Neigung zum unpersönlichen Stil, indem in den Gerichtsbeschlüssen die 1. und die 2. Person vermieden werden. Die Unpersönlichkeit kommt auch in der Bezeichnung der Beteiligten durch ihre Funktionen und ihre Stellung vor (*der Betroffene, der Beteiligte, der Angeklagte*). Ferner ist für die Rechtssprache die Vorliebe für das Passiv charakteristisch. Der Vorteil beruht darin, dass das Objekt in einem Passivsatz an den Satzbeginn gestellt wird, womit ein schneller Überblick über den Satzinhalt ermöglicht wird. Nachteilig ist allerdings die Kompliziertheit und schwere Verständlichkeit von Passivkonstruktionen (Daum, 2019, S. 18-19).

Die slowakische Rechtssprache bevorzugt im Vergleich mit der deutschen Rechtssprache aktive Satzkonstruktionen und kennt zum Beispiel den Konjunktiv I nicht. Ferner werden im Deutschen häufig Funktionsverbgefüge, Partizipial- und Infinitivkonstruktionen, Linksattribute und sogenannte „Schachtelsätze“ verwendet.

Ein weiteres Merkmal der Rechtssprache stellen Formalien oder feststehende Redeformeln dar (Bsp.: *Im Namen des Volkes*). Laut L. Poľáková (2018, S. 42-43) handelt es sich unter anderem um Routineformulierungen, etablierte sprachliche Sequenzen, Floskeln, Routineausdrücke, Phrasen, lexikalisierte Phrasen, stereotype Ausdrücke/Phrasen, feststehende Strukturen, sprachliche Routinen, Phraseologismen, die vom jeweiligen Kontext abhängig sind.

#### 4. Analyisierte Urkunden

Bei den analysierten Urkunden handelt es sich um die studentischen Übersetzungen einer Anklageschrift und eines Urteils. Der Ausgangstext der Anklageschrift stammt aus dem Buch *Strafbefehle und Anklagen. Materialien für Dolmetscher* (Zänker, 2006b, S. 58-60). Das Urteil wieder aus dem Buch *Deutsche Urteile in Strafsachen. Materialien für Dolmetscher* (Zänker, 2006a, S. 78-97). Bei beiden Ausgangstexten wurde die Länge auf ca. eine Normseite gekürzt, da sich dieser Umfang aus Erfahrung für die Übungszwecke im Übersetzungsunterricht als am besten geeignet erwiesen hat.

Beide Urkunden gehören sowohl in der Slowakei als auch in Deutschland dem Strafprozessrecht an und werden in der jeweiligen Strafprozessordnung geregelt. Laut § 170 der deutschen Strafprozessordnung (<http://www.gesetze-im-internet.de/stpo/>) und ebenfalls laut § 234 Abs. 1 der slowakischen Strafprozessordnung (<https://www.zakony.preludi.sk/zz/2005-301>) wird die Anklageschrift durch die Staatsanwaltschaft bei dem zuständigen Gericht eingereicht, wenn die Ermittlungen genügenden Anlass zur Erhebung der öffentlichen Klage bieten. Auch inhaltlich decken sich diese Anklageschriften (slow. *obžaloba*) im Wesentlichen ab. Und genauso in beiden Rechtsordnungen wird die Hauptverhandlung eines Strafprozesses mit der auf die Beratung folgenden Verkündung des Urteils geschlossen, dessen inhaltliche Merkmale in der Strafprozessordnung geregelt werden (§ 260 ff. der deutschen Strafprozessordnung und § 162 ff. der slowakischen Strafprozessordnung).

Die Urkunden wurden von Studierenden des zweiten und des dritten Jahres der Bachelorstufe eines auf die Wirtschafts- und Rechtssprache orientierten Studienprogramms für Übersetzer und Dolmetscher übersetzt. Vor der Übersetzung verfügten alle über die erforderlichen Vorkenntnisse zu den Differenzen zwischen dem Straf- und Zivilrecht und ihrer Auswirkung auf die Lexik (z. B. Unterscheidung zwischen Klage und Anklage / *žaloba a obžaloba*) und zu den Grundzügen des Verlaufs eines Strafverfahrens. Im Unterricht erfolgte zudem eine gründliche Vorübersetzungsanalyse beider Ausgangstexte mit Hilfe von Paralleltexten unter Hinweis auf die Einhaltung der dokumentarischen Übersetzungsart auf der makrostrukturellen Ebene des Textes. Dieser Hinweis ergab sich als Notwendigkeit aus vorheriger Erfahrung mit derselben Studiengruppe, wenn einige Studierende wohl unter dem Einfluss des Paralleltextes bei der Übersetzung eines Strafbefehls versucht haben, die Informationen aus dem deutschen Ausgangstext in die slowakische Textstruktur zu übertragen, was zu erheblichen Bedeutungsfehlern führte (siehe dazu auch Jenčíková, 2020, S. 139).

## 5. Fehleranalyse

Der Analyse wurden insgesamt 32 Zieltexte (16 Anklageschriften und 16 Urteile) unterzogen. Die Ausgangstexte wurden im Sinne der funktionalen Übersetzung und der Skoposbefriedigung als reale Übersetzungsaufträge erteilt, um den Zweck, die Adressaten und die Kultureinbettung ermitteln zu können. Hier muss aber zugleich bemerkt werden, dass dieses Vorgehen in der Praxis auf dem realen Übersetzungsmarkt oft fehlt. In vielen Fällen bekommen die ÜbersetzerInnen nur eine E-Mail mit der Bitte um Übersetzung der angehängten Datei (vgl. dazu auch Tomášiková, 2013, S. 68).

In weiteren Abschnitten werden zuerst die Bedeutungsfehler mit relevanter Kommunikationsstörung als Folge beschrieben, dann die Fehler mit keiner oder geringer Auswirkung auf die Kommunikation, die aber sprachliche oder sonstige einzuhaltende Regeln verletzen und letztendlich die formalen Fehler.

### 5.1. Bedeutungsfehler mit relevanter Kommunikationsstörung als Folge

Im Sinne der gemeinsamen gründlichen Analyse beider Ausgangstexte vor der Übersetzung haben alle Studierenden auf der makrostrukturellen Ebene richtig die dokumentarische Übersetzungsart angewendet. Das einfacher gegliederte Urteil wurde in dieser Hinsicht von allen richtig gehandhabt, allerdings gab es relativ große Schwierigkeiten beim Verständnis der Anklageschrift. In dieser Urkunde ist der Anklagesatz graphisch

in mehrere Abschnitte untereinander aufgeteilt. Trotz des Hinweises, dass es sich um einen zusammenhängenden Text handelt, entstanden in diesem Teil des Textes viele Bedeutungsfehler, indem die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Informationen falsch interpretiert wurden. Im Ausgangstext steht zum Beispiel:

*Alice .... wird angeklagt,  
in Neustadt  
am 29. Juli 2003  
versucht zu haben, .....*

Das Datum 29. Juli 2003 ist der Tag, an dem die Tat verübt wurde. Aus den meisten Übersetzungslösungen geht aber hervor, dass an dem Tag die Anklage erfolgt:

*Alice ... je obžalovaná  
v Neustadte  
29. júla 2003  
pre pokus ....*

Eine weitere Quelle von Fehlern, die zur relevanten Kommunikationsstörung führen, stellten auf der syntaktischen Ebene die im Weiteren angeführten Sätze dar:

*Registerauszug ist angefordert.*

Dieser Satz, der eigentlich bedeutet, dass die Staatsanwaltschaft den Registerauszug bereits angefordert hat, wurde bis auf einen Fall falsch übersetzt. Im Sinne der Übersetzungen ist es notwendig, den Registerauszug anzufordern:

- a) *Vyžaduje sa výpis z registra.*
- b) *Výpis z registra je požadovaný (oder: vyžadovaný).*

Die nachstehend angeführten Sätze, die zu deutschen Standardformeln gehören, wurden ebenfalls in vielen Fällen nicht richtig übersetzt:

*Vorsorglich wird das besondere öffentliche Interesse an der Strafverfolgung bejaht.*

- a) *Starostlivo budú schválené zvláštne verejné záujmy trestného stíhania.*  
(Rückübersetzung: Es werden gründlich alle besonderen Interessen der Strafverfolgung genehmigt werden.)
- b) *Preventívne je pre verejný záujem trestné stíhanie potvrdené.*  
(Rückübersetzung: Vorsorglich ist auf Grund von öffentlichem Interesse die Strafverfolgung bestätigt.)
- c) *Preventívne sa schvaľuje osobitný verejný záujem na trestnom stíhaní.*  
(Rückübersetzung: Vorsorglich wird das besondere öffentliche Interesse an der Strafverfolgung genehmigt.)

In dem Satz unter a) geht es erstens um die Verwechslung des Passivs mit dem Futur und zweitens um das falsch übersetzte Verb. Der Satz unter b) besagt, dass die Strafverfolgung bestätigt ist und unter c) wurde wieder für das Verb ein unpassendes Äquivalent gewählt.

*Er ist in Deutschland bisher strafrechtlich nicht in Erscheinung getreten.*

a) *V Nemecku sa doposiaľ neobjavil trestnoprávne.*

(Rückübersetzung: *Er ist bisher in Deutschland strafrechtlich nicht erschienen.*)

b) *Doposiaľ sa podľa trestného práva neukázal v Nemecku.*

(Rückübersetzung: *Bisher hat er sich laut Strafrecht in Deutschland nicht gezeigt.*)

Dieser Satz wurde nur in zwei Translaten nicht richtig übersetzt. In beiden Fällen handelt es sich um wortwörtliche Übersetzungen, bei welchen wohl das Funktionsverbgefüge „in Erscheinung treten“ zum Problem führte.

In den Feststellungen zur Sache des Urteils traten ebenfalls Fehler auf der Satzebene auf. Es handelt sich in diesem Fall um einen zusammenhängenden und eher umgangssprachlich geprägten Text mit einigen juristischen Fachbegriffen. Trotz der relativen Einfachheit haben hier scheinbar unwesentliche grammatische Fehler eine große Auswirkung auf die Bedeutung:

*Anna Bathory verließ am 09.04.2005 um 18.28 Uhr ihre Arbeitsstelle bei der Firma IBM in Neustadt.*

a) *Dňa 09.04.2005 o 18.25 hod. opustila Anna Bátoryová jej zamestnanie v spoločnosti IBM.*

b) *Anna Bathoryová opustila prácu vo firme IBM v Neustadte 9. apríla 2005 o 18:28 hodine.*

Aus beiden Übersetzungslösungen geht hervor, dass Anna Bathory ihre Tätigkeit bei IBM an dem angeführten Tag beendet hat.

*Sie fuhr anschließend zu ihrer Wohnung. Dort erwartete sie der Angeklagte, .....*

a) *Následne odišla do svojho bytu. Tam na ňu čakal obžalovaný, .....*

(Rückübersetzung: *Sie fuhr anschließend in ihre Wohnung. Dort erwartete sie der Angeklagte, ...)*

b) *Následne odišla do svojho bytu. Tam očakávala obžalovaného, .....*

(*Sie fuhr anschließend in ihre Wohnung. Dort erwartete sie den Angeklagten, ...)*

Durch die Formulierung „in ihre Wohnung“ wurde eigentlich der Tatort in ihre Wohnung verlegt, obwohl die Studierenden aus dem gesamten Kontext hätten wissen müssen, dass alles draußen auf dem Parkplatz ereignet ist. Außerdem steht in Satz b), dass sie den Angeklagten erwartet hat. Bei der Übersetzung von Tatbeschreibungen oder Aussagen vor Gericht ist es besonders wichtig, alles möglichst genau zu übersetzen, da hier jede Kleinigkeit für das weitere Verfahren von großer Wichtigkeit sein kann. Ebenfalls kann kein Text weggelassen oder sogar hinzugefügt werden. Durch das Weglassen des Wortes *lebenslangen* wurde in demselben Dokument sogar der Urteilspruch geändert:

Der Angeklagte wird wegen des Mordes zu einer lebenslangen Freiheitsstrafe verurteilt

- *Obžalovanému sa pre vraždu udeľuje trest odňatia slobody.*

(Rückübersetzung: *Der Angeklagte wird wegen Mordes zu einer Freiheitsstrafe verurteilt.*)

Die weggelassenen Textteile oder an vielen Stellen belassene deutsche Wörter zeugen von einer vernachlässigten Selbstrevision, für welche die Studierenden zu sensibilisieren sind. Sie stellt einen wesentlichen Bestandteil der Qualitätssicherung von Übersetzungen dar und besonders bei Rechtsübersetzungen, die beglaubigt werden müssen, ist sie die einzige mögliche Qualitätsmaßnahme, da diese Texte der Schweigepflicht des beeidigten Übersetzers unterliegen und eine Fremdrevison nicht in Frage kommt.

Auf der terminologischen Ebene wurden durch die Analyse in beiden Urkunden mehrere Bedeutungsfehler entdeckt. So wurde die *Anklageschrift* in vielen Fällen wortwörtlich als *Obžalovací spis* (richtig: *Obžaloba*), oder die *Angeschuldigte* als *obžalovaná* (d. h. *Angeklagte*), *odporkyňa* (d. h. *Antragsgegnerin*), oder das *Vergehen* als *priestupok* (d. h. *Übertretung*), *postup* (d. h. *Vorgehen*), *trestný čin* (d. h. *Straftat*), der *Angeklagte* als *odsúdený* (d. h. *Verurteilter*), *odporca* (d. h. *Antragsgegner*) übersetzt. Das *Amtsgericht* wurde in einigen Fällen als *Krajský súd* übersetzt, also zum „Landgericht erhoben“. In einigen Texten wurde dieser Begriff sogar inkonsistent einmal als *Amts-* und einmal als *Landgericht* übersetzt. Der Begriff *Umweltkarte* erforderte besondere Aufmerksamkeit. Die Studierenden sollten recherchieren, um die Bedeutung zu klären und dann eine entsprechende Übersetzungslösung finden. Bis auf einen Fall, wenn die *Umweltkarte* wortwörtlich und an die Ausgangssprache orientiert als *environmentálna karta* übersetzt wurde, wählten alle Studierenden eine verfremdende, also an die Zielsprache orientierte Übersetzung *mesačník*, *mesačný cestovný lístok* (d. h. *Monatskarte*). In einigen Ausnahmefällen wurden auch *verhaftet* und *U-Haft* falsch als *uväznený* (d. h. *im Gefängnis*) und *väzba* (d. h. *Haft*) übersetzt. Bei der Bewertung von studentischen Translaten stößt man manchmal auf „überraschende“ Übersetzungslösungen. So wurde in diesem Fall die *I. große Strafkammer* in einem Fall als *prvé veľké zločinecké oddelenie* (d. h. *die erste große Verbrecherabteilung*) übersetzt.

Zu den lexikalischen oder auch morphosyntaktischen Fehlern mit Sinnveränderung zählen zum Beispiel:

*zu laden über die NVB*

*predvolať kvôli NVB* (d. h. *zu laden wegen NVB*)

*predvolaný spoločnosťou NVB* (d. h. *geladen durch die NVB*)

*načítať cez NVB* (d. h. *hochladen über die NVB*)

## 5.2. Fehler mit keiner oder geringer Auswirkung auf die Kommunikation

Zu den Fehlern mit keiner oder geringer Auswirkung auf die Kommunikation zählen Nichteinhaltung des Übersetzungsauftrags, Lokalisierungsfehler, falsche Übersetzungsstrategie, inkonsistente Terminologie, lexikalische, grammatische, stilistische Fehler, Rechtsschreib- und Interpunktionsfehler. In den analysierten Urkunden wurden in der ersten Reihe Lokalisierungsfehler vorgefunden. Im Kopfteil der Anklageschrift wurde fast von allen Studierenden die Präposition *an* in der Bezeichnung des Empfängers – in diesem Fall ohne Angabe der Anschrift – wortwörtlich übersetzt.

*An das  
Amtsgericht Neustadt*

Übersetzt als:

*Na  
Okresnom síde Neustadt (d.h. beim Amtsgericht Neustadt)*

oder sogar

*K tomu  
Okresný súd Neustadt (d. h. dazu Amtsgericht Neustadt)*

Die Präposition *an* wird in deutschen Anschriften zur Bezeichnung der Empfängeranschrift verwendet, wobei die slowakischen Empfängeranschriften üblicherweise durch keine Präposition eingeleitet werden, sondern immer in der Nominativform aufgeführt und nur durch ihre Platzierung in der Urkunde gekennzeichnet werden – also *Okresný súd Neustadt*. In gerichtlichen Urkunden wird gelegentlich die empfangende Institution im Dativ bezeichnet: *Okresnému sídu Neustadt*.

Bei der Übersetzung von geographischen Namen gilt der Grundsatz, dass diese vom Original zu übernehmen sind, falls in der Zielsprache kein gebräuchliches Äquivalent zur Verfügung steht (vgl. Ďuricová 2016, S. 109). Außerdem ist bei der Wahl der richtigen Übersetzungsstrategie zu beachten, an welcher Stelle im Text sich der betreffende Name befindet, da die Adressen zum Beispiel unverändert vom Ausgangstext zu übernehmen sind. In den Urkunden gab es drei Städtenamen Neustadt, Dakar und Budapest. Bei Budapest und Dakar, also Städten, die in der Slowakei allgemein bekannt sind, haben alle Studierenden richtig die slowakische Form *Budapešť* und *Dakar* angewendet und diese im Text auch richtig dekliniert. Bei *Neustadt* kam es in einem Fall zur Übersetzung ins Slowakische als *Nové Mesto*, sonst wurde richtig die deutsche Form übernommen, allerdings haben mehrere Studierende diesen Namen im Text nicht dekliniert: *in Neustadt* – *v Neustadt*.

Durch die gesetzlichen Vorschriften und die Regeln der slowakischen Schriftsprache werden im Slowakischen die weiblichen Nachnamen moviert (durch das Suffix *-ová*), und zwar auch bei ausländischen Personen (z. B. Angela Merkelová). In juristischen Texten wird an Stellen, wo es um die Identifikation der jeweiligen Person geht empfohlen (meistens beim ersten Erwähnen in einer Urkunde oder in Formularen), die ursprüngliche Namensform zu belassen, und im Text dann aber die movierte Form (siehe dazu auch Ďuricová, 2016, S. 97). Dieser Grundsatz wurde nicht immer eingehalten und es kamen im Text öfters nichtmovierte weibliche Nachnamen vor. Sonst wurden aber alle ausländischen Namen, männlich und weiblich, in den Übersetzungen richtig dekliniert.

Eine weitere Regel, die in den studentischen Translaten oft verletzt wurde ist, dass man die Firma einer Gesellschaft nicht übersetzt. So wurde *Deutsche Post AG* als *Nemecká pošta a.s.* bzw. *Nemecká pošta AG* übersetzt. Außerdem wurde in vielen Fällen *Gebäudereinigung Claudias* als Bezeichnung einer Gesellschaft erkannt und oft als *budova Claudias* (d. h. Gebäude Claudias) übersetzt.



Bei Akronymen in der Übersetzung herrschen verschiedene Ansichten, wie in diesem Fall vorzugehen ist. Man kann ein Akronym einfach in Originalform in die Zielsprache übernehmen, und zwar mit oder ohne Explikation in Klammern, oder eine andere Möglichkeit wäre im Zieltext die vollständige Übersetzung des Akronyms zu verwenden. Die Wahl eines geeigneten Übersetzungsverfahrens hängt von der gegebenen Kommunikationssituation und dem erwarteten Ziel ab. Bei den Gesetzesbezeichnungen und die Amtsbezeichnungen der Polizei in Rechtstexten wird zum Beispiel die Übersetzung des jeweiligen Akronyms entweder wortwörtlich oder bei Bedarf auch explikativ empfohlen, um das Textverständnis für den Adressaten zu unterstützen (vgl. Tomášiková, 2014, S. 47). Die Problematik der Akronyme wurde mit der betreffenden Studiengruppe bereits früher gründlich besprochen, da dieser Bereich in Vergangenheit relativ fehleranfällig war. Es zahlte sich wohl aus, da diesmal nur wenige Fehler dieser Art auftraten. Lediglich je in einem Fall wurden die Abkürzungen StGB und PKW nicht übersetzt, sonst wurden immer richtige Übersetzungslösungen gewählt.

Ein weiterer oft vorgefundener Fehler war in einem Satz mit zwei Angaben des Datums, die in slowakischen Zieltexten meistens hintereinander verwendet wurden, was nicht nur stilistisch problematisch war, sondern auch in Bezug auf das Verständnis. Solche Formulierungen mit zwei Angaben des Datums hintereinander sollte man in der Übersetzung meiden.

*... auf Grund der am 9. August 2005 begonnenen Hauptverhandlung am 13. September 2005 für Recht erkannt:*

*.... na základe hlavného pojednávania začatého 9. augusta 2005, dňa 13. septembra takto rozhodol:*

Eine weitere Gruppe stellen die grammatischen Fehler, besonders falsche Präpositionen oder Endungen: *u firmy IBM, .., ktorý z ňou hovoril, z pohnútkov*, umgangssprachliche Ausdrücke wie *obdržala* oder auch Rechtschreibfehler wie *okresný súd Neustadt*. Bei der Wortverbindung *s holými rukami* handelt es sich um einen typischen Interferenzfehler, wenn die deutsche Präposition *mit* in die Übersetzung übernommen wird, obwohl im Slowakischen die Instrumentalform ohne Präposition richtig ist: *holými rukami*.

### **5.3. Formale Fehler**

Die Studierenden erhielten die Texte zur Übersetzung als editierbare Worddateien. Aus diesem Grund entstanden keine Probleme mit der Formatierung, es wurden lediglich doppelte Leerzeichen, große Anfangsbuchstaben an falschen Stellen besonders im Anklagesatz der Anklageschrift, oder auch falsche Interpunktion festgestellt.

## **6. Schlussfolgerungen**

In dem vorstehenden Beitrag wurden studentische Übersetzungen einer Anklageschrift und eines Urteils aus dem Deutschen ins Slowakische in Bezug auf die Fehler analysiert, wobei diese in drei Gruppen je nach dem Grad der Kommunikationsstörung aufgeteilt wurden. Die erste Gruppe bilden die Bedeutungsfehler mit relevanter Kommunikationsstörung als Folge, die zweite die Fehler mit keiner oder geringer Auswirkung auf die Kommunikation, die aber sprachliche oder sonstige einzuhaltende Regeln verletzen und die dritte die formalen Fehler. Eine solche Fehleranalyse ist aus didaktischer Sicht von wesentlicher

Bedeutung für die Steigerung der Qualität von studentischen Translaten und somit für die Progression im Unterricht. Sie kann einerseits als Fehlertherapie in Form einer formativen Bewertung im Unterricht angewendet werden, wodurch die Studierenden die Möglichkeit bekommen, aus Fehlern von anderen Studienkollegen zu lernen und über die Fehlerursachen und die zulässigen Lösungen zu diskutieren. Andererseits ist sie für die Lehrkraft ein wirksames Instrument zur Verbesserung der didaktischen Verfahren in der Zukunft. In diesem Fall wurde zum Beispiel festgestellt, dass die betreffende Studiengruppe (es kann von Studiengruppe zu Studiengruppe auch unterschiedlich sein) das Prinzip der dokumentarischen Übersetzung von Rechtsurkunden und die richtigen Verfahren bei der Übersetzung von Akronymen beherrscht. Lücken wurden allerdings im Bereich der juristischen Terminologie und der Lokalisierung von Übersetzungen festgestellt. Viele Bedeutungsfehler deuten zudem auf mangelnde Sprachkompetenz.

### Literatur

- Busse, D. (1998). Rechtssprache als Problem der Bedeutungsunterscheidung. *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 29(81), 24-47.
- Daum, U. (2003). Übersetzen von Rechtstexten. In: K. Schubert (Hrsg.), *Übersetzen und Dolmetschen, Modelle, Methoden, Technologie* (S. 33-46). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Daum, U. (2019). *Gerichts- und Behördenterminologie*. Berlin: BDÜ.
- de Groot, G.-R. (1991). Recht, Rechtssprache und Rechtssystem – Betrachtungen über die Problematik der Übersetzung juristischer Texte. *Terminologie & Traduction*, 3, 279-315.
- Ďuricová, A. (2016). *Preklad právnych textov. Teória, prax, konvencie, normy*. Banská Bystrica: Belianum.
- Ďuricová, A. (2017). Vom Recht zur Rechtsübersetzung. In: J. Rakšányová at al., *Quo vadis, Rechtsübersetzung?* (S. 49-76). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Jenčíková, B. (2020). Rechtssprache in der Übersetzer Ausbildung. *STUDIA GERMANISTICA*, 27 (S. 133-142). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Kášová, M., Tomášiková, S. (2021). *Matka a dieťa v slovnej zásobe*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Kubánek, M., Molnár, O. (2015). Využití nástroje pro tvorbu korpusů studentských překladů. In: J. Zehnalová et al. (ed.), *Kvalita hodnocení překladu: Modely a aplikace* (S. 137-166). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Nord, C. (2011). *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. Theorie und Didaktik des funktionalen Übersetzens*. Berlin: Frank & Timme.
- Patocka, F. (1999). Fachsprachen. In: P. Ernst (Hrsg.), *Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft* (S. 1-16). Wien: Edition Praesens.
- Poľaková, L. (2018). *Nemecký právny jazyk v tlmočnickej praxi. Tlmočenie blokového jazyka v trestnom práve*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Tomášiková, S. (2013). Übersetzung der Gerichtstexte. In: I. Hostová at al. (Eds.), *Zrkadlá translatológie I: Preklad ako nástroj komunikácie* (S. 64-77). Prešov: Prešovská univerzita.
- Tomášiková, S. (2014). *Preklad právnych textov z nemeckého do slovenského jazyka*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Zänker, N. (2006a). *Deutsche Urteile in Strafsachen. Materialien für Dolmetscher*. Berlin: BDÜ Fachverlag.
- Zänker, N. (2006b). *Strafbefehle und Anklagen. Materialien für Dolmetscher*. Berlin: BDÜ Fachverlag.

<http://www.gesetze-im-internet.de/stpo/>.

<https://www.zakonypreludi.sk/zz/2005-301>.

**Martina KÁŠOVÁ**  
Uniwersytet Preszowski

## **VIERSPRACHIGE CORONAVIRUS – ÜBERSETZUNGSPROBLEME**

### **Summary**

The article deals with the topical issue of the new lexical units that appeared in the languages studied (German, Slovak, Russian and Czech) during the coronavirus pandemic. Through the method of analysis and comparison, the similarities and differences in the use of individual lexemes are revealed. Attention is paid to the factors that need to be taken into account for an appropriate translation of neologisms, namely the differences in the language systems, previous knowledge or knowledge of the country, and also the use of different translation strategies.

### **Streszczenie**

Artykuł dotyczy aktualnego zagadnienia nowych jednostek leksykalnych, które pojawiły się w badanych językach (w języku niemieckim, słowackim, rosyjskim i czeskim) podczas pandemii koronawirusa. Dzięki metodzie analizy i porównania ujawniane są podobieństwa oraz różnice w stosowaniu poszczególnych leksemów. Zwrócono uwagę na czynniki, które należy wziąć pod uwagę przy odpowiednim tłumaczeniu neologizmów, a mianowicie różnice w systemach językowych, dotychczasową wiedzę lub znajomość kraju, a także stosowanie różnych strategii tłumaczeniowych.

### **Einleitung**

Die Veränderungen im Wortschatz jeder Sprache sind auf die kommunikativen und kognitiven Bedürfnisse ihrer Sprecher zurückzuführen. Die Sprache als Kommunikationsmittel reagiert auf unterschiedliche Weise auf die Änderungen in der Gesellschaft, indem sie sowohl bereits vorhandene Wörter (als Grundlage für die Bildung neuer Wörter) als auch die Übernahme fremden Vokabulars nutzt oder auch den Verwendungsbereich der Wörter aus einem Bereich auf andere Lebensbereiche ausweitet oder ein völlig neues Wort mit einer neuen Bedeutung schafft, das im Laufe der Zeit zu einem festen Bestandteil des Wortschatzes werden kann. Aufgrund der großen Menge an Informationen über das neue Coronavirus wird auf zahlreiche Innovationen gestoßen, die neue Phänomene und Prozesse beschreiben.

Der Gegenstand dieses Beitrags ist einerseits eine vergleichende Analyse von neuen Wörtern im Deutschen, Slowakischen, Russischen und Tschechischen und andererseits die Identifizierung von Äquivalenten dieser Wörter in betreffenden Sprachen und ihre adäquate Übersetzung, wobei zu der schwierigsten Aufgabe die Übersetzung spezifischer Lexeme des nicht-äquivalenten Wortschatzes gehört. Gemeint sind damit Ausdrücke, die nur in einer Sprache vorkommen und damit verbundene Übersetzungsschwierigkeiten aufgrund von Unterschieden in der Struktur der einzelnen Sprachen, aber auch Unterschiede im sozialen, ev. wirtschaftlichen und politischen Bereich der betreffenden Länder. Synchroner Vergleiche und Analysen einzelner Wörter sind unsere wichtigsten Forschungsmethoden.

## 1. Zur Übersetzung

Bei der Übersetzung einzelner Lexeme müssen mehrere Aspekte beachtet werden, u.a. die Verwandtschaft der Ausgangs- und Zielsprache sowie der Verwandtschaftsgrad der zu vergleichenden Systeme (Wrede, 2020, S. 29). Der Übersetzungsprozess kann mit einem semasiologisch-onomasiologischen Prozess verglichen werden, das heißt, zuerst muss die lexikalische Einheit richtig rezipiert werden und erst dann kann ein angemessener Ausdruck zu dem betreffenden Inhalt und der betreffenden Bedeutung in der Zielsprache gefunden werden.

Trotz der Tatsache, dass die Mitglieder einer bestimmten Sprachgemeinschaft etwa über den gleichen Grundwortschatz verfügen, sind ihre sprachlichen Fähigkeiten und ihr Wissensstand unterschiedlich. Die Rezeption von Neologismen und Okkasionalismen im Rahmen der einen Sprachgemeinschaft kann daher unterschiedlich sein – sie hängt von der individuellen intuitiven Sprachkompetenz des Muttersprachlers in seiner Muttersprache und seiner Fähigkeit ab, Neologismen zu rezipieren und somit adäquate Denotationen der Zielsprache auszuwählen und zu produzieren. Der Übersetzer muss über ein gewisses „sprachliches Gespür“, aber auch über andere Kompetenzen verfügen, z. B. über eine hohe Sprachkompetenz einschließlich der Wortbildungskennntnis und des Grundwissens der einzelnen Fachgebiete. Die Kenntnis dieser Indikatoren erleichtert die Rezeption von unbekanntem Wörtern und die Bildung neuer Wörter. Das richtige Verständnis von Neologismen wird durch die Transparenz ihrer Wortbildung und semantischen Motivation bestimmt. Für ein umfassendes Verständnis muss auch der spezifische Kontext berücksichtigt werden.

Mit den Übersetzungsfehlern haben sich mehrere AutorInnen beschäftigt und wichtigste Aspekte im Rahmen dieser Problematik angedeutet. In letzten Jahren u.a. auch Jenčíková (2020a, 2020b, 2021), mit der Dolmetschproblematik beschäftigte sich Pořáková (2021, 2020, 2018), Tomášiková (2014), Tomášiková, Kášová (2021) und andere. Das Problem bei der Übersetzung von Neologismen und Okkasionalismen besteht auch darin, dass nicht nur die Bedeutung eines Lexikons erhalten bleiben muss, sondern auch sein stilistischer Wert. Eine adäquate Übersetzung ist eine solche, die denselben kommunikativen Wert bewahrt (Wotjak, 1982, S. 113). Eine Besonderheit der Okkasionalismen ist die Tatsache, dass es sich um eine Einheit handelt, die nicht nur eine denotative, sondern auch eine konnotative Bedeutung hat, so dass die Auswahl eines angemessenen Ausdrucks in der Zielsprache eingeschränkt ist.

Bei der Übersetzung der Neologismen aus der Ausgangssprache in die Zielsprache muss berücksichtigt werden, dass die Sprecher über unterschiedliche kognitive Systeme verfügen. Während es im Deutschen eine große Zahl von Ein-Wort-Okkasionalismen gibt, muss man im Slowakischen auf Periphrase oder Beschreibung eines Begriffs zurückgreifen, um denselben Denotat auszudrücken. Bei der Identifizierung des Denotats bei dem Neologismus und Okkasionalismus spielen folgende Faktoren eine wichtige Rolle:

- Minimaler Kontext;
- Kontext, der über einzelne Teile des Okkasionalismus zu identifizieren ist;
- der gewünschte Kontext.

Im Deutschen existieren solche komplexen Wörter, die die intuitive Analogie-Bildung von Neologismen ohne notwendige Sprachkenntnisse ermöglichen, z. B. bei den Einheiten, die eine Virusinfektion bezeichnen, wie etwa *Virusinfekt (r)* – *vírusová infekcia*, *Virusinfektion*

(*e*) – *vírusová infekcia*, *Virusopfer* (*e*) – *obet' vírusu*, *Virusquelle* (*e*) – *zdroj vírusu*, *Virustyp* (*r*) – *typ vírusu*, *Virusverbreitung* (*e*) – *rozšírenie vírusu* usw. Bei einer solchen analogischen Bildung muss nicht auf das Wörterbuch zurückgegriffen werden, dem Sprachbenutzer reicht seine intuitive Sprachkompetenz. In diesem Fall handelt es sich um eine produktive Art der Wortbildung, die bei der Übersetzung keine größeren Probleme bereitet. Aber zum Beispiel die Bedeutung des Lexems *vulnerabel* (*zraniteľný*) kann nur mit Hilfe eines (Fach-)Wörterbuchs definiert werden, weil seine Entstehung historisch bedingt ist. Im ersten Fall handelt es sich also um produktive Wortbildungsart, die bei der Übersetzung keine Probleme bereitet, im zweiten Fall sollte der historische<sup>1</sup> Aspekt berücksichtigt werden (Albrecht, 2013, S. 103), und deswegen sind für eine adäquate Übersetzung in die Zielsprache komplexe inter- und extralinguale Kenntnisse und Informationen erforderlich.

Aus übersetzerischer Sicht kann es zu Problemen mit der „fehlenden“ Wortbildung in der Zielsprache kommen. Eine der Möglichkeiten der adäquaten Übersetzung ist in solchem Fall die Paraphrase (Beschreibung).

Besonderes Augenmerk sollte auf Lexeme gelegt werden, deren falsche Interpretation zu einer falschen Übersetzung führen kann. Derivate, die im Deutschen mit dem Suffix „-er“ gebildet werden, stellen als solche kein Problem für die Übersetzung dar, z.B. *Corona-Leugner* (*r*) – *popierač koronavírusu*, *Corona-Erklärer* (*r*) – *objasňovateľ pandémie koronavírusu*. Im Falle des Substantivs *Coronaer* (*r*) – *koronáč*<sup>2</sup>, handelt es sich um eine infizierte Person, im Slowakischen und Tschechischen aber auch um die Bezeichnung der Krankheit.

Welche Übersetzung ist also richtig und wie sollen diese Lexeme übersetzt werden? In Bezug auf die Angemessenheit einer Übersetzung verweist Tellinger (2012) auf die Bedeutung der dynamischen, d.h. inhaltlichen Äquivalenz, das Primat der Bedeutung, da jeder Inhalt mit Hilfe der für die jeweilige Sprache typischen Mittel ausgedrückt werden kann. Er weist in Anlehnung an E. A. Nido darauf hin, dass die Übersetzung der Zielsprache und -kultur angemessen sein muss und sie für einen Akt der sprachlich-semantischen Manipulation und der Interkulturalität hält.

Nach Groot (1999, S. 162), der sich mit Rechtsbegriffen befasst, ist eine vollständige Äquivalenz nur dann möglich, wenn Ausgangssprache und Zielsprache auf dieselbe Rechtsordnung verweisen. Trotz unterschiedlicher Systeme sieht er eine vollständige Äquivalenz, wenn:

- die Rechtsbereiche des Ausgangs- und Zielsystems teilweise vereinheitlicht bzw. harmonisiert sind. Beide Systeme bilden teilweise ein mehrsprachiges Rechtssystem;
- in der Vergangenheit der Begriff eines Systems von einem anderen System übernommen und der entsprechende begriff nicht separat im anderen System weiterentwickelt wurde;

Eine weitere Frage, mit der sich de Groot (1999, S. 164) in seinen Überlegungen beschäftigt, ist der Umgang mit Situationen, in denen in den vergleichenden Sprachen keine Äquivalenzen existieren. Dazu meint er:

<sup>1</sup> Das Lexem ist aus dem Lateinischen abgeleitet. Um andere Lexeme zu erklären und zu bilden, ist es notwendig, ein etymologisches Wörterbuch zu verwenden. Altlateinisch „vulnerabilis“, lateinisch „vulnerare“, dies bedeutet „verwunden, verletzen“ (*zranit'*), zu: „vulnus“ in der Bedeutung „Wunde“, im Slowakischen „rana“.

<sup>2</sup> Im Slowakischen und Tschechischen geht es zugleich um die Bezeichnung der Krankheit, z.B. *má koronáča*.

- Der Übersetzer übersetzt den Begriff nicht, sondern ersetzt ihn durch den Begriff der Ausgangssprache. Es besteht die Möglichkeit der Erläuterung in Klammern durch eine wörtliche Übersetzung oder eine Beschreibung in einer Fußnote,
- der Übersetzer beschreibt den Begriff (deskriptives Äquivalent), bildet in der Zielsprache einen Neologismus und erklärt diesen in der Fußnote.

Stolze (1992, S. 167) behauptet, dass ein Übersetzer, der über die notwendige rezeptive<sup>3</sup> Kompetenz verfügt, mehrere Lexeme ohne größere Probleme übersetzen kann. Wir können dieser These zustimmen, wenn es um die Übersetzung eines bestimmten Typs von Lexemen geht, meist abstrakter Natur, deren Inhalt nicht durch die exakte Definition, sondern durch Konventionalisierung, bzw. Auslegung gegeben ist und die in allen Sprachen die gleiche Interpretation haben soll.

In unserem Fall reicht die rezeptive Kompetenz allein nicht aus, sondern es ist auch wichtig, mit inter- und transkulturellen Kenntnissen und Fertigkeiten vertraut zu sein und andere Strategien anzuwenden, wie z. B. Recherche und explikative Übersetzungsstrategie, die angewandt werden, wenn eine bestimmte Realität oder Verwendungsstrategie der Ausgangssprache in der Zielsprache nicht existiert.

## 2. Ähnlichkeiten und Unterschiede in den untersuchten Sprachen

In diesem Teil wird versucht anzudeuten, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede mit dem Coronavirus-Thema und dem damit verbundenen Wortschatz zu beobachten sind. Die Analyse zeigt, wie die neuen Lexeme gebildet werden, wie sie die Wirklichkeit abbilden, welche typischen sprachlichen Mittel und Wortbildungselemente in den betreffenden Sprachen benutzt werden und wie sie fungieren. Es werden dabei verschiedene Gruppen von Lexemen erwähnt. Die erste Gruppe besteht aus Wörtern mit allgemeiner Bedeutung aus dem allgemeinen Wortschatz, die zweite Gruppe aus allgemeinem Fachwortschatz, also Wörtern, die zu verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen gehören können und die dritte Gruppe aus Lexemen aus dem Spezialwortschatz. Am problematischsten ist das allgemeine Fachvokabular, da die Lexeme in unterschiedlichen Fachtexten vertreten ist, deren Grenzen sie ebenfalls überschreiten. Inhaltlich ist das zu untersuchende Vokabular in allgemeinen, wirtschaftlichen und politischen unterteilt. Eine umfassende Übersicht unterliegt jedoch einer zeitlich unbegrenzten eingehenden Analyse.

### 2.1. Allgemeine Ebene

In allen von uns untersuchten Sprachen taucht ein Ausdruck auf, der zum Indikator für Verschärfungs- oder Abschwächungsmaßnahmen wurde. Im Deutschen ist es *Ampel-Warnsystem* (*s*) – und synonym dazu *Corona-Frühwarnsystem* (*s*), im Russischen die Dublettenform *ковидный светофор/ коронави́русный светофор*, im Tschechischen *Covid semafor* (in journalistischen Texten auch *koronavirový semafor*) und im Slowakischen ist es *Covid automat* (bzw. *semafor*).

---

<sup>3</sup> Der Übersetzer erhält Informationen aus externen Quellen, d.h. hauptsächlich durch Zuhören und Lesen.

In allen Sprachen gibt es auch den Begriff *маскомат*, ein Automat, wo man medizinische Masken kaufen kann, auf Deutsch *Maskomat* (*r*), und auf Slowakisch und Tschechisch<sup>4</sup> *rúškomat* und *rouškomat*.

In den erwähnten Sprachen gibt es Ausdrücke für staatlich angeordnete Maßnahmen. Im Deutschen gibt es mehrere, insbesondere die *1-2-3-Regel* (*e*) – wortwörtliche Übersetzung „*1-2-3-pravidlo*“, die bedeutet, eine Maske zu tragen, einen Abstand von zwei Metern einzuhalten und, wenn möglich, sich dreimal pro Woche testen zu lassen. Eine andere Regel ist die *AHA-Regel* (*e*) – „*AHA-pravidlo*“, die vom deutschen Gesundheitsministerium während der Pandemie empfohlen wurde und gleichbedeutend mit der *AHA-Formel* (*e*) – „*AHA-formulka*“ ist, die für Abstand, Hygiene und Alltagsmaske steht.

Im Slowakischen wird die Abkürzung *R-O-R* für Maske (*rúško*) – Abstand (*odstup*) – Hände (Händedesinfektion) verwendet, und im Tschechischen ist es *3R* – *ruce-roušky-rozestupy* (Hände-Masken-Abstand) anzufinden.

Im russischen Wörterbuch wurden entsprechende Abkürzungen nicht gefunden, aber im Internet finden wir – *MDD* (Maske, Abstand, Desinfektion) auf Russisch *МДД* (маска, дистанция, дезинфекция). Das Wörterbuch bietet das Kompositum *масочно-перчаточный режим* als offizielle Bezeichnung für die Regelung an, die im Frühjahr 2020 in vielen Regionen Russlands während der Pandemie der Corona-Infektion eingeführt wurde und das obligatorische Tragen von persönlicher Schutzausrüstung (Maske und Handschuhe) an öffentlichen Orten, in Verkehrsmitteln, Geschäften usw. vorschreibt.

Die deutsche Abkürzung wurde später zur Formel *AHA+L+C-Formel* (*e*) erweitert, wobei *L* für Lüften und *C* für die mobile Corona-App steht, zu der es eine gleichbedeutende *AHA+L+C-Regel* (*e*) gibt (*pravidlo*).

Es gibt auch Abkürzungen für Geimpfte und Genesene. Im Deutschen *2G* – die Initialen der Wörter Geimpfte und Genesene, die Synonyme *2G-Modell* (*s*), *2G-Option* (*e*) und eine Variante, die auch die Getesteten miteinschließt, wie etwa *3G* (Getestete, Geimpfte und Genesene) und seine Synonyme *3G-Modell* (*s*), *3G-Regel* (*e*) und *3G-Nachweis* (*r*), wobei letzteres für den Nachweis der Impfung, des Tests oder der Überwindung der Infektion steht.

Diese Lexeme entsprechen der slowakischen Abkürzung *OTP* (očkovaní – testovaní – prekonaní, d.h. geimpft, getestet, genesen)<sup>5</sup>, im Tschechischen ist es *ONT* (očkovaní – nemoc – test, d. h. Impfung, Krankheit, Test).

Mehrere Neologismen sind mit dem Tragen von Masken verbunden. Im Russischen ist es die Bezeichnung für diejenigen, die das Tragen von Masken befürworten *масочник-перчаточник* (Masken- und Handschuhträger). Es ist ein umgangssprachlicher Ausdruck für einen Befürworter des obligatorischen Tragens persönlicher Schutzausrüstung, d. h. medizinischer Masken und Einweghandschuhe während der Pandemie. Zu den synonymen Lexemen gehören *маскер* oder *масконос*.

<sup>4</sup> *Rúško* / *rouška* ist auf Deutsch die Maske. Scherzhaft wird für den Mund-Nasen-Schutz der Begriff „Gesichtskondom“ (*s*) verwendet, v. a. für von Hand hergestellte Masken. So ähnlich auch „Gesichtslappen“ (*handra na tvár*) und „Gesichtsschlüpfel“ (*nasúvačky na tvár, šľapky, papuče s voľnou pätou*).

<sup>5</sup> Scherzhaft und umgangssprachlich wird die Abkürzung *OTP* im Slowakischen auch als „geimpft, getestet, (mir) egal – očkovanie, test, (mám) v paži“ erklärt, v. a. von denjenigen, die mit der Pflicht zur Vorlage von Bescheinigungen beim Betreten von Restaurants und anderen Einrichtungen nicht einverstanden sind und die Menschen dazu ermutigen, sich nicht daran zu halten.

Im Tschechischen und Slowakischen sind die Lexeme *rúškomil* oder *rouškomil* sehr ähnlich (derjenige, der die Masken sehr gerne trägt). Das Lexem *rúškokaz* und *rouškokaz* ist das Gegenteil zu oben genannten Begriffen als Analogie zu *štrajkokaz* (Streikbrecher). Synonyme zu diesen Lexemen finden sich im Tschechischen *pantáta bezroušek* und im Slowakischen *tvárovi nudisti* (Gesichtsnudisten) – diejenigen, die sich weigern, Masken zu tragen.

## 2.2. Wirtschaftliche Ebene

Die Wirtschaftshilfe für Unternehmen, die unter Aussperrungen litten, erhielt ihren Namen. Im Deutschen fungiert ein zusammengesetztes Wort *Coronahilfspaket* (*s*) – das Erste-Hilfe-Paket – *balíček* (*balík*) (*prvej*) *pomoci*.

Im Slowakischen ist es eine Mehrwortbenennung *Balíček prvej pomoci* und im Tschechischen der ähnliche Ausdruck *balíček první pomoci*. Andere Begriffe, die verwendet werden, um die Unterstützung der Wirtschaft zu bezeichnen, sind z. B. *Opatření na podporu ekonomiky* (Maßnahmen zur Unterstützung der Wirtschaft) oder *Nouzový balíček naléhavé pomoci pro české vývozce* (Soforthilfepaket für Exporteure).

Im Russischen ist ein ähnlicher Begriff zu finden, und zwar *пакет поддержки экономики* oder *пакет мер поддержки* (wirtschaftliches Unterstützungspaket oder das Paket von Unterstützungsmaßnahmen). In den Zeitungsartikeln, die die ausländische Aushilfe kommentieren, sind auch Begriffe wie *пакет экономической помощи* (das wirtschaftliche Hilfspaket) oder *пакет помощи экономике* (das wirtschaftliche Hilfspaket) vorzufinden.

Das deutsche Wort *Kurzarbeit* (*e*) – (verkürzter Arbeitstag) wurde ins Slowakische und Tschechische wortwörtlich als *kurzarbeit*<sup>6</sup> übernommen. Darunter versteht man die Einführung von Kurzarbeit in Unternehmen mit finanzieller Unterstützung durch den Staat, um Arbeitsplätze zu erhalten. Was für den slowakischen Empfänger von Bedeutung ist, ist die Diskrepanz im Geschlecht des angegebenen Lexems – während es im Deutschen feminin ist, ist es im Slowakischen und Tschechischen ein Maskulinum. Im Russischen begegnet uns dieses Lexem bei der Beschreibung ausländischer Aktivitäten als *күрзарбайт*.

Zu den neuen Zusammensetzungen gehören *Corona-Kabinett* (*s*) – der Begriff für die Kommission, die Vertreter des Staates umfasst und über die zu treffenden Maßnahmen entscheidet und *Corona-Krisenstab* (*r*) – der Begriff für die Expertenkommission, auch als *Krisenstab* (*r*), *krízový štáb* bekannt. Im Russischen existiert die Benennung *оперативный штаб* (*operativer Stab*). Im Slowakischen und Tschechischen benutzt man in diesem Zusammenhang den Begriff *krízový štáb* (Krisenstab), der sich hauptsächlich aus Vertretern der einzelnen Ministerien, aber auch aus Vertretern der Polizei, der Armee usw. zusammensetzt.

Daneben gibt es in der Slowakei auch die sog. *odborné konzilium* (Fachkonsilium) oder *konzilium odborníkov* (Konsilium der Fachleute), ein Beratungsgremium, dessen Mitglieder Fachleute sind, v.a. Ärzte, Virologen, Epidemiologen usw. In der Tschechischen Republik und in Russland gibt es einen Sachverständigenausschuss – *expertní komise* ev. auf russisch *комиссия экспертов*.

<sup>6</sup> Für den tschechischen Begriff gibt es ein Syntagma *být na kurzarbeitu*, ein Substantiv als eine Ein-Wort-Benennung für einen solchen Menschen existiert auch im Slowakischen – *kurzarbeiter*, ist aber im Tschechischen noch nicht belegt und muss daher nur durch Beschreibung übersetzt werden.



### 2.3. Politische Ebene

Zu Beginn der Pandemie, als es an Schutzausrüstung mangelte, „stahlen“ sich die einzelnen Länder diese gegenseitig. Im Deutschen wurde dieses Phänomen *moderne Piraterie – moderné pirátstvo* oder *Maskenkrieg (r)* genannt. Man kann sich in diesem Zusammenhang an den Fall erinnern, als die Vereinigten Staaten, die für Deutschland bestimmten Schutzmittel (aus China) auf dem Flughafen von Bangkok abfingen. Im Slowakischen werden solche Begriffe nicht gefunden, aber ein ähnlicher Fall ist verzeichnet, jedoch mit anderen Ausdrucksmitteln, v.a. mit dem Verb *preplatit'* (zu viel bezahlen)<sup>7</sup>.

Um einige Wörter zu verstehen und angemessen zu vermitteln, ist Hintergrundwissen erforderlich. Dazu gehört der Begriff *Corona-, Marzahn-Szenario*“, der mit dem Berliner Kiez Marzahn zusammenhängt und nur mittels Beschreibung übersetzt werden kann. Um die Bedeutung dieser Mehrwortbenennung zu erklären, sind zusätzliche Informationen erforderlich, nämlich, dass Marzahn ein Wohngebiet im ehemaligen Ost-Berlin ist, das von der sozial schwachen Bevölkerung bewohnt wird und in dem während der Quarantäne eine erhöhte Gefahr häuslicher Gewalt bestand.

Auch um den Begriff *Spendenzaun (r)* zu verstehen, ist eine Erklärung erforderlich. Hier geht es um die Benennung eines Ortes der Nächstenliebe – es geht um einen Zaun, an dem Lebensmittel als Geschenk für Bedürftige aufgehängt werden. Ein weiterer ähnlicher Begriff ist *Jackenzaun (r)* – wortwörtlich übersetzt als Zaun für Mäntel (plot na kabáty). Ähnliche Spendenaktionen für Bedürftige während der ersten Welle der Coronapandemie gab es auch in anderen Ländern, so dass im Slowakischen und Tschechischen neue Lexeme *rúškovník – rouškovník* entstanden. Diese Neologismen beziehen sich auf die Initiative, Masken zu nähen und diese dann zu verschenken, indem sie an einem Zaun oder einem Baum ausgehängt wurden, von welchem sie mitgenommen werden konnten.

In den erforschten Sprachen gibt es auch Neologismen, die auf Anthroponymen beruhen, z. B. das deutsche Kompositum *Spahn-Anweisung*. Es sind Lexeme, für die es keine direkte Übersetzung in anderen Sprachen gibt. Bei dem deutschen Lexem geht es um die Verordnung des Bundesministers für Gesundheit Jens Spahn (2018-2021), die er im Zusammenhang mit der Pandemie aushändigte. Das slowakische Äquivalent könnte der Nachname des Chefhygienikers der Slowakischen Republik *Ján Mikas* sein, in der Form *Mikasove vyhlášky* (Mikas' Dekrete). Es ging um die Maßnahmen zur Verhinderung der Ausbreitung des neuen Coronavirus in der Bevölkerung für Organisationen, Institutionen, Firmen zur Durchführung von Aktivitäten, zum Reisen usw.

Im Tschechischen wurden solche Aktivitäten mit dem Namen des tschechischen Epidemiologen Roman Prymula verbunden, der eine Zeit lang Gesundheitsminister war. Zu den Neologismen gehören u.a. *prymulex* (Verbindung Prymula + lex) für die gemeinsame Bedeutung der gefassten Beschlüsse. Oder das Lexem *deprymulovaný* (deprimiert), das durch Kontamination – Depression + Anthroponym + Suffix entstand. So ähnlich *prymulofil*, d.h. Person, die sich an alle Regeln hält (*člověk, který dodržuje všechna opatření*), *prymulizace*, d.h. Erreichen einer kollektiven Immunität nach Vorschlägen des Epidemiologen Prymula (*promoření populace podle P.*). Ein anderes Beispiel ist das Lexem *prymulák*, wobei es sich um Kleidung zum besonderen Schutz handelt, das durch Kontamination

<sup>7</sup> Die Slowakei hatte mit der Ukraine ein Abkommen über die Lieferung von zwei Millionen Masken gegen Barzahlung geschlossen. Der ehemalige Premierminister Pellegrini kommentierte die Situation mit den Worten: „Už sme pripravovali hotovosť [...] Prišiel tam priekupník [...], ktorý to celé preplatil a kúpil“. (Wir waren bereits dabei, bar zu zahlen [...], aber ein [...] Händler tauchte auf und kaufte alles.)

des Namens + rolák (Rollkragenpullover) entstand. Im Slowakischen ist eine ähnliche Wortschöpfung nicht zu beobachten, bekannt ist nur das Verb *mikasovať*, was bedeutet, als Mikas zu handeln, d. h. die Wünsche der Regierung gehorsam zu erfüllen. Für das Russische wurden in diesem Zusammenhang keine Lexeme gefunden.

### 3. Zum Schluss

Die Corona-Pandemie verursachte die Entstehung von vielen neuen Wörtern und den Bedarf sie zu übersetzen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es in allen von uns untersuchten Sprachen aktive Wortbildungsprozesse gibt, die mit dem Entstehen neuer Realität verbunden sind. Einige der Neologismen sind durch formale und inhaltliche Ähnlichkeiten gekennzeichnet, andere aber haben zwar ähnliche Semantik, die aber mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln ausgedrückt wird. Manche von den neu gebildeten Termini und Nicht-Termini sind international und weltweit benutzt. Solche Wörter und Ausdrücke stellen bei der Übersetzung in eine andere Sprache kein Problem dar. Trotzdem gibt es solche, die ein spezifisches Kolorit haben, die spezifische Phänomene widerspiegeln, die für jedes Land charakteristisch sind. Die Schwierigkeit besteht darin, die lexikalischen Einheiten richtig zu interpretieren, v.a. diejenigen, die bei der Übersetzung Hintergrundkenntnisse erfordern. In einem solchen Fall ist es notwendig, auf verschiedene Übersetzungsstrategien zurückzugreifen, einschließlich Paraphrasierung und Beschreibung der jeweiligen landeskundlichen Realität.

### Literatur

- Albrecht, J. (2013). *Übersetzung und Linguistik. Grundlagen der Übersetzungsforschung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- De Groot, G.-R. (1999). Zweisprachige juristische Wörterbücher. In: P. Sandrini (Hrsg.), *Übersetzen von Rechtstexten – Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*. (S. 203-228). Tübingen: Narr (= Forum für Fachsprachenforschung Nr. 52).
- Jenčíková, B. (2020a). Evaluácia vo výučbe právneho prekladu ako nástroj na posilnenie revíznych kompetencií. In: Molnárová, E. (Ed.), *Od textu k prekladu XIV. 1. časť* (S. 31-39). Praha: Jednota tlumočníků a překladatelů.
- Jenčíková, B. (2020b). Rechtssprache in der Übersetzer Ausbildung. *STUDIA GERMANISTICA*, 27, 133-142.
- Jenčíková, B. (2021). Transparenz bei der Evaluierung von Übersetzungen. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 13(1), 60-70.
- Kášová, M., Tomášiková, S. (2021). *Matka a dieťa v slovnej zásobe*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- N.N.: Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie. OWID, IDS-Leibnitz-Institut für deutsche Sprache. In: <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#>.
- Poľáková, L. (2018). *Nemecký právny jazyk v tlmočnickej praxi. Tlmočenie blokového jazyka v trestnom práve*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Poľáková, L. (2020). Firemný „blokový“ jazyk pre výučbu tlmočenia a tlmočnicku prax. In: *Odborný cudzí jazyk: teória a prax* (S. 141-148). Nitra: Filozofická fakulta.

- Poľáková, L. (2021). Preklad právnej terminológie z oblasti materstva. In: A. Ďuricová, J. Štefaňáková (Eds.), *Od textu k prekladu XV. 1 časť* (S. 54-58). Praha: Jednota tlumočníků a překladatelů.
- Stolze, R. (1992). *Hermeneutisches Übersetzen. Linguistische Kategorien des Verstehens und Formulierens beim Übersetzen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Tellingner, D. (2012). *Der kulturelle Hintergrund des Translats – Kultur als Substanz der Kommunikation*. Košice: Typopress.
- Tomášiková, S. (2014). *Preklad právnych textov z nemeckého do slovenského jazyka*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Wotjak, G. (1982). Äquivalenz, Entsprechungstypen und Techniken der Übersetzung. In: G. Jäger, A. Neubert (Hrsg.), *Äquivalenz bei der Translation* (S. 113-124). Leipzig: Enzyklopädie Verlag.
- Wrede, O. (2020). *Theoretisch-pragmatische Reflexionen zur interlingualen Übersetzung ausgewählter Textsorten des Strafprozessrechts. (Deutsch-Slowakisch)*. Hamburg: Dr. Kovač Verlag.

**Rachela PAZDAN**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

## **OGRODOTERAPIA – PRÓBA ZARYSU HISTORYCZNEGO**

### **Streszczenie**

Celem przedłożonego artykułu jest zarysowanie dziejów rozwoju ogrodoterapii i określenie jej korzeni na przestrzeni wieków. Ogrodoterapeutyczne postrzeganie natury/przyrody różni się od podejścia czysto ogrodniczego lub kulturowego, ponieważ czynniki ważne przy klasycznej uprawie roślin są inne niż podczas zajęć z pacjentami/klientami. Podstawą wszelkiej pracy w ramach terapii, czyli kręgu pacjent/klient, ogród/roślina oraz terapeuta jest ukazanie roli ogrodu i rośliny w aspekcie ogrodoterapeutycznym. W artykule występuje zamiast pojęcia *pacjent* para słów *pacjent/klient*. Wybór ten motywowany jest możliwością indywidualnej decyzji każdego terapeuty, co do nazywania swego „partnera” w procesie terapeutycznym. Ergoterapia lub terapia pracy, których integralną częścią jest ogrodoterapia, mogą być osadzone na różnych koncepcjach terapeutycznych. Stosowane w tej pracy pojęcie *klienta* ma swoje źródło w rozprawie Thelmy Sumsion. W niniejszym chronologicznym przeglądzie używane jest pojęcie *ogrodoterapia*. Jest ono równoprawne z pojęciem *hortiterapia*, które jednak nie jest stosowane. Nie wynika z tego jednak żadne wartościowanie pojęć. Termin ten jest neologizmem. W języku polskim leksem ogrodoterapia oparty jest na wzorcu niemieckiego pojęcia *Gartentherapie* i stanowi kalkę językową.

### **Zusammenfassung**

Das Ziel des vorgestellten Artikels ist es, die Entwicklungsgeschichte der Gartentherapie zu skizzieren und ihre Wurzeln im Laufe der Jahrhunderte zu definieren. Die gartentherapeutische Wahrnehmung von Natur unterscheidet sich von einer rein gärtnerischen oder kulturellen Herangehensweise, da die Faktoren, die in der klassischen Pflanzenzucht wichtig sind, andere sind als bei der Ergo-Therapie mit Patienten/Klienten. Grundlage aller Arbeit im Rahmen der Therapie, d.h. im Kreis Patient/Klient, Garten/Pflanze und Therapeut, soll die Rolle des Gartens und der Pflanze im Sinne der Gartentherapie aufzeigen. Der Artikel verwendet das Wort Klient anstelle des Begriffs Patient. Diese Wahl ist motiviert durch die Möglichkeit einer individuellen Entscheidung jedes Therapeuten, seinen „Partner“ im therapeutischen Prozess zu benennen. Die Ergotherapie, deren integraler Bestandteil die Gartentherapie ist, kann in verschiedene Therapiekonzepte eingebettet werden. Der in dieser historiographischen Skizze verwendete Begriff des Klienten hat seinen Ursprung in der Arbeit von Thelma Sumsion. In dieser chronologischen Übersicht wird der Begriff Gartentherapie verwendet. Daraus ergibt sich jedoch keine Wertung der Konzepte. Dieser Begriff ist im Polnischen ein Neologismus. Das Lexem ogrodoterapia orientiert sich im Polnischen am Vorbild des deutschen Begriffs Gartentherapie und ist ein sprachliches Lehnübersetzung.

Wszelkie ramy, w jakich mamy możliwość poruszania się jako ogrodoterapeuci i pacjenci/klienci pozostają dla wszystkich ludzi zawsze takie same. Są nimi aksjomaty: świata, człowieka, natury, kultury, cywilizacji czy religii. Pojęcia te ustanawiają granice naszego rozumienia i pojmowania otaczającej nas rzeczywistości. Pozorność ich prostoty pozostaje jednak pułapką. Każde zbliżenie się otwiera otchłan wielowarstwowości oraz złożoności tych, tak niedbale i szybko wypowiedzanych i rzucanych przez nas słów.

Wszelkie zajmowanie się tematem ogrodoterapii wymaga zarysowania granic jak i obszaru po jakim poruszamy się stosując ową, jako terapeutę. Zajmując się więc terapią, czy to rozgrywającą się na łonie przyrody, czy też wywodzącą z niej swe instrumentarium, warto przyrzeć się krótko pojęciom *natury* i *ogrodu*.

Słowo *natura* wywodzi się od łacińskiego *nasci/nacere* czyli rodzić się, powstawać. W większości języków europejskich ma przynajmniej dwa znaczenia, jedno odnoszące się do istoty rzeczy, drugie do przyrody, której definicja według W. Kopalińskiego (1987, s. 150) brzmi następująco: „NATURA obiektywna rzeczywistość, świat dostępny poznaniu zmysłowemu, wszechświat rządzący się określonymi prawami, przyroda, stan pierwotny nie zmieniony przez cywilizację i kulturę; organizm, zasób sił fizycznych; charakter, rodzaj, istota, właściwości wrodzone”.

Dwoistość pojęcia widoczną w tej definicji słownikowej oddawał już Arystoteles, mówiący o *natura naturata*, opisując pojęciem tym wszystko sztucznie stworzone oraz *natura naturans* – wszystko co naturalne, czyli środowisko i kosmos.

Podstawą wszelkiego procesu poznawczego i rozważań będących fundamentem przy wykorzystaniu przyrody i podczas wprowadzania czynnika natury do medycznych procesów prewencyjnych oraz rehabilitacyjnych człowieka, jest hermeneutyczno-fenomenologiczny antagonizm zakorzeniony w relacji człowiek a natura. Antynomia cechuje relację człowieka z naturą od zarania cywilizacji – paradoksalnie, chcąc ją coraz bardziej ujarzmić, oddalamy się od niej w coraz większym stopniu, zatracając samych siebie i naszą duchowość wraz z postępem techniki i cywilizacji – wypierając przyrodę skutecznie z naszego życia. Natura – w odniesieniu do ogrodoterapii rozumiana jest jako przestrzeń przyrodnicza ujawniająca się w konkretnych konfrontacjach na osi człowiek – przyroda, takich jak fauna i flora w ich naturalnych środowisku, naturalny rytm przyrody, pór dnia i roku, będąca w opozycji do technokratyzacji i sztuczności miast. Signum temporis, objawiające się w coraz mocniej postępującej denaturalizacji, czyli odejściu od przyrody, wyrwaniu człowieka z naturalnych rytmów dnia i pór roku, odseparowaniu od przyrody i w związku z tym z narastającym u wielu ludzi poczuciem utraty jakiegokolwiek wpływu na struktury urbanistyczne i wynikające z tego, a zarazem postępujące zmiany społeczne, powoduje, iż natura i przyroda w formie ogrodu pozyskują coraz ważniejszą rolę zwłaszcza w aspekcie zdrowotnym (Niepel, 2016, s. 20).

Jak już pisano, pojęcia takie jak *natura* tylko pozornie są spójne i jednoznaczne. Teorie recepcji wywodzące się z lat 70. ubiegłego wieku mówią jednoznacznie o braku obiektywizacji zarówno dzieł sztuki, jak też pojęć. Natura więc pozostanie leksemem obciążonym stopniowo i długo narastającą problematyką pola znaczeniowego słowa *natura*, jak i realnie historycznie ulegającym różnemu ujęciu, modom i rozumieniu oraz pojmowaniu tego pojęcia fazom. Człowiek jako część natury i człowiek w relacji z naturą jako zjawisko na przestrzeni dziejów podlegał wielu zmianom. Bezsporny pozostaje fakt, że dla każdego natura może oznaczać całkowicie coś innego. Relacja ta, będąca empirycznie do prześledzenia i udowodnienia, obejmuje od biofilii po antagonizm całą paletę postępowań i aspektów. W historii ludzkości człowiek nie ustaje w swym dążeniu do okiełzania natury, zbadania jej, poddania swej władzy – natura odbija się w każdej części życia.

W odniesieniu do natury jako instrumentu terapeutycznego w swej pracy Thorsten Späker w roku 2016 pisze o trzech praktycznie wykorzystywanych obszarach natury/środowiska naturalnego, które znajdują zastosowanie w terapiach:

„Hier können drei pragmatische Naturbereiche unterschieden werden:

1. Private Naturräume: Garten, Naturnischen zwischen Häusern, ungenutzte Brachflächen, Pflanzen oder Tiere zu Hause, Blick ins Grüne
2. Institutionelle Naturräume: Pflanzen oder Tiere in der Einrichtung, Außenraum der Einrichtung, gemietetes Naturgelände
3. Öffentliche Naturräume: Wald, Wiesen, Parks, Naturspielplätze, Flüsse, Seen, Meer, Gebirge, Wüste etc.“ (Niepel, 2016, s. 25).

1. Natura w przestrzeni prywatnej<sup>1</sup>: Ogrody, zarośnięte przestrzenie między domami, niezabudowane przestrzenie, rośliny i zwierzęta w domach, widok z okna.

2. Natura w przestrzeni instytucjonalnej: Rośliny i zwierzęta w ośrodkach, przestrzeń przynależąca do ośrodków, wynajęte/wydzierżawione tereny przyrodnicze.

3. Natura w przestrzeni publicznej: Las, łąki, parki, place zabaw w naturze, rzeki jeziora, morze, góry, pustynia etc. (Späker, 2016, http).

Zastosowanie w ogrodoterapii znajdują wszystkie punkty wyliczone powyżej.

Jednak przyroda w formie ogrodu jest podstawowym czynnikiem ogrodoterapii: „Mensch und Natur stehen sich nicht unbeeinflusst gegenüber, sondern treten im Garten in eine Transaktion. Im Garten ist der Mensch abhängig und wird geformt wie er auch selbst formt“ – Człowiek i natura wpływają na siebie wzajemnie, w ogrodzie dochodzi do wymiany. W ogrodzie człowiek jest zależny i jest kształtowany, jak i sam kształtuje (Niepel, 2016, s. 23-24)<sup>2</sup>. Winno się postrzegać ogród jako model będący rozwiązaniem, którego podstawą jest zdrowa relacja człowieka z naturą: „Der Garten ist als ein Lösungsmodell für ein gesundes Verhältnis des Menschen zur Natur zu verstehen“ (Ibidem, s. 23).

Dwukrotnie w historii ludzkości można określić dokładnie momenty, gdy ogród metaforycznie i realnie odegrał poważną rolę w jej dziejach. Nawet bazując na przerośnięciu człowieka od stanu życia w pełnej harmonii z przyrodą ku cywilizacji i kulturze, człowiek w swej historii tylko w jednym momencie był w pełni szczęśliwy – w raju, ogrodzie ludzkości – kolebce harmonijnej szczęśliwości z naturą. Niezależnie od religijno-etycznego punktu wyjścia rozważań, motyw raju pozostaje motywem pierwszego ogrodu, nieustępliwie towarzyszący człowiekowi jako kulturowy motyw przewodni. Człowiek, tworząc w swej przestrzeni prywatnej, a zarazem przestrzeni komfortu swój własny ogród – wpuszczając naturę w progi – tworzy namiastkę ogrodu eden. Tworzy swój własny raj, odpowiadający jego potrzebom czy to estetycznym, emocjonalnym, czy ekonomicznym. Ogródnik zatacza koło, powracając ku biblijnemu początkowi. Obiera rolę stwórcy. Literacki obraz ogrodnika szkicuje czeski pisarz Karel Čapek:

ogrodnikiem nie jest człowiek, który hoduje kwiaty, jest nim mąż, który kultywuje glebę. Jest nim stworzenie, które zrywa się z ziemi, pozostawiając widok tego, co jest ponad nią, dla nas, wytrzeszczających oczy bezużytecznych gapiów. Stworzenie to żyje pogrążone w ziemi. Wznosi swój pomnik na kupie kompostu. Gdyby przyszedłszy do Ogrodu Rajskiego, zwęszył upojną woń, powiedziałaby: „Panie, cóż to za kompost!” Myślę, że zapomniałby

---

<sup>1</sup> Przestrzeń prywatna oznacza w tym kontekście będąca własnością kogoś konkretnie określonego.

<sup>2</sup> Tłumaczenie własne wszystkich tekstów z języka niemieckiego – RP.

skosztować owoców z Drzewa Wiadomości Dobrego i Złego, raczej patrzyłby, jak tu świsnąć Panu Bogu jakąś kupkę rajskiej próchnicy. Albo stwierdziwszy, że wokół Drzewa Wiadomości Dobrego i Złego nie zrobiono pięknej, w kształcie misy rabaty, zacząłby tam grzebiąc w glinie, nie wiedząc wcale, co mu wisi nad głową. „Adamie gdzie jesteś?” zawołałby Pan Bóg. „Zaraz”, rzuciłby ogrodnik odpowiedź przez ramię, „teraz nie mam czasu”. I dalej robiłby swoją rabatkę (Čapek, 1986, s. 29-30).

Historia ogrodów jest składową historii ogrodników i ich ogrodów. Rozpóściera się na trzy tysiące lat. Od tysięcy lat we wszystkich kulturach nasi przodkowie wyobrażali sobie ludzkie szczęście w jego najbardziej spełnionej i idealnej formie jako egzystencję w i z ogrodem – Gartenexistenz (Harrison, 2010, s. 13). Ogród jako symbol świata idealnego interesuje również Andreasa Niepla w dziele „Gartentherapie”. Autor zwraca uwagę, iż jest to fenomen kulturowy cechujący ludzkość całego świata:

Der Garten und das Gärtnern sind untrennbar vom Wesen des Menschen geworden. Es scheint uns ein innerer Drang innezuwohnen. Diese Welt gärtnerisch zu prägen und sie mit dem zu versehen, was wir als ideal empfinden. Das Ideal ist natürlich ein menschenzentriertes Ideal – Ogród i ogrodnictwo są nierozłącznie związane z istotą człowieczeństwa. Człowieka zdaje się cechować wewnętrzna potrzeba, aby wpływać ogrodnictwem na świat i dodawać światu od siebie to, co my uważamy za idealne, ale ten ideał jest oczywiście antropocentryczny (Niepel, 2016, s. 23).

Warto zaznaczyć, że staro-testamentalny biblijny raj nie jest jedynym ogrodem wiecznej szczęśliwości. W świadectwie literackim najstarszej cywilizacji w „Eposie o Gilgameszu” trafiamy nawet na dwa niezwykle ogrody – ogród bogów i ogród słońca<sup>3</sup> opisane w poemacie.

Bardziej przyziemnym i naukowo przemawiającym jest drugi moment w historii człowieka. Nastąpił on w chwili, gdy koczownik porzucił tryb wędrowniczy i narodził się załazek początków osadnictwa. To chwila cezury, po której nieodzowną potrzebą stał się ogród i uprawa ziemi, jako źródła pełnej spiżarni gwarantującej przetrwanie ubogich w pokarm pór roku. Rozpatrując ten aspekt, nie wolno zapominać, że zdanie w owych epokach na łaskę przyrody<sup>4</sup> powodowało, że umiejętność hodowania warzyw i zbóż była bardzo ważna. Wraz z uprawą nawet na najbardziej niskim i rudymmentarnym poziomie człowiek zaczął wywierać wpływ na naturę, czyli przyrodę.

A. Niepel w jednej z podstawowych lektur niemieckojęzycznego obszaru pisze w swej publikacji Związku Niemieckich Ergoterapeutów (Deutscher Verband der Ergotherapeuten E.V.):

Im Garten, der immer gleichzeitig Kontrolle und Planung, aber eben auch das Anerkennen nichtkontrollierbarer fremder Einflüsse notwendigerweise beinhaltet; im Garten, der Nutzen und Schönheit, Wissen und Fühlen, etwas wachsen lassen und etwas zu formen gleichermaßen anstrebt und benötigt.

<sup>3</sup> Dilmun – sumeryjska nazwa rajskiej krainy.

<sup>4</sup> Nie inaczej niż dla dzisiejszego rolnika, przy czym dzięki rozwojowi cywilizacji plon nie decyduje życiu i śmierci.

Kam und kommt beides zusammen. Der Garten ist somit Symbol des Verhältnisses Mensch-Natur und Bestandteil der kollektiven menschlichen Seele. – W ogrodzie, którego istota równocześnie zawiera w sobie kontrolę i planowanie ale również pogodzenie się z niekontrolowanymi wpływami obcymi – w ogrodzie, który w równej mierze potrzebuje i dąży ku pragmatyce i pięknu, wiedzy i emocjom ku procesowi pozwalania na rośnięcie a zarazem formowania, wszystko to się spotyka. Tak więc ogród jest symbolem relacji człowieka z naturą, a zarazem częścią kolektywnej ludzkiej duszy (Niepel, 2016, s. 22).

Robert Pogue Harrison – naukowiec i filozof kultury, który jeszcze na początku lat 90. ubiegłego wieku wydał książkę o lasach z kulturowego punktu widzenia – *Lasy: Źródło i lustro kultury*, swej książce *Ogrody – Szkic o istocie człowieka* pisze, że ogrodnictwo i ogród idealnie wpisują się w duszę ludzką, gdyż człowiek żyje całe życie zmartwieniami i one wypełniają je treścią. Analogicznie zmartwienia wypełniają nasze życie w ogrodzie. Ogródnik martwi się o wszystko – pogodę, właściwy wzrost roślin, ilość szkodników oraz agresywne inwazje pomrowów. Harrison pisze, że ogród powstaje w konkretnym czasie i czas determinuje ogród. Ogród ma, jak każda historia, swoją własną rozwijającą się dramaturgię: „Der wahre Gärtner ist immer »der ständige Gärtner«” – „Prawdziwy ogrodnik jest wiecznym ogrodnikiem” (Harrison, 2010, s. 22). Kultywowanie ogrodu jest imperatywem, gdyż zostaliśmy wrzuceni w bieg historii. Nasze ludzkie ogrody są jak judasze w drzwiach, pozwalające zerkać na raj w obliczu zgliszcz świata – człowiek je tworzy, dba o nie i martwi się i jest to dowodem na stan po wypędzeniu z raju, nieustająca paląca chęć powrotu. Bez ogrodów historia byłaby pustynią – ogród odseparowany od historii, wykorzeniony z niej byłby zbyteczny. Ogród nasz, eden śmiertelników jest dowodem na zasadność bytności człowieka na tym ziemskim padole, gdyż właśnie tam, gdzie niszczące i destrukcyjne siły panują i zapowiadają zagładę, a my chcemy zachować nasze zdrowie psychiczne, nie wspominając już o człowieczeństwie, musimy się im przeciwstawiać. Musimy – napędzani przekorą – pracować wbrew nim. Musimy w sobie odnaleźć leczące i uwalniające siły i pozwolić im w nas wzrastać. I właśnie do tego służy ogród. On nigdy nie jest tylko nasz, gdyż jest kawałkiem ziemi na kuli świata uprawianym przez kolektyw lub nas, ale zawsze na podstawie naszej indywidualności wywodzącej się z etycznych, kulturowych lub mieszczańskich wartości, które chronią naszą rzeczywistość przed zagładą. Aspekt ten jest również jasny dla ogrodoterapeuty A. Niepla. Według niego, dla kontekstu terapeutycznego wprowadzenie ogrodu jako czynnika oznacza możliwość i potrzebę poszerzenia horyzontów, w jakich postrzegamy człowieka. Nie tylko liczy się człowiek i jego fizyczna, jak i duchowo-psychiczna kondycja, i nie tylko liczy się patrzenie na człowieka, jako na rozwijającą się społecznie istotę, ale ważne jest poszerzenie perspektywy postrzegania człowieka o aspekt holistyczny, zauważenie jego interakcji i relacji z całym środowiskiem. Właśnie w takim zamyśle ogrody powstały i są ważne dla stanu zdrowia człowieka, ale również i dla jego społeczeństw (Niepel, 2016, s. 24).

Ogrodoterapia jest zaplanowanym ukierunkowanym docelowo procesem, który obejmuje aktywności związane z pracą na żywym materiale roślinnym, tak aby podnieść jakość życia osób objętych różnymi formami leczenia. Zastosowanie ogrodoterapii jest bardzo rozległe, a paleta sięga m.in. od zakładów karnych przez szpitale psychiatryczne,



domy pomocy społecznej, po domy seniora, kliniki z oddziałami rehabilitacyjnymi etc. Przez tak różnorodne zastosowanie terapia ogrodowa stała się interdyscyplinarną dziedziną, która łączy w sobie wiadomości medyczne, terapeutyczne oraz pedagogiczne, wiążąc je z ogrodniczo-botanicznymi umiejętnościami (Haubenhofner, Ezzenhofer, 2013, s. 6). Wymieniane grupy docelowe to osoby starsze, pacjenci geriatryczni, dzieci i młodzież w sanatoriach, pacjenci oddziałów rehabilitacyjnych, osoby, które przeszły wylewy lub wypadki – w ramach leczenia elementy nawiązujące do ogrodoterapii lub ogrodoterapeutyczne są przeważnie zapewniane w ramach świadczeń NFZ. Dlatego ogrodoterapia jest raczej częścią całościowej koncepcji terapeutycznej, która realizowana jest przez przedstawicieli różnych grup zawodowych, takich jak ergoterapeuci, opiekunowie, personel pielęgniarstwa, psychoterapeuci, pedagodzy społeczni, lekarze oraz ogrodoterapeuci. Ogrodoterapia może być realizowana indywidualnie lub w grupach, zajęcia mogą odbywać się w ogrodzie lub szklarni na wysokich mobilnych grządkach, przy stołach ogrodniczych przy tradycyjnych zagonach na zewnątrz budynków, jak i w zamkniętych pomieszczeniach. Mimo różnych celów, ku którym dąży się w terapii, wysoki poziom profesjonalizmu gwarantuje kierunkowe wykształcenie osoby prowadzącej zajęcia, praca dopasowana do indywidualnych potrzeb pacjenta/klienta, która gwarantuje ewaluację pacjenta/klienta w ramach terapii, jak też progres samej terapii. Istnieją międzynarodowe standardy kształcenia ustanowione przez IGGT, przewidujące określoną ilość punktów, które powinien być zdobyć terapeuta w ramach kierunkowego kształcenia się.

Określenie kamieni milowych rozwoju ogrodoterapii na arenie międzynarodowej nie sprawia większych kłopotów, jednak określenie polskich etapów w obliczu skromnej ilości literatury fachowej w naszym języku związane jest z pewnymi trudnościami. Kontrowersyjne są również tezy polskich publikacji z tej dziedziny. Sprzeciw w obliczu historiografii tematu budzą zdania takie, jak: „Hortiterapia to innowacyjny sposób rehabilitacji, w Polsce dopiero od niedawna wprowadzony” (Dziedzic, Majkowska-Gadomska, 2018, s. 11). Ogrodoterapia nie jest innowacyjna – ogrodoterapeuta może spoglądać na długą historię terapii, która czerpie i łączy w sobie wiele tradycyjnych dziedzin nauk humanistycznych i medycznych oraz na ogrodnictwo, najstarszy przejaw kultury i dziedzictwa człowieka. Również w obliczu jej szczególnej charakterystyki nie ma znaczenia jej narodowy rozwój, lecz całościowy kształt, gdyż ogrodoterapia pozostaje bardzo międzynarodowa i może właśnie to również jest mocną stroną, gdyż uniwersalizm oraz kosmopolityzm świata roślin i ogrodnictwa idealnie harmonizuje z ideałem holistycznego podejścia do człowieka i jego relacji z naturą, będącym podstawą leczenia za pomocą medium ogrodu: „Mehr als jede andere Kunst lebt die Gartenkunst vom internationalen Austausch, von Import und Export” – „Bardziej niż każda inna sztuka, sztuka ogrodnicza żyje z międzynarodowej wymiany – importu i eksportu” (Frank, 2011, s. 8).

Sięgając ku korzeniom ogrodoterapii, powinno się wspomnieć o Galenusie z Pergamonu, którego maksymą było zdanie, że praca to najlepsze lekarstwo, jakie nam dała natura. Wcześniej, gdyż już w VII wieku n.e., można odnaleźć zapiski o leczeniu w ogrodzie, jako zalecanej czynności dla chorego w miejscowości Fez w Maroku. W XII wieku w Bagdadzie zlecano również jako część procesu leczenia pracę w ogrodzie (Neuberger, Putz, 2016, s. 39). W XIV wieku w prowincji Antwerpia w mieście Geel w ramach opieki rodzinnej nad osobami upośledzonymi powstały pierwsze modele opieki z zastosowaniem pracy na roli, które w późniejszych czasach, w XIX wieku, rozwinęły się w model kolonii agrarnych dla chorych. Zasady pracy, a zwłaszcza pracy w ogrodzie,

połączonej z opieką nad chorymi z deficytami rozwojowymi, nierzadko w ramach samowystarczalności i samozaopatrzenia klasztorów, a także ciężka praca na roli oraz w ogrodach i sadach należała do codzienności i była przez klasztory w całej Europie stosowana. Szkoły przyklasztorne należą z całą pewnością do pierwszych placówek edukacyjnych, a w wypadku ogrodoterapii – do prekursorów<sup>5</sup>.

W wieku XIX trzeba z pewnością zacząć od niemieckiego reformatora i medyka o wielu specjalizacjach Johanna Christiana Reila. Reil pochodzący z Brunszwiku był zwolennikiem *medycyny romantycznej* – medycyna romantyczna, będąca w czasach jemu współczesnych około roku 1800 popularna (można by nawet powiedzieć modna) – była nauką opartą na teoriach Friedricha Wilhelma Josepha von Schellinga, który zakładał jako ideał osiągnięcie jedności duchowości jednostki z otaczającą go naturą:

„Gott ist erst ohne die Natur und wird durch die Natur, was er ist, und theilt sich schaffend mit, immer weiter vorschreitend, um in unserem Bewusstsein klarer und heller hervorzutreten“ – Bóg nastał na początku bez natury, a przez nią, stał się tym czym jest, tworząc i udzielając się nam coraz bardziej, aby w naszej świadomości wystąpić jaśniej i konkretniej (Minckwitz, Johannes, 1874, s. 27).

Z całą pewnością można bardzo sceptycznie traktować większość założeń medycyny romantycznej opartej na spekulacjach o magnetyzmie animalistycznym, jednak zasługi w dziedzinie podejścia do pacjenta są niezaprzeczone. Po raz pierwszy w psychiatrii dążono do zastosowania nowych form opieki i nowej formuły ośrodków dla pacjentów, nieodzowną częścią ośrodków dla chorych, w jego mniemaniu, było gospodarstwo rolnicze, hodowla bydła i część ogrodnicza. Reil, do którego pacjentów należały takie osobistości jak Goethe czy bracia Grimm, jako pierwszy w roku 1808 użył i wprowadził pojęcie *psychiatrii*<sup>6</sup>. Uważa się go za ojca współczesnej psychiatrii.

Dr Benjamin Rush, profesor wydziału medycyny Uniwersytetu Stanowego Pensylwania, wielki wróg niewolnictwa i działacz na rzecz zniesienia zniewolenia, którego zasługi w dziedzinie medycyny i procesu leczenia za pomocą ogrodnictwa znajdują uhonorowanie w nazwie ogrodu roślin leczniczych wydziału medycznego jego *alma mater*: Medicinal Plant Garden of The College of the Physicians of Philadelphia, opublikował już 1812 w roku wnioski wynikające z jego pracy z pacjentami. U chorych leczonych na wszelkiego rodzaju manie, pracujących w ramach leczenia w ogrodzie symptomy psychotyczne ustępowały dużo szybciej w porównaniu z grupą leczoną bez czynnika ogrodniczego. Konsekwencją jego pracy i badań była pierwsza przyszpitalna szklarnia przeznaczona do użytkowania przez rekonwalescentów szpitala Friends Hospital w Pensylwanii USA, wybudowana w 1879 roku (Flahive-DiNardo, DePrado, Flagler, Polanin, 2013). Jednak już od 1817 roku w tej placówce medycznej pacjenci spacerowali po łąkach i naturalistycznym parku, imitującym las – była to kojąca forma pasywnej terapii początku XIX wieku<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Już w XVI wieku praca w ogrodach obejmowała podopiecznych w klasztorach niemieckich miast Haina, Merxhausen i Riedstadt.

<sup>6</sup> Użył tego kategoriego terminu w pracy: *Über den Begriff der Medizin und ihre Verzweigungen, besonders in Beziehung auf die Berichtigung der Topik in der Psychiaterie* w periodyku „Beyträge zur Beförderung einer Kurmethode auf psychischem Wege“.

<sup>7</sup> Do czasów współczesnych można podzielić ogrodoterapię na pasywną, w której *ad definitionem* najważniejszy jest moment kontemplacyjny podczas pobytu na łonie natury lub spacerów po ogrodach założonych dla doznań estetycznych oraz na aktywną, opartą na elementach pracy związanych z ogrodnictwem.

Nazwisko, którego w kontekście europejskim nie można pominąć, to dr Maximilian Jacobi. Założyciel nowoczesnej *Irrenheilkunde* (= nauka o leczeniu obłąkanych). Ten przyjaciel Goethego przejął w 1825 roku kierownictwo nowo otwartego ośrodka dla chorych psychicznie Provizial-Heilanstalt w Siegburgu w Nadrenii<sup>8</sup>, gdzie sprawował opiekę nad ok. 390 pacjentami. Jacobi poleca zasadzenie sadu i zleca zajęcia w sadzie oraz ogrodach przynależących do zakładu. W roku 1866, po śmierci pioniera Jacobiego, kierownictwo przejmuje dr Köppe, jednak kontynuacja idei była nadal gwarantowana. W czasopiśmie związku psychiatrów z 1872 roku znajdujemy następujący opis:

Das Areal der Anstalt ist recht gross; geräumige Gärten zum Spaziergehen und für Gemüsezuht, umgeben die Gebäude; es wird aber Spatenkultur getrieben, die Anstalt hält weder Pferde noch Hornvieh; auch die Beamten haben kleine Gärten, viel Obstzuht wird betrieben. Es wird viel von den Patienten gearbeitet, nicht nur in den Gärten... – areal ośrodka jest dość duży, przestrzenne ogrody do spacerowania i uprawy warzyw okalają budynki, ogrody uprawia się łopata, nie ma ani bydła, ani koni. Urzędnicy też mają małe ogródki, sadownictwo jest tu popularne. Pacjenci dużo pracują, nie tylko w ogrodach (Gehewe, 1872, s. 72).

Na terenie niemieckich państw związkowych ośrodek ten nie pozostaje odosobniony. Wybitnym przykładem wizjonera i zarazem ojca bardzo kreatywnych, nowoczesnych koncepcji był człowiek o arystokratycznym rodowodzie – Friedrich von Bodelschwingh Starszy. W 1867 roku przejął prowadzenie ośrodka dla chorych na epilepsję i chorych psychicznie, jednak nie tylko tam ogród odgrywał kluczową rolę. Pastor Bodelschwingh, osadzając swą pracę na mocnych podwalinach miłości do bliźniego, po raz pierwszy skierował swe działania charytatywne ku grupie biedoty wędrującej i kuglarzy, tworząc (w dzisiejszych czasach nazwano by to programem lub projektem) plan osiedlania w małych koloniach i pracy na rzecz wspólnoty dla przedstawicieli owego marginesu społecznego<sup>9</sup>. Senior Bodelschwingh obawiał się już w tamtych czasach o osamotnienie jednostki w obliczu industrializacji. Pastor działał pod parasolem *Innere Mission* – chrześcijańskiej Misji Wewnętrznej w obrębie kościoła ewangelickiego. Inicjatywa ta zrzeszała ludzi chcących pracować na rzecz wykluczonych przez społeczeństwo i prowadziła ośrodki głównie umożliwiające mieszkanie i pracowanie, a większość zajęć miała charakter rolniczo-ogrodniczy. Ciekawostką jest fakt, że pastor organizował pierwsze zbiórki używanych ubrań, rozdając je, względnie odsprzedając oddane przez zamożniejszych obywateli. Ten prekursor starał się dotrzeć do szerszych rzesz zamożnych obywateli. Przez lata udzielając się politycznie, odnosił polityczne sukcesy i uwrażliwiał społeczeństwo.

Za ważną tendencję w swym artykule Neuberger i Putz, powołując się na pracę Lewisa (1996), uważają rozwój pracy z dziećmi. Piszą o wprowadzeniu zajęć ogrodniczych do planu zajęć szkół w Nowym Jorku pod koniec XIX wieku.

Wraz z nadejściem nowego stulecia rozwój ogrodoterapii postępował lawinowo. Od roku 1905 do 90% pacjentów w klinice psychiatrycznej w Warstein pracowało przy uprawie roli i utrzymaniu parku. W Stanach Zjednoczonych Ameryki można było – jako

<sup>8</sup> Był to pierwszy ośrodek tego typu w Nadrenii/Niemcy.

<sup>9</sup> Po niemiecku nazywano to Kolonistenhöfe – gospodarstwa kolonistów.

pracownik medyczny ergoterapii działu żeńskiego szpitala Blomington w White Plains w Nowym Yorku – przejść szkolenie z ogrodnictwa. Po kilku latach zostaje tam zatrudniony specjalny instruktor ogrodnictwa, tak że ok. roku 1918 ogrodoterapia jest wymieniana w podręcznikach do ergoterapii.

Rok później ojciec – dr Charles Frederick Menninger i syn – Karl August Menninger otwierają w USA w Topika klinikę, która przetrwała jako Menninger Sanitarium, a w czasach późniejszych – już jako Menninger Foundation – zajmuje się do dzisiaj ludźmi ze schorzeniami psychiatrycznymi. Od samego początku działalności tych lekarzy natura była fundamentalną częścią terapii. Pacjenci mieli nie tylko możliwość uczestniczenia w projektach związanych z ogrodem i pracą w nim, a równie istotne były także estetyczno-kontemplacyjne bodźce w postaci wyciszających spacerów.

Z dużym smutkiem – co zresztą w podręcznikach do ogrodoterapii nie jest zaznaczone – trzeba podkreślić, że w następnych latach osoby najbardziej zasłużone dla rozwoju ogrodoterapii<sup>10</sup> były dużej mierze zwolennikami, jeśli nawet nie poplecznikami, Adolfa Hitlera, a tym samym względnie stworzyły podwaliny do eksterminacji jednostek „niepełnowartościowych”. Do tych bohaterów niechlubnych kart ogrodoterapii z pewnością zaliczyć trzeba Hermanna Simona, którego pomysł zatrudnienia osób chorych psychicznie do prostych prac w warsztatach związanych z pracą na roli i w ogrodnictwie odniósł taki skutek, że jego model był przejmowany przez wiele ośrodków<sup>11</sup>. Simon, będąc wyznawcą eugeniki i skrajnego społecznego darwinizmu, uważał swych podopiecznych za obciążenie społeczne i z dużym entuzjazmem przyjął przejęcie władzy przez Hitlera, które otworzyło drogę do zagłady tych jego zdaniem pasożytów społeczeństwa. Jednak to właśnie on jest ojcem terapii pracy w Niemczech, której częścią jest ogrodoterapia. Simon swoją koncepcję przedstawił szerszej publiczności naukowców na kongresie w 1924 roku w Innsbrucku w Austrii.

W innych klinikach także zaczęto intensywnie stosować terapię pracy. W zakładzie psychiatrycznym dla miasta Berlin<sup>12</sup> w Anstalt für Epileptische Wuhlgarten bei Biesdorf już pod koniec lat 20. ubiegłego wieku chorzy mężczyźni pracowali przy wszelkich pracach ogrodniczych, a liczba zatrudnionych oscylowała od 100 do 130 pacjentów<sup>13</sup>.

W roku 1936 w Wielkiej Brytanii właśnie powstały Związek Ergoterapeutów jednoznacznie wprowadza wszelkie czynności ogrodnicze na listę środków terapeutycznych dla psychiatrii i rehabilitacji fizycznej.

Podczas II wojny światowej tysiące klubów zrzeszających ogrodników amatorów<sup>14</sup> w USA wspierają prace ergoterapeutów z weteranami wojennymi. Również w szpitalach takich jak Veteran Administration w Topeka – oczywiście tam we współpracy z Menningerem juniorem – rozpoczyna aktywną pracę Rhea McCandliss. I właśnie w Stanach Zjednoczonych Ameryki w tym okresie<sup>15</sup> po raz pierwszy w ofercie uniwersytetu pojawia się możliwość studiowania ogrodnictwa w ramach studiów kształcących ergoterapeutów. McCandliss, będąca członkiem Menninger Foundation, zdawała sobie sprawę z wagi ogrodnictwa

<sup>10</sup> Dotyczy to również wszelkich inicjatyw ekologicznych upraw intensywnie wspieranych przez nazistów. Zdrowe odżywianie, praca w naturze, uprawy ekologiczne, propagowanie rodzimych odmian warzyw w pełni uzupełniały i harmonizowały z podwalinami teorii faszystowskich.

<sup>11</sup> Pierwsze kroki jego pomysłu modelu warsztatowego to wyżej opisana klinika w Warstein.

<sup>12</sup> Oczywiście klinika znajdowała się poza granicami miasta.

<sup>13</sup> Historyczna część przetrwała do dzisiaj jako Vivantes Klinikum Kaulsdorf.

<sup>14</sup> Gardenclubs.

<sup>15</sup> Od 1942 roku.

w terapii osób z problemami psychicznymi. Jej zainteresowanie dotyczyło nie tylko pacjentów, ale także instytucji oraz organizacji ich potrzeb oraz wymogów dotyczących terapii ogrodniczej, a opieki zdrowotnej dla osób potrzebujących opieki ze strony zakładów leczenia z zakresu psychiatrycznego. Przeanalizowała sytuację 500 szpitali, klinik, zakładów i ośrodków. Każdorazowo wnioski krążyły wokół braku wykwalifikowanego personelu. Owocem jej wieloletniej pracy było otwarcie w roku 1971, we współpracy Menninger Foundation i Kansas State University w USA dla studentów toku studiów dla ogrodników (Simon, Straus 1998, s. 163). Już w 1978 roku będzie można ukończyć studia magisterskie z tego kierunku na tym uniwersytecie, a zaledwie rok później będzie się można doktoryzować z ogrodnictwa.

W latach 50. ubiegłego wieku w Pontiac State Hospital w Michigan w USA dochodzi do współpracy Alice Burlingame i Elanor McCurdy, określanej jako pierwsze zdecydowane zastosowanie ogrodnictwa w geriatric. Nieznacznie później ukaże się książka Burlingame, którą napisze wspólnie z doktorem Donaldem Watsonem pt. *Therapie through Horticulture*<sup>16</sup>. Również w latach 50. ubiegłego wieku w Rusk Institute w Nowym Jorku/USA we współpracy z New York University Medical Centre w ramach kierunków rehabilitacja i diagnostyka medyczna prowadzone są programy z dziedziny ogrodnictwa, które *explicite* wpłynęły na rozwój ogrodnictwa.

W roku 1966 Earl Copus jr został dyrektorem Melwood Horticultural Training Centre for Mentally Handicapped i właśnie tam 9 kwietnia roku 1973 powołano do życia, w Melwood blisko Washington DC, we współdziałaniu nie tylko terapeutów i ogrodników oraz personelu medycznego, ale też reprezentantów wielu uniwersytetów i przedstawicieli rządowego departamentu zdrowia NCTRH – National Council for Therapy and Rehabilitation Through Horticulture (Vide, 2019, s. 49). Stowarzyszenie funkcjonuje do dzisiaj pod zmienioną w roku 1988 nazwą AHTA – American Horticultural Therapy Association.

Tylko 5 lat później Chris Underhill zakłada w Wielkiej Brytani SHTR – Society for Horticultural Therapy and Rural Training. Fakt ten jest wart zapamiętania, gdyż jest to poprzednik Thrive – operującego do dzisiaj i zajmującego I miejsce na arenie angielskiej. Większość kreatywnych pomysłów i impulsów do dalszego rozwoju właśnie pod koniec lat 70. ma swe ognisko w Anglii. Energia potrzebna do prężnego rozwoju epatowała stamtąd do Holandii, Austrii i Niemiec. W tym okresie doktor Damon R. Olszowy wydaje swą znaczącą pozycję pt. *Horticulture for Disabled and Disadvantaged* i zaczyna być publikowany kwartalnik „Growth Point”, umożliwiający międzynarodową wymianę pomysłów i idei. Na terenie Stanów Zjednoczonych dopiero 8 lat później zostanie oddany do druku przez NCTRH pierwszy numer „Journal of Therapeutic Horticulture”. Dokładnie w tym samym roku w Niemczech ukazuje się na rynku pierwsza niemiecka publikacja dotycząca ogrodnictwa, autorstwa Alice Schaijer<sup>17</sup>.

Na początku lat 80. XIX wieku bardzo intensywny rozwój w dziedzinie ogrodnictwa nastąpił w Holandii. Zaczęto starać się równocześnie o teoretyczną podbudowę. Herman Berteler prowadzi w Groesbeek w ogrodzie terapeutycznym, który współtworzył Stichting Werkenrode dla osób z ograniczeniami motorycznymi, kursy zarówno w języku niemieckim, jak i holenderskim.

<sup>16</sup> Rok ukazania się to 1960.

<sup>17</sup> Tytuł brzmi: „Gartenarbeit für Körperbehinderte und Senioren“.

Pod koniec lat 80. i na początku lat 90. wydarzenia nabrały ekspansywnego charakteru. Ogrodoterapia nie musiała już walczyć o uznanie czy o możliwość zaistnienia. Powstaje francuska organizacja Association Belles Plantes założona przez Anne Gibbes. Ogrody sensoryczne doświadczają boomu. Wiele klinik psychiatrycznych oferuje pacjentom jako jedną z możliwości do wyboru pracę z roślinami, powstają publicznie dostępne ogrody, z których można skorzystać jako z ogrodów terapeutycznych. Lista publikacji naukowych stale się powiększa. Sympozja i kongresy odbywają się w wielu krajach, dyskusja nad jednolitą nomenklaturą naukową zaczyna być coraz głośniejsza. Prężnie działają ośrodki szkoleniowe i stowarzyszenia w Szwecji, Australii i Nowej Zelandii. W Kanadzie już od lat 80. działa Canadian Horticultural Therapy Association. W tym samym czasie w Japonii uniwersytety proponują pierwsze kursy. Korea i Taiwan nie pozostają w tyle – w Korei na 13 uniwersytetach można studiować ogrodoterapię. Dwanaście lat temu w Hesji/RFN założono pierwsze międzynarodowe stowarzyszenie Internationale Gesellschaft für Garten Therapie – ITTG (Neuberger, Putz, 2016, s. 80). Również kraje postkomunistyczne w Europie starają się nawiązać do przetartej już drogi ogrodoterapii. Narodowe ośrodki szkolenia w ramach ogrodoterapii powstają przez pierwsze dziesięciolecie XXI wieku.

### Bibliografia

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Arden, H., Wall, S. (1994). *Hüter der Erde. Begegnungen mit Indianern Nordamerikas*. München: Verlag Frederking & Thaler.
- Berger, R. (2008). Going on a journey: a case study of nature therapy with children with learning difficulty. *Journal Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(4).
- Bögeholz, S. (1999). *Qualitäten primärer Naturerfahrungen und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln*. Opladen: Leske und Budrich Verlag.
- Böhme, G. (2005). Naturerfahrung: Über Natur reden und Natur sein. In: M. Gebauer, U. Gebhard (red.), *Naturerfahrung. Wege zu einer Hermeneutik der Natur*. Kusterdingen: Die graue Edition.
- Čapek, K. (1986). *Rok ogrodnika*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- Chamovitz, D. (2013). *Was Pflanzen wissen: Wie sie sehen, riechen und sich erinnern*. München: Carl Hanser Verlag.
- Cybulska, H., Janicka, H., Wiszniewski, J., Wysocka, A. (1950). *Uprawa i zbiór ziół*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne.
- Dziedzic, A., Majkowska-Gadomska, J. (2018). *Hortiterapia*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Flahive-DiNardo, M., DePrado, L., Flagler, J., Polanin, N. (2013). *Enabling Gardens: The Practical Side of Horticultural Therapy*. Pobrane z: <https://njaes.rutgers.edu/fs1208/>.
- Frank, S. (2011). *Mein Garten ist mein Herz. Eine Kulturgeschichte der Gärten in Deutschland*. Köln: Dumont.

- Gadamer, H.G. (1989). *Der Mensch als Naturwesen und Kulturträger*. In: G. Fuchs (red.), *Mensch und Natur. Auf der Suche nach der verlorenen Einheit*. Frankfurt: Knecht Verlag.
- Gebauer, G. (1983). *Auf der Suche nach verlorener Natur – der Gedanke der Wiederherstellung der körperlichen Natur*. In: G. Grossklaus, E. Oldemeyer, *Natur als Gegenwelt*. Karlsruhe: Loeper Verlag.
- Gloy, K. (1995). *Die Geschichte des wissenschaftlichen Denkens. Das Verständnis von Natur*. Köln: Komet.
- Haller, R.L., Kennedy, K.L., Capra, Ch.L. (red.). (2019). Purpose and history of an new profession. In: *The Profession and Practice of Horticultural Therapy*. Boca Raton: PCR Press-Taylor and Francis Group.
- Harari, Y.N. (2014). *Eine kurze Geschichte der Menschheit*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Harrison, R. (2010). *Gärten – Ein Versuch über das Wesen der Menschen*. München: Carl Hanser.
- Haubenhof, D., Enzenhofer, K. (2013). *Gartentherapie. Theorie – Wissenschaft – Praxis*. St. Pölten: Umweltschutzverein Bürger und Umwelt.
- Heiland, S. (1992). *Naturverständnis. Dimensionen des menschlichen Naturbezugs*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kaplan, R., Kaplan, S. (1989). *The Experience of Nature – A Psychological Perspective*. Cambridge: University Press.
- Kellert, S.R., Wilson, E.O. (1993). *The Biophilia Hypothesis*. Washington: Island Press.
- Kopaliński, W. (1987). *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kreszmeier, A.H. (2008). *Systemische Naturtherapie*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Kuźnicka, B., Dziak A. (1963). *Zioła lecznicze*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Lewis, C. A. (1996). *Green Nature – Human nature*. Illinois: Wyd. University of Illinois Press.
- Löw, M. (2012). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Macioti, M. I. (2005). *Mity i magie ziół*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Minckwitz, J. (1874). *Wörterbuch der Mythologie aller Völker*. Stuttgart: Hoffmann'sche Verlagsbuchhandlung.
- Mittelstraß, J. (1981). *Das Wirken der Natur. Materialien zur Geschichte des Naturbegriffs*. In: F. Rapp (red.), *Naturverständnis und Naturbeherrschung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Niepel, A. (2016). *Gartentherapie*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Nowiński, M. (1983). *Dzieje upraw i roślin leczniczych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne.
- Radziszewska-Szot, E. (2005). *Sekrety ziół – Wiedza ludowa, magia, obrzędy, leczenie*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Schneiter-Ulmann, R. (red.). (2010). *Lehrbuch Gartentherapie*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Schneiter-Ulmann, R. (red.). (2015). *Lehrbuch Gartentherapie*. Bern: Hans Huber Verlag.

- Seel, H.-J., Sichler, R., Fischerlehner, B. (1993). *Mensch – Natur. Zur Psychologie einer problematischen Beziehung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Simon Pastor, S., Straus, C. M. (1998). *Horticulture as Therapie. Principles and Practice*. New York, London: The Food Products Press-An Imprint of the Haworth Press Inc.
- Späker, T. (2016). *Inaugural-Dissertation: Zur Bedeutung des Erfahrungsraums Natur für eine psychomotorisch-motologische Entwicklungs- und Gesundheitsförderung*. Pobrane z: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2016/0846/pdf/dts.pdf>.
- Sumsion, T. (2002). *Klientenzentrierte Ergotherapie-Umsetzung in die Praxis*. Stuttgart-New York: Georg Thieme.
- Thoreau, H.D. (2007). *Walden. Ein Leben in der Natur*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Tuszyńska-Kownacka, D., Starek, T. (1987). *Ziola w polskim domu*. Warszawa: Wydawnictwo Warta.



**Lenka POĽAKOVÁ**

Uniwersytet Preszowski

## **BERÜCKSICHTIGUNG DER BEDÜRFNISSE VON DOLMETSCHANFÄNGERN IN DER DOLMETSCHERAUSBILDUNG. ÜBUNGEN ZUM DOLMETSCHEN MIT SCHWERPUNKT AUF GEDÄCHTNIS, KONZENTRATION UND AUSDRUCKSFÄHIGKEIT**

### **Zusammenfassung**

Der Beitrag befasst sich mit dem Konzept der Dolmetschübungen, die vor allem für angehende Dolmetscher (d. h. in unserem Kontext für die Studierenden des Übersetzens und Dolmetschens des zweiten und dritten Jahres des Bachelor-Studiums) bestimmt sind und die auf unseren Erfahrungen aus tatsächlichen Dolmetschseminaren beruhen. Wichtig dabei ist es, die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten der Dolmetscher aufzuzeigen, auf welche in der gesamten Phase der Dolmetsch Ausbildung geachtet werden sollte. Am Anfang der Einübung der grundlegenden Dolmetschfertigkeiten sollten unserer Meinung und Erfahrung nach, vor allem das Gedächtnis, die Konzentrationsfähigkeit und die Ausdrucksfähigkeit hervorgehoben werden, weil gerade diese die Grundlage für die weiteren Phasen des Dolmetschtrainings bilden. Das Ziel des Artikels ist, die Leser in das strategische Verhalten beim Dolmetschen einzuführen, das für eine qualitativ hochwertige Dolmetschleistung notwendig ist und das den Dolmetschstudierenden bereits von Anfang an vermittelt werden sollte. Bei den Beispielen der Übungen wird von der Kombination der Arbeitssprachen Deutsch-Slowakisch ausgegangen; es handelt sich also zugleich um Studierende der Germanistik.

### **Streszczenie**

Artykuł dotyczy koncepcji ćwiczeń tłumaczeniowych przeznaczonych przede wszystkim dla przyszłych tłumaczy (czyli w naszym kontekście studentów drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich z zakresu tłumaczeń pisemnych i ustnych), w oparciu o nasze doświadczenia z rzeczywistych seminariów tłumaczeniowych. Istotne jest tu wskazanie na umiejętności oraz zdolności poznawcze tłumaczy, na które należy zwracać uwagę na całym etapie szkolenia tłumaczeniowego. Na początku szkolenia podstawowych umiejętności tłumaczeniowych, naszym zdaniem i doświadczeniem, należy położyć nacisk na pamięć, koncentrację oraz umiejętność wyrażania się, gdyż to właśnie te umiejętności stanowią podstawę dalszych etapów szkolenia tłumaczeniowego. Celem artykułu jest zapoznanie czytelników z zachowaniami strategicznymi w tłumaczeniu ustnym, które są niezbędne dla wysokiej jakości tłumaczenia i które powinny być wpajane studentom tłumaczeń ustnych od samego początku. Przykłady ćwiczeń opierają się na kombinacji języków roboczych niemiecki-słowacki, są to więc jednocześnie ćwiczenia dla studentów germanistyki.

### **Einleitung**

Dolmetschen ist eine komplexe Disziplin und eine Tätigkeit, die Fachkenntnis verlangt. Als solche erfordert sie zumindest sehr gute, wenn nicht ausgezeichnete sprachliche und kognitive Fertigkeiten, über welche Dolmetscher verfügen müssen. Der rein sprachliche Aspekt des Dolmetschens, der von der breiten Öffentlichkeit oft als einziger wahrgenommen wird, reicht für ein erfolgreiches Dolmetschen nicht aus.

Die Notwendigkeit der Beherrschung anderer Fähigkeiten beim Dolmetschen wird auch von S. Kalina (2000, S. 3-4) hervorgehoben, die zwar die Sprachkenntnisse und ihre Rolle dabei betont, jedoch hinzufügt dass ebenso wichtig für den Beruf des Dolmetschers die geistigen Fähigkeiten sind, d. h. ein gut funktionierendes Erinnerungsvermögen und die Fähigkeit, hoch konzentriert zu arbeiten. Laut M. Phelan (2001, S. 4-5) braucht ein Dolmetscher ein gutes Kurzzeitgedächtnis, um sich das Gehörte zu merken, und ein gutes Langzeitgedächtnis, um die Informationen in einen Zusammenhang zu bringen. Die Fähigkeit, sich zu konzentrieren, ist ebenso wichtig wie die Fähigkeit, das Gehörte zu analysieren und zu verarbeiten.

Diese Tatsache sollte auch beim Dolmetschstudium und im Rahmen des Dolmetschunterrichts berücksichtigt werden und das schon ab Beginn des Studiums, bei den Dolmetschanfängern. Gerade sie stellen eine spezielle Gruppe der Studierenden dar, die in der Dolmetscherausbildung eine besondere Herangehensweise erfordert und für die es eher problematisch ist, gleich von Anfang an tatsächlich zu dolmetschen ohne grundlegende Dolmetschfähigkeiten geübt zu haben. Für die Ausübung des Dolmetschens muss man ein trainiertes Gedächtnis haben, man muss fähig sein, sich gut zu konzentrieren und sich gut auszudrücken und seine Gedanken mündlich richtig zu formulieren. Das alles (und noch mehr) sollte schon von Anfang an als Vorbereitung auf das Dolmetschen geübt und gepflegt werden. B. Jenčíková (2020, S. 136) betont noch die Notwendigkeit der Beherrschung der Fachterminologie<sup>1</sup> für die Dolmetschübungen:

Die aktive Beherrschung nicht nur der slowakischen, sondern auch der deutschen Fachterminologie ist von großer Bedeutung ebenfalls für die Dolmetschübungen, die später im Rahmen des Studiums auf die Übersetzungsübungen folgen, und nicht zuletzt für die Übersetzerische Praxis, wo auf dem slowakischen Übersetzungsmarkt in der Sprachkombination Deutsch – Slowakisch marktbedingt in beide Richtungen übersetzt wird.

In dem Artikel werden zwei Ziele gesetzt. Das Erste ist es, einen sog. „Dolmetschanfänger“ zu beschreiben zu versuchen (wobei es sich um das Sprachpaar Deutsch–Slowakisch handelt) und uns seinen spezifischen Bedürfnissen am Beginn der Dolmetschtrainings anzunähern. Das Zweite ist es, die Wichtigkeit der kognitiven Aspekte des Dolmetschens für die Studierenden des Übersetzens und Dolmetschens inklusive ihrer Einübung beim Dolmetschunterricht hervorzuheben und das vor allem durch das Konzept der Dolmetschübungen für die Anfänger.

Die Rolle der perfekten Beherrschung von den Dolmetschfertigkeiten, die das Gedächtnis, die Ausdrucksfähigkeit und Konzentration betreffen, wird in diesem Artikel auch betont. Diese sind, unserer Ansicht nach, von grundlegender, ja sogar strategischer Bedeutung, denn wenn sie auf einem entsprechenden Niveau entwickelt werden, können daraus später andere Fertigkeiten abgeleitet werden. Zudem werden im Schlussteil dieses Artikels einige Beispiele von Dolmetschübungen für die allmähliche Verbesserung dieser Fertigkeiten vorgestellt.

---

<sup>1</sup> Mit der aktiven Beherrschung der Fachterminologie in Zusammenhang mit der Tätigkeit des Übersetzens befassen sich auch M. Kášová, S. Tomášiková (2014, 2021).

Bei der Erstellung des Beitrags wurden analytische, literarische und auch kreative Methoden genutzt. Die Übungen wurden auf Grundlage der analytischen und selektiven Methodik vorgeschlagen. Sie sind nach den Schwerpunkten Gedächtnis, Konzentration und Ausdrucksfähigkeit gegliedert und vor allem für den Einsatz in den Dolmetschseminaren bestimmt. Es wird beschrieben, wie sie im Unterricht genutzt werden können.

### **1. Die angehenden Studierenden des Dolmetschens als Dolmetschanfänger**

Dieser Teil des Beitrags stellt ein kurzes Fazit unserer Erfahrungen dar, die wir während der Praxis beim Unterrichten des Dolmetschens gesammelt haben, wobei wir uns intensiv mit solchen Lehrveranstaltungen beschäftigen, die der strategischen Ausbildung für das Dolmetschen entsprechen. Meistens wird mit Studierenden des Dolmetschens auf unterschiedlichen Niveaus ihrer Dolmetschpraxis gearbeitet. Nicht selten haben sie sogar unterschiedliche Sprachniveaus. Sie zeichnen sich aber durch mehrere gemeinsame Merkmale aus:

1. Viele von ihnen haben ihre Sprachkenntnisse (in diesem Fall die Deutschkenntnisse) noch nicht auf dem erforderlichen Niveau entwickelt. Das bedeutet, dass die höchste schriftliche und mündliche Stufe, die sie erreicht haben, nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen B2 und noch nicht C1, bzw. C2 ist. Sie haben jedoch die Möglichkeit, ihre Sprachkompetenz in anderen, direkt auf die Sprache gezielten Seminaren zu verbessern.
2. Viele von diesen Studierenden haben keine oder höchstens minimale Dolmetscherfahrung. Zu den minimalen Erfahrungen mit dem Dolmetschen gehören zum Beispiel Situationen, in denen sie für einen Bekannten, Freunden oder Familie etwas kurz dolmetschen sollten.
3. Diese Studierenden sind sich der kognitiven Seite des Dolmetschens oft gar nicht bewusst. Sie kennen die Rolle von z. B. Gedächtnis- oder Dolmetschstrategien nicht. Sie sind der Ansicht, dass der einzige und wichtigste Unterschied zwischen Dolmetschen und Übersetzen darin besteht, dass das Dolmetschen mündlich erfolgt. Sie empfinden das Dolmetschen als eine Art des öffentlichen Redens, was oft sehr stressig für sie ist.

Im Rahmen dieses Artikels werden daher als Dolmetschanfänger vor allem solche Studierende betrachtet, die die oben genannten Merkmale erfüllen und die hauptsächlich Dolmetschseminare im zweiten und im dritten Jahr ihres Bachelorstudiums des Dolmetschens und Übersetzens besuchen<sup>2</sup>. Es passiert ganz selten, dass in solchen Gruppen auch solche Studierende sind, die bereits professionell als erfahrene Dolmetscher arbeiten. Daher sind die Einführungsseminare für Dolmetscher ganz *auf die Bedürfnisse von Anfängern* ausgerichtet und dienen somit in erster Linie als Einführung in das strategische Vorgehen von Dolmetschern. An dieser Stelle muss auch darauf hingewiesen werden, dass die oben angeführte Beschreibung eines Dolmetschanfängers eher subjektiv determiniert ist, weil sie, wie bereits erwähnt, auf unseren eigenen Erfahrungen im Dolmetschunterricht beruht. Der Dolmetschunterricht kann in anderen Universitäten, Hochschulen, bzw. anderen Institutionen ganz anders konzipiert werden. Da der gesamte Lehrplan des Dolmetschunterrichts jedoch nicht Gegenstand unseres Beitrags ist, wird darauf nicht näher eingegangen.

---

<sup>2</sup> Anm. d. V.: Im ersten Jahr gibt es noch keine praktischen Dolmetschseminare, sondern eine theoretische Vorbereitung.

Ein Dolmetschanfänger ist jemand, der als professioneller Dolmetscher arbeiten möchte und noch nicht über die dafür erforderliche Ausbildung oder Erfahrung verfügt. Im nächsten Teil dieses Beitrags möchten wir in diesem Zusammenhang vorstellen, wie die Einführungsseminare ins Dolmetschen am Institut für Germanistik der Universität in Prešov in der Slowakei ablaufen.

## **2. Dolmetschübungen – eine Einführung ins Dolmetschen**

Im Anschluss an das vorige Kapitel wird es für notwendig erachtet, den Inhalt, den Ablauf und das gesamte Lehrkonzept unserer Dolmetschseminare vorzustellen.

Es handelt sich um die Dolmetschseminare für Studierende im zweiten und im dritten Studienjahr<sup>3</sup>, weil man mit praktischem Dolmetschen schrittweise erst im zweiten Studienjahr (SJ) beginnt. Es geht um die Wahlpflichtfächer Dolmetschübungen (DÜ) 1 (Wintersemester, 2. SJ), DÜ 2 (Sommersemester, 2. SJ) und schließlich DÜ 3 (die man im 3. SJ wählen kann). An dieser Stelle werden wir uns auf DÜ 1 und möglicherweise auch auf DÜ 2 konzentrieren, weil vor allem diese dem Lernen und dem Üben von grundlegenden Dolmetschfertigkeiten dienen.

Was die DÜ betrifft, ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass von den Studierenden im Rahmen dieser Seminare nicht gleich Dolmetschen als solches verlangt wird. DÜ 1 ist in erster Linie eine Einführung ins Dolmetschen – jedoch geht es nicht um Theorie, sondern um eine Einführung in die Dolmetschfertigkeiten und -strategien. Dort wird versucht, den Studierenden zu zeigen, was alles zum Dolmetschen gehört, d. h. inklusive des verfahrenstechnischen Aspekts und der daraus resultierenden strategischen Vorbereitung.

Es stimmt zwar, dass die Studierenden zu Beginn der Seminare in der Regel eine ganz kurze und einfache Redepassage dolmetschen sollen. Dies soll sie jedoch nicht entmutigen oder nervös machen, sondern ihnen vielmehr den tatsächlichen Unterschied zwischen Dolmetschen und Übersetzen zeigen, weil sie bisher nur mit Übersetzung und Übersetzungstheorie in Berührung gekommen sind.

Auf dieser Grundlage wird dann mit dem gearbeitet, was sie in dem Prozess erkannt haben, und somit mit dem, was alles das Dolmetschen ausmacht und was es überhaupt bedeutet „zu dolmetschen“. Am Anfang sind sie sich meistens alle einig, dass ihr Gedächtnis am stärksten belastet war. Außerdem können sie sich nicht auf andere Teile der „Redepassage“ konzentrieren, weil sie Angst haben, die vorigen Sätze zu vergessen, oder weil sie noch darüber nachdenken, wie sie die anderen Teile der Rede übersetzen werden. Viele von ihnen finden es schwierig, ihre eigentliche Verdolmetschung mündlich auszudrücken. Sie fürchten sich davor, etwas zu vergessen oder etwas grammatikalisch falsch zu sagen.

Zuerst beginnt man deshalb noch nicht mit dem Dolmetschen als solchem, sondern mit dem Üben des Gedächtnisses in den beiden Arbeitssprachen (Slowakisch, Deutsch). Auf dem Weg dorthin lernen die Studierenden Strategien und Möglichkeiten kennen, die das Speichern in ihrem Gedächtnis und das gesamte Erinnern an das, was eigentlich gesagt wird, erleichtern.

---

<sup>3</sup> Es handelt sich dabei um den Ausbildungsgang *Philologie*, in dem man entweder die Richtung des *Lehramts* oder des *Übersetzens und Dolmetschens* wählen kann. Die in diesem Beitrag behandelten Lehrveranstaltungen finden am Institut für Germanistik statt. Im Rahmen des Studiengangs *Übersetzen und Dolmetschen* studiert man dort Deutsch in der Kombination mit einer anderen Sprache, wobei man vom Slowakischen als Muttersprache ausgeht.

Außerdem üben sie die Wiedergabe eines Textes auf Grundlage der Hauptgedanken und Schlüsselwörter. Sie lernen den Text mit ihren eigenen Worten nachzuerzählen, sich an die wichtigsten Informationen zu erinnern (so dass die Wiedergabe einen Sinn ergibt), sich den Anfang der Rede, ihren Kern, das Ende usw. zu merken.

Später, bei den DÜ 2, erlernen die Studierenden die Grundprinzipien der Notationstechnik als eine Unterstützung für ihr Gedächtnis. Zu Beginn des Dolmetschstudiums ist es jedoch wichtig, sich in erster Linie auf das eigene Gedächtnis und nicht auf die Notation zu verlassen. Wenn die Studierenden schon am Anfang nicht lernen, effektiv mit ihrem Kurzzeitgedächtnis zu arbeiten, besteht die Gefahr, dass sie später in ihrem Studium die Grundsätze der Notationstechnik (deren Kern darin besteht, das Minimum an Informationen aufzuschreiben, das noch eine sinnvolle Verdolmetschung der Rede ermöglicht) nicht benutzen können. Stattdessen werden sie ihre Notation auf ganze (schnell geschriebene und oft nicht lesbare) Wörter oder sogar Sätze ausdehnen, weil sie kein ausreichendes Vertrauen in die Fertigkeit ihres eigenen Gedächtnisses haben werden. Beim professionellen Dolmetschen kann sich diese Tatsache mehr als nachteilig auswirken. Nach Aktaş (2013, S. 83) ist hierbei zu bemerken, dass Notizen nicht das Gedächtnis ersetzen, sondern diesem als Stütze dienen - eine Betrachtungsweise, die die eigentliche Wichtigkeit des Gedächtnisses noch mehr unterstützt.

Parallel dazu werden in den Übungen auch Dolmetschstrategien aufgezeigt, etwa wie man sich an etwas besser erinnern kann, z. B. indem man Zusammenhänge zwischen einzelnen gesagten Informationen bildet, sie visualisiert und eine emotionale Verbindung zu ihnen herstellt. Um das eigene Sprechen zu üben, erhalten die Studierenden Übungen zur Erweiterung ihres Wortschatzes, zur Bildung von Wörtern durch Präfixe oder Suffixe, zum Finden geeigneter Äquivalente in ihrer Muttersprache oder in einer Fremdsprache, u. a.. Dies sind einige der anspruchsvollsten Aufgaben, die oft durch ein Zeitlimit begrenzt sind – schließlich hat ein Dolmetscher auch beim Dolmetschen selbst nur eine sehr begrenzte Zeit, um passende Übersetzungen in einer Zielsprache zu finden.

Die Studierenden werden auch darin geschult, einige ausgewählte Konzepte zu erklären, da diese Übung auch ihre Ausdrucksfähigkeit fördert. Sie müssen wissen, was z.B. einige international verwendete Abkürzungen bedeuten und lernen, sie zu erklären. Diese sind besonders für die Notationstechnik wichtig. Sie bilden auch Assoziationen zu verschiedenen Wörtern, unter anderem durch Brainstorming. Sie müssen zum Beispiel so schnell wie möglich so viele verwandte Wörter wie möglich zu einem Wort sagen. Schnelligkeit und Konzentration sind beim Dolmetschen im mündlichen Bereich äußerst wichtig. Außerdem werden den Studierenden solche Übungen gegeben, die ihre Aufmerksamkeit allmählich verbessern sollen.

Auf diese Weise lernen sie, worauf sie sich konzentrieren müssen. Beim Dolmetschen ist es zum Beispiel notwendig, verschiedene wichtige Namen, Zahlen und Fakten besonders genau zu beachten. Natürlich erhalten die Studierenden auch angemessenes und kontinuierliches Feedback von der Lehrkraft. Sie lernen von und mit ihren Kollegen und erfahren, wie sie ihr Gedächtnis besser nutzen können, wie sie ihre Aufmerksamkeit fokussieren können, wie sie einige Fehler vermeiden und mit einer besseren Leistung arbeiten können. Sie lernen auch, einige dolmetschbezogene Entscheidungen zu treffen oder die richtigen Übersetzungen zu wählen. Sie werden auf den gezielten Einsatz bestimmter Strategien aufmerksam gemacht, deren Anwendung allmählich automatisiert werden sollte.

Im nächsten Teil des Beitrags wird verdeutlicht, worum es bei den grundlegenden Dolmetschfähigkeiten, -fertigkeiten und sog. Dolmetschkompetenzen geht und warum der Fokus bei den Dolmetschanfängern gerade bei Gedächtnis, Konzentration und Ausdrucksfähigkeit liegt.

### **3. Üben von Gedächtnis, Konzentration und Ausdrucksfähigkeit als Basis für Dolmetschkompetenz bei Dolmetschanfängern**

Die Ausbildung und Praxis der Dolmetscher sollten auf mehreren Ebenen gepflegt werden. Darunter gehört auch die Einübung verschiedener Dolmetschkompetenzen von Beginn der Dolmetscherausbildung an, wobei der Begriff "Dolmetschkompetenz" ganz eng mit den Begriffen wie "Dolmetschfähigkeit" und "-fertigkeit" verbunden ist. Den Zusammenhang zwischen den Beiden wird noch gleich ausgeführt, wobei es mit dem Definieren von einer Kompetenz im Allgemeinen angefangen wird.

Laut E. Winther (2010, S. 18) ist Kompetenz aus einer Vielzahl allgemeiner Fähigkeiten zusammengesetzt, von denen angenommen wird, dass ihre Verfügbarkeit die Bewältigung von vornehmlich komplexen arbeitsweltorientierten Situationen begünstigt. R. Zürcher (2010, S. 4) spricht von Kompetenzen als von den Konstrukts, deren Bildung die Komponenten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten voraussetzt. Laut J. Erpenbeck und J. von Rosenstiel (2007, S. 19) umfasst Kompetenz als Disposition selbstorganisierten Handelns nach allgemeiner Auffassung alle – in der Regel vermittelbaren und lernbaren – kognitiven, emotionalen, sozialen, personalen und physischen Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen sowie die potenzielle Bereitschaft zum Handeln (Handlungskompetenz), welche in einer konkreten Situation aktiviert werden, um bestimmte Aufgaben, Anforderungen und Erwartungen zu erfüllen.

Eine Kompetenz kann auch als eine Reihe von Fertigkeiten verstanden werden, die ein Dolmetscher besitzen sollte, um die Dolmetschleistung erfolgreich zu bewältigen. Liegt Kompetenz vor, so verfügt eine Person über alle Fähigkeiten und Fertigkeiten, um eine Sache den Anforderungen entsprechend auszuführen (Scheller-Boltz, 2010, S. 215).

Eine Dolmetschkompetenz kann durch die gezielte Dolmetscherausbildung definiert werden. Nach A. Viljanmaa (2017, S. 58) ist es im Allgemeinen das Ziel der Dolmetscherausbildung, den Dolmetschstudenenten Dolmetschkompetenz zu vermitteln. W. Kutz (2010, S. 197) fasst eine Dolmetschkompetenz als die Gesamtheit von Dolmetschkompetenzformen an, die sich teilweise voneinander unterscheiden und unterschiedliche Priorität in der Ausbildung haben. Im Zusammenhang mit der Ausbildung der Dolmetscher werden die Studierenden schrittweise an das Ziel professioneller Dolmetschkompetenz herangeführt. Die Bewertungskriterien in aufeinander aufbauenden Dolmetschmodulen müssen diese Progression der Kompetenzentwicklung widerspiegeln (Gross-Dinter, 2017, S. 143).

Die Dolmetschkompetenz ist im Gegensatz zur Übersetzungskompetenz mündlich und kann auch durch Teilkompetenzen (wie sprachliche, kulturelle, kommunikative oder berufliche Kompetenz, usw.) charakterisiert werden.

In unserem Fall geht es darum, alle Gedächtnis-, Konzentrations- und Ausdrucksfertigkeiten zu trainieren, die zur gesamten Dolmetschkompetenz gehören. In diesem Beitrag wird von der folgenden Hypothese, bzw. Erfahrung ausgegangen: Das Gedächtnis der Dolmetschsstudierenden ist nicht genügend trainiert (d. h. es erreicht noch nicht das Niveau eines erfahrenen Dolmetschers.). Ähnlich ist es auch bei der

Konzentration und den Ausdrucksfertigkeiten. Die Studierenden sind noch nicht in der Lage, das Dolmetschen als eine prozessuale Aktivität wahrzunehmen. Sie sind sich nicht bewusst, dass ihre mentale Energie beim Dolmetschen begrenzt ist und dass mehrere Anforderungen gleichzeitig erfüllt werden müssen. In der Praxis bedeutet das Folgendes: Wenn die Studierenden des Übersetzens und Dolmetschens mit den eigentlichen Dolmetschseminaren anfangen, haben sie meistens auch bei einer kurzen Konsekutive in den folgenden drei Bereichen Probleme (und das auch wenn sie die fremde Sprache exzellent beherrschen, was aber nicht immer der Fall ist):

1. Niedrige Kapazität des Gedächtnisses

Die Studierenden haben Schwierigkeiten, kurze Passagen der Rede (kurze Segmente, d. h. ungefähr 3-5 Sätze) in ihrem Gedächtnis zu behalten. Oft müssen sie diese Segmente sogar in ganzen Wörtern schreiben –es gibt also nicht einmal eine Spur von einer Notationstechnik. Sie verstehen zwar was gesagt wird, aber sie finden es schwierig, das alles zu reproduzieren, bzw. in die andere Sprache zu dolmetschen. Die Studierenden richten auch zu viel Fokus darauf, ob sie grammatische Fehler machen. Dies kann ihr Gedächtnis belasten. Beim Dolmetschen sind sie dann in der Lage, nur den ersten Satz oder nur die ersten Sätze zu dolmetschen. An die weiteren erinnern sie sich dann einfach nicht.

2. Schwache Konzentration

Die Studierenden finden es oft schwierig, sich gut zu konzentrieren, oder sie konzentrieren sich auf die Aspekte, die für den Moment der Verdolmetschung nicht unbedingt nötig sind. Auf diese Weise kann ihr Dolmetschen nicht gelingen. Zur schlechten Konzentration tragen oft auch dieselben Faktoren bei, die zum Beispiel im oben genannten Fall angeführt sind – zu viel Fokus auf Grammatik, oder auch Stress, Nervosität, d. h. verschiedene Faktoren die intern oder extern bedingt sind.

3. Begrenzte Ausdrucksfähigkeit

Mit der Ausdrucksfähigkeit hängt zusammen, dass es für die Studierenden oft schwierig ist, sich richtig zu äußern. Die Studierenden haben Angst vor einem Publikum zu sprechen, was mit der Arbeit der Dolmetscher sehr eng verbunden ist. Oft haben sie Schwierigkeiten die richtigen Wörter zu finden oder diese dem Kontext und dem Diskurs, in dem gedolmetscht wird, anzupassen.

Das Dolmetschen funktioniert auf Grundlage verschiedener geistiger Prozesse, die eine bestimmte Art von mentaler Energie erfordern. Dies gilt umso mehr, als sie gleichzeitig stattfinden. Infolgedessen gelingt es dem Menschen nicht, diese Prozesse zu hundert Prozent erfolgreich zu gestalten. Die Kapazität ist erschöpft, es kommt zu Ermüdungserscheinungen, die (Dolmetsch-)Leistung wird reduziert. Ein Beispiel wäre eine Situation, in der ein erfahrener Dolmetscher eine Lesung oder ein Gespräch mit einem fremdsprachigen literarischen Autor konsekutiv dolmetscht. Er dolmetscht die Rede oder die Fragen des Diskussionsleiters in die Fremdsprache und anschließend die Antworten des Autors in die Muttersprache. In beiden Fällen muss er aufmerksam zuhören, versuchen zu verstehen, die Redepassagen analysieren, transkodieren, in die andere Sprache dolmetschen und schließlich effektiv von einer Sprache zur anderen "wechseln" – das alles ohne zu lange Pausen und Unterbrechungen. Am Anfang kann es relativ glatt und reibungslos ablaufen. Der Dolmetscher hat einen "handlungsfähigen", konzentrierten

Verstand, beherrscht die Situation vollkommen. Er kann sich voll konzentrieren. Diese bestimmte Lesung dauert jedoch eine Stunde oder noch länger. Nach einer gewissen Zeit (die bei jedem Menschen individuell ist) ist die mentale Leistungsfähigkeit des Dolmetschers so weit erschöpft, dass er die einzelnen Teilaufgaben oder Prozesse nicht mehr zu hundert Prozent ausführen kann. Seine Leistung nimmt ab. Der Dolmetscher kann sich nicht mehr an die ganzen Passagen im Detail erinnern. Er lässt absichtlich oder auch unabsichtlich einige weniger wichtige Informationen weg und greift auf Dolmetschstrategien wie Komprimierungen, Abkürzungen oder Paraphrasen zurück.

Wie bereits gesagt wurde, treten derlei Ermüdungserscheinungen auch bei erfahrenen Dolmetschern auf. Dies gilt umso mehr für Dolmetschanfänger, in unserem Fall die Studenten des Dolmetschens, die kaum Erfahrung mit dem Dolmetschen haben. Deshalb ist es uns wichtig, den Studierenden von Anfang an bewusst zu machen, dass Dolmetschen ein komplexer Prozess ist, bei dem ein strategisches Vorgehen nötig ist.

#### **4. Durch das Dolmetschtraining zum strategischen Verhalten beim Dolmetschen**

Das Üben und die Wiederholung stellen einen natürlichen Bestandteil des effektiven Lernens dar und um wirklich effektiv zu sein, müssen sie auch möglichst sinnvoll gestaltet werden. Das Dolmetschen erfordert zwar ein gewisses persönliches Talent oder eine gewisse Begabung, kann aber auch erlernt werden und zwar mit dem richtigen Maß an Übung. Eine breitspektral angelegte Dolmetscherausbildung muss jedoch nicht ausschließlich das Dolmetschen bestimmter Reden umfassen (obwohl dies natürlich ein wesentlicher Bestandteil ist), sondern auch das Einüben bestimmter ausgewählter Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ziel dieser Übungen ist es, sich dieser Fertigkeiten bewusster zu werden, um sie im richtigen Moment bei der tatsächlichen Dolmetschleistung angemessen einsetzen zu können.

Gezieltes Training geschieht durch die gezielte Anwendung geeigneter Übungen, um eine bestimmte Fertigkeit zu üben und schrittweise zu automatisieren. In diesem Rahmen erscheint schließlich auch folgende Verbindung der Automatisierung und einer Fertigkeit in einer Fertigungsdefinition von W. Hacker (1973, S. 347), der sie als durch Übung automatisierte, d.h. ohne ständige Steuerung und Kontrolle durch das Bewusstsein ablaufenden Tätigkeitskomponenten bezeichnet.

Eine gut gewählte Übung, in unserem Fall eine Dolmetschübung, kann als Mittel für dieses Training dienen. Neben dem eigentlichen Dolmetschen kann die Übung entweder als Vorbereitung für zukünftige Dolmetschleistungen oder als Ergänzung zur Dolmetscherausbildung dienen.

Beim Dolmetschen hängt es viel von der Fertigkeit eines Dolmetschers ab, geeignete Strategien zu wählen, um den Ablauf seiner Dolmetschleistung zu erleichtern und zu vereinfachen. Tatsächlich kann das Dolmetschen nicht stattfinden, ohne dass eine bestimmte Strategie oder bestimmte Strategien angewandt werden und das unabhängig davon, ob ein Dolmetscher sich dessen bewusst ist oder nicht. Jeder hat seine eigene Art mit bestimmten Schwierigkeiten bei der Arbeit umzugehen und versucht daher eine effektive Lösung zu finden.

Der gezielte Einsatz von Dolmetschstrategien ist im Wesentlichen *ein strategisches Verhalten* des Dolmetschers. Ein Dolmetscher dolmetscht also in jeder Situation nicht alles auf einmal bis er am Ende seiner Kräfte ist und damit eine Fehlerlawine auslöst, sondern er versucht, seine mentalen Kräfte gezielt zu schonen – sei es durch möglichst geringe Beanspruchung des Gedächtnisses durch die Notation, der Anwendung von



dolmetschspezifischen Strategien, u. a.. Zum strategischen Verhalten gehört auch, dass man sich der Grenzen der eigenen geistigen Energie und des eigenen Gedächtnisses bewusst ist und sich strategisch darauf einstellen kann. In diesem Fall ist es wichtig nichts zu erzwingen, sondern pragmatisch an das potenzielle Dolmetschproblem heranzugehen. Der Lehrer kann auch durch Dolmetschübungen darauf aufmerksam machen.

Mit der Zeit und durch Übung entwickelt ein Dolmetscher ein Repertoire an Strategien, Lösungen und Regeln, die ihm helfen, die Qualität seiner Dolmetschleistung zu verbessern. Erfolgreiche Dolmetscher zeichnen sich auch durch individuelle Persönlichkeitsmerkmale aus. Die Grundlagen erfolgreichen Dolmetschens können jedoch in den Dolmetschübungen des Dolmetschstudiums erlernt werden, weil das Dolmetschstudium eine professionelle Ausbildung darstellt, die sich gerade durch die zielgerichtete Vorbereitung vom Laiendolmetschen unterscheiden sollte.

## **5. Dolmetschübungen zum Üben von Gedächtnis, Konzentration und Ausdrucksfähigkeit**

Übungen sind ein Mittel, um den Lernprozess effektiver zu gestalten, das Ziel des Lernens besser zu verstehen und letztendlich um das erworbene Wissen zu festigen. Das Material für die Beispiele der Übungen in diesem Kapitel stammt direkt aus den Dolmetschseminaren – es geht meistens um verschiedene Texteinheiten (in der Form einzelner Wörter oder auch ganzer Textabsätze mit genauen Instruktionen, wie mit einer bestimmten Übung gearbeitet werden sollte), die den Sprachniveaus der Studierenden, sowie auch den konkreten Arbeitssprachen angepasst sind. Solche Übungen können in der deutschen, sowie auch in der slowakischen Sprache benutzt werden, wobei wir mit der slowakischen Sprache (bzw. einer Muttersprache) anzufangen empfehlen, so dass die Studierenden sich nicht auf die Sprache als solche, sondern auf die einzelne ausgeübte Kompetenz konzentrieren. Im Prinzip handelt es sich um bestimmte Aktivitäten, die so konzipiert sind, dass man eine konkrete Dolmetschfertigkeit effektiv üben kann. Sie wurden direkt aus den Dolmetschseminaren übernommen. Natürlich ist es empfehlenswert diese Übungen im Unterricht möglichst regelmäßig, oder zumindest mehrmals zu nutzen, möglicherweise auch als eine „Aufwärmübung“ vor dem eigentlichen Dolmetschinsatz.

### **5.1. Übungen zur Verbesserung des Gedächtnisses**

Ein trainiertes und leistungsstarkes Gedächtnis ist für einen Dolmetscher unerlässlich. Laut Gile (1995, S. 97-98) ist die Gedächtnisleistung die erste, der es bei den angehenden Dolmetschern gewidmet werden sollte. Da in den theoretischen Quellen, die das Funktionsprinzip des Gedächtnisses beim Dolmetschen beschreiben, in erster Linie mit den Begriffen Kurzzeit- (KZG) und Langzeitgedächtnis (LZG) operiert wird, haben wir uns entschieden, von dem von Atkinson und Schiffrin (1968) vorgeschlagenen und bekannten Drei-Komponenten-Modell des Gedächtnisses auszugehen, wobei für unsere Zwecke das KZG von besonderer Bedeutung ist.

Dieses Modell unterscheidet zwischen Ultra-Kurzzeit-, Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis. Das KZG ist im Allgemeinen fähig, eine eher kleine Menge an Informationen für eine kurze Zeit zu halten. Das modale Modell von Atkinson und Shiffrin (1968)<sup>4</sup> geht von der Existenz eines KZGs mit begrenzter Kapazität aus. Außerdem kann das KZG die Informationen auch an die Strukturen des LZGs schicken.

---

<sup>4</sup> Dazu vgl. z. B. Raaijmakers, J., Shiffrin, R. Models of Memory. In: H. Pashler, D. Medin (Eds.), *Stevens' Handbook of Experimental Psychology, Third Edition, Volume 2: Memory and Cognitive Processes*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 2002.

Das Kurzzeitgedächtnis des Dolmetschers wird besonders belastet und das beim Simultan- sowie auch beim Konsektivdolmetschen. Das Langzeitgedächtnis ist die Quelle unseres allgemeinen Überblicks, unserer gelernten und integrierten Abläufe und Fähigkeiten. Beim Dolmetschen spielt es auch eine ganz wichtige Rolle, vor allem wenn es sich um die Automatisierung der Dolmetschstrategien, Fähigkeiten und Fertigkeiten handelt. Bei den Dolmetschseminaren sollten beide Aspekte des Gedächtnisses trainiert werden, weil sie ganz eng zusammenhängen.

An dieser Stelle werden ein paar Übungen (Ü) in beiden Sprachen zum Üben des „Dolmetschgedächtnisses“ vorgestellt. Es sind Übungen für das Kurzzeitgedächtnis, aber außerdem werden die durch diese Übungen erworbenen Fertigkeiten auch in das Langzeitgedächtnis gelangen. Diese sollten dann nur oft und regelmäßig wiederholt werden, um eine Automatisierung zu erreichen. Was im Langzeitgedächtnis automatisiert wird, kann dem Kurzzeitgedächtnis in der Zukunft weiterhelfen.

### 1Ü

**Versuchen Sie, innerhalb von zwei Minuten die folgende Liste der deutschen Bundesländer auswendig zu lernen:**

Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg, Bremen, Brandenburg, Niedersachsen, Berlin, Sachsen-Anhalt, Nordrhein-Westfalen, Thüringen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Bayern, Baden-Württemberg.

### 2Ü

**Erweiterung der Konzepte (auch als *Ich packe meinen Koffer* Spiel bekannt)**

Der erste in der Gruppe sagt den Satz: "Um meine Wohnung einzurichten, brauche ich...", und sagt alles, was für die Einrichtung der neuen Wohnung benötigt wird, z. B. einen "Bodenbelag". Der nächste Studierende wiederholt den Satz und fügt eine weitere Sache hinzu, die er benötigt, um die neue Wohnung einzurichten (z. B. "Um die Wohnung einzurichten, benötige ich *einen Bodenbelag, eine Küchenzeile...*". Alle anderen wiederholen der Reihe nach die ganze Liste der Dinge, die die Studierenden vor ihnen für die Einrichtung ihrer Wohnung ausgewählt haben und fügen auch eine weitere Sache hinzu.

### 3Ü

**Fragen zu einem Fachtext**

Die folgende Übung konzentriert sich auf die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis beim Zuhören einer Rede. Mögliche Probleme, die bei dieser Übung auftreten können, sind zum Beispiel das Vorkommen von Fachbegriffen oder numerischen Daten. Der betreffende Fachtext (im Slowakischen, es kann stattdessen aber auch ein Text im Deutschen verwendet werden) wurde in den Fachübersetzungsseminaren des Instituts für Germanistik der Universität von Prešov benutzt.

**Hören Sie sich den Text ohne etwas zu schreiben an und beantworten Sie dann die Fragen.**

Diamanty sú vyrobené z uhlíka a vznikli pred miliónmi rokov vo vnútri Zeme pod vysokým tlakom a veľmi vysokými teplotami. Diamanty sú vo svojom najčistejšom stave bezfarebné, ale väčšina kameňov je viac alebo menej zafarbená. Tieto farebné zmeny sú spôsobené zahrnutím pigmentov farbiacich kovov. Farby neovplyvňujú tvrdosť, lom svetla ani špecifickú hmotnosť. 75% z celkovej produkcie diamantov sa používa na

diamantové nástroje všetkých druhov, a toto percento sa zvyšuje. Stále viac sa vyvíja ďalšie možné využitie diamantov. Tak napr. aj v leteckom a kozmickom priemysle, elektrotechnike, medicíne a samozrejme v oblasti ďalšieho spracovania. Kobalt, titán a volfrám slúžia ako katalyzátory rastu diamantového zrna. Diamantové zrna sa rozlišuje na jemné zrna (0,5 - 2), stredné zrna (2 - 4) a hrubé zrna (4 - 8). PCD sa používa hlavne tam, kde karbid alebo podobné materiály už neposkytujú požadovanú kvalitu povrchu, reznú silu alebo životnosť nástroja. Pokiaľ ide o porovnanie nástrojov z tvrdokovu a PKD, dá sa bežne použiť rýchlosť rezania, ktorá je približne 10-krát vyššia, a životnosť nástroja sa môže zvýšiť najmenej 20-krát, často dokonca stokrát. Vytváranie nahromadených hrán a lámanie reznej hrany je mnohonásobne menšie<sup>5</sup>.

#### **Otázky:/Die Fragen zum Text:**

Ako vznikli diamanty?/Wie sind Diamanten entstanden?

Čo neovplyvňujú farby?/Was wird von den Farben nicht beeinflusst?

Koľko percent z celkovej produkcie diamantov sa používa na diamantové nástroje?/Wie viel Prozent der gesamten Diamantenproduktion wird für Diamantwerkzeuge verwendet?

V akom priemysle sa diamanty využívajú?/In welchen Industriebranchen werden Diamanten verwendet?

Na čo sa rozlišuje diamantové zrna?/ Warum wird das Diamantkorn differenziert?

O koľko vyššia je životnosť nástrojov z PKD oproti tým z tvrdokovu?/Wie viel höher ist die Standzeit von PKD-Werkzeugen im Vergleich zu denjenigen aus Hartmetall?

#### **4Ü**

**Paraphrase von Äsops Fabeln** (ohne Notation, erinnern Sie sich an die Geschichte aufgrund eigener Visualisierung und Phantasie. Der Text kann auch auf Slowakisch präsentiert werden.)

Nach der Lektüre des Textes versuchen die Studierenden die folgende Fabel zu paraphrasieren, bzw. nachzuerzählen.

Eine Krähe sah einen Schwan auf dem Teich schwimmen und wurde bei seinem Anblick ganz neidisch.

"Wenn ich doch auch nur so weiße Federn hätte!" seufzte die Krähe. Ihre Federn waren pechschwarz, doch ebenfalls sehr schön. Aber ihr waren sie nicht gut genug. Sie wollte weiße Federn haben. Sie beobachtete aufmerksam den Schwan und überlegte bei sich, warum seine Federn weiß waren.

"Der Schwan ist fast immer im Wasser", sagte die Krähe. "Sicher sind seine Federn darum so weiß."

Sie verließ den Ort, wo sie bisher gelebt hatte und wo es für sie zu fressen gab. Von nun an lebte sie am Fluss, direkt am Wasser in der Hoffnung, auch so ein schönes weißes Gefieder wie der Schwan zu bekommen. Die Krähe lernte es, im fließenden Wasser zu schwimmen, badete in den Teichen der Umgebung und wusch ihre Federn mehrmals am Tag. Doch alles Waschen half nichts. Ihre pechschwarzen Federn wurden nicht weiß. Sie wurde zusehens dünner, da das Futter der Schwäne ihr nicht schmeckte. Bald merkte sie, wie dumm sie war und kehrte schnell zurück in ihre alte Umgebung.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Der Text wurde im Rahmen eines Seminars über die Übersetzung von technischen Texten im Bereich der Technik erworben.

<sup>6</sup> Die Quelle: <http://www.fantasten.de/nacht28.htm> (01.09.2022).

(LEKTION: Wir können unsere Gewohnheiten ändern, aber wir werden niemals unsere eigene Natur ändern).

## 5.2. Übungen zur Verbesserung der Konzentration

Die Fallstudien zeigten, dass der Dolmetscherberuf eine autonome Tätigkeit ist, die jedoch höchste psychische und physische Konzentration erfordert und nicht zuletzt auch auf einer qualitativ hochwertigen Ausbildung aufgebaut werden muss (Sovinec, 2013, S. 84). Es kommt nur selten vor, dass ein Dolmetscher in seiner Praxis ideale Bedingungen zum Dolmetschen hat, auch im Dolmetschunterricht ist das nicht immer der Fall, obwohl sich normalerweise darum bemüht wird.

Beim Konferenzdolmetschen, zum Beispiel, gibt es häufige Ablenkungen. Dies kann Publikumlärm, sehr starke Beleuchtung, unbequeme Kleidung, u. a. sein. Beim Hallendolmetschen kann dies zum Beispiel der Lärm von schweren Maschinen sein. Auch beim Simultandolmetschen in einer Kabine kann es vorkommen, dass der Dolmetscher keine idealen Bedingungen vorfindet, z. B. weil die Temperatur nicht optimal ist, die Technik veraltet ist oder der Dolmetscher keine gute Sicht auf den Redner hat.

In den oben angeführten Situationen kann es passieren, dass unsere Aufmerksamkeit und Gedanken einfach abgelenkt werden. Trotz den fast idealen Bedingungen zum Dolmetschen im Dolmetschunterricht passiert es, dass die Studierenden einfach nicht gut konzentriert sind. Es gibt verschiedene interne und externe Ablenkungen. Zu den internen gehört zum Beispiel, dass der Studierende von den eigenen Gedanken abgelenkt wird – den Gedanken, die von dem Stress von den anderen Seminaren, anderen Aufgaben, usw. verursacht werden. Zu den externen gehören äußere Faktoren – Geräusche, die Unterhaltung mit den Beisitzenden, usw. Die Studierenden sind meistens nicht gut trainiert was ihre Konzentration betrifft. Sie sollten deshalb lernen, ihre Gedanken im Dolmetschprozess zu regulieren und wie sie externen störenden Faktoren begegnen können.

Es darf auch nicht vergessen werden, dass der Dolmetschprozess aus mehreren Phasen besteht und dass man sich auf alle Phasen (hören, analysieren, transkodieren, usw.) sehr gut konzentrieren muss. Für diesen Fall haben wir als Beispiel eine Übung gewählt, bei der die Aufmerksamkeit eines Dolmetschanfängers trainiert werden kann.

### 1Ü

#### Klatschen - Wörter

Lesen Sie die folgende Liste mit 12 Wörtern aufmerksam durch. Konzentrieren Sie sich dann auf das Hören eines Textes der diese Wörter enthält. Sobald Sie eines der Wörter hören, klatschen Sie mit den Händen.

#### Beispiel:

#### SK

rodičia, rybársky preukaz, srdiečko, poľovačka, babka, prívarok, azbest, dom, pamiatka, cesta, puška, kamikadze, posed, bicykel, korisť, čas

#### DE

Eltern, Angelschein, Herz, Jagd, Großmutter, Anhänger, Asbest, Haus, Denkmal, Straße, Gewehr, Kamikaze, Zaunrübe, Fahrrad, Beute, Zeit

(Zu diesem Zweck können beliebige Wörter und Texte, die sie enthalten, ausgewählt werden.)

**2Ü****Notieren der Wörter**

Sie erhalten eine Liste mit 12 Wörtern. Konzentrieren Sie sich auf das Hören des Textes. Wenn Sie eines der Wörter hören, schreiben Sie es auf.

zvieratká, posteľ, morské prasiatko, kostol, alerggia, rodičia, jašterica, krokodíl, červený nos, šunka, vysoká škola, srdiečko

Moja sestra už od mala inklinovala k zvieratám. Čím chlpatejšie a okatejšie, tým viac pobláznená bola. Mal som asi len šesť rokov, keď sestra prvýkrát domov doniesla akúsi malú potvorku. Pobehovala kade-tade po celej izbe. Skákala po posteliach, po stole, dokonca sa usalašila aj na maminých nových šatách, ktoré si starostlivo pripravila na nedeľnú omšu. Sestra sa tvárila, že má všetko pod kontrolou, no v jej očiach bolo cítiť zdesenie a štipka beznádeje. Doteraz neviem či to bolo zo strachu, čo povedia rodičia, alebo zo strachu, že vlastne ani nevie o aké zvieratko ide. Hlavne že bolo chlpaté a malo veľké oči. Mohol by to byť aj krokodíl a nevadilo by jej to. Doteraz si pamätám mamino zdesenie keď došla domov. Vysvitlo, že to záhadné hyperaktívne zvieratko nebolo nič iné ako obyčajné morské prasiatko. No dobre, neobyčajné morské prasiatko. Prečo neobyčajné? Mama prišla nasledujúcu nedeľu z kostola celá červená. A oheň nebol len na streche, ale priam vystreľoval z jej očí. Diagnóza – alerggia na hlodavce. Naše hyperaktívne morské prasiatko sa teda vybralo na vandrovku, ako nám neskôr opísal náš tata. Netrvalo dlho, a do našej rodinnej zoologickej záhrady pribudol nový člen. Pes Rudolf. Rodičia mali zrejme dosť tých morských prasiatok, potkanov, dokonca jašteríc oblečených v kožuchu pre bábiky. Viem... nepýtajte sa. Tak sa rodičia rozhodli kúpiť sestre psa. Nevedno prečo mu dala meno Rudolf. Ale zrejme to bolo tým červeným nosom, ktorý mal ešte ako šteniatko. A veru, bola to tá najchlpatejšia a najokatejšia potvora, ktorú sme doma mali. Rudolf bol s nami dlhých štrnásť rokov. Som zvedavý, ktorá jašterica v kožuchu by vydržala štrnásť rokov! Pri Rudolfovi ani hodinu. Ten zožral snád' všetko. Raz susedovi ukradol veľkonočnú šunku, ktorú dal chladiť na parapetu. To ste mali vidieť ten nárek a bedákanie staručkého deduška z vedľajšieho domu. Otec to vyriešil tak, že mu dal tú našu. Bola trochu suchá, ako poznamenal vážený pán sused, ale stačila. A tak si náš pes Rudolf vychutnával šunku, zatiaľ čo my vajíčka na tvrdo. Rudolf nás opustil krátko po tom ako sestra odišla na vysokú školu. Veterinár povedal, že to bolo zlyhanie srdiečka. No my sme doteraz presvedčení, že to srdiečko mu zlyhalo práve z dôvodu odchodu mojej sestry.

**5.3. Übungen zur Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit**

Die Fähigkeit sich richtig und ordentlich mündlich auszudrücken ist für einen Dolmetscher unerlässlich, weil die Dolmetscher mit gesprochenem Wort arbeiten. Auch der richtigen Ausdrucksfähigkeit wurden verschiedene Übungen gewidmet.

Dazu gehören zum Beispiel Übungen zur Bildung von Wörtern mit Hilfe von Suffixen und Präfixen oder die Vervollständigung der Namen berühmter Persönlichkeiten. Die Notwendigkeit vor einem Publikum zu sprechen (und das sogar vor den eigenen Kollegen) stellt für einen Dolmetschanfänger oft eine große Herausforderung dar, die Stress als einen der störenden Faktoren beim Dolmetschen mit sich bringt. Ein Dolmetscher kann es problematisch finden, unter solchem Druck die richtigen Wörter in seinem Wortschatz zu finden, obwohl er sie unter normalen Bedingungen kennt.

Darüber hinaus verfügen die Studierenden nicht über ausreichende Kompetenzen, um sich klar auszudrücken oder die richtigen Ausdrücke in einer bestimmten Sprache zu verwenden (nicht nur in der Fremdsprache, sondern auch in ihrer Muttersprache). Manchmal haben sie auch Probleme mit komplexeren Sätzen, Konjunktionen, z. B. innerhalb von Argumentationsketten. Auf der lexikalischen Ebene verwenden sie verschiedene ablenkende Elemente in ihrer Rede, wie z. B. Wortwatte oder Interferenzen. Sie versuchen Blickkontakt mit dem Publikum zu vermeiden oder in der dritten Person zu sprechen statt sich in der ersten Person auszudrücken.

Unserer Meinung nach sollte auch die Ausdrucksfähigkeit in der Einführungsphase des Dolmetschens geübt werden, damit die Studierenden Gewohnheiten entwickeln, die sie später beim Dolmetschen nutzen können. Wenn dies vernachlässigt wird, kann es für sie schwierig sein, das später nachzuholen.

### 1Ü

**Bilden Sie so viele Wörter wie möglich, die mit den folgenden Präfixen beginnen** (kann auch mit den deutschen Präfixen verwendet werden)

za-, pod-, od-, vy-, na-, nad-, anti-, euro-, re-, bi-, auto-, tele-

### 2Ü

**Bilden Sie so viele Wörter wie möglich, die mit den folgenden Suffixen enden** (kann auch mit den deutschen Suffixen verwendet werden)

-ár, -ník, -teľ, -ický, -yňa, -áreň, -fób

### 3Ü

#### **Namen von berühmten Persönlichkeiten**

Sie hören mehrere Vornamen berühmter Persönlichkeiten aus verschiedenen Bereichen. Ihre Aufgabe ist es, so viele Nachnamen wie möglich dem angegebenen Vornamen zuzuordnen (die Personen müssen berühmt sein, aber es spielt keine Rolle, aus welchem Gebiet sie kommen oder aus welchem Land oder aus welcher Zeit sie stammen).

George (Michael, Washington, Bush, Harrison, Clooney, Prince G. of Cambridge, Soros...)

Tomáš / T(h)omas / Tom (Garique Masaryk, Baťa, Tatar / Alva Edison, Jefferson / Hanks, Cruise)

Zuzana / Suzanne (Čaputová, Mauréry, Tlučková, Fialová, Norisová, Vačková / Vega)

Ján / John (Koleník, Mikas, Budaj, Tribula, Ursíny, Amos Komenský, Botto / Biden, F. Kennedy, Deep, Travolta...)

Mária / Marie / Mary (Čírová, Rázusová-Martáková, Trošková / Terézia, Antoinette, Sharapová, Curie, Le Pen...)

### 3Ü

#### **Wort Beschreibung.**

Beschreiben Sie die folgenden Wörter, ohne Wörter mit der gleichen Basis zu verwenden.

nos, hranica, daň, Európska únia, mier, záhrada, lešenie, duch, obojok, panda

## Schlussfolgerungen

Im Rahmen des Studiums und der Lehre vom Übersetzen und Dolmetschen betrachten wir die Bachelor-Studierenden als angehende Übersetzer und Dolmetscher. Unsere Erfahrung hat uns gezeigt, dass diese Studenten kein hohes Niveau an Dolmetschpraxis oder sogar Praxis in einer Fremdsprache (was in unserem Fall Deutsch ist) erreichen.

Mit diesem Beitrag wollten wir aufzeigen, was unserer Meinung und Erfahrung nach für die Ausbildung von Dolmetschanfängern erforderlich ist. Wir legen vor allem Wert auf das Üben ihrer grundlegenden Dolmetschfähigkeiten und Fertigkeiten, zu denen wir vor allem das Training ihres Gedächtnisses, ihrer Konzentrationsfähigkeit und Ausdrucksfähigkeit zählen. Wir präsentierten Beispiele einiger Übungen für eine solche Dolmetschvorbereitung, die wir in unseren Wahlpflichtfächern unter dem Titel Dolmetschübungen 1, 2, 3 verwenden. Sie dienen auch der Vorbereitung auf das tatsächliche, professionelle Dolmetschen auf höherem Niveau, was in späteren Studienjahren unterrichtet wird.

Wir sind der Meinung, dass ein solcher Ansatz den angehenden Dolmetschern helfen könnte zu erkennen, dass es beim Dolmetschen nicht nur um die Übertragung von einer Sprache in eine andere geht, sondern auch um andere verfahrenstechnische Aspekte, die sie in ihrer künftigen Dolmetschpraxis berücksichtigen müssen.

## Literatur

- Aktaş, T. (2013). Notationsprache als gedächtnisunterstützendes Mittel beim Konsektivdolmetschen. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 1, 81-90.
- Erpenbeck, J., Von Rosenstiel, L. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Kompetenzmessung – erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 2. Aufl. Stuttgart.
- Gile, D. (1995). *Regards sur la recherche en interpretation de conference*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Gross-Dinter, U. (2017). Kompetenzorientiert prüfen, lehren, lernen. Lernergebnisse als Kenngrößen in Dolmetschmodulen. In: S. Hagemann, J. Neu, S. Walter (Hg.), *Translation / Interpreting Teaching and the Bologna Process: Pathways between Unity and Diversity* (S. 133-166). Berlin: Frank & Timme GmbH.
- Hacker, W. (1973). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurspsychologie*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Jenčíková, B. (2020). Rechtssprache in der Übersetzer Ausbildung. *STUDIA GERMANISTICA*, 27, 133-142.
- Kalina, S. (2000). Interpreting Competences as a Basis and a Goal for Teaching. In: *The Interpreters' Newsletter*, 10, 3-32.
- Kášová, M., Tomášiková, S. (2014). Stichwörter und Kollokationen, Arbeit mit Hilfstexten. In: M. Fedorko, *Slowakische Hefte zur Übersetzungsdidaktik und -methodik II. Übungsentwürfe* (S. 26-33). Prešov: FF PU.
- Kášová, M., Tomášiková, S. (2021). *Matka a dieťa v slovnej zásobe. Kultúrne a jazykové rozdiely pri preklade odbornej komunikácie v sociálnoprávnej oblasti z nemeckého do slovenského a českého jazyka*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

- Kutz, W. (2010). *Dolmetschkompetenz. Was muss der Dolmetscher wissen und können?* München: Europäischer Universitätsverlag.
- Phelan, M. (2001). *The Interpreter's Resource*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD.
- Quellen für die Textabschnitte zu den Übungen: www1: <http://www.fantasten.de/nacht28.htm>.
- Raaijmakers, J., Shiffrin, R. (2002). Models of Memory. In: H. Pashler, D. Medin (Eds.), *Stevens' Handbook of Experimental Psychology, Third Edition. Volume 2: Memory and Cognitive Processes*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Scheller-Boltz, D. (2010). Kompetenzanforderungen an Übersetzer und Dolmetscher. Ergänzende Anmerkungen zum Kompetenzprofil und Beispiele aus der Berufspraxis. In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland* (S. 213-233). Verfügbar unter: <http://www.iik.de/sites/default/files/publikationen/uebersetzer.pdf>.
- Sovinec, T. (2013). Was macht einen Dolmetscher zum richtigen Dolmetscher? In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* (S. 77-85). Banská Bystrica: SUNG Verband der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei.
- Viljanmaa, A. (2017). Von der Fremdsprachendidaktik zum Dolmetschunterricht. Filmbasierte Computersimulation und Dialogdolmetschertraining. In: S. Zupan, A. Nuč (Eds.), *Interpreting Studies at the Crossroads of Disciplines* (S. 57-80). Berlin: Frank & Timme GmbH.
- Winther, E. (2010). *Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Zürcher, R. (2010). Kompetenz – eine Annäherung in fünf Schritten. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, 9, 12 S. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7496/pdf/Erwachsenenbildung\\_9\\_2010\\_Zuercher\\_Kompetenz\\_eine\\_Anaeherung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7496/pdf/Erwachsenenbildung_9_2010_Zuercher_Kompetenz_eine_Anaeherung.pdf).



**Tomasz POŁOMSKI**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

**DIE THEMA-RHEMA-STRUKTUR GESETZLICHER  
BESTIMMUNGEN AM BEISPIEL DER SATZUNGEN  
POLNISCHER INSTITUTIONEN**

**Summary**

This article is devoted to the thematic-rhematic structure of legal provisions included in the statutes of Polish institutions. The research material comprises 32 copies of contemporary statutes (from 1999 to 2007). The copies are usually unified texts, stamped by the issuing authority and signed by the person or persons empowered to do so which give them legal force. The statutes are available both in a brochure format (statutes of associations, foundations or banks) and in the form of several hundred pages of printed document (statutes of schools, universities or housing cooperatives). The research I have carried out on the legal discourse contained in the statutes focuses on a thematic-rhematic structure showing what is known in a legal statement – a topic (thematic) and a novelty determined to be rhematic. This study aims to identify the structural determinants of legal discourse characteristic of this type of texts.

The subject is represented by a nominal group that identifies the addressees and the subject related to a given regulation. Legal norms thematically and rhematically related to each other are placed within the chapter. There is also a distinction between those that express one detailed judgment which in this case are not titled.

There are numerous references in this article to examples of the legal norms of statutes. This gives the reader an insight into the source material on the basis of which the analysis was made.

**Streszczenie**

Niniejszy artykuł poświęcony został strukturze tematyczno-rematycznej przepisów prawnych zawartych w statutach polskich instytucji. Materiał badawczy obejmuje 32 egzemplarze współczesnych statutów. Egzemplarze są tekstami zazwyczaj ujednoliconymi, opatrzonymi pieczęciami i podpisami nadającymi im moc prawną. Statuty występują w formie zarówno broszurowej (statuty stowarzyszeń, fundacji, banków), jak i kilkudziesięciostronicowej (statuty szkół, uczelni, spółdzielni mieszkaniowych). Przeprowadzone przeze mnie badania nad dyskursem prawnym zawartym w statutach koncentrują się wokół struktury tematyczno-rematycznej, pokazującej w wypowiedzi prawnej to, co znane – temat i novum, uznane jako remat. Badanie to ma na celu wskazać wyznaczniki strukturalne dyskursu prawnego charakterystyczne dla tego rodzaju tekstu.

W niniejszym artykule znaleźć można liczne odesłania do przykładów norm prawnych statutów. Daje to czytelnikowi możliwość wglądu w materiał źródłowy, na podstawie którego dokonana została analiza.

\*

Die Thema-Rhema-Struktur ist in erster Linie für Sprachwissenschaftler von Interesse, sie kann jedoch für uns alle nützlich sein. Denn jeder von uns hat im Alltag mit unterschiedlichen Arten von Rechtstexten zu tun, die sorgfältig gelesen und hinreichend verstanden werden sollten, bevor man beispielsweise einen Vertrag unterschreibt. Eine thematisch-rhematische Analyse kann dabei hilfreich sein.

## 1. Was ist die Thema-Rhema-Struktur?

Bevor wir uns jedoch mit Rechtsnormen befassen, lohnt es sich zu klären, worum genau es sich bei der thematisch-rhematischen Struktur handelt. Der Name deutet darauf hin, dass wir bei der Prüfung einer Aussage unter diesem Aspekt den Gegensatz zwischen dem Thema und dem Rhema eines Satzes herausarbeiten.

Das Thema bezeichnet hier eine einführende Information, die dem Absender bereits bekannt ist. In gewisser Weise handelt es sich dabei um eine sekundäre Information. Ein Forscher beschreibt das Thema als „Bestandteil, der die semantische (kommunikative) Satzstruktur begründet, die als thematisch-rhematische Struktur bezeichnet wird (oder als aktuelle Zerstückelung des Satzes, bzw. funktionale Perspektive des Satzes). Allgemein gesagt, handelt es sich um den inhaltlichen Gegenstand, von dem im besagten Satz die Rede, den der Satz betrifft oder allgemeiner formuliert, welche Kernaussage der Satz hat“ (Polański, 2003, S. 596).

Das Rhema hingegen ist das „was über Thema ausgesagt wird“ (Ulrich, 2002, S. 245). „Das Rhema bezeichnet also – kontextuell gesehen- die neue, nicht vorher erwähnte und nicht aus dem Text- bzw. Situationszusammenhang ableitbare Information“ (Brinker, 2005, S. 49). Das Rhema ist die eigentliche, primäre Information, die zum gegebenen Zeitpunkt am wichtigsten ist und den Kern bzw. Quintessenz der Aussage bildet. Somit wird das Rhema, in Gestalt der Kernaussage einer Äußerung, „im Allgemeinen als das definiert, was im Satz über den zentralen Satzgegenstand ausgesagt wird, d. h. als Inhalt, der diesen Satzgegenstand charakterisiert“ (Polański, 2003, S. 493). Den Kern des Thema-Rhema-Konzeptes bildet die Wiederaufnahme eines einmal gesetzten Referenten im Text (Gansel, Jürgens, 2002, S. 37).

Das Thema gibt also an, worüber im Satz die Rede ist, das Rhema wiederum, was der Satz aussagt. Vielleicht hilft ein einfaches Beispiel dabei, dies zu veranschaulichen:

**Der Zug hat fünf Minuten Verspätung.**

**Thema Rhema (der primäre Kommunikationswert der Aussage)**

Im obigen Beispiel ist das Thema das Wort „Zug“, das Rhema enthält wiederum Informationen darüber, was mit dem Zug geschieht, wie groß dessen Verspätung ist. Die Analyse der thematisch-rhematischen Struktur besteht in einer Herausarbeitung des Unterschieds zwischen Thema und Rhema des Satzes. Als eines der Elemente der semantisch-logischen Strukturanalyse einer Aussage trägt dies zum Verständnis von Aussagen bei. Die Fähigkeit, einen Satz in Thema und Rhema zu unterteilen, erleichtert auch die Erstellung logischer, kohärenter und verständlicher Aussagen.

## 2. Die thematisch-rhematische Struktur im Spiegel von Rechtstexten

Die thematisch-rhematische Struktur bildet die Grundlage für die Semantisierung und Segmentierung, d. h. die Paraphrasierung von Sprache (Sinneswahrnehmung), somit auch für die Kommunikationsfähigkeit eines Satzes oder Textes. Diese Aspekte sind bei Rechtstexten von besonderer Bedeutung. Die Suche nach der Aussage eines Rechtstextes hängt mit der Suche nach dessen Primärinformationen (den Aussagen von erstrangiger Bedeutung) zusammen, also der Suche nach dem Rhema. Wie bereits oben erwähnt ist das Thema immer die sekundäre Information, die den eigentlichen Inhalt einführt, beispielsweise:

Die Mitglieder haben das Recht, an wissenschaftlichen Sitzungen der Fakultäten und Abteilungen teilzunehmen. Satzung der Gesellschaft der Freunde der Wissenschaften in Opole/Polen, § 4.

Die Mitglieder (Thema)

haben das Recht, an wissenschaftlichen Sitzungen von Fakultäten und Abteilungen teilzunehmen (Rhema)

**an Sitzungen von Fakultäten und Abteilungen (Rhema)**  
an **wissenschaftlichen** Sitzungen von Fakultäten und Abteilungen (Rhema).

Daraus folgt:

Die Mitglieder **haben das Recht der Teilnahme**

Thema **Erster Teil des Rhemas (Primärinformation)**  
(sekundäre Information)

an wissenschaftlichen Sitzungen der **Fakultäten und Abteilungen. Rhema**  
**(Informationsträger)**

Die thematisch-rhematische Syntax kann auch eine komplexe und mehrstufige Struktur besitzen. Eine solche Struktur hebt gleichsam eine Art Hierarchie von Thema und Rhema hervor. Die syntaktischen Strukturen der Gesetzesnormen von Satzungen zeichnen sich durch Vielfalt aus, was sich in der thematischen (T) und rhematischen (R) Syntax niederschlägt. In die Charakteristik des Aufbaus von Gerichtsurteilen fließen unter anderem übergeordnete Rechtsakte ein, aber ebenso die Besonderheiten der Institution sowie das Gesetzgebungskonzept. Auf den verschiedenen Ebenen ihrer gesetzgeberischen Bildung werden bei Satzungen unterschiedliche Kohärenzregeln des Textes angewendet. Dabei lassen sich die folgenden gebräuchlichsten Kombinationen von (thematisch-rhematischen) Funktionsstrukturen unterscheiden:

**a) T → R, ein Satz, in dem ein Thema auftritt, gefolgt von einem Rhema** (diese Art der Syntax erscheint am häufigsten in Satzungen), zum Beispiel:

Der Lehrer (Thema) hat das Recht, bei seiner Arbeit inhaltliche und fachliche Unterstützung durch das pädagogisch-psychologische Beratungszentrum und den Schulberater in Anspruch zu nehmen (Rhema). Satzung der Mittelschule Nr. 1 in Bogatynia/Polen, § 25, Abs. 5.

Der Klassenlehrer (Thema) sollte die Klasse nach Möglichkeit während des gesamten Bildungszyklus/Schuljahrs leiten (Rhema). Satzung des Wirtschaftsschulverbandes in Nowy Sącz/Polen, § 52, Abs. 1, Punkt 1.

Ein Schüler (Thema) kann vom Unterricht in den Fächern Sport, Informatik oder Informationstechnologie befreit werden, wenn eine eingeschränkte Teilnahmefähigkeit des Schülers an den genannten Fächern ärztlich attestiert wird, für einen im besagten Attest festgesetzten Zeitraum (Rhema). Satzung des XVIII. Allgemeinbildenden Gymnasiums in Warszawa/Polen, § 6 Abs. 1.

Hochschullehrer (Thema) können individuell oder als Team für besondere wissenschaftliche und pädagogische Leistungen Preise erhalten (Rhema), die in drei Stufen gegliedert sind. Satzung der staatlichen Berufshochschule in Legnica/Polen, § 33 Abs. 1

Die Mitgliederversammlung (Thema) kann ein Mitglied des gewählten Vereinsvorstands vor diesem Termin abberufen (Rhema). Satzung des Vereins der Freunde der Chemischen Fakultät der Schlesischen Technischen Universität in Gliwice/Polen, § 18 Abs. 2

Es darf keine schriftliche Stimmabgabe (Thema) für Angelegenheiten erfolgen, die auf die Tagesordnung der Aufsichtsratssitzung gesetzt wurden (Rhema). Satzung der Wirtschafts- und Handelsbank AG (Bank Przemysłowo-Handlowy SA), § 26, Abs. 3.

Die Ämter des Rektors und des Prorektors (Thema) dürfen nicht mit den Ämtern des Dekans, des Prodekanes und des Institutsdirektors kombiniert werden (Rhema). Satzung der Katholischen Universität Lublin/Polen, § 41 Abs. 3.

**b) T1 → R1 → T2 (R1) → R2. Das Rhema des vorangegangenen Satzes wird zum Thema des nächsten Satzes** (diese Beispiele kommen ebenso häufig vor wie im Fall der soeben vorgestellten Struktur), zum Beispiel:

An der Technischen Universität (Thema 1) können Organisationseinheiten mit Wirtschafts- oder Dienstleistungscharakter aktiv sein bzw. gebildet werden (Rhema 1). Die Aufgaben dieser Einheiten (Thema 2 = Rhema 1) sowie ihre innere Struktur werden durch Verordnungen über ihre Gründung sowie Organisationsvorschriften definiert (Rhema 2). Satzung der Technischen Universität Lublin/Polen, § 17 Abs. 1.

Der Direktor des Schulverbands (Thema 1) kann unter bestimmten Voraussetzungen durch Entscheidung einen Schüler aus der Liste der Schüler entfernen in Fällen, die durch die Schulsatzung definiert sind (Rhema 1). Die Entfernung des Schülers (Thema 2 = Rhema 1) erfolgt auf Grundlage eines Beschlusses der Lehrerkonferenz, nach Einholung eines Votums des Schülerbeirats (Rhema 2).

Satzung des Wirtschaftsschulverbandes in Nowy Sącz/Polen, § 31, Abs. 3.

Auf Antrag eines Hochschullehrers kann der Rektor (Thema 1) einen unbezahlten Forschungsurlaub gewähren (Rhema 1). Dieser Urlaub (Thema 2 = Rhema 1) wird auf Grundlage einer Stellungnahme des unmittelbaren Vorgesetzten gewährt, wenn aus der Stellungnahme ersichtlich ist, dass die Arbeitsabläufe der Universität dadurch nicht beeinträchtigt werden (Rhema 2).

Satzung der Technischen Universität Opole/Polen, § 81, Abs. 4.

Der Stiftungsrat (Thema 1) kann beim Präsidenten der Stiftung Anträge bezüglich der Ernennung von Mitgliedern des Ehrenausschusses stellen (Rhema 1). Mitglieder des Ehrenausschusses (Thema 2 = Rhema 1) haben das Recht, mit beratender Stimme an den Sitzungen des Stiftungsrates teilzunehmen (Rhema 2). Satzung der Stiftung Crescendum Est - Polonia, § 20, Abs. 4.

Ein Bankmitglied (Thema 1) kann nach schriftlicher Kündigung aus der Bank ausscheiden (Rhema 1). Die Kündigung (Thema 2 = Rhema 1) kann jederzeit erfolgen (Rhema 2). Die Kündigungsfrist (Thema 3 = Rhema 2) beträgt 90 Tage (Rhema 3). Satzung der Genossenschaftsbank in Stegna/Polen, § 11 Abs. 2.

In geringer Zahl treten bei Rechtsnormen auch solcher thematisch-rhematische Strukturen in Erscheinung, bei denen ein Bezug zum Rhema, das zum Thema des nächsten Satzes wird, im nächsten Abschnitt der Vorschrift erfolgt. Zwar folgen auch diese Sätze dem oben vorgestellten Aufbauschema, aber jeder von ihnen ist in einem separaten Punkt enthalten, wie beispielsweise:

2. In der Bank (Thema 1) fungieren dauerhafte oder vorübergehend tätige Ausschüsse zur Beratung und Meinungsbildung bzw. zur Entscheidungsfindung (Rhema 1).

3. Die Grundsätze für die Organisation und das Wirken der Organisationseinheiten der Bank (Thema 2 - Rhema 1) sind durch die Organisationsvorschriften der Bank definiert, die vom Vorstand verabschiedet und vom Aufsichtsrat genehmigt wurden (Rhema 2). Satzung der Wirtschafts- und Handelsbank AG (Bank Przemysłowo-Handlowy SA), § 37 Abs. 2-3.

10. Die Lehrerkonferenz (Thema 1) kann bei der Schulbehörde einen Antrag auf Entlassung des Schulleiters aus seiner Funktion oder beim Schulleiter einen Antrag auf Entlassung eines Lehrers aus einer anderen Führungsposition innerhalb des Schulverbands stellen (Rhema 1).

11. In den oben genannten Fällen (Thema 2 - Rhema 1) sind die Schulbehörde bzw. der Schulleiter dazu verpflichtet, innerhalb von 14 Tagen ab Eingang des Beschlusses der Lehrerkonferenz ein Verfahren zur Aufklärung des Sachverhalts durchzuführen (Rhema 2).

12. Beschlüsse der Lehrerkonferenz (Thema 3 - Rhema 2) werden mit einfacher Stimmenmehrheit entschieden, bei Anwesenheit von mindestens der Hälfte ihrer Mitglieder (Rhema 3).

Satzung des Wirtschaftsschulverbandes in Nowy Sącz/Polen, § 32, Abs. 10-12.

1. Die Bank (Thema 1) führt Geschäftsbücher und erstellt Geschäftsberichte gemäß den International Accounting Standards (IAS), den International Standards Of Financial Reporting Services (IFRS) und den damit verbundenen Rechtsauslegungen, die in Form von Verordnungen der Europäischen Kommission bekanntgegeben werden (Rhema 1).

2. Detaillierte Grundsätze (Richtlinien) der Rechnungslegung (Thema 2 – Rhema 1) werden vom Vorstand beschlossen (Rhema 2).

Satzung der Wirtschafts- und Handelsbank AG (Bank Przemysłowo-Handlowy SA), § 45 Abs. 1-2.

1. Gegenstand der Tätigkeit der Genossenschaft (Thema 1) ist die Verwaltung von Immobilien, die entweder Eigentum der Genossenschaft sind oder auf gesetzlicher Grundlage von ihren Mitgliedern erworben wurden (Rhema 1).

2. Die Verwaltung der in Abs. 1 genannten Immobilien (Thema 2 - Rhema 1) umfasst alle Entscheidungen und die Durchführung aller Maßnahmen, die auf die Instandhaltung der Immobilien in einem unbeschädigten Zustand abzielen, ihrem Verwendungszweck entsprechend, unter Beibehaltung eines angemessenen Hygienestandards sowie für angemessene Investitionsmaßnahmen in diese Immobilien (Rhema 2).

Satzung der Wohnungsgenossenschaft Łódź/Polen, § 4 Abs. 1-2.

**c) T1 + R1 → T2: Thema und Rhema des vorangegangenen Satzes sind Thema des nächsten Satzes, z. B.:**

Voraussetzung für die Aufnahme als Mitglied (Thema 1) ist ein Antrag in Form einer schriftlichen Erklärung, die den Vor- und Nachnamen, die Wohnadresse bzw. im Falle einer juristischen Person deren Name, Sitz und Adresse enthält sowie eine Erklärung, für welche Räumlichkeiten (zu Wohn- oder anderen Zwecken) der Antrag gilt, ebenso eine Auskunft darüber, in welcher Anzahl Genossenschaftsanteile erworben und Einlagen eingezahlt werden (Rhema 1). Darüber hinaus kann das Mitglied in der Erklärung oder in einem separaten Schriftstück (Thema 1 + Rhema 1 = Thema 2) der Genossenschaft eine Person angeben der die Genossenschaft nach dessen Tod dessen Genossenschaftsanteile auszuzahlen verpflichtet ist (Rhema 2).

Satzung der Wohnungsgenossenschaft „Jedność“ in Bydgoszcz/Polen, § 8 Abs. 1.

Ein vollzeitbeschäftigter Hochschullehrer hat nach mindestens fünf Jahren Beschäftigungszeit an der Hochschule (Thema 1) Anspruch auf bezahlten Genesungsurlaub in einem Umfang, der einmalig sechs Monate nicht überschreiten darf, wenn sein Gesundheitszustand ein Ruhen der Arbeitstätigkeit zur Durchführung einer ärztlich verordneten Behandlung erfordert (Rhema 1). Die Gesamtdauer des Genesungsurlaubs darf für die gesamte Beschäftigungszeit an der Hochschule (Thema 1 + Rhema 1 = Thema 2) zwei Jahre nicht überschreiten (Rhema 2).

Satzung der Technischen Universität Opole/Polen, § 81, Abs. 5.

1. Alle in der Hauptversammlung vorgebrachten Angelegenheiten (Thema 1) sollten vorab dem Aufsichtsrat zur Stellungnahme vorgelegt werden (Rhema 1).

2. Die Bestimmungen von Abs. 1 (Thema 1 + Rhema 1 = Thema 2) gelten nicht für Angelegenheiten, die gemäß Art. 404 des polnischen Handelsgesetzbuchs zur Beratung durch die Hauptversammlung auf die Tagesordnung gesetzt werden (Rhema 2).

Satzung der Wirtschafts- und Handelsbank AG (Bank Przemysłowo-Handlowy SA), § 16 Abs. 1-2.

Die außerordentliche Hauptversammlung (Thema 1) kann auf eigene Initiative vom Vorstand einberufen werden, auf Verlangen des Aufsichtsrats oder auf Verlangen der Aktionäre, die über mindestens ein Zehntel des Geschäftskapitals verfügen (Rhema 1). Der Antrag auf Einberufung des Vorstands durch die Hauptversammlung und die Festlegung bestimmter Tagesordnungspunkte (Thema 1 + Rhema 1 = Thema 2) sollten begründet werden (Rhema 2).

Satzung der Handelsbank (Bank Handlowy), § 8, Abs. 3.

**d) T1 → R1 + R2 + R3 + R(n): es gibt ein Thema, aber viele Rhemata:**

Ein ordentliches Mitglied des SARP (Thema 1) hat das Recht:

- 1) des aktiven und passiven Wahlrechts in den Vorstand des SARP (Rhema 1),
- 2) die Angebote und die kollegiale Unterstützung des SARP nutzen (Rhema 2),
- 3) auf Verwendung des Namens, der Abkürzung und des Logos des Verbands im

Rahmen der vom Hauptvorstand festgesetzten Bedingungen (Rhema 3).

Satzung des Verbandes polnischer Architekten (SARP), § 13 Abs. 1.

Die Befugnisse des Elternbeirats (Thema 1) umfassen:

1. die Zusammenarbeit mit dem Lehrkörper der Schule bei der Erstellung und Durchführung von Projekten innovativer und experimenteller Wirkungsart (Rhema 1),
2. die Interessenvertretung der Gesamtelternschaft hinsichtlich der Wirksamkeit der Schule, sofern dadurch keine Beurteilungen der inhaltlichen und didaktischen Arbeit der Schulmitarbeiter zum Ausdruck gebracht werden (Rhema 2),
3. die Zusammenarbeit mit dem Vorsitzenden und dem Schulleiter bei der Durchführung von Aktivitäten der Schule (Rhema 3).

Satzung der künstlerischen Mittelschule in Łódź/Polen, § 16

Die Aufgaben des Fächerverbandes (Thema 1) umfassen:

- 1) die Abgabe von Stellungnahmen zu Lehrplänen einzelner Abteilungen (Rhema 1),
- 2) die Evaluation der einzelnen Lehrpläne (Rhema 2),
- 3) die Unterstützung der Lehrer bei der Erstellung eigener Lehrpläne (Rhema 3),
- 4) die Koordinierung der Umsetzung von Lehrplanmottos verwandter Fächer und fächerübergreifender Bildungswege (Rhema 4).

Satzung des Verbandes allgemeinbildender Schulen in Elbląg/Polen, § 6 Abs. 4.

Die Mitglieder des Vereins sind verpflichtet (Thema 1):

1. die Ziele des Vereins umzusetzen und für dessen Wohl zu sorgen (Rhema 1),
2. aktiv an den Arbeiten des Vereins teilzunehmen (Rhema 2),
3. die Bestimmungen der Satzung und die Beschlüsse des Vereins zu befolgen (Rhema 3),
4. regelmäßig Beiträge zu entrichten (Rhema 4).

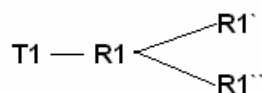
Satzung der Polnischen Korrosionsvereinigung, § 11.

Die Mitglieder des Stiftungsrates (Thema 1):

- 1) dürfen keine Vorstandsmitglieder sein oder mit diesen durch Blutsverwandtschaft, Verschwägerung oder ein beschäftigungsbedingtes Abhängigkeitsverhältnis in Beziehung stehen (Rhema 1),
- 2) dürfen keine Mitarbeiter der Stiftung sein (Rhema 2),
- 3) dürfen nicht wegen eines vorsätzlichen Verbrechens rechtskräftig vorbestraft sein (Rhema 3).

Satzung der St. Jacek-Stiftung, § 9, Abs. 6.

**e) eine thematisch-rhematische Struktur mit ausgebautem Rhema, das aus einer größeren Anzahl von Rhemata besteht, z. B.:**



Die Verhaltensbewertung (Thema 1) sollte insbesondere folgendes berücksichtigen (Rhema 1):

- 1) das Interagieren des Schülers im schulischen Umfeld (Rhema 1 '),
- 2) die Einhaltung der Grundsätze des sozialen Zusammenlebens und allgemein anerkannter ethischer Normen (Rhema 1 ").

Satzung des Profilierten Gymnasiums in Świdnik/Polen, § 6 Abs. 1.

Ein Genossenschaftsmitglied, das eine Wohnung beantragt (Thema 1), ist verpflichtet (Rhema 1):

- 1) als natürliche Person mindestens einen Genossenschaftsanteil zu erwerben (Rhema 1'),
- 2) als juristische Person mindestens zehn Genossenschaftsanteile zu erwerben (Rhema 1").

Satzung der Wohnungsgenossenschaft Pruszków/Polen, § 11 Abs. 2.

Die Funktion des Leiters oder stellvertretenden Leiters einer Organisationseinheit (Thema 1) kann längstens ausgeübt werden (Rhema 1):

- 1) bis zum Ende des Studienjahres, in dem der Betroffene das 70. Lebensjahr erreicht, wenn es sich um einen Hochschullehrer handelt, der als ordentlicher oder außerordentlicher Professor beschäftigt ist (Rhema 1 '),
- 2) bis zum Ende des Studienjahres, in dem der Betroffene die Regelaltersgrenze erreicht hat, wenn es sich um Hochschullehrer übriger Art handelt (Rhema 1 ").

Satzung der Technischen Universität Białystok/Polen, § 42, Abs. 2.

Der Nettogewinn (Thema 1) kann verwendet werden für (Rhema 1):

- 1) eine Erhöhung des Zusatzkapitals, des Reservekapitals sowie des allgemeinen Risikofonds (Rhema 1 '),
- 2) eine Aufstockung der in § 36 Abs. 1 genannten Mittel (Rhema 1 " ),
- 3) eine Ausschüttung von Dividenden an die Aktionäre (Rhema 1 " " ),
- 4) andere Zwecke, die durch Beschluss der Hauptversammlung festgelegt wurden (Rhema 1 " " " ).

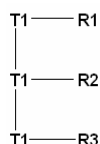
Satzung der Bank für Umweltschutz (Bank Ochrony Środowiska), § 38, Abs. 1 Punkt 1-4.

Die Genossenschaft (Thema 1) kann ein Gewerbe betreiben und separate Betriebe gründen, die in direktem Zusammenhang mit der Umsetzung der in § 5 genannten Ziele stehen, insbesondere (Rhema 1):

- 1) für die Durchführung von Bau- und Renovierungsarbeiten für den eigenen Bedarf und für Dritte (Rhema 1 '),
- 2) im Bereich von Investitionen für die Durchführung von Wertpapierdienstleistungen, Treuhandschaften und der Aufsicht über Investitionen für den eigenen Bedarf und für Dritte (Rhema 1 " ).

Satzung der Wohnungsgenossenschaft "Ostrobramska", § 6 Abs. 3, Punkt 1-2.

**f) die Themata sind miteinander verbunden (sind identisch), während die Rhemata unterschiedlich sind, z. B.:**





Die feierliche Erneuerung der Promotion (Thema 1) kann ein Doktor der Universität erlangen, der sich durch seine Arbeit für die Universität oder die Gesellschaft ausgezeichnet hat (Rhema 1). Die Erneuerung der Promotion (Thema 1) kann nach Ablauf von mindestens fünfzig Jahren ab dem Datum der Verleihung des Dokortitels erfolgen (Rhema 2). Der Beschluss über eine Erneuerung der Promotion (Thema 1) wird vom Fakultätsrat gefasst (Rhema 3).

Satzung der Adam Mickiewicz-Universität in Poznań/Polen, § 11.

Ein Ratsmitglied (Thema 1) ist verpflichtet, bis zum Ende des Kalenderjahres, in dem er gewählt wurde (Rhema 1), fünf Genossenschaftsanteile zu erwerben. Ein Ratsmitglied (Thema 1), das in der genannten Frist keine Genossenschaftsanteile erworben hat, wird von der Ausübung seiner Funktion innerhalb der Versammlung der Mitgliedergruppe suspendiert (Rhema 2).

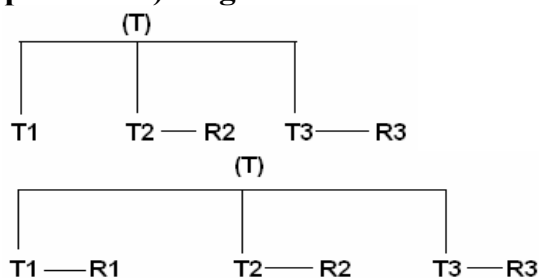
Satzung der Kujawsko-Dobrzyński Genossenschaftsbank, § 25, Punkt 5.

Der Vorstand (Thema 1) verwaltet die laufenden Aktivitäten der Stiftung (Rhema 1) und ist für die Umsetzung der Satzungsziele der Stiftung sowie deren Finanzergebnisse verantwortlich (Rhema 2). Der Vorstand (Thema 1) besteht aus drei Personen, die mit ihrer Zustimmung vom Stiftungsgründer auf unbestimmte Zeit ernannt werden (Rhema 3).  
Satzung der Stiftung Ad Futurum, § 16.

Ein Fördermitglied (Thema 1) besitzt die in § 16 definierten Rechte (Rhema 1) mit Ausnahme des aktiven und passiven Wahlrechts; es kann mit beratender Stimme an den Sitzungen des Vereinsvorstands teilnehmen (Rhema 2). Ein Fördermitglied (Thema 1) ist zur regelmäßigen Erfüllung der von ihm zugesagten Leistungen sowie der in § 17 Abs. 2, 4 und 5 genannten Verpflichtungen gehalten (Rhema 3).

Satzung des Vereins Ordynacka, § 18.

**g) Themata aus mehreren Sätzen werden durch ein übergeordnetes Thema (Hyperthema) eingeleitet:**



Ein Hyperthema ist der Titel eines Kapitels, während die Unterthemata und Rhemata in den einzelnen Punkten seines Umfeldes enthalten sind, z. B.:

Das Studium und die Studierenden an der Universität (Hyperthema)

1. Die Universität (Thema 1) bietet Bachelor- und Masterstudiengänge sowie grundständige Masterstudiengänge, Promotionsstudiengänge, Aufbaustudiengänge und Fortbildungen an (Rhema 1).

2. Unter den gesetzlich festgelegten Bedingungen kann die Universität (Thema 2) interdisziplinäre Studiengänge sowie Kombinationsstudiengänge durchführen (Rhema 2).

3. Unter den gesetzlich festgelegten Bedingungen kann die Universität (Thema 3) Studiengänge und andere Bildungsformen im Rahmen interuniversitärer und gemeinsamer Einrichtungen durchführen, die auf Grundlage von Vereinbarungen mit anderen Universitäten sowie anderen Einrichtungen entstehen, insbesondere mit wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen, auch aus dem Ausland (Rhema 3).

4. Die Universität (Thema 4) kann offene Kurse für Gasthörer durchführen (Rhema 4), die keine Studenten sind.

Satzung der Katholischen Universität Lublin/Polen, § 81 Abs. 1-4.

Vermögenswerte des Vereins (Hyperthema)

Das Vermögen des Vereins (Thema 1) setzt sich aus Mitgliedsbeiträgen, Spenden, Zuschüssen und Subventionen zusammen, ebenso aus Einnahmen aus eigener Tätigkeit sowie aus öffentlichen Spenden (Rhema 1).

Der Verein (Thema 2) kann bewegliche und unbewegliche Vermögenswerte besitzen (Rhema 2).

Die Höhe der Mitgliedsbeiträge (Thema 3) wird von der Hauptversammlung auf Antrag des Hauptvorstandes festgelegt (Rhema 3).

Der Präsident des Hauptvorstandes als Einzelperson oder zwei andere Mitglieder des Hauptvorstandes, die gemeinsam auf Grundlage persönlicher Vollmachten handeln (Rhema 4), sind befugt, den Verein nach außen zu vertreten und Eigentumsverpflichtungen einzugehen (Thema 4).

Satzung des Vereins der Absolventen und Freunde der Technischen Universität Warszawa/Polen, § 24

Kreditausschuss (Hyperthema)

1. In der Genossenschaftsbank (Thema 1) fungiert ein Kreditausschuss (Rhema 1).

2. Zu den Aufgaben des Kreditausschusses (Thema 2) gehört insbesondere die Abgabe von Stellungnahmen zu Kreditanträgen (Rhema 2).

3. Die Arbeitsgrundlagen des Kreditausschusses (Thema 3) werden vom Aufsichtsrat festgelegt (Rhema 3).

Satzung der Genossenschaftsbank in Cieszyn/Polen, § 45 Abs. 1-3.

### 3. Fazit

Es ist leicht zu bemerken, dass die Themata am häufigsten Nominalphrasen sind (also solche, deren zentrales Element ein Substantiv oder ein Personalpronomen ist), wodurch Adressaten definiert werden, oder die das Subjekt oder den Gegenstand identifizieren, auf die die gegebene Vorschrift anzuwenden ist, z. B. Klassenlehrer, Schule, Schüler, Lehrerkonferenz, Hochschullehrer, Mitgliedervollversammlung, Studenten, Stiftungsrat, Rektor, ordentliches Mitglied, Vereinsmitglieder, Mitglieder des Stiftungsrats, Genossenschaft, Reingewinn.

Der Verbalsatz, der (meistens) ein deontisches Verb enthält (also die Signalisierung eines Gebots oder eines Verbots) in Form eines mit einem Infinitiv verbundenen Prädikats, ist in der rhematischen Position enthalten und vermittelt dem Adressaten die Neuheit der Information.

Die oben vorgestellten Beispiele von Rechtsnormen in Satzungen veranschaulichen Geschehen, denen Starrheit innewohnt in dem Sinne, dass das gegebene Urteil des Gesetzgebers in sich selbst eine Verhaltensnorm enthält – das heißt, es verbietet eine gewisse Flexibilität des Handelns.

Die thematisch-rhematische Struktur der Aussage bzw. der Vorschrift ist in der Regel konstant, sie bildet bestimmte Rahmen, die unterschiedliche Inhalte umfassen können. Die Struktur einer Rechtsvorschrift mit dem Inhalt:

A (Thema) [muss] getan werden P (Rhema 1, Rhema 2, Rhema n) bleibt in allen Unterelementen konstant, bei gleichzeitigem Auftreten semantischer Diversität, z. B.:

Zu den Befugnissen des Elternbeirates gehört:

1. Die Zusammenarbeit mit dem Lehrkörper der Schule bei der Erstellung und Durchführung von Projekten innovativer und experimenteller Wirkungsart.

2. Die Interessenvertretung der Gesamtelternschaft hinsichtlich der Wirksamkeit der Schule, sofern dadurch keine Beurteilungen der inhaltlichen und didaktischen Arbeit der Schulmitarbeiter zum Ausdruck gebracht werden.

3. Die Zusammenarbeit mit dem Vorsitzenden und dem Schulleiter bei der Durchführung von Aktivitäten der Schule.

Satzung der künstlerischen Mittelschule in Łódź/Polen, § 16.

Zu den Aufgaben des Aufsichtsrats gehört:

a) Die laufende Aufsicht in allen Angelegenheiten im Zusammenhang mit den Aktivitäten der Stiftung.

b) Der Abschluss von Verträgen mit Mitgliedern des Vorstands.

c) Stellungnahmen zum Jahresabschlussbericht und zum Bericht des Vorstands über die Erreichung der Stiftungsziele.

Satzung der Stiftung für therapeutische Hilfe „Cane Pro Humano“, § 15 Abs. 5.

Weiter oben habe ich anhand von sieben Schemata die Fragmentierung von Texten dargestellt und die Aufteilung von Sätzen in bekannte und unbekannte Informationen (die als thematische Progression bezeichnet werden).

Die vorgestellten Beispiele, die verschiedenen Schemata zugeordnet sind, sind ein Beleg dafür, dass Satzungen und andere Dokumente dieser Art eine Vielzahl von Themata abdecken. Eine thematisch-rhematische Analyse wird mit Sicherheit dabei behilflich sein, die in Rechtstexten enthaltenen wesentlichen Informationen zu verschiedenen Themata zu ordnen und besser zu verstehen.

## Literatur

Brinker, K. (2005). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Grundlagen der Germanistik.

Gansel, Ch., Jürgens, F. (2002). *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung*. Studienbücher zur Linguistik, Band 6, Wiesbaden.

Polański, K. (Hrsg.). (2003). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego [Lexikon der allgemeinen Sprachwissenschaft]*. Wrocław – Warszawa – Kraków.

Ulrich, W. (2002). *Linguistische Grundbegriffe. Wörterbuch*. 5, völlig neu bearbeitete Auflage, Berlin – Stuttgart.

- Satzung der Adam Mickiewicz- Universität in Poznań, § 11.  
Satzung der Bank für Umweltschutz (Bank Ochrony Środowiska), § 38, Abs. 1, Punkt 1-4.  
Satzung der Genossenschaftsbank in Cieszyn, § 45, Abs. 1-3.  
Satzung der Genossenschaftsbank in Stegna, § 11, Abs. 2.  
Satzung der Gesellschaft der Freunde der Wissenschaften in Opole, § 4.  
Satzung der Handelsbank (Bank Handlowy), § 8, Punkt 3.  
Satzung der Katholischen Universität Lublin, § 41, Abs. 3; § 81, Abs. 1-4.  
Satzung der Kujawsko-Dobrzyński Genossenschaftsbank, § 25, Punkt 5.  
Satzung der künstlerischen Mittelschule in Łódź, § 16.  
Satzung der Mittelschule Nr. 1 in Bogatynia, § 25, Abs. 5.  
Satzung der Polnischen Korrosionsvereinigung, § 11.  
Satzung der St. Jacek-Stiftung, § 9, Abs. 6.  
Satzung der staatlichen Berufshochschule in Legnica, § 33 Abs. 1.  
Satzung der Stiftung Ad Futurum, § 16.  
Satzung der Stiftung Crescendum Est – Polonia, § 20, Abs. 4.  
Satzung der Stiftung für therapeutische Hilfe „Cane Pro Humano“, § 15 Abs. 5.  
Satzung der Technischen Universität Białystok, § 42, Abs. 2.  
Satzung der Technischen Universität Lublin, § 17 Abs. 1.  
Satzung der Technischen Universität Opole, § 81, Abs. 4; § 81, Abs. 5.  
Satzung der Wirtschafts- und Handelsbank AG (Bank Przemysłowo-Handlowy SA), § 26, Abs. 3; § 16, Abs. 1-2; § 37, Abs. 2-3; § 45, Abs. 1-2.  
Satzung der Wohnungsgenossenschaft "Jedność" in Bydgoszcz, § 8 Abs. 1.  
Satzung der Wohnungsgenossenschaft "Ostrobramska", § 6 Abs. 3, Punkt 1-2.  
Satzung der Wohnungsgenossenschaft Łódź, § 4 Abs. 1-2.  
Satzung der Wohnungsgenossenschaft Pruszków, § 11 Abs. 2.  
Satzung des Profilierten Gymnasiums in Świdnik, § 6 Abs. 1.  
Satzung des Verbandes allgemeinbildender Schulen.  
Satzung des Verbandes polnischer Architekten (SARP), § 13 Abs. 1.  
Satzung des Vereins der Absolventen und Freunde der Technischen Universität Warszawa, § 24.  
Satzung des Vereins der Freunde der Chemischen Fakultät der Schlesischen Technischen Universität in Gliwice, § 18 Abs. 2.  
Satzung des Vereins Ordynacka, § 18.  
Satzung des Wirtschaftsschulverbandes in Nowy Sącz, § 31, Abs. 3; § 32, Abs. 10-12; § 52, Abs. 1, Punkt 1.  
Satzung des XVIII. Allgemeinbildenden Gymnasiums in Warszawa, § 6 Abs. 1.

**Arkadiusz ROJCZYK**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

## **WHAT DO STUDENTS THINK ABOUT ENGLISH PRONUNCIATION? A QUESTIONNAIRE-BASED STUDY WITH POLISH UNDERGRADUATES OF ENGLISH**

### **Summary**

Due to the fact that English is now a global language, English pronunciation pedagogy has started to discuss whether the native pronunciation model is still needed. New proposals have emerged such as *Lingua Franca Core* that postulate simplification of teaching English pronunciation by reducing it to phonetic features that are indispensable in communication and abandoning the ultimate goal of attaining native-like pronunciation. The question arises whether learners really welcome this simplification. In the current study, we surveyed 57 Polish students of English in the second and third year of English studies by eliciting their opinions on various aspects connected with learning English pronunciation. The results have shown that a vast majority of the students would like to have flawless and native-like pronunciation. The comparison of the two groups revealed a trend in which more proficient students are more appreciative of correct and aesthetic pronunciation than less proficient students.

### **Streszczenie**

Ponieważ angielski stał się obecnie językiem globalnym, dydaktyka wymowy języka angielskiego zaczęła rozważać, czy wzorzec wymowy oparty na akcencie natywnym jest ciągle potrzebny. Pojawiły się nowe propozycje takie, jak *Lingua Franca Core*, które postulują uproszczenie nauczania wymowy angielskiej poprzez redukcję akcentu do cech fonetycznych, które są niezbędne w komunikacji oraz odejście od dążenia do osiągnięcia wymowy natywnej. Naturalnym pytaniem, które się w związku z tym pojawia jest, czy uczniowie rzeczywiście będą zadowoleni z takiego uproszczenia. W niniejszym badaniu wzięło udział 57 polskich studentów języka angielskiego na drugim i trzecim roku i udzieliło opinii w zakresie różnych aspektów uczenia się wymowy angielskiej. Wyniki wykazały, że olbrzymia większość studentów chciałaby mieć wymowę, która jest bezbłędna i zbliżona do natywnej. Porównanie dwóch grup w zależności od roku studiów ujawniło trend, w którym bardziej zaawansowani studenci są skłonni bardziej doceniać poprawną i estetyczną wymowę niż studenci mniej zaawansowani.

### **Introduction**

Out of 1.5 billion speakers of English all around the world, only 400 million report it to be their mother tongue, the remaining 1.1 billion use English as their second language or as a language without an official status in their country (Crystal, 2002). It is estimated that approximately 80% of daily conversations occurring in English worldwide are carried out by non-native speakers (Timmis, 2022). These facts have led to the proposal that we should no longer speak of one English but rather the term *World Englishes* should be used (Kuo, 2006). It is not surprising then that English pronunciation pedagogy has reacted to this situation by putting forward proposals to modify or simplify the model of pronunciation

in order to maximise intelligibility without attaining native-like accent (review in Seidlhofer, 2005; Szpyra-Kozłowska, 2015; Brabcová, Skarnitzl, 2018). The most widely recognised proposal in this vein is *Lingua Franca Core* (LFC) (Jenkins, 1998; 2000), which posits that pronunciation teaching should concentrate only on features that are likely to cause communication breakdown (core features). On the other hand, features that do not contribute significantly to intelligibility (non-core features) may be disregarded at the expense of failing to attain authentic native-like accent. This approach has received substantial criticism (Dziubalska-Kołączyk, Przedlacka, 2005) as not being firmly grounded on empirical findings (Field, 2005; McCrocklin, 2012; Christiansen, 2014) and as disregarding many aspects of interpersonal communication (Kuo, 2006).

An obvious question arises whether learners really want to be deprived of a chance to sound like a native speaker. The research results have accumulated to show benefits of attaining authentic pronunciation in FL and negative stereotypes of and biases against strong non-native accents (Dovidio et al., 2010). Non-native accent may reduce the likelihood of being employed both in the USA (Timming, 2017) and in Canada (Munro, 2003). Non-native accent reduces the speakers' perceived credibility (Lev-Ari and Keysar, 2010; Hanzlíková, Skarnitzl 2017). In the context of pronunciation teaching, both learners (Kim, 2008; McGee, 2009; Soukup, 2011; Walker, Zoghbor, 2015) and teachers (Timmis, 2002; Butler, 2003; Sifakis, Sougari, 2005; Scales et al., 2006; Hartshorn, 2013) report preference for authentic native accent and negative attitudes towards non-native accents.

The analysis of previous questionnaire-based studies with learners of English as a foreign language reveals a strong desire to attain native-like pronunciation and to sound like a native speaker, which supports a native model of pronunciation. Sa'd and Modirkhamene (2015) found that almost 82% of the surveyed Iranian EFL learners opted for native target pronunciation as their learning goal. In a follow-up study, Sa'd (2018) reported that Iranian learners are highly appreciative of native accent, hold negative stereotypes of non-native accents and judge non-native speakers unfavourably. Moreover, they exhibit a marked tendency to sound similar to native speakers and regard them as the best model of English accent to follow. Brabcová and Skarnitzl (2018) tested Czech learners of disciplines other than English, 70% of whom would like to acquire a native-like accent. The authors conclude that the concept of *Lingua Franca Core* does not seem to be relevant for Czech users of English. A recent large-scale study with Italian learners corroborates the primacy of a native accent as a model in teaching English as FL (Newbold, Paschke, 2022). The analysis by Duryagin and Dal Maso (2022) demonstrated that the vast majority of learners consider the native accent as a fundamental point of reference and are willing to invest time in the classroom to improve pronunciation skills. Moreover, almost all students appreciate being mistaken for native speakers. Hernández and Paschke (2022) showed that students at higher levels of proficiency in English are convinced that they have better pronunciation and that they rate other people's pronunciation more efficiently. In the context of Polish learners of English, Waniek-Klimczak et al. (2015) collected responses from 507 students of English at Polish universities at both BA and MA level. The study showed that a vast majority of the students wanted their pronunciation to be correct and wanted to speak like native speakers, even if it required a lot of effort. What is more, although they were frequently uncertain about their ultimate success, they still preferred their pronunciation not to be Polish-accented.

## 1. The current study

In the current study, we investigate the students' attitudes towards English pronunciation at the BA level of English studies. More specifically, we address the following issues:

1. How do the students self-rate their pronunciation in English?
2. Do the students care to have fully correct pronunciation?
3. Is it important for the students to have pronunciation that is perceived as native-like?
4. Do the students think that teaching pronunciation is important at English studies?
5. Do the students think that transcription is important in teaching English pronunciation?
6. Do the students think that there should be more pronunciation classes during their studies?
7. Do the students think that their pronunciation has improved during their studies?

### 1.1. Participants

A total of 57 students took part in the survey (49 females and 8 males), ranging in age from 20 to 42 years ( $M = 21.4$ ;  $SD = 2.96$ ). All of them were students of English at the Institute of Foreign Languages, State University of Applied Sciences in Nowy Sącz in the second and third year of their undergraduate studies. The second-year group consisted of 28 students (28 females and 3 males) with the age range of 20 to 25 years ( $M = 20.7$ ;  $SD = 1.08$ ). The third-year group included 29 students (24 females and 5 males) ranging in age between 20 and 42 years ( $M = 22.1$ ;  $SD = 3.92$ ).

### 1.2. Materials and procedure

The materials consisted of a questionnaire survey that comprised 7 statements with responses on a 7-point Likert scale (Appendix A). The statements investigated the students' self-evaluation of their pronunciation and their attitude towards teaching English pronunciation during English studies. The survey was distributed in a printed form among students at the Institute of Foreign Languages, State University of Applied Sciences in Nowy Sącz in the second and third year of English studies. The completion of all statements together with providing basic personal data took approximately 10 minutes.

### 1.3. Analysis and results

The collected ratings were processed statistically in the statistical software Statistica 13 (TIBCO Software Inc.). Due to an unbalanced number of female and male respondents – 49 and 8 respectively – we decided not to report gender differences. Statistical significance between the observed differences was calculated using one-way ANOVA with year of studies as an independent variable and the collected scores as a dependent variable.

#### 1.3.1. How do the students self-rate their pronunciation in English?

Overall, the majority of the surveyed students rated their pronunciation in English as either 'average' (45.6%) or 'rather English' (50.9%). Only 1.8% of the students reported to have native-like pronunciation. A break-down analysis between the second-year and third-year groups revealed that more proficient students were more likely to consider their pronunciation as 'rather English' (55%) compared to the less proficient students (46%). Figure 1 shows the proportions of responses grouped into overall results (top), second-year students (middle), and third-year students (bottom).

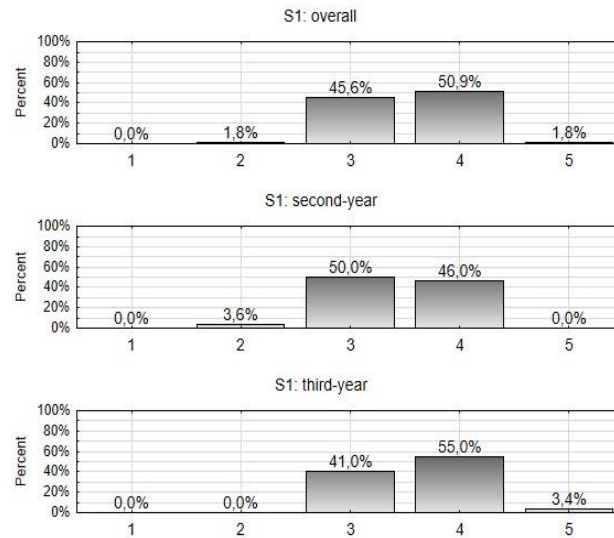


Figure 1. The percentage of responses for the statement (S1) *I perceive my English pronunciation as globally* (top), in the second-year group (middle), and in the third-year group (bottom). (1) very Polish; (2) rather Polish; (3) average; (4) rather English; (5) native-like.

The analysis of mean scores revealed that, although the third year students had slightly higher scores towards native-like pronunciation ( $M = 3.62$ ;  $SE = 0.10$ ) than the second-year students ( $M = 3.43$ ;  $SE = 0.11$ ), the difference was not statistically significant [ $F(1, 55) = 1.64$ ,  $p = 0.21$ ].

### 1.3.2. Do the students care to have fully correct pronunciation?

In general, all the students reported to have high interest in having correct pronunciation with the scores of 'rather yes' and 'definitely yes' reaching 98.2% altogether. When broken into two separate groups, the analysis showed that the third-year students were more prone to opt for 'definitely yes' (79.3%) compared to the second-year students (71.4%). Figure 2 shows the proportions of responses grouped into overall results (top), second-year students (middle), and third-year students (bottom).

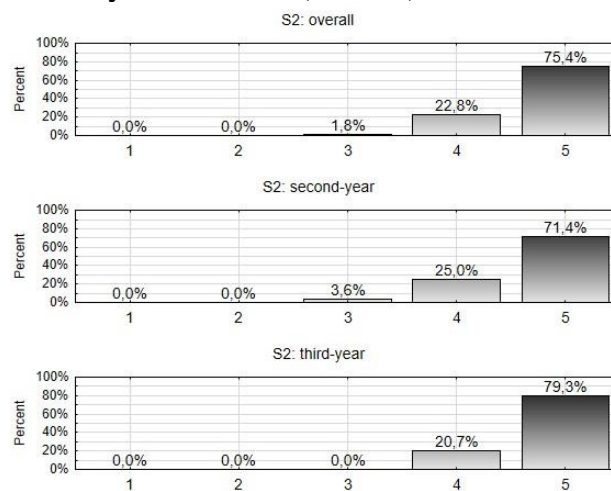


Figure 2. The percentage of responses for the statement (S2) *It is important for me to have English pronunciation that is fully correct* globally (top), in the second-year group (middle), and in the third-year group (bottom). (1) not at all; (2) rather not; (3) I don't know; (4) rather yes; (5) definitely yes.



The calculated between-group analysis of variance yielded a non-significant result [ $F(1, 55) = 0.8, p = 0.38$ ], indicating that statistically there were no differences in the scores provided by the third-year ( $M = 4.79; SE = 0.08$ ) and second-year ( $M = 4.68; SE = 0.1$ ) students.

### 1.3.3. Is it important for the students to have pronunciation that is perceived as native-like?

As shown in Figure 3, the students responded positively to an idea of having their pronunciation perceived as native-like by equally distributing their responses for ‘rather yes’ (45.6%) and ‘definitely yes’ (45.6%). Although there was a mild tendency for the third-year students to opt more for ‘rather yes’ (44.8%) relative to the second-year students (46.4%), the comparison of means between the two groups –  $M = 4.25 (SE = 0.18)$  for the second year and  $M = 4.31 (SE = 0.16)$  for the third year respectively – did not yield a statistically significant result [ $F(1, 55) = 0.63, p = 0.8$ ].

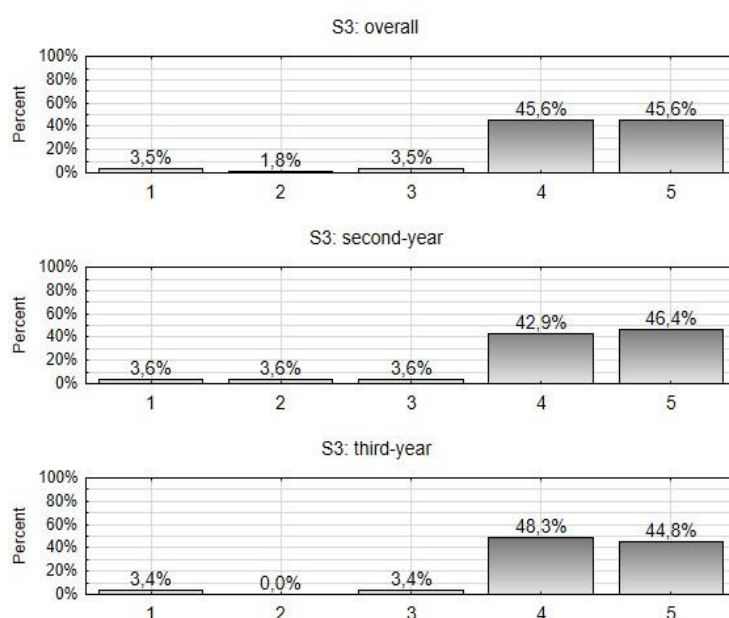


Figure 3. The percentage of responses for the statement (S3) *It is important for me to have my English pronunciation perceived as native-like* globally (top), in the second-year group (middle), and in the third-year group (bottom). (1) not at all; (2) rather not; (3) I don't know; (4) rather yes; (5) definitely yes.

### 1.3.4. Do the students think that teaching pronunciation is important at English studies?

Overall, as shown in Figure 4, the students emphasised the importance of teaching pronunciation at English studies by opting for ‘definitely yes’ 84.2% of the time. There was an observable difference between the second-year and third-year students in their responses in that the third year students were more willing to select ‘definitely yes’ (93.1%) than the second-year students (75%). The analysis of variance revealed that the differences between the mean scores in the group of second-year students ( $M = 4.71; SE = 0.1$ ) and the third-year students ( $M = 4.93; SE = 0.05$ ) was near statistically significant [ $F(1, 55) = 3.84, p = 0.055$ ].



Figure 4. The percentage of responses for the statement (S4) *I think that teaching English pronunciation during English studies is important globally* (top), in the second-year group (middle), and in the third-year group (bottom). (1) not at all; (2) rather not; (3) I don't know; (4) rather yes; (5) definitely yes.

### 1.3.5. Do the students think that transcription is important in teaching English pronunciation?

The analysis of proportions of responses in Figure 5 shows that the students pointed to the importance of using transcription in teaching English pronunciation (85.9% or 'rather yes' and 'definitely yes' responses altogether). However, there were more responses categorised as 'rather yes' (49.1%) compared to 'definitely yes' (36.8%) indicating some sort of reservation towards this idea. The between-group comparison shows that the third year students were more willing to select 'definitely yes' (41.4%) than the second year students (32.1%). The comparison of mean scores between the second-year ( $M = 4.07$ ;  $SE = 0.17$ ) and third-year ( $M = 4.21$ ;  $SE = 0.16$ ) revealed that the difference was not statistically significant [ $F(1, 55) = 0.34$ ,  $p = 0.56$ ].

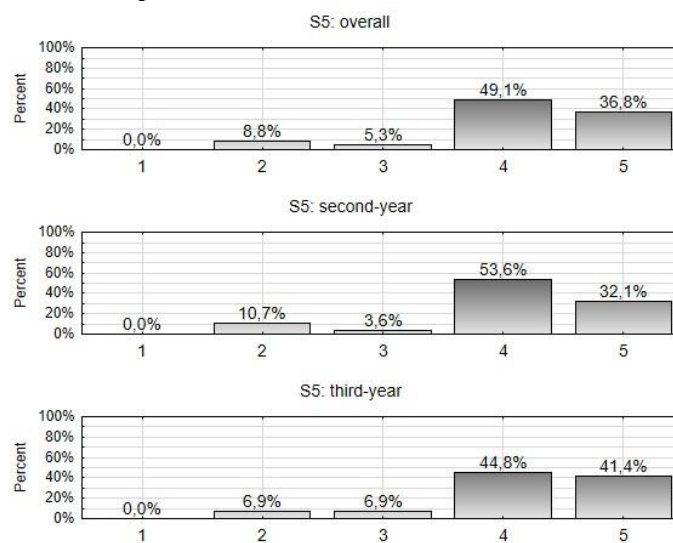


Figure 5. The percentage of responses for the statement (S5) *I think transcription is important in teaching English pronunciation globally* (top), in the second-year group (middle), and in the third-year group (bottom). (1) not at all; (2) rather not; (3) I don't know; (4) rather yes; (5) definitely yes.

### 1.3.6. Do the students think that there should be more pronunciation classes during their studies?

In general, the students responded in favour of having more pronunciation classes in their studies: 33.3% for ‘rather yes’ and 43.9% for ‘definitely yes’. Objections were raised by 17.5% of the students who opted for ‘rather not’. The third-year students seem to more enthusiastic about the idea with 51.7% of them selecting a ‘definitely yes’ option compared to 35.7% in the second-year group. The between-group analysis of variance that compared the means in the second year ( $M = 4.04$ ;  $SE = 0.18$ ) and the third year ( $M = 4.03$ ;  $SE = 0.23$ ) yielded a non-significant result [ $F(1, 55) = 0.00$ ,  $p = 1$ ].

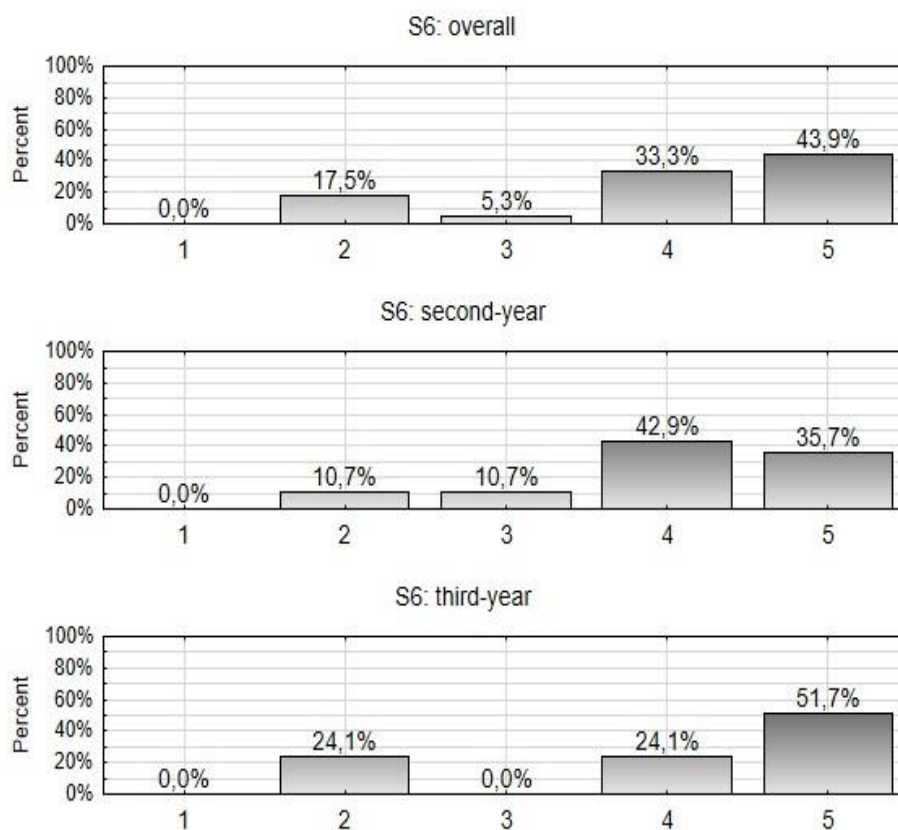


Figure 6. The percentage of responses for the statement (S6) *We should have more pronunciation classes during our studies* globally (top), in the second-year group (middle), and in the third-year group (bottom). (1) not at all; (2) rather not; (3) I don't know; (4) rather yes; (5) definitely yes.

### 1.3.7. Do the students think that their pronunciation has improved during their studies?

The overall responses suggest that that the students' opinion is that their pronunciation has improved, as indicated by the proportion of 40.3% for ‘rather yes’ and 47.4% for ‘definitely yes’. There is an observable difference between the second year and the third year in that the students in the second year were less likely to opt for ‘definitely yes’ (35.7%) compared to the students in the third year (58.6%). This difference was not, however, reflected in significance measures, because the mean scores in the second-year group ( $M = 4.21$ ;  $SE = 0.14$ ) were not significantly different from the ones in the third-year group ( $M = 4.38$ ;  $SE = 0.17$ ) [ $F(1, 55) = 0.57$ ,  $p = 0.45$ ].

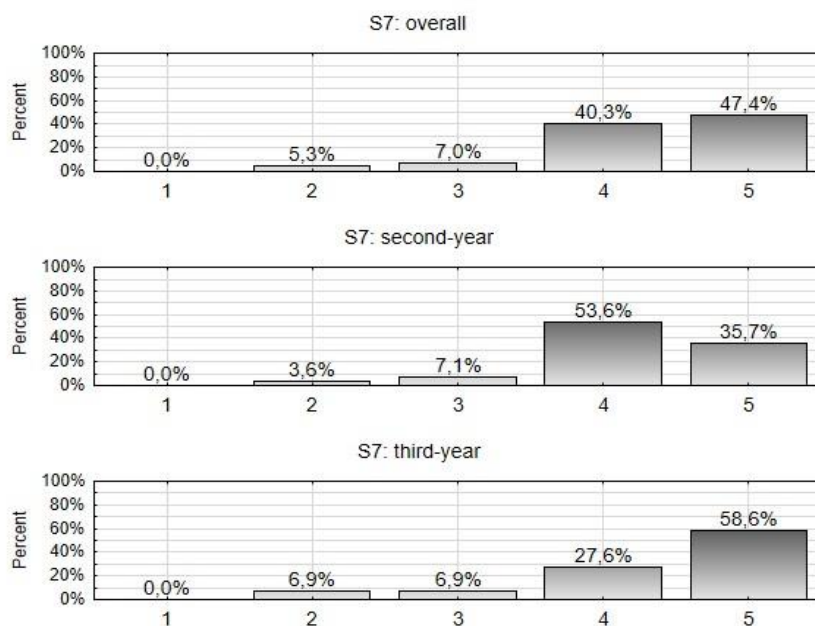


Figure 7. The percentage of responses for the statement (S7) *My pronunciation has improved during my English studies* globally (top), in the second-year group (middle), and in the third-year group (bottom). (1) not at all; (2) rather not; (3) I don't know; (4) rather yes; (5) definitely yes.

## 2. Discussion

The analysis of the collected data allows us to address the previously formulated research questions.

### *How do the students self-rate their pronunciation in English?*

The surveyed students tend to self-assess their pronunciation as either average or rather English. It suggests that they seem to be both self-critical and realistic in their evaluation. The third-year students appear to be more self-appraising as indicated by more scores pointing to above-average pronunciation. This conclusion is supported by the fact that none of the students in the third year indicated that their pronunciation was rather Polish.

### *Do the students care to have fully correct pronunciation?*

The answer to this question is unanimously positive. A proportion of 98.2% of the students responded that they rather cared or definitely cared to have fully correct pronunciation. This result, together with the previously cited results from other studies, clearly suggests that teaching pronunciation with a model that is fully native-like is still valid and expected by the learners. The students want to receive instructions and feedback that will allow them to progress towards the pronunciation that is free from mistakes and inconsistencies.

### *Is it important for the students to have pronunciation that is perceived as native-like?*

The results for this question clearly show that the native model in teaching pronunciation holds well and is not rivalled by other simplified models. More than 90% of the students opted for having native-like pronunciation. There were no observable differences between the second-year students and the third-year students, which suggests that a desire to attain native-like pronunciation is not mediated by either proficiency or the level of studies.

*Do the students think that teaching pronunciation is important at English studies?*

The importance of teaching pronunciation at English studies is indicated by almost all the students. It shows that the component of aesthetics of speech is still very strong in the general competence of language use, at least at English studies. The third-year students were more prone to respond that it is definitely important compared to the second-year student. It may result from the fact that they have more experience with using English and may have had more opportunities to verify their pronunciation skills.

*Do the students think that transcription is important in teaching English pronunciation?*

Transcription plays an important role in teaching English pronunciation due to frequent and overwhelming spelling-to-sound inconsistencies. The surveyed students on the whole share this opinion by confirming the importance of transcription in their scores. However, here we have more tendency towards the category of 'rather' compared to 'definitely', which may imply a certain degree of uncertainty. It may be a consequence of some difficulties with transcription that the students may have had during their pronunciation classes.

*Do the students think that there should be more pronunciation classes during their studies?*

Generally, the students' expectations are in favour of more pronunciation classes during their studies. There are, however, some voices of dissent suggesting that it is rather unnecessary. The third-year students seem to be more convinced that providing more pronunciation classes will have a beneficial effect, which is indicated by their relatively more frequent 'definitely yes' responses. Such a difference may result from the fact that the third-year students in the current study had not had pronunciation classes for two years prior to the survey and feel the need to revise their pronunciation skills.

*Do the students think that their pronunciation has improved during their studies?*

The students are generally satisfied with the progress that they have made, which confirms that pronunciation pedagogy at their studies is effective. What is interesting, the third-year students are more assured in their responses as evidenced by their more frequent 'definitely yes' scores. It may result from the fact that they have had more time to verify and appreciate their pronunciation skills.

## **Bibliography**

- Brabcová, K., Skarnitzl, R. (2018). Foreign or native-like? The attitudes of Czech EFL learners towards accents in English and use as pronunciation models. *The Central European Journal of Social Sciences and Humanities*, 9(1), 38-50.
- Butler, Y.G. (2003). Perception versus reality: How important is it that Korean elementary school teachers speak 'good English'? *Working Papers in Educational Linguistics*, 19(1), 1-25.
- Christiansen, T. (2014). Putting the accent on intelligibility: What constitutes 'good' pronunciation in the context of English as a Lingua Franca? A case study of learners of different LIS. *Texus*, 27(1), 35-52.
- Crystal, D. (2002). *The English Language: A Guided Tour of the Language, 2nd Edition*. London: Penguin Books.

- Dovidio, J.F., Gluszek, A., John, M.-S., Dittmann, R., Lagunes, P. (2010). Understanding bias toward Latinos: Discrimination, dimensions of difference, and experience of exclusion. *Journal of Social Issues*, 66(1), 59-78.
- Duryagin, P., Dal Maso, E. (2022). Students' attitudes towards foreign accents: General motivation, the attainability of native-like pronunciation, and identity issues. In: D. Newbold, P. Paschke (Eds.), *Accents and Pronunciation Attitudes of Italian University Students of Languages* (pp. 33-62). Venice: Venice University Press.
- Dziubalska-Kołodziejczyk, K., Przedlacka, J. (Eds.). (2005). *English Pronunciation Models: A Changing Scene*. Bern: Peter Lang.
- Field, J. (2005). Intelligibility and the listener: The role of lexical stress. *TESOL Quarterly*, 39(3), 399-423.
- Hanzlíková, D., Skarnitzl, R. (2017). Credibility of native and non-native speakers of English revisited: Do non-native listeners feel the same? *Research in Language*, 15(3), 285-298.
- Hartshorn, J. (2013). An analysis of ESL learner preferences for native accent retention and reduction. *Journal of Language Teaching and Learning*, 2, 1-20.
- Hernández, I.A., Paschke, P. (2022). Perceptual, affective and cognitive factors of L2 pronunciation and foreign accent. In D. Newbold, P. Paschke (Eds.), *Accents and Pronunciation Attitudes of Italian University Students of Languages* (pp. 63-122). Venice: Venice University Press.
- Jenkins, J. (1998). Which pronunciation norms and models for English as an International Language? *ELT Journal*, 52(2), 119-126.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford: Oxford University Press.
- Kim, T. (2008). Accentedness, comprehensibility, intelligibility, and interpretability of NNESTs. *The CATESOL Journal*, 20(1), 7-26.
- Kuo, I. (2006). Addressing the issue of teaching English as a lingua franca. *ELT Journal*, 60(3), 213-221.
- Lev-Ari, S., Keysar, B. (2010). Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(6), 1093-1096.
- McCrocklin, S. (2012). The role of word stress in English as lingua franca. In: J. Levis, K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 249-256). Ames, IA: Iowa State University.
- McGee, K. (2009). Attitudes towards accents of English at the British Council, Penang: what do the students want? *Malaysian Journal of ELT Research*, 5, 162-205.
- Munro, M.J. (2003). A primer on accent discrimination in the Canadian context. *TESL Canada Journal*, 20(2), 38-51.
- Newbold, D., Paschke, P. (Eds.). (2022). *Accents and Pronunciation Attitudes of Italian University Students of Languages*. Venice: Venice University Press.
- Sa'd, S.H.T. (2018). Learners' views of (non)native speaker status, accent, and identity: An English as an international language perspective. *Journal of World Englishes*, 5(1), 1-22.
- Sa'd, S.H.T., Modirghamene, S. (2015). Examining acculturation model in an EFL context: Learners' attitudes toward target language accent vs. L1 accent. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 15(1), 25-38.
- Scales, J., Wennerstrom, A., Richard, D., Wu, S.H. (2006). Language learners' perceptions of accent. *TESOL Quarterly*, 40(4), 715-738.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341.

- Sifakis, N. C., Sougari, A. (2005). Pronunciation issues and EIL pedagogy in the periphery: A survey of Greek state school teachers' beliefs. *TESOL Quarterly*, 39(3), 467-488.
- Soukup, B. (2011). Language attitudes in Oman regarding variation in English accents: A field study. *Vienna English Working Papers*, 20(1), 36-60.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2015). *Pronunciation in EFL Instruction: A Research-based Approach*. Bristol: Multilingual Matters.
- TIBCO Software Inc. (2017). Statistica (data analysis software system), version 13. Retrieved from: <http://statistica.io>.
- Timming, A.R. (2017). The effect of foreign accent on employability: A study of the aural dimensions of aesthetic labour in customer-facing and non-customer-facing jobs. *Work, Employment and Society*, 31(3), 409-428.
- Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and International English: A classroom view. *ELT Journal*, 56(3), 240-249.
- Walker, R., Zoghbor, W. (2015). The pronunciation of English as a lingua franca. In: M. Reed, J.M. Levis (Eds.), *The Handbook of English Pronunciation* (pp. 433-453). Malden: Wiley Blackwell.
- Waniek-Klimczak, E., Rojczyk, A., Porzuczek, A. (2015). 'Polglish' in Polish eyes: What English studies majors think about their pronunciation in English. In: E. Waniek-Klimczak, M. Pawlak (Eds.), *Teaching and Researching the Pronunciation of English* (pp. 23-34). Cham: Springer.

## Appendix A

The statements with response options used in the questionnaire.

1. I perceive my English pronunciation as:  
a) very Polish b) rather Polish c) average d) rather English e) native-like
2. It is important for me to have English pronunciation that is fully correct.  
a) not at all b) rather not c) I don't know d) rather yes e) definitely yes
3. It is important for me to have my English pronunciation perceived as native-like.  
a) not at all b) rather not c) I don't know d) rather yes e) definitely yes
4. I think that teaching English pronunciation during English studies is important.  
a) not at all b) rather not c) I don't know d) rather yes e) definitely yes
5. I think transcription is important in teaching English pronunciation.  
a) not at all b) rather not c) I don't know d) rather yes e) definitely yes
6. We should have more pronunciation classes during our studies.  
a) not at all b) rather not c) I don't know d) rather yes e) definitely yes
7. My pronunciation has improved during my English studies.  
a) not at all b) rather not c) I don't know d) rather yes e) definitely yes



**Edyta WOŹNIAK**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

## **BORROWINGS IN THE DAILY NEWSPAPER – *PARKIET***

### **Summary**

The aim of this article is to present how the number and use of English borrowings in the business sphere have changed over the past 15 years, based on articles available in the business magazine *Parkiet* from 2000 and 2015. The data analyzed will concern three main categories: trade and general expressions, banking and finance, and exchange language.

### **Streszczenie**

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie, jak liczba i użycie zapożyczeń z języka angielskiego w sferze biznesu zmieniły się w ciągu 15 lat, a dokonano tego w opraciu o artykuły dostępne w czasopiśmie biznesowym *Parkiet* z lat 2000 i 2015. Analizowane dane będą dotyczyły trzech głównych kategorii: handel i wyrażenia ogólne, bankowość i finance oraz język giełdy.

### **1. The methodology of the research**

The data for this research is taken from two issues of a Polish newspaper called *Parkiet* (<http://www.parkiet.com/>). *Parkiet* is a well-prosperous Polish daily which is mainly devoted to the topics of economy, stock exchange and capital market. The newspaper has its own website, which presents predominantly the information prepared by the stock specialists connected with the Stock Exchange in Warsaw.

The daily paper is divided into subsections. There are some articles in the form of columns, the latest information concerned with the situation of developing companies, descriptions of financial situations in the world and in Poland. The magazine contains opinions and comments of the readers, which may also be a good source of borrowings. I am going to utilize this section as an additional source of information about how Polish native speakers assimilate borrowings and what is the estimated number that is widely utilized.

To facilitate my work, I am going to group the language of business into three subfields, namely, the words connected with trade and general terms, banking and finance and stock exchange. The analysis of the data will allow me to infer to what extent the Polish language has enriched itself with English borrowings in each of the fields. I am going to analyze the extracts from the issue published on 7<sup>th</sup> of January 2010 (<http://archiwum.parkiet.com/wydanie/szukaj.html?dataWydania=2000/01/07>) to examine in detail the examples of borrowings which were used in the articles. Then, I will compare them with the newer issue of *Parkiet*, which is 29<sup>th</sup> of January 2015 (<http://archiwum.parkiet.com/wydanie/szukaj.html?dataWydania=2015/01/29>).

Some of the vocabulary items may recur in the articles, since sometimes the ideas are repeated. As a result, I am going to count them as follows: if one word belongs to one category, it will be counted as one. If the word occurs in two categories, it will be counted

as two. If the word occurs in three categories, it will be counted as three. Nevertheless, I am going to utilize some of them twice or more in qualitative research to provide the reader with different contexts in which a particular word has been employed. My main aim is to examine how the number of borrowings has changed throughout the years and whether the number of them increased in each of the fields. Additionally, I am going to observe the changes that the borrowings underwent in each of the investigated realms. The article will be divided into the discussion of quantitative data and qualitative data, with the emphasis on the most vital observations.

To clearly describe the types of business language utilized in the examined material, I am going to characterize them briefly in 1.2. Additionally, to understand better the language of Stock Exchange, which seems to be incomprehensible to most people, I will incorporate some details of its history in Poland.

## **2. The language of economics**

The language of economics may serve a plethora of purposes. It provides the members of an economic community, such as customers, investors or bankers, with the basic vocabulary items and tools which are needed to deal with various business issues. Moreover, this type of sublanguage is not only utilized by specialists who belong to this restricted and linguistically homogeneous group, since other people also take part in economic relations in direct and indirect ways. As a result, the language of economics seems to be closely connected with general language use. This characteristic is also emphasized by Katamba and Stonham (2006, p. 168), who state that sometimes the jargon of a specialist group is absorbed into the common language of the wider community.

The most important feature which determines the spread of language is globalization, especially in the economic sphere (Hirst, Thompson, 1996, p. 335). Firstly, the occurrence of financial crisis and recession has caused a number of companies to expand the capacity of their corporations and introduce a variety of new products. Consequently, the language has had to acquire a range of new words, mainly borrowings. Secondly, information technology keeps leaping forward. There is a considerable difference between the state of the Internet 20 years ago and now. The most important fact, however, is that the United States appears to drive the growth of international trade and support global supply chains. The concept of free market economy has been implemented, which allows a number of American companies to spread around the world. Part of Polish business is already involved in those chains. As Milroy (1992, p. 81) states, linguistic innovation is accomplished by people who have many ties within the community, but who simultaneously have a large number of outside contacts.

Moreover, the Polish Stock exchange is a perfect example of being susceptible to changes and the oncoming impact of the English language. So are the fields of trade, banking and finance. That is why I have decided to focus on these three areas. The language of stock exchange is full of very complicated words and phrases that may be wrongly understood by non-specialists, such as for instance, *blue chip* (E. *blue chip*), *black swan* (E. *black swan*), or the words *floatation* (E. *floatation*), *slump* (E. *slump*), which will be discussed later in more detail. Furthermore, this category contains a wide range of borrowings mainly because of the dynamic cooperation of stock exchange in Europe and the United States. While becoming one of the most dynamic stock exchanges in Europe, WSE was simultaneously absorbing new words, which became inseparable with the language of

stock exchange. As the recent years have shown, the market which has played the dominant role is the New York Stock Exchange. Therefore, the reason for using so many English borrowings in the field of stock exchange becomes obvious.

Within the category of finance and banking there are words and phrases which may also evoke some difficulties, for instance, *transza* (E. *tranche*). There are, however, not many of them, especially in the case of *Parkiet*. The magazine contains words and phrases which are rather common even in everyday speech, for example, *budżet* (E. *budget*), *dyskonter* (E. *discount*). That is why this category and the category of trade seem to be mostly similar to the general language use. They surely influence the amount of borrowings included in the daily language, which may be especially visible in the quantitative data. Consequently, I estimate that the amount of borrowings in those field should overwhelm the category of stock exchange, which is confirmed by the analyzed data.

### 3. Quantitative analysis

In this article I would like to present the changes in the amount of English borrowings in the language of business. The data were collected in the following way: the examples of borrowings were isolated according to my general knowledge and reference to the data of already attested borrowings that came into usage according to the earliest edition of Fisiak, who categorized them as one of the first linguists (1969, pp. 41-50). While perusing the articles in the two issues of *Parkiet*, I attributed each of the borrowings found to the specific area of research (trade and general terms, banking and finance, and stock exchange). The borrowings which did not belong to any of the three categories were not taken into consideration. Then the overall number of each particular type of borrowings was counted and the percentage of borrowings in the overall text was calculated for 2000 and 2015. Altogether, 862 borrowings were found in 11 100 words of text.

#### 3.1. Trade and general terms

The first investigated category is the category of trade and general terms. This category is closely connected with everyday language, since it is based on general terms easily understandable for an average person. On the basis of the gathered data, Figure 1 below shows the number of borrowings found in the examined sample.

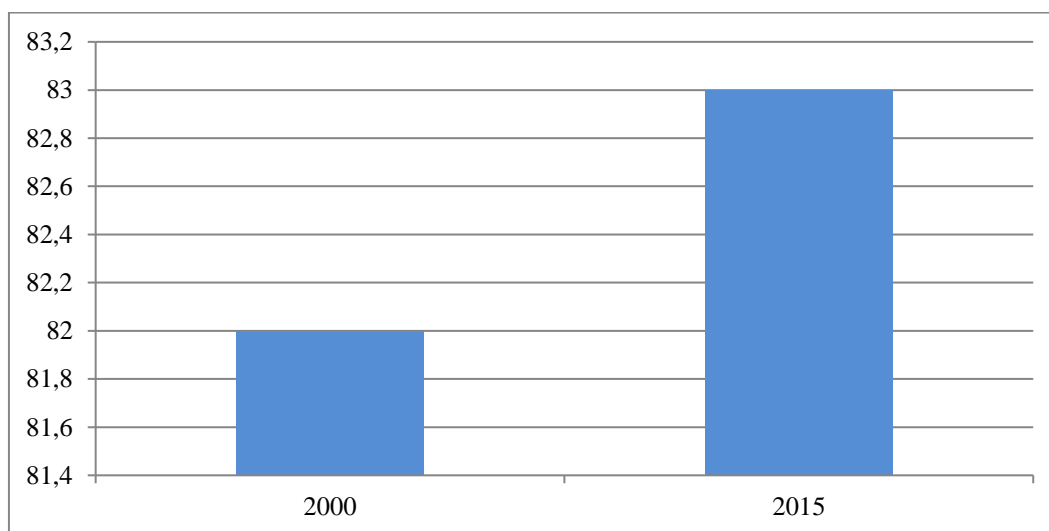


Figure 1. Borrowings in trade and general terms in 2000 and 2015.

As may be observed, the amount of terms has increased. In 2000, within 37 articles included, I encountered 82 borrowings from the English language, which is 0,738% of the overall number of words in the analyzed text (11 100). The rest (99,26%) is constituted by lexical elements which are either purely Polish or linguistic elements deriving from other languages. This amount includes also the borrowings from other examined categories. Those, however, are not taken into consideration in this research.

The 2015 issue shows that the number of borrowings has slightly increased. I have enumerated 83 borrowings, which constitutes 0.747% of the examined sample. This is more in comparison to the number of the data gathered in 2000. Still, the amount of pure Polish with borrowings from other discussed fields dominates over the foreign elements. It constitutes 99,25% of the researched material.

### 3.2. Banking and finance

The next scrutinized category is the field of banking and finance. It seems to be the richest, due to the bloom of foreign chain stores or franchised companies in the Polish market. Figure 2 below shows the obtained data.

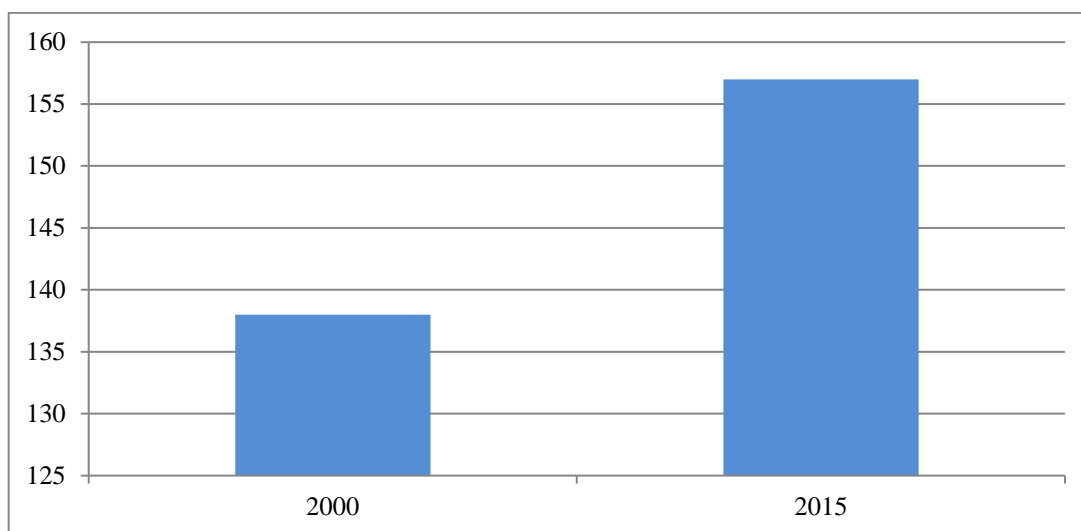


Figure 2. Borrowings in banking and finance terms in 2000 and 2015.

As may be observed on the basis of the diagram, there have been considerable changes in the amount of borrowings concerning banking and finance terms throughout the years. In the year 2000, the number of borrowings that I encountered is 138, which equals 1,24% within 11 100 words. The year 2015 shows some changes. The amount of borrowings in comparison with 2000 increased. I enumerated 157 borrowings within 11100 words, which equals 1,42%. The data essentially demonstrate the increasing influence of English on the Polish language in this area.

### 3.3. The Stock Exchange

The category of stock exchange seems to be very important in my research, since it contains mainly specialized business vocabulary items. The figure below shows the percentages for each of the years.

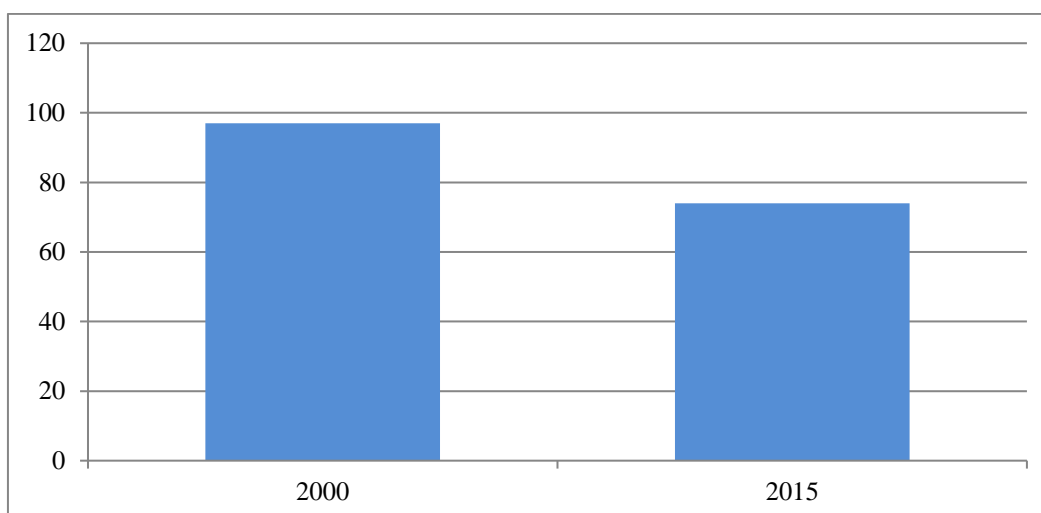


Figure 3. Borrowings in the Stock Exchange terms in 2000 and 2015.

The diagram demonstrates that the year 2000 abounded in borrowings connected with Stock Exchange. A careful scrutiny of the edition of *Parkiet* revealed 97 borrowings within 11 100 words, which constitutes 0,87 % of the whole text. The evidence is not surprising, since the year 2000 was the year in which Polish Stock Exchange started to flourish. That is why this category contains so many borrowings in this year.

The diagram illustrating the year 2015 clearly demonstrates that the amount of borrowings in the area of Stock Exchange has decreased. It is the evidence of the fact that Stock Exchange in Warsaw is in the stage of stability. The research revealed 74 borrowings within 11 100 words, which equals 0,66% of the whole. The numbers of borrowings obtained are not very high. In this case, however, one has to remember that we deal with a very specialized area of language use.

### 3.4. Opinions and comments

In *Parkiet* 2000 and 2015, there is a special section meant only for the readers. It contains personal views on the variety of topics presented in the newspaper. Figure 4 presents the obtained data on the usage of borrowings in this subsection.

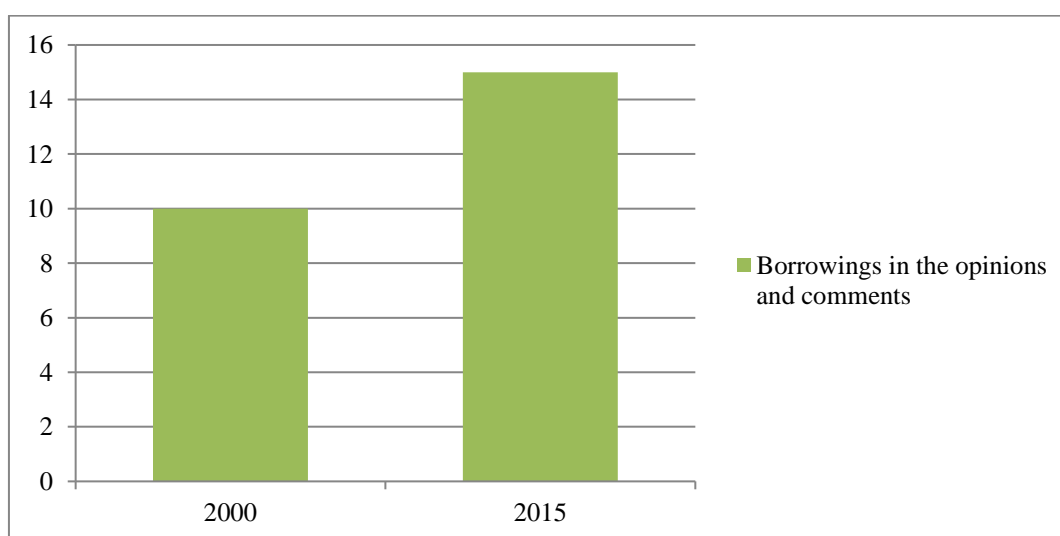


Figure 4. Borrowings in the opinions and comments in 2000 and 2015.

The diagram clearly depicts that the native speakers of the Polish language tend to utilize some of the borrowed expressions concerning business terminology. I have discovered that in 2000 in the subsection of *Parkiet* entitled 'Opinions and comments', the speakers employ only 10 borrowings altogether, whereas fifteen years later the same column has enriched itself in additional 5. In my opinion, however, it may be the symptom of the development in the world of business. On the other hand, the use of borrowings may hinge on the preferences of each of the speakers, their skill and knowledge in a particular realm or the topic itself.

In 'Opinions and comments' from *Parkiet* 2000, I encountered the borrowings which were mainly connected with the category of banking and finance, for instance, *bank* (E. bank), *transakcja* (E. transaction), *indeksowanie* (E. index) (O&C, 2000, p. 50)<sup>1</sup> and others. The noticeable ones were also abbreviated forms, like *VAT*, *IT* (Ibidem) and names for particular currencies, like *dolar* (E. dollar) in the expression *aktywa dolarowe* (Ibidem). There was an instance of the word *bos* (E. boss) (Ibidem), which had lost its final –s while being adopted into the Polish language.

In the edition from 2015, there were some new expressions utilized, for example *subskrypcja* (E. subscription) or *deweloper* (E. developer) (Ibidem). They were also connected mainly with the category of banking and finance. An additional idea was introduced by one of the readers, who in his comments employed the expression *na privie* (Ibidem). This was used to invite a customer to discuss a transaction in a private message.

All the borrowings included in the column 'Opinions and comments' are not new. Those are lexical items and expressions already attested by Fisiak in his earliest division (1969, pp. 41-50). Only the last one, *na privie*, seems to be new, but still, this borrowing is not related to the categories differentiated and scrutinized above.

### 3.5. Summary

To sum up the gathered data, Figure 5 compares all the numbers of borrowings in the three business categories examined.

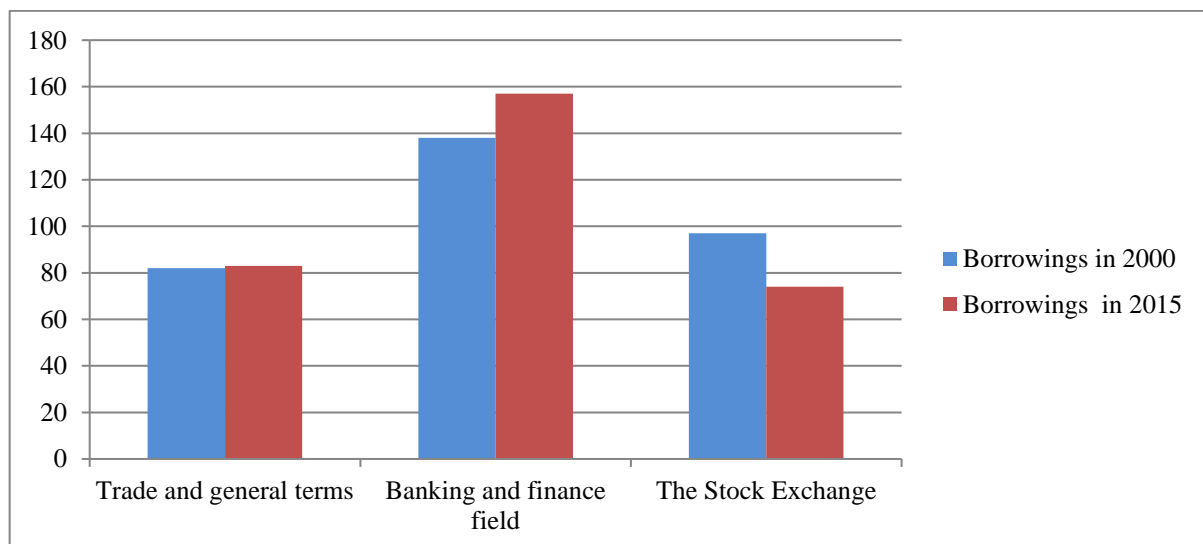


Figure 5. The comparison of borrowings in 2015 and 2000 in the three examined fields.

<sup>1</sup> In quoting the data from *Parkiet* 2000 and *Parkiet* 2015, abbreviations are used for reference whenever the author's full name is not available. The section 'Opinions and comments' will be referred to as *O&C 2000/2015*.

The most dynamically developing field of business borrowings seems to be the realm of banking and finance, which dominates over the other two fields. It contains the highest number of borrowings in the examined material and this number, in my opinion, will grow in the future, since big international corporations bloom in the Polish market and overtake smaller Polish companies.

A striking fact is that I have encountered similar amounts of borrowings the sphere of trade and general terms. The category of Stock Exchange, however, shows the decrease of borrowings. It may be the outcome of the stability on the capital market and the result of the decreasing number of novelties and innovations.

Figure 6 below shows the proportion of borrowings in the whole text.

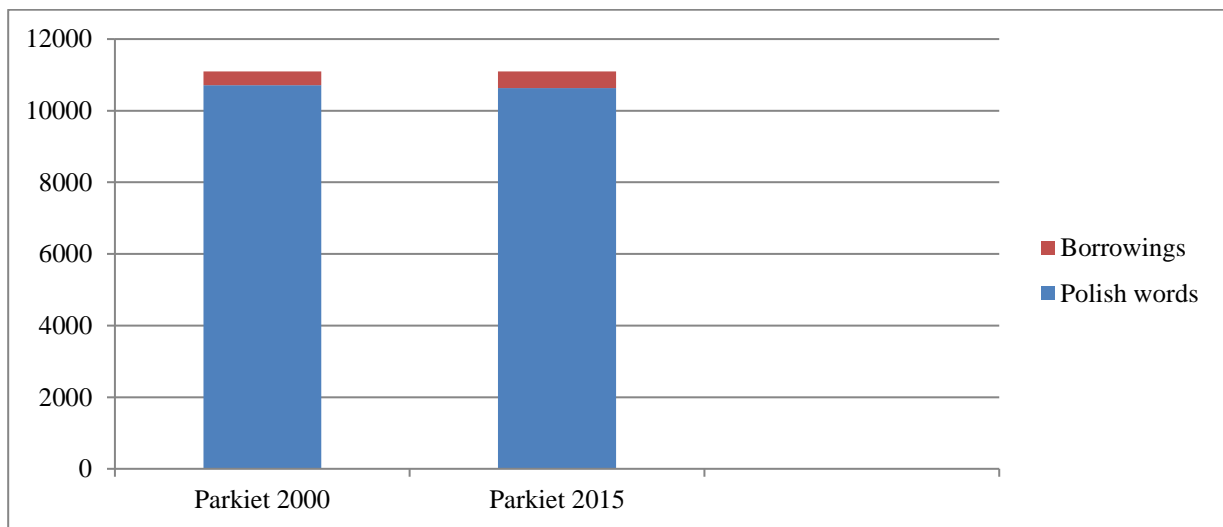


Figure 6. The number of borrowings in 11100 words of text in 2000 and 2015.

The diagram shows that the number of business borrowings has increased between 2000 and 2015. Altogether, the number of borrowings in the year 2000 equals 3,51%, whereas in the year 2015 it constitutes 4,25% of the whole text. It is clear that the language of business has enriched itself with a big amount of borrowed expressions and phrases, and this trend is bound to continue.

#### 4. The qualitative analysis. Types of changes

In the qualitative analysis, I would like to present the division of borrowings gathered according to the types of changes that they underwent: spelling changes, semantic changes, morphological changes and syntactic changes. I shall compare the two editions of *Parkiet* from 2000 and 2015 within each section.

##### 4.1. Spelling changes

What Polish certainly borrowed from the English language is the use of acronyms and typographical signs, which started to be utilized on a daily basis. For example, in the language of business and trade, the acronyms such *VAT* (E. *VAT*), *TM* (E. *trademark*) (Kuk, 2000, p. 8) and *IT* (E. *Information Technology*) (AWK, 2015, p. 7) are commonly utilized. They occur in the majority of the articles researched. The abbreviated forms typical for the language of science and technology are also employed in the language of business.

The abbreviation *IT* is more often utilized in the articles from 2015, since it refers to the development of foreign companies in Poland. The term seems to be overused in the researched articles. In one of them, the term *IT* is applied to the development of the Polish company *Energetyka*, to refer to the use of new tools of measurement:

(1) *Grupa dostarcza rozwiązania dla przemysłu m.in. w zakresie automatyki, pomiarów czy technologii IT* (AWK, 2015, p. 7)

In the materials from 2000, *IT* appears seldom, since it was probably the onset of that term. Still, there is one instance of occurrence of its abbreviated form. It was utilized in the following context:

(2) *Rynek może poszukiwać w sektorze IT innych potencjalnych kandydatów do aliansów* (Koc, 2000, p. 32)

The authors (HK, 2000: 3) of one of the articles use the word *high-tech*, instead of its longer form *high technology*. Such a case occurs in the following example:

(3) *Odwrót w branży high-tech i popyt na tradycyjne blue chips* (HK, 2000, p. 3)

The sentence abounds in borrowed forms. First of all, it contains the above-mentioned abbreviated form, describing one of the branches of the company. The reader may easily infer that we deal with the realm of high technology and advancement. What is more, the authors refer to another phenomenon in the same sentence, which is *blue chips*. This is an example of lexical borrowing. It refers to the extremely valuable products presented by the company Dow Jones. The abbreviated form of *high-tech* is also utilized in the following context:

(4) *Inwestycje w high-tech i IPO* (Kor, 2000, p. 9)

In this case, it is concerned with the process of successful allocation of new investments. It is written with a hyphen, which gives the impression that we deal with some kind of informal language or business slang.

In the edition of *Parkiet* from 2015, there is a very strong predilection to abbreviate whole phrases. For example:

(34) *GPW stała się parkietem małych i średnich IPO, a to głównie duże oferty budują prestiż i pozycję giełdy* (Tychmanowicz, 2015, p. 7)

*IPO*, which stands for *Initial Public Offering*, is not the only example of abbreviations which may be unfamiliar to non-specialists. Another is *GPW*, which stands for Polish *Giełda Papierów Wartościowych*.

The analysis shows a higher number of abbreviations in the issue from the year 2015 (71), as compared to a smaller number in 2000 (39). Such a result may indicate a higher level of adaptation of borrowings.

Among typographical signs, one of the most frequent phenomena are signs like & or @ (Witalisz, 2013, p. 331). The sign & tends to be utilized in the headlines, for instance:

(5) *Pora na clearing & import* (Brz, 2000, p. 16)



The sign helps to convey the basic message for the readers and summarize the main idea of the article. It usually occurs in the vicinity of other lexical borrowings, like in the example above. The word *clearing* invokes the impression that the process of reduction is needed and the sign & may suggest that this process would be quick and informal, since such signs are commonly utilized in informal texts.

A striking characteristic of the graphemic representation is the fact that the word *on-line* is utilized by Polish native speakers in both ways, with a hyphen or without it. Apparently, both of these forms are accepted by the Polish population and used interchangeably. So is the case with forms using the prefix *e-*: words such as *e-recepta*, *e-commerce*, *e-przychodnia* may be written with a hyphen as above, or without (*erecepta*, *eprzychodnia*, *ecommerce*) (ZIU, 2000, p. 10). For instance, one of the articles in the researched material is entitled *erecepta* (Ibidem). However, later in the text, the same word is written with a hyphen. In the same piece of writing, the reader may also find other words of the same type written with a hyphen:

(6) *E-przychodnia* zastrzega, że nie obsługuje pacjentów z USA i Kanady (Ibidem)

or

(7) *Warunkiem sukcesu w e-commerce jest dobry pomysł? twierdzą doradcy* (Ibidem)

The process of graphic adaptation, which is conditioned by the differences between the graphic systems of Polish and English, may also be easily noticeable in other elements of the language of business. Older borrowings tend to be well integrated with spelling, pronunciation and inflectional rules (Mańczak-Wohlfeld, 1995, p. 42), for instance the word *koncern* (E. concern). The graphemic representation of that word is very similar to the Polish one, but for one letter: in Polish, the word is spelled with *-k*, in English with *-c*. The pronunciation is very similar. In Polish it is /'koncern/, in English /kən'sɜːrn/. Consequently, one may say that the word has been well-integrated into the Polish system. The word occurs both in *Parkiet* 2000 and 2015 in similar contexts. It describes a kind of business:

(8) *Ten globalny koncern jest gotów zapłacić 22 mln zł* (MR, 2015, p. 15)

(9) *Koniec kryzysu koncernu datował na 2014 rok (...)* (Wąs, 2000, p. 13-14)

A similar level of adaptation characterizes the word *fixing*, for example,

(10) *Zarząd Impexmetal nie wie, co stoi za ostatnimi wzrostami kursu akcji spółki. Wczoraj na fixingu zwyżkowały one o 8,4% do 23,3 zł, notując roczne maksimum (na notowaniach ciągłych 26 zł)* (Bry, 2000, p. 16)

The word underwent morphological adaptation, without spelling adaptation. It is written in exactly the same way as in English and the pronunciation is almost identical. The word has been assimilated even more than the previously mentioned example. The striking fact may be, however, that in *Parkiet* 2015, I encountered the same word but with a change in spelling. Instead of the typically English letter *-x*, the author uses its Polish counterpart *-ks*:

(11) *Fiksing amerykańskiego dolara wobec słabnącego franka to kwestia sporna.* (Kachniewski, 2015, p. 45)

Apparently, both versions are accepted.

One of the most striking changes occurred in the word *miks*. Similarly to the previous example, it may have two different versions:

(12) *Optymalizacja miks energetycznego oraz wykorzystania kapitału obrotowego m.in. na realizację kluczowych inwestycji w moce energetyczne i sieć dystrybucyjną, a także efektywniejsze wykorzystanie uprawnień do emisji CO<sub>2</sub>* (Wańczyk, 2015, p. 17)

(13) *Mix walut ma doprowadzić do wyżki aktywów(...)* (Saj, 2015, p. 13)

*Miks* is spelled with two endings, either with *-x* or *-ks*, in the same article. In the 2000 issue, the word dominates in the English form, while in the edition from 2015, it appears more frequently in the polonized form, *miks*. This may be connected with morphology. When a Polish native speaker declines this word, it appears in the polonized form: *ten miks, tego miks*, etc., without combining the Polish inflectional ending with the foreign letter *-x*. On the other hand, however, in example 10, the author of the article employs the inflected word *fixingu*, which sticks to the original form. Nevertheless, more common are instances of the former rather than the latter. In the articles from the year 2000, I have discovered 5 instances of the word *fiksing* (E. *fixing*), of which only one retained its original form. In the articles from the year 2015, there were only three of them, all in polonized form.

*Miks* was employed in similar proportions. In the articles from the year 2000, it appeared twice in its polonized form, and only once in its English form, with the ending *-x*. In the articles from the year 2015, it occurred ten times, and only three of the instances were spelt in the English way.

There are numerous other examples which prove that the graphic adaptation of borrowings is an ongoing process, since the spelling of English borrowings is not consistent (Winter-Froemel, 2008, p. 162). For instance, a Polish native speaker may understand the word *diler* and *dealer* (Zyb, 2000, p. 35). In one of the articles, the author first employs the word *dilerka* to describe trade and then referring to a person uses the form *dealer* (Ibidem), despite the discrepancies in their graphic representation. So is the case with *P. businessmen* or *businessman* (Krz, 2000, p. 25), which are often used interchangeably. Reportedly, the word *businessman* may even be spelled in the form *byznesman* (Witalisz, 2013, p. 334), but I did not encounter that form in the researched material.

Among the changes in spelling, I have observed a strong tendency to come back to the original spelling of graphemically adapted words, for instance, the Polish word *dolar*:

(14) *Juan wyprzedził kanadyjskiego dolara i znalazł się na piątym miejscu pod względem wykorzystania w globalnych płatnościach* (JB, 2015, p. 6)

but

(15) *a juan ustępuje już tylko dollarowi w rozliczeniach obrotu towarowego* (Ibidem)

It is surprising that in one article the word retains its original spelling, *dollar*, and later on the same author uses the polonized form *dolar*.

Another word which is borrowed in the above presented sentences is the word *juan*, denoting the Chinese currency. The word has been fully assimilated into the Polish language without any basic changes. Both Polish and English pronunciation is the same, /jɔ'ɑ:n/. Interestingly, instead of adopting the Chinese pronunciation rules, Polish native speakers tend to stick to the English ones.

The idea of mixing different spellings is also evident in case of *menedżment* (E. *management*), as in (18) below:

(16) *Menedżment* CD Projektu liczy na bardzo dobrą sprzedaż „Wiedźmina 3”, który zadebiutuje 19 maja. (DWOL, 2015, p. 5)

In the 2000 issue of "Parkiet", the word retains its original English spelling. Here, however, it has undergone the process of polonization. I have not found any other examples of this word in the analyzed sample, so it is difficult to claim which forms, the older with original spelling or the newer polonized ones, dominate.

As regards spelling changes, we encounter the followings: *bos* (E. *boss* 'person making decisions'), for example,

(17) 1999 r. – spółką *Qualcomm* (+2400%), natomiast zdecydowanym *bosem* tokijskiej giełdy w tym okresie okazała się firma *Hikari Tsushin Inc.* Jej walory zyskały w minionych 12 miesiącach na wartości... 2850% (Kmi, 2015, p. 16-17)

The word *bos* (E. *boss*) has lost its final –s, as a result of being assimilated to the Polish grammatical and spelling system. Fisiak (1969, pp. 41-50) in his earliest research listed the word in its original English shape with double –s at the end.

In 'opinions and comments' I have encountered the word *priv*. Nowadays, this lexical item seems to be utilized in many contexts. It retains the English spelling despite being declined.

(18) *Napisz do mnie na Privie* (O&C, 2015, p. 50).

This sentence occurred in the section 'opinions and comments', where the language utilized is rather informal. In the example above, the word refers to changing the way of communication into private mode. Nevertheless, I have discovered that the word may also serve as an abbreviated form of *private product placement*, typical for the language of business.

In summary, the idea of how the borrowing may be spelt hinges on the preference of a particular Polish speaker and the general knowledge of English they possess. On the basis of my observations, it may be concluded that older borrowings have become better assimilated and they have become conventionalized, whereas new expressions tend to stick to the English spelling. However, the spelling adaptation of borrowings is clearly an ongoing dynamic process, since many words are used indifferent forms, even within the same text.

#### 4.2. Semantic changes

Borrowings tend to retain their original meaning, so the number and kind of meanings of the English and Polish words are usually the same (Mańczak-Wohlfeld, 1995, p. 30). This is especially visible in words such as *importer* (E. importer) (JB, 2015, p. 46), *leader* (E. leader) (MS, 2000, p. 7), *trader* (E. trader) (Kor, 2000, p. 4), as in the following example:

(19) *Najwięksi japońscy importerzy – Toyota, Hitachi i Panasonic – zaczynają odchodzić od opartego na stażu pracy systemu płac, co niewątpliwie wzmocni skuteczność kampanii rozpoczętej przez premiera Shinzo Abe, zmierzającej do ożywienia skostniałego rynku pracy* (JB, 2015, p. 46)

The word *importer* agrees in number and kind of meaning in English and Polish. The word is employed in both languages in similar contexts, which suggests that there are no other meanings included.

A different situation occurs when the number of meanings of the borrowing is smaller than that of the original English word, as only one of the senses is borrowed. This process is called narrowing and is exemplified by the word *dealer* (E. dealer) (MS, 2000, p. 7, 35), which in Polish has only the meaning of 'trader', but not 'broker'. This is visible in the following example:

(20) *Zwyklowy dealer Energopolu powinien wziąć sprawy w swoje ręce* (MS, 2000, p. 35)

Another example may be a semantic loan *agresywny* (Jed, 2000, p. 42), which in English may have an additional meaning of 'creative, effective'. In the researched material, one may hesitate between the meanings. For example:

(21) *W tym roku w ogóle trudno byłoby znaleźć dobry moment na sprzedaż akcji, jeśli brać pod uwagę zmieniającą się koniunkturę na bardziej agresywną* (Ibidem)

In this case, it seems to be difficult to clearly state whether the word *agresywny* refers to creativity or to a fierce strategy. This example may also serve as a typical instance of the process of amelioration, in which the word with negative connotations gains positive ones (Hickey, 2012, p. 24). The same situation may occur with the word *drastyczny*, for example:

(22) (...) *drastyczna przecena wynikała ze skracania pozycji przez liczną grupę inwestorów, którzy posiadali papiery kupione za kredyty* (Koc, 2000, p. 32)

The word itself evokes negative connotations since it is usually associated with something shocking. In the sentence above, however, it has mostly positive associations, as *drastyczna przecena* indicates the opportunity to obtain new obligations at cheaper prices.

The number of senses in a Polish borrowing may also be bigger than in the original English word, although the process of broadening is not a very common phenomenon. It occurs mainly in the circumstances in which the reference of a word with a specific meaning is widened. I have encountered one such instance, which is worth describing

since it is not very popular in the Polish lexicon. It is the word *transza* (E: *tranche*). In Polish it may refer to two things: either to 'a part of the loan' or 'a block of something', like *transza pieniędzy* or *transza przedmiotów*. In English its meaning is limited to the latter. In the researched material, *transza* denotes a part of the loan taken by a company:

(23) *W pierwszej transzy rekompensat dla Toyoty zgłoszono zapotrzebowanie na 87 proc. środków własnych* (Zyb, 2000, p. 33)

The biggest group of borrowings found in the articles is constituted by semantic loans, in which an already existing native term acquires an additional meaning. They appear to be the most frequent also in the language of trade. They mainly involve various types of semantic change, such as metaphorical extension. The most common example may be *pozycja* 'position at work' (E. *position*), for instance:

(24) *Stres mogą przeżywać także klienci firm zarządzających dla nich portfelami papierów dłużnych, czy to funduszy czy też bardziej elitarnych pozycji* (Kwi, 2000, p. 15)

The word *pozycja* referred to posture or stance, and consequently to a physical place. After a while, an additional sense, namely 'responsibility in business or enterprise', was added.

An interesting phenomenon within the realm of borrowings are calques. Since they are literal, word-for-word translations of usually idiomatic expressions, they may be difficult to understand for non-specialists, as the following example shows:

(25) *Na brak atrakcji z początkiem tego roku z pewnością nie możemy narzekać. Nie minął jeszcze styczeń, a pierwszy tegoroczny „czarny labędz” już pokazał się w całej swojej okazałości* (Bugaj, 2015, p. 9)

The expression *czarny labędz* (E. *black swan*) refers to a situation in which a company or an economic event may have some unpredictable outcomes. The usage of the expression is limited to a specific situation for the language of business. It is not common in general language use and may be incomprehensible for non-specialists.

### 4.3. Morphological changes

As described in., the morphological adaptation of borrowings in the language of business concerns two basic types of processes, inflectional and derivational.

As to the inflectional processes, on the basis of my observations and in accordance with Mańczak-Wohlfeld (1995, p. 54), it can be confirmed that the majority of borrowed nouns tend to be regularly declined in the Polish language, which is a sign of their adaptation to the Polish morphological system. In the issue of *Parkiet* from the year 2000, I encountered 360 borrowings which are declined by Polish native speakers. This group includes the word *fuzja* (E. *fusion*) (JB, 2015, p. 48), which is declined in Polish (*fuzja, fuzji, fuzji, fuzję, fuzją, fuzji*), as may be observed in the following example:

(26) *O fuzji Toyoty, Hitachi I Panasonic zaczęło być głośno* (JB, 2015, p. 48)

On the other hand, there are borrowings which are not declined. Those are usually names of foreign companies or new lexical borrowings, for instance *health*. One cannot say *health-a*, or *health-iem*, so it stays undeclined. The evidence may be presented in the following sentence:

(27) *Internetowe adresy branżowych dotów autorzy wirtualnego katalogu- Life on the net **Health** (ft.com) ułożyli w podgrupy* (Ziu, 2000, p. 10).

In this case, the word *health* is not declined. One of the basic reasons of this may be the fact that the borrowing is fairly new in the Polish lexicon. It also seems to be difficult to spell and even to pronounce for the average Pole.

From the observations one may infer that the majority of nouns (458) are declined regularly in Polish also in the edition from 2015. A new example supporting this idea may be *smartwatch*, which occurs in the following sentence:

(28) *Tendencja do używania **smartwatchy** w ówczesnym świecie to kwestia oczywista. Firma Huawei zdecydowała się więc na głębszą analizę danych (...)* (Kachniewski, 2015, p. 48)

In the example, the word itself is inflected according to the Polish grammatical rules: *smartwatch*, *smartwatch-a*, *smartwatch-owi*, etc. This may result from the fact that the word was implemented in the Polish market and the device called *smartwatch* started to be fashionable. Consequently, *smartwatch* has become so assimilated that even quality papers tend to decline it according to the Polish grammatical rules.

Nevertheless, there are borrowed nouns which are not declined at all in the Polish language. Poles fail to decline *In Post*, for example:

(29) *Integer.pl | Islandia to kolejny europejski kraj, w którym zainstalowane będą paczkomaty **InPost*** (Jam, 2015, p. 38).

They may polonize it, but they do it very rarely. In this case, the above mentioned examples may also belong to the group in which the borrowed words are declined partially.

Comparing the gathered data from 2000 and 2015, one may claim that the words which tend to decline in the Polish language are those already assimilated. They are usually not recognized as foreign as a result of being fully adapted. The new borrowings implemented into the Polish grammatical system seem to be undeclined yet, which will probably change in the future. The situation may be parallel to the changes in spelling. When the word comes into usage and starts to be declined by Polish native speakers, its form is gradually polonized and written with the Polish spelling. Thus, spelling adaptation and morphological adaptation may appear side by side and reinforce each other.

In Polish, English nominal borrowings may be inflected for number, gender, and case. Polish masculine nouns usually end in a consonant, for instance, *impuls* (E. *impulse*), *strajk* (E. *strike*) (Szu, 2000, p. 11). There are, however, instances of masculine nouns ending in *-a*, which is a typical ending for feminine nouns, for example, *lobbysta* (E. *lobbyist*) (Kmi, 2000, p. 25). Despite the fact that graphemically it ends in *-a*, it is assigned masculine gender. This is presented in the example below:

(30) *Lobbysta to ktoś, kto szuka pomysłów na sukces (...)* (Szu, 2000, p. 11)

In this case, Polish native speakers automatically infer the person (he), *ten lobbysta*. *Biznes* is assigned masculine gender (E. *business*), for example:

(31) *(...) w tym wypadku to nierealny biznes (...)* (GS, 2015, p. 40)

The adjective *nierealny* describes the noun *biznes*, indicating its masculine gender. A Polish speaker would say: *ten nierealny biznes* (masc.).

A similar borrowing, *P. basisy* is also masculine (E. *basis*), which is exemplified in the following:

(32) *Większość spółek notowanych na Tabeli, na których zawierano transakcje, poprawiła swoje ceny, basisy więc pozostają takie same* (Sta, 2000, p. 7)

The plural from noted above does not directly indicate the masculine gender, as feminine nouns can have similar plural forms (*ta klasa, te klasy* pl.), but taking into consideration the singular form, *basis*, a Polish native speaker would classify the word as masculine, adding *ten basis*.

(33) *Zarząd jeszcze nie przedstawił rekomendacji w sprawie podziału zysku w tym roku, ale moim zdaniem dywidenda jest możliwa – mówi Mirosław Misztal, prezes i główny akcjonariusz Monnari (ma 28.2 proc. głosów na WZA)* (MR, 2000, p. 3)

In the sentence above, the gender of the borrowing is clearly feminine. A Polish native speaker may infer it on the basis of the adjective, which agrees with the noun. In the researched material, the overwhelming majority of borrowings are masculine (542), for instance, *basis* (Sta, 2000, p. 7), *impuls, strajk* (Ibidem, p. 11); 127 are feminine, for instance, *dywidenda* (MR, 2000, p. 3) (Kachniewski, 2015, p. 48) while the rest seem to be neutral, for instance *IPO* (Tychmanowicz, 2015, p. 7).

Another type of morphological change is linked with derivational morphology. This category seems to be very rich in the two issues of *Parkiet*. One-word items and compounds seem to be most commonly adapted types of lexical borrowings in the business variety of Polish in the earliest editions of *Parkiet*. The most typical example may be the word *leasing* (E. *leasing*) (O&C, 2015, p. 50).

One of the sub-categories of borrowings which occurs in the 2000 issue of *Parkiet* is reduced compound loanwords. They are rather rare in Polish, but because of the English influence, they have been borrowed and created ellipted forms. Consequently, the modified element vanishes in Polish and the modifier takes over the meaning of the whole expression, which also involves a change within its grammatical category (Witalisz, 2013, p. 331). One of the examples may be, *P. income* (E. *income housing*). This may be used with the following reference:

(34) *Income w tym przypadku dotyczy nie tylko każdego projektu 20% powierzchni ziemi, ale również obszarów ziemskich, zajmowanych w 50% przez właścicieli* (Kmi, 2000, p. 25)

or

(35) *Dylemat dotyczący regulacji związanych z housingiem trwa. Należy poprawić jakość? Czy income?* (Sobolewski, 2015, p. 16)

The word in bold has the meaning ‘income housing’ rather than its original one, ‘profit’.

Loanblends are "formations in which one element is of foreign origin and the other one native" (Witalisz, 2013, p. 332). They are especially visible in *Parkiet* in the names of American-Polish corporations, for example, *Poznański Moving Centre*, taken from American *X Moving Center* (Mie, 2000, p. 42). Semi-calques tend to appear very often, as for instance *P. sklep groseryjny* (AmE. *grocery store*) in the following sentence:

(36) *W pierwszym kwartale **sklep groseryjny** podwyższył kapitał dotyczący środków nakładu. Alma to w końcu najlepiej rozwijająca się sieć handlowa* (KMK, 2000, p. 28)

Taking into consideration the degree of assimilation of verbs, all of the observed verbs from the year 2000 and 2015 belong to the group of fully assimilated. The adaptation of English verbs usually demands the addition of some derivational suffixes, like *-ować* and *nąć*. For example, *indeksować* (E. *index*) and *dewelopować*, (E. *develop*) in the following sentences:

(37) *Tegoroczne przychody szacowane są na 403 mln zł, a zysk **indeksowano** na 2-3 mln zł* (Żuk, 2000, p. 13)

(38) *BUX o trybie zmiennym zaczyna **dewelopować** (...)* (Ibidem, pp. 13-14)

Nevertheless, I have not observed the occurrence of their perfective aspect, like *zadewelopować* or *zaindeksować*.

Another situation occurs in the affixation processes. There are different types of affixes which are added to a base, *P. kliknąć* (E. *click*); *P. szopować* (E. *to shop*) (Witalisz, 2013, p. 332). In the researched material, I have encountered the first example, *szopować*. It occurred in the following expression:

(39) *Poza bankami, największym, 50-proc. zaufaniem, jeśli chodzi o bezpieczeństwo gromadzonych danych osobowych, cieszą się **sklepy groseryjne** zagranicznego pochodzenia. Czy warto więc **szopować** ?* (Utr, 2000, p. 14)

In the example above, the word *szopować* denotes going to the shop to buy products. Consequently, the word *shopping*, which is now utilized by the majority of Polish speakers, was not so popular in 2000. It appears, however, that quality papers tend to employ that word in the business context. What seems striking is the fact that while perusing the text, one may find typical Polish expression for the idea of shopping, which is just *robienie zakupów*. The authors probably wanted to avoid repetitions, that is why they decided to put the foreign element in the text. In the presented example, one may also notice another borrowing, *sklepy groseryjne*, which has been discussed in detail earlier.

The morphological adaptation of English verbs involves two stages. For example, E. *collect* is changed into Polish *kolektować*, with the insertion of the affix *-ować*. Then, they may undergo further adaptation involving Polish prefixes which mark the completion of an activity. *Skolektować* marks the completion of an activity *kolektować* (Jadacka, 1995, pp. 57-59). This is evident in the following example:

(40) *Aby **skolektować** podane elementy, Teta zamierza zwiększyć posiadany pakiet aktywów (...)* (ZIU, 2000, p. 28).



The process described above may be visible in the 2015 issue. Among the instances of verbs in perfective and imperfective aspects, I have noticed the form *zarekomendować* (E. *recommend*) (Krz, 2015, p. 3). It is a sign of the fact that the borrowings have undergone the process of full assimilation, since unassimilated forms are mainly utilized in its imperative forms in the target language:

(41) *Jako firma powinniśmy zarekomendować to działanie – powiedział „Parkietowi” Prezes EnerGOPOLU Południe* (Ibidem)

Adjectives have also undergone the process of adaptation, which is evident in the examples such as *egzekucyjny* (E. *executive*) (Żuk, 2000, p. 13) or *instytucjonalny* (E. *institutional*) (KMK, 2000, p. 28). They tend to inflect as typical Polish adjectives with the inflectional endings *-yjny*, *-alny*. The examples above typically occur in the editions of *Parkiet* from 2000.

There are no occurrences of adverbs in the columns of *Parkiet* from 2000. Nevertheless, they may be noticed in the 2015 issue:

(42) *Ten deal możemy wykonać, ale podział musi być tylko i wyłącznie fifty-fifty* (Sobolewski, 2015, p. 16).

The word *fifty-fifty* functions as an adverb, which behaves regularly and does not inflect. It is borrowed without any graphemic changes.

Hybrid creations are words created by analogy to English expressions by mixing English forms with forms from particular languages, while loan creations is "a term applied to new coinages which are stimulated not by cultural innovations, but by the need to match designations available in a language in contact" (Weinreich 1953, p. 51). The most common instances of hybrid creations, which are regarded as vital in the language of business, are names of companies which exist on the Polish market.

Table 1

*The examples of hybrid creations in the names of companies (Parkiet 2000 and 2015)*

| The name of the company                | Deeds                            |
|--|----------------------------------|
| Mostostal Export (kmk, 2000, p. 28)    | Building bridges and roads       |
| Euro Bud (kmk, 2000, p. 28)            | Building houses                  |
| Prokom (JB, 2015, p. 38)               | Introduction of computer systems |
| Bank Pocztowy (MR, 2000, p.12)         | Banking system                   |
| Orange Polska (MR, 2000, p. 12)        | Telecommunication system         |
| Big BG (Bank Gdański) (MR, 2000, p.12) | Banking system                   |

As may be inferred from the table above, the authors of a particular name want to gain the effect of foreignness. One part of the name is either typically Polish or creates some kind of abbreviation, the other sounds unfamiliar. For instance, *Big Bank Gdański*, in which the author employs the adjective *big* (instead of Polish *wielki*) to refer to the English word *big*, and the rest is just the Polish name of the financial institution *Bank Gdański*. As may be seen above, two parts of speech are the most common: nouns, for example *group* or adjectives, like *big*. Those terms are taken from general terms of everyday English.

What seems to be the most visible in the newer issue of *Parkiet* is the use of morphological borrowings with the morpheme *e-* (taken from *electronic*), added to different Polish words: *e-podpis* (E. *e-signature*), *e-książka* (E. *e-book*), *e-klient* (E. *e-client*), *e-archiwum* (E. *e-archives*) (kmk, 2015, pp. 1-50). Some of such constructions seem to be clearly ephemeral, but at the same time unconventional. The examples may be: *e-przyszłość* (E. *e-future*), *e-państwo* (E. *e-state*) (kmk, 2015, pp. 28). These, however, occur already in the edition of *Parkiet* from 2000 (ZIU, 2000, p. 10), so this is not a new element. The prefixes were added only in one of the researched articles, which was mainly linked with the new idea of the future world and financial situation that may occur in the Polish market. *E-* prefixes mostly combine with nouns, as it is presented above. The other important fact is that the prefix *e-* may also be added to other borrowings, like in the instance of *e-klient*, in which *klient* is the Polish equivalent of the English word *client*.

#### 4.4. Syntactic changes

In addition to lexical borrowings described above, English linguistic impact on Polish is established in the adoption of English syntactic patterns, which is mainly evident in the names of Polish companies and corporations. The newly established ones tend to borrow patterns typical for the English language, like *Gładysz and sons* (Lew, 2000, p. 45).

English syntactic patterns are also visible in the structure of the whole sentence, which is directly copied from the English language, as in:

(43) *Oczekiwałem usłyszeć od dystrybutora korporacyjnego* (O&C, 2000, p. 45)

The sentence above follows the English rules of syntax, copying the pattern: *I expected to hear from the corporative distributor* instead of Polish *Oczekiwałem informacji/wiadomości od dystrybutora korporacyjnego*. The sentence was utilized by one of the readers of the magazine in 'Opinions and comments' section.

Another example of syntactic change may be found in the sentence which was analyzed in the subsection connected with spelling changes:

(44) *Koniec kryzysu koncernu datował na 2014 rok (...)* (Wąs, 2015, pp. 13-14)

The sentence is worth mentioning one more time, since it contains a pattern typical for the English language. The English equivalent would be *The end of crisis of the concern dated to 2014*. The word *datował na koniec* sounds odd in Polish. In Polish the form accepted by the dictionary is: *datować się*, not *datować coś na coś*. So, in here, the preposition that follows the verb is conveyed, which is more characteristic for English.

A noticeable tendency may be observed to place adverbs at the end of the sentence, which was also noted by Witalisz (2013, p. 338). In the issue of *Parkiet* from the year 2000, there are no instances of this situation. Apparently, this idea is something new. *Parkiet* 2015 provides examples of the structure:

(45) *Zarobki obywateli nie powinny być uzależnione od wysokiej wyceny aktywów finansowych lub niepotwierdzonych rad ekspertów dziś* (Sobolewski, 2015, p. 16)

The word *dziś*, which functions as an adverb, is placed typically for the pattern copied from the English language.

Another characteristic example of English influence is the informal way of addressing people. It has become common, by analogy to the English language, to talk to someone without using more formal forms *Mrs/Ms X*, but with the employment of informal *you*, which in Polish does not seem to be very polite, as in:

(46) *Napisz do mnie na **Privie*** (Parkiet, 2015, p. 50)

The readers probably did not know each other earlier, so according to Polish politeness rules, the reader should follow more formal version of, for example: *Szanowny Panie, niech Pan napisze* or *proszę do mnie napisać* instead of utilizing a typical English pattern. The example appears to be the instance of pragmatic borrowing, which has become widely popular in Polish. The employment of informal *you* introduced some changes in Polish politeness strategies and rules.

### Conclusions

On the basis of the qualitative data, it may be inferred that many words have undergone the process of polonization. For Polish native speakers, this tendency may seem normal, since they probably do not notice the changes that happened throughout the years of adaptation.

The differences between the two issues of the newspaper are considerable, due to the fact that the language of technology and business tends to develop in a variety of ways. The borrowings that are new and have just been adopted tend to stay undeclined and stick to their original forms. When they are utilized more often, they start to behave according to the Polish grammatical system. Sometimes the barrier between the original English form and the Polish one becomes so invisible that the authors interchangeably use the two forms, the more native and the more foreign one.

The same situation occurs in morphological changes. Borrowed words, if new, fail to be declined according to Polish grammatical rules, and do not accept any affixation. Needless to say, with more advanced degree of adaptation, words and particularly verbs, have become so assimilated that one may even encounter the instances of them in perfective aspect.

The other basic difference may be the fact that in *Parkiet* 2015 there are more hybrid formations than in *Parkiet* 2000. This may also be caused by the establishment of companies whose names are supposed to sound foreign to be perceived as international.

As for syntactic changes, more instances of copying syntactic patterns are observed among the articles from the year 2015. There is a striking tendency to address people informally, which is atypical for Polish native speakers. Some sentences seem to be directly copied from the English language, retaining the word order of English, not Polish structures.

### Bibliography

- Fisiak, J. (1969). The Semantics of English Loanwords in Polish. *Studia Anglica Posnaniensia*, 2, 4-50.
- Fisiak, J. (1986). The Word-Formation of English Loanwords in Polish. In: W. Viereck, B. Wilk (Eds.), *English in Contact with Other Languages. Studies in Honor of Broader Carstensen on the Occasion of his 60th Birthday* (pp. 253-263). Budapest: Akademiai Kiado.
- Hickey, R. (2003). *Motives for Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirst, P., Thompson, G. (1996). *Globalization in Question*. Cambridge: Polity Press.

- Jadacka, H. (1995). *Rzeczownik Polski Jako Baza Derywacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Katamba, F., Stonham, J. (2006). *Morphology*. Basingstoke: Pangrave Macmillan.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (1994). *Angielskie Elementy Leksykalne w Języku Polskim*. Kraków: Universitas.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (1995). *Tendencje Rozwojowe Współczesnych Zapożyczeń Angielskich w Języku Polskim*. Kraków: Universitas.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (2002). Polish. In: M. Görlach (Ed.), *English in Europe* (pp. 213-228). Oxford: Oxford University Press.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (2010). *Słownik Zapożyczeń Angielskich w Polszczyźnie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Milroy, J. (1992). *Linguistic Variation and Change*. Oxford/Cambridge, Mass: Blackwell University Press.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- Winter-Froemel, E. (2008). Studying Loanwords and Loanword Integration: Two Criteria of Conformity. *Newcastle Working Papers in Linguistics*, 14, 156-176.
- Witalisz, A. (2013). English Linguistic Influence on Standard and American Varieties of Polish: a Comparative study. *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, 130, 327-346.

## Appendix 1:

Parkiet 2000 (chosen articles)

- Bry. (2000). *Giældowi outsiderzy 1999*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artukul/60136\\_Giældowi\\_outsiderzy\\_1999\\_r.html](http://archiwum.parkiet.com/artukul/60136_Giældowi_outsiderzy_1999_r.html).
- Bry. (2000). *Impexmetal poprawia wyniki i notowania*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artukul/60132\\_Impexmetal\\_poprawia\\_wyniki\\_i\\_notowania.html](http://archiwum.parkiet.com/artukul/60132_Impexmetal_poprawia_wyniki_i_notowania.html).
- Brz. (2000). *Eureka chce porozumienia*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artukul/86891\\_Eureka\\_chce\\_porozumienia.html](http://archiwum.parkiet.com/artukul/86891_Eureka_chce_porozumienia.html).
- Jed. (2000). *Konto dla Litwinów*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artukul/60134\\_Konto\\_dla\\_Litwinow.html](http://archiwum.parkiet.com/artukul/60134_Konto_dla_Litwinow.html).
- Kmi. (2000). *Japoński rekordzista*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artukul/60170\\_Japonski\\_rekordzista.html](http://archiwum.parkiet.com/artukul/60170_Japonski_rekordzista.html).
- Koc. (2000). *Apexim idzie jak burza*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artukul/86888\\_Apexim\\_idzie\\_jak\\_burza.html](http://archiwum.parkiet.com/artukul/86888_Apexim_idzie_jak_burza.html).
- Kor. (2000). *Dow Jones lepszy od Nasdaq*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artukul/60174\\_Dow\\_Jones\\_lepszy\\_od\\_Nasdaq.html](http://archiwum.parkiet.com/artukul/60174_Dow_Jones_lepszy_od_Nasdaq.html).
- Kor. (2000). *Inwestycje w high-tech i IPO*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artukul/60172\\_Inwestycje\\_w\\_high-tech\\_i\\_IPO.html](http://archiwum.parkiet.com/artukul/60172_Inwestycje_w_high-tech_i_IPO.html).
- Kor. (2000). *Powrót wzrostów na giældy*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artukul/60175\\_Powrot\\_wzrostow\\_na\\_giældy.html](http://archiwum.parkiet.com/artukul/60175_Powrot_wzrostow_na_giældy.html).
- Kuk. (2000). *Zalecane kupowanie*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artukul/60140\\_Zalecane\\_kupowanie.html](http://archiwum.parkiet.com/artukul/60140_Zalecane_kupowanie.html).
- Kwi. (2000). *Poprzeczka wysoko*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artukul/86918\\_Poprzeczka\\_wysoko.html](http://archiwum.parkiet.com/artukul/86918_Poprzeczka_wysoko.html).
- Lew. (2000). *Awantura o głowę ministra*. [http://archiwum.parkiet.com/artukul/60157\\_Awantura\\_o\\_glowe\\_ministra.html](http://archiwum.parkiet.com/artukul/60157_Awantura_o_glowe_ministra.html).

- MS. (2000). *Fundusze lubią dużych*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/60151\\_Fundusze\\_lubia\\_duzych.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/60151_Fundusze_lubia_duzych.html).
- Szu. (2000). *Nie teraz i nie cały*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/60150\\_Nie\\_teraz\\_i\\_nie\\_caly.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/60150_Nie_teraz_i_nie_caly.html).
- Szu. (2000). *Oficjalnie bez zmian*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/60146\\_Oficjalnie\\_bez\\_zmian.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/60146_Oficjalnie_bez_zmian.html).
- Utr. (2000). *37,8% wzrost*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/60147\\_378-proc\\_wzrost.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/60147_378-proc_wzrost.html).
- Wąs. (2000). *Blisko rekordu*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/60159\\_Blisko\\_rekordu.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/60159_Blisko_rekordu.html).
- Żuk. (2000). *Cynk do prywatyzacji*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/60155\\_Cynk\\_do\\_prywatyzacji.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/60155_Cynk_do_prywatyzacji.html).
- Zyb. (2000). *Energopole po sporze*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/60139\\_Energopole\\_po\\_sporze.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/60139_Energopole_po_sporze.html).

## Appendix 2:

Parkiet 2015 (chosen articles)

- AWK. (2015). *Nasze firmy zbyt małe w Europie*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/764175\\_Energetyka:\\_Nasze\\_firmy\\_zbyt\\_male\\_w\\_Europie.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/764175_Energetyka:_Nasze_firmy_zbyt_male_w_Europie.html).
- Bugaj. (2015). *Frankowe zamieszanie w Europie*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/764188\\_Frankowe\\_zamieszanie\\_w\\_Europie.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/764188_Frankowe_zamieszanie_w_Europie.html).
- DWOL. (2015). *Quamk: UOKiK nakłada karę*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/764168\\_Qumak:\\_UOKiK\\_naklada\\_kare.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/764168_Qumak:_UOKiK_naklada_kare.html).
- GS. (2015). *Niemcy: Konsumenci pełni optymizmu*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/764182\\_Niemcy:\\_Konsumenci\\_pelni\\_optymizmu.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/764182_Niemcy:_Konsumenci_pelni_optymizmu.html).
- HK. (2015). *Want China Times: Drogocenne numery komórek*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/764166\\_Want\\_China\\_Times:\\_Drogocenne\\_numery\\_komorek.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/764166_Want_China_Times:_Drogocenne_numery_komorek.html).
- JAM. (2015). *Technika chroni przed bessą*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/764198\\_TFI:\\_Technika\\_chroni\\_przed\\_bessa\\_Na\\_razie.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/764198_TFI:_Technika_chroni_przed_bessa_Na_razie.html).
- JB. (2015). *Juan w czołówce*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/764181\\_Waluty:\\_Juan\\_w\\_czolowce.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/764181_Waluty:_Juan_w_czolowce.html).
- JB. (2015). *Rekordowy zysk Apple*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/764184\\_USA:\\_Rekordowy\\_zysk\\_netto\\_Apple.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/764184_USA:_Rekordowy_zysk_netto_Apple.html).
- Kachniewski. (2015). *Leczenie zespołu RChL*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/764163\\_Leczenie\\_zespołu\\_RChL.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/764163_Leczenie_zespołu_RChL.html).
- KMK. (2015). *Alma- obawa o wyniki*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/764174\\_Alma:\\_Obawa\\_o\\_wyniki.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/764174_Alma:_Obawa_o_wyniki.html).
- Krz. (2015). *Brokerzy wytypowali 15 spółek do portfela*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/764194\\_Brokerzy\\_wytypowali\\_15\\_spolek\\_do\\_portfela\\_na\\_2015\\_rok.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/764194_Brokerzy_wytypowali_15_spolek_do_portfela_na_2015_rok.html).
- MR. (2015). *Czy pojawią się odpisy w części detalicznej*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/764173\\_Pelion:\\_Czy\\_pojawia\\_sie\\_odpisy\\_w\\_czesci\\_detalicznej.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/764173_Pelion:_Czy_pojawia_sie_odpisy_w_czesci_detalicznej.html).
- O&C. (2015). *Opinions and comments*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/764179\\_W\\_skrocie.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/764179_W_skrocie.html).
- Saj. (2015). *Kredyty we frankach: Bez radykalnych kroków*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/764199\\_Kredyty\\_we\\_frankach:\\_Bez\\_radykalnych\\_krokow.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/764199_Kredyty_we_frankach:_Bez_radykalnych_krokow.html).

- Sobolewski. (2015). *Drogi frank szwajcarski zszedł na dalszy plan*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/764193\\_Drogi\\_frank\\_szwajcarski\\_zszedl\\_na\\_dalszy\\_plan.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/764193_Drogi_frank_szwajcarski_zszedl_na_dalszy_plan.html).
- Tychmanowicz. (2015). *Rynek kapitałowy: GPW bez dużych ofert pierwotnych*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/764185\\_Rynek\\_kapitalowy:\\_GPW\\_bez\\_duzych\\_ofert\\_pierwotnych.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/764185_Rynek_kapitalowy:_GPW_bez_duzych_ofert_pierwotnych.html).
- Wańczyk. (2015). *Fed nie zmieni kursu*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/764191\\_Fed\\_nie\\_zmieni\\_kursu.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/764191_Fed_nie_zmieni_kursu.html).
- Ziu. (2015). *Agora. CAM. media: politycy pomogli reklamie zewnętrznej*. Pobrane z: [http://archiwum.parkiet.com/artykul/764167\\_Agora\\_CAM\\_Media:\\_Politycy\\_pomogli\\_reklamie\\_zewnetrznej.html](http://archiwum.parkiet.com/artykul/764167_Agora_CAM_Media:_Politycy_pomogli_reklamie_zewnetrznej.html).

## In Memoriam

**Marta KURZEJA**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

### PROFESOR JÓZEF GÓRKA – WIEDZA I PASJA

*Die Absage an die Sprache (auch an gutes Sprechen) ist Absage an das humanistische Weltbild. Sprache ist Transportmittel innerster Vorgänge. Sie zu deformieren, bedeutet Hinrichtung der Seele, der Möglichkeit, sich auszudrücken (Górka, 1998, s. 13).*

#### Streszczenie

Profesor Józef Górka, germanista, językoznawca i znawca fonologii i fonetyki języka niemieckiego odszedł 2 marca 2022 roku. Niniejszy artykuł poświęcony jest człowiekowi, który odnalazł swe powołanie w nauce i poświęcił życie edukacji. Był znanym wykładowcą w środowisku akademickim Krakowa i Nowego Sącza, w poniższym artykule zostanie opisana jego droga naukowa i rozwój zawodowy.

#### Zusammenfassung

Am 2. März ging von uns für immer Professor Józef Górka, ein passionierter Germanist, enthusiastischer Sprachwissenschaftler und Kenner der Phonologie wie Phonetik der deutschen Sprache. Dieser Artikel ist einem Mann gewidmet, der in der Wissenschaft und Bildung seinen Weg über Jahrzehnte erfolgreich und unbeirrbar beschritt. Er war ein weit bekannter Dozent in der akademischen Welt von Krakau und Neu Sandez. In diesem Artikel wird sein akademischer und beruflicher Weg vorgestellt.



Fotografia 1. Józef Górka.

Źródło: *Untersuchungen zur Satzakkentuierung polnischer Deutschlernender*, J. Górka, 1998, Kraków. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 13.

Józef Górka urodził się 6 lutego w 1944 roku w Rylowej koło Radłowa w powiecie brzeskim. W latach 60. XX wieku studiował filologię germańską na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu, a potem na Uniwersytecie Karola Marksa w Lipsku w NRD. Pracę magisterską napisał pod kierunkiem profesora Ludwika Zabrockiego, wybitnego germanisty – językoznawcy i teoretyka nauczania języków obcych. W 1966 roku Józef Górka został asystentem w Katedrze Filologii Niemieckiej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Odtąd jego życie zawodowe oraz naukowe, aż do przejścia na emeryturę w roku 2012, było związane z Uniwersytetem Jagiellońskim. Za wzorowe wypełnianie obowiązków zawodowych i dorobek naukowy został nagrodzony Złotym Medalem za Długoletnią Służbę.

Od lat 90. XX wieku Józef Górka, jako profesor, był też zawodowo związany z Nowym Sączem, początkowo z Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych, później z Instytutem Języków Obcych w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej, w którym od 1 października 2006 roku do 30 września 2007 roku pełnił funkcję dyrektora.

Zainteresowania naukowe Józefa Górki odnosiły się głównie do zagadnień związanych z fonetyką i fonologią oraz z opanowaniem wymowy niemieckiej przez uczących się języka niemieckiego. Kilka lat po zakończeniu studiów Józef Górka otrzymał stypendium w NRD. Prowadzone tam badania naukowe zaowocowały w 1973 roku dysertacją doktorską *Der Einfluss muttersprachlicher Artikulationsbasis auf die deutsche Aussprache polnischer Sprecher*, napisaną pod kierunkiem prof. Aleksandra Szulca. W roku akademickim 1979/1980, jako jeden z pierwszych pracowników Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, wyjechał do Kilonii w ramach prestiżowego stypendium naukowego im. Alexandra Humboldta, gdzie w Instytucie Fonetyki na Uniwersytecie Christiana Albrechta prowadził badania naukowe, które zostały zwieńczone w 1998 roku wydaniem przez Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego monografii habilitacyjnej, zatytułowanej *Untersuchungen zur Satzakkzentuierung polnischer Deutschlernender*. Spośród wszystkich publikacji Józefa Górki ta praca zasługuje na szczególną uwagę, ze względu na rzetelne, kompleksowe ujęcie tematu oraz wartość dydaktyczną. Jest bez wątpienia ukoronowaniem jego działalności naukowej.

Z pracy habilitacyjnej Józefa Górki pochodzi zamieszczony na początku tego artykułu cytat. To słowa austriackiej poetki i badaczki literatury Traute Foresti, która 3 marca 1994 roku wygłosiła wykład na Uniwersytecie Jagiellońskim. W tłumaczeniu brzmią następująco: „Odmowa, odrzucenie mowy (również dobrego mówienia) jest rezygnacją z humanistycznego obrazu świata. Mowa jest środkiem transportu najbardziej wewnętrznych procesów. Deformacja mowy oznacza utratę duszy, braku możliwości wyrażania siebie samego”.

Józef Górka podzielał spojrzenie poetki na prawidłową wymowę i poprawność językową. Twierdził, że języka uczymy się przez słuchanie i mówienie. Aby opanować prawidłowy akcent i intonację powinno się ćwiczyć wymowę całych zdań, sentencji, powieści i całych tekstów, a nie pojedynczych słów. Profesor uważał również, że mówiąc lub pisząc, ważne jest, aby umiejętnie dobierać struktury gramatyczne i leksykalne.

Był zawsze elegancki, energiczny oraz pełen poczucia humoru. Podziwiany za perfekcjonizm w wykonywaniu wszystkiego, czym się zajmował, od prac administracyjnych począwszy, na pracach naukowych skończywszy. Wymagał od siebie i od innych. Uważał, że sukces zależy przede wszystkim od nas samych, od naszych zdolności, chęci, a także



od ciągłego doksztalcania. W swojej monografii habilitacyjnej pisał, że kto dzisiaj chce być lepszy od innych, musi nie tylko więcej wiedzieć, lecz szybciej dostosowywać się do nowych wymagań.

Profesor Józef Górka był członkiem Stowarzyszenia Germanistów Polskich oraz Societas Humboldtiana Polonorum-Stowarzyszenia Stypendystów Fundacji im. Aleksandra von Humboldta. Do końca pozostał wierny swoim naukowym pasjom.

Zmarł w dniu 2 marca 2022 roku w Krakowie, gdzie 10 marca 2022 roku został pochowany na Cmentarzu Rakowickim.

### **Literatura**

Górka, J. (1973). *Der Einfluss muttersprachlicher Artikulationsbasis auf die deutsche Aussprache polnischer Sprecher*. Kraków (niewydana dysertacja).

Górka, J. (1998). *Untersuchungen zur Satzakkzentuierung polnischer Deutschlerner*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

## Informacje o Autorach

**dr Anna D. BIEDRZYŃSKA** – adiunkt na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Ukończyła studia anglistyczne na Uniwersytecie Śląskim w zakresie językoznawstwa stosowanego. Jej zainteresowania badawcze obejmują zjawiska interferencji językowej, wielojęzyczności i dydaktyki języka obcego.

**mgr Anna CETNAROWSKA** – wykładowca i Prodzikan Wydziału Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, członek Senatu Akademii Nauk Stosowanych, absolwentka filologii angielskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim. Interesuje się językoznawstwem, dydaktyką i metodyką nauczania języka angielskiego.

**mgr Alicja FYDA** – wykładowca na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, absolwentka filologii angielskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim. Interesuje się językoznawstwem, gramatyką języka angielskiego i języka polskiego, a także przekładem.

**dr Jarosław GIZA** – anglista, adiunkt na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, kierownik Katedry Lingwistyki, członek Senatu Akademii Nauk Stosowanych, absolwent Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu oraz Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego. Doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa. W 2011 roku obronił rozprawę doktorską na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej pt. *The Archetype of Evil Genius. A Comparative Study: John Milton, Joseph Conrad, Fyodor Dostoevsky*. Brał udział w międzynarodowych konferencjach naukowych. Jest autorem 10 artykułów naukowych z zakresu literaturoznawstwa.

**dr Katarzyna JASIEWICZ** – adiunkt na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, doktor nauk humanistycznych. Zajmuje się literaturą i kulturą amerykańską, ze szczególnym uwzględnieniem kultury amerykańskiego Południa, jak również związkami między filmem a literaturą.

**dr Blanka JENČÍKOVÁ** – absolwentka studiów nauczycielskich (język słowacki i język niemiecki) na Uniwersytecie Pavla Jozefa Šafárika w Preszowie (Słowacja), w 2021 roku uzyskała stopień doktora filologii o specjalizacji tłumaczeniowej w zakresie pisemnym i ustnym. Aktywny tłumacz przysięgły oraz tłumacz freelancer od 2003 roku, obecnie wykładowca w Instytucie Germanistyki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie. Główny obszar badań i publikacji: weryfikacja naukowa i ocena tłumaczeń, tłumaczenia fachowe (głównie techniczne), dydaktyka-nauczanie języków fachowych (specjalizacja – język techniczny).

**dr hab. Martina KÁŠOVA** – studiowała język słowacki i niemiecki na Uniwersytecie Pavla Jozefa Šafárika w Preszowie i Uniwersytecie F. Schillera w Jenie (Niemcy). W latach 1991-2005 pełniła funkcję asystenta naukowego na Wydziale Nauk Humanistycznych i Przyrodniczych Uniwersytetu Pavla Jozefa Šafárik w Preszowie (Katedra Filologii Niemieckiej). Od 2005 jest docentem w Instytucie Germanistyki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu w Preszowie. Jej badania koncentrują się na pragmalinguistyce, komunikacji reklamowej, lingwistyce tekstu i morfologii porównawczej. Jest członkiem Słowackiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego i Germanistów SUNG oraz Komisji Egzaminacyjnej Tłumaczy Języka Słowackiego i Niemieckiego przy Ministerstwie Sprawiedliwości Słowacji.

**dr Marta KURZEJA** – germanistka, adiunkt na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, absolwentka Uniwersytetu Rzeszowskiego, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa (Uniwersytet Jagielloński). Ukończyła studia podyplomowe w zakresie tłumaczeń oraz diagnozy i terapii pedagogicznej. Jest również anglistką – ukończyła studia licencjackie na filologii angielskiej. Absolwentka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, gdzie ukończyła studia podyplomowe w zakresie logopedii. Jest tłumaczem Naczelnej Organizacji Technicznej. Doświadczenie zawodowe zdobywała w Wiedniu, gdzie była zatrudniona jako tłumacz. Autorka artykułów naukowych z językoznawstwa stosowanego, glottodydaktyki języka niemieckiego, jak też rozwoju dwujęzyczności w rodzinach dwu- i wielojęzycznych. Jej zainteresowania naukowe obejmują m.in. gramatykę kontrastywną niemiecko-polską, językoznawstwo ogólne, języki specjalistyczne, zagadnienia związane z dwujęzycznością oraz zaburzeniami funkcji poznawczych i komunikacji językowej u dzieci i młodzieży. Jest licencjonowanym pilotem wycieczek.

**dr Rachela PAZDAN** – germanistka, adiunkt na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, kierownik Katedry Filologii Niemieckiej, przedsiębiorczyni i hortiterapeutka, absolwentka Kolegium Nauczycielskiego Języków Obcych w Nowym Sączu. Naukę kontynuowała następnie w Rzeszowie, kończąc z wyróżnieniem studia licencjackie i magisterskie w Wyższej Szkole Pedagogicznej, tego samego roku podejmując pracę jako asystent w alma mater. W 2011 uzyskała tytuł doktora nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, broniąc rozprawę doktorską pt. *Pan Tadeusz a Niemcy – diachroniczna analiza świadectw recepcji tłumaczeń dzieła Adama Mickiewicza*, a następnie objęła stanowisko adiunkta w Zakładzie Historii Literatury Niemieckiej Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego. Od 2017 akademickie życie zawodowe związała z Instytutem Języków Obcych w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu. Równoległe do kariery akademickiej jest przedsiębiorcą i współwłaścicielem rodzinnej firmy. Tytuł mistrzowski w zawodzie kucharz uzyskała w roku 2018 w Izbie Rzemiosła i Przedsiębiorczości. Pasje ogrodnicze połączyła z wieloletnim doświadczeniem pracownika dydaktyczno-pedagogicznego niemieckiego Internationaler Bund, kończąc studia podyplomowe z zakresu terapii ogrodniczej (Wydział Biotechnologii i Ogrodnictwa Uniwersytetu Rolniczego w Krakowie). Jako freelancerka świadczy usługi w zakresie tłumaczeń biznesowych oraz obsługi klienta niemieckojęzycznego.

**dr Lenka POĽAKOVÁ** – absolwentka studiów tłumaczeniowych w zakresie tłumaczeń pisemnych i ustnych (język i kultura niemiecka oraz język angielski i kultura angielska) na Uniwersytecie w Preszowie (Słowacja) oraz w Grazu (Austria), w 2019 roku uzyskała stopień doktora z dziedziny translatoologii, ukończyła również studia prawnicze na Uniwersytecie im. Pawła Jozefa Szafárika w Koszycach, obecnie zajmuje stanowisko adiunkta w Instytucie Germanistyki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie. Główny obszar badań i publikacji: interpretacja naukowa tłumaczeń, tłumaczenia fachowe, w tym sądowe, a także tłumaczenie tekstów prawniczych oraz prawnych.

**dr Tomasz POŁOMSKI** – wykładowca na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Dyrektor Zespołu Szkół Ekonomicznych w Nowym Sączu, germanista, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Ukończył studia podyplomowe w zakresie zarządzania instytucją oświatową w zreformowanym systemie edukacji (Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim), a także Administracji publicznej i samorządowej ze specjalnością Edukacja prawna i administracyjna. Członek Odwoławczej Komisji Dyscyplinarnej w Ministerstwie Edukacji i Nauki oraz Rady Dyrektorów Szkół Zawodowych. Autor licznych artykułów naukowych z dziedziny językoznawstwa, glottodydaktyki języka niemieckiego i prawa.

**dr hab. Arkadiusz ROJCZYK** – profesor Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu i Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, autor i współautor prac naukowych z zakresu przyswajania angielskiego systemu dźwiękowego przez Polaków. Prezentował wyniki badań akustycznych i percepcyjnych w wymowie i percepcji języka angielskiego przez Polaków na uniwersytetach w Europie, Australii, Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i Japonii. Współautor podręcznika pt. *Praktyczny kurs wymowy angielskiej dla Polaków*. Członek Polskiej Akademii Nauk, The Acoustical Society of America, International Phonetic Association, Polish Phonetic Association.

**mgr Edyta WOŹNIAK** – absolwentka filologii angielskiej na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, wykładowca na Wydziale Nauk Humanistycznych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Interesuje się językoznawstwem, głównie zapożyczeniami angielskimi w języku polskim, metodyką języka angielskiego i eksperymentami pedagogicznymi.