

Lingwistyka Stosowana

Applied Linguistics Angewandte Linguistik

PRZEGLĄD / REVIEW

TOM 13: 2/2015

Redaktor naczelny – *prof. Sambor Grucza*
Z-ca Redaktora naczelnego – *dr Monika Płużyczka, dr Justyna Alnajjar*
Sekretarz redakcji – *mgr Agnieszka Kaleta*

Redaktor tomu – *dr Michał Wilczewski*
Redakcja językowa – *dr Michał Wilczewski*
Redakcja techniczna – *mgr Agnieszka Kaleta*
Skład – *dr Michał Wilczewski*



Adres redakcji – Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW,
ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa, tel. (+48 22) 553 42 53, www.ls.uw.edu.pl
e-mail: ls.wls@uw.edu.pl

Founded by prof. Sambor Grucza
© Copyright by Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej
ISSN 2080-4814

SPIS TREŚCI / TABLE OF CONTENTENCE

ARTYKUŁY / ARTICLES

Lingwistyka specjalistyczna / specialised linguistics

Olaf FLAK / Justyna ALNAJJAR

Ocena spójności intertekstowej w planowaniu projektu. Wyniki badania z wykorzystaniem układu wielkości organizacyjnych / Intertextual Symmetry in Project Planning. Research Results Achieved with the Use of the System of Organisational Terms, 1–14

Karl-Hubert KIEFER

Gesprächslinguistische und didaktische Überlegungen zur kommunikativen Aufgabe der Bedarfsermittlung im Rahmen von Beratungs-, Verkaufs- und Servicevorgängen / Linguistic and didactic considerations on the communicative task of "needs assessment" as part of consultancy, sales and service operations, 15–30

Jan Bolesław ŁOMPIEŚ

In Pursuit of Business Excellence, 31–42

Melissa MOTT

The Use of the Socratic Method in an English Language Learning Classroom to Develop a Global Professional Skill, 43–50

Katja PELSMAEKERS

Flipping the L2 Business Writing Classroom. How Business Students Experience Being in an Investment Consultant Role in a Collaborative Research and Writing Task, 51–64

Piotr ROMANOWSKI

Revisiting the Concept of Communication in Business English. Some Implications on Teaching Communicative Skills., 65–76

Paweł SZERSZEŃ

Dydaktyka „języka ekonomii” (I). Czym jest tzw. język ekonomii? Kilka uwag o lingwistycznych uwarunkowaniach dydaktyki „języka ekonomii”, 77–85

Michał WILCZEWSKI

The Role of Cultural Diversity in Business Communication Contacts, 86–102

Wojciech WŁOSKOWICZ

Feldmarszałek porucznik czy generał dywizji? Przekład nazw austro-węgierskich stopni wojskowych / Feldmarszałek porucznik (Lieutenant Field Marshal) or general dywizji (Major General)? Translating Austro-Hungarian Military Rank Names into Polish , 103–111

POLEMIKI I PRZEGLĄDY / REVIEWS

Judith KAPLAN-WEINGER and Char ULLMAN, Methods for the Ethnography of Communication. Language in Use in Schools and Communities, Routledge, New York/London, 2015, pp. 186. Justyna Alnajjar, 112–116

Paweł SZERSZEŃ, Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych. (= Studia Naukowe 15). Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego IKL@, Warszawa, 2014, 345 str. Renata Czaplukowska [PDF], 117–119

Sambor GRUCZA, Justyna ALNAJJAR (red.), Kommunikation in multikulturellen Projektteams. Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik, Peter Lang, Frankfurt a. M., 2015, 251 str. Anna J. Piwowarczyk [PDF], 120–127

Christian Efing (red.), Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-Kommunikativen Facetten von Ausbildungsfähigkeit, (w:) Ch. Efing, B. Hufeisen, N. Janich (red.), Wissen-Kompetenz-Text, T. 5, Peter Lang Edition, Frankfurt N. Menem 2013, 372 str. Paweł Szerszeń, 128–130

Olaf FLAK / Justyna ALNAJJAR
Uniwersytet Śląski / Uniwersytet Warszawski

Ocena spójności intertekstowej w planowaniu projektu. Wyniki badania z wykorzystaniem układu wielkości organizacyjnych

Abstract:

Intertextual Symmetry in Project Planning. Research Results Achieved with the Use of the System of Organisational Terms

The aim of this paper is to present the results of the assessment of intertextual symmetry of texts produced during the phase of project planning. The corpus of texts was built as a result of observation of managers formulating project goals and tasks according to the instruction concerning project requirements. The observation was conducted with the help of managerial tools developed on the basis of the system of organisational terms. The analysis of the texts was conducted with the help of comparative content analysis and text analysis.

1. Wstęp

Celem ogólnym artykułu jest ocena spójności intertekstowej podczas planowania projektu. Badanie zostało przeprowadzone metodą obserwacji w oparciu o układ wielkości organizacyjnych. Podczas badania wykorzystano zaimplementowane w *transistorshead.com* narzędzia menedżerskie, które jednocześnie są też narzędziami badawczymi.

Celami szczegółowymi artykułu są:

- zaprezentowanie podstaw teoretycznych układu wielkości organizacyjnych;
- przybliżenie sposobu działania narzędzi menedżerskich w *transistorshead.com*;
- przedstawienie koncepcji i przebiegu obserwacji;
- przedstawienie wyników analizy tekstów wytworzonych w celu zainicjowania badania, jak i podczas badania pod kątem oceny ich spójności intertekstowej;
- zaproponowanie obszarów wykorzystania wniosków z przeprowadzonej obserwacji.

Artykuł, ze względu na swoją ograniczoną objętość, zawiera wiele odnośników do poprzednich prac autorów, których znajomość ułatwi zrozumienie przebiegu badania i wyników przeprowadzonej obserwacji.

2. Układ wielkości organizacyjnych

W naukach o zarządzaniu można wymienić dwa dominujące podejścia w odniesieniu do znaczenia organizacji, a tym samym dominującej ontologii w naukach o zarządzaniu. Pierwsze z nich to tzw. „podejście zasobowe” ujmujące organizację jako rzecz zorganizowaną, w skład której wchodzi składniki materialne i niematerialne (S.L. Hart 1995: 987–988). Drugie podejście — „podejście czynnościowe” — związane jest z tworzeniem organizacji i utożsamiane jest z procesem organizowania, a więc kształtowania pożądanego składu części (G. Jokiel 2009: 15–22). Proces ten też ma prowadzić do efektu synergicznego, który jest cechą trzeciego podejścia w rozumieniu organizacji, tzw. „podejścia atrybutowego” (S. Cyfert/ K. Krzakiewicz 2009: 13).

Koncepcję łączącą podejście zasobowe i podejście czynnościowe zaproponował L. Krzyżanowski, który zdefiniował organizację jako $ORG = [G, KO_r, Q_{me}, AP_z, S_{org}, Q_{id}]$ (L. Krzyżanowski 1992: 197), gdzie:

- G — cele do osiągnięcia,
- KO_r — komórki organizacyjne sfery realnej (zdolność organizacji do transformacji zasileń w wyroby),
- Q_{me} — transformacyjne oddziaływania materialno-energetyczne, emitowane przez KO_r ,
- AP_z — aparat zarządzający organizacji,
- S_{org} — stosunki organizacyjne,
- Q_{id} — oddziaływania AP_z na KO_r .

W celu stworzenia ontologii organizacji łączącej wymienione powyżej dwa pierwsze podejścia wykorzystano teorię faktów. Założono przy tym, że faktom odpowiadają pojęcia, nazwane przez człowieka w języku naturalnym, które określają odpowiadające im fakty (D.Q. McNerny 2005: 18–20). Metaforycznie można opisać to podejście słowami Poincaré’a: „Naukę tworzy się z faktów, tak jak dom buduje się z kamieni; lecz zbiór faktów nie jest nauką, tak jak stos kamieni nie jest domem” (K. Ciesielski/ Z. Pogoda 2008: 82). Fakty, podobnie jak stany rzeczy według filozofii L. Wittgensteina, mają pewne cechy. L. Wittgenstein, opisując swoją teorię faktów, twierdził, że „świat jest w całości złożony z faktów” (C. Brink/ I. Rewitzky 2002: 544). L. Wittgenstein opisał rolę faktów, ich składowych, logiki formalnej i języka wykorzystywanego do ich opisu (zob. L. Wittgenstein 2000). Późniejsze rozwinięcie tej teorii dało podstawy do twierdzenia, że „fakty te występują w stanach rzeczy” (P. Prechtel 2007: 122), co należy rozumieć, że fakty — ich cechy — mogą być opisane przez stany, w jakich się znajdują.

Koncepcją, która opisuje fakty występujące w rzeczywistości organizacyjnej, jest układ wielkości organizacyjnych (O. Flak 2007: 64–74). Rozwiązania metodologiczne, wykorzystane w badaniu, wynikają z wcześniejszego etapu konceptualizacji (O. Flak 2008: 13–21) i operacjonalizacji (O. Flak 2010: 11–21) układu wielkości organizacyjnych. Najważniejszą częścią układu wielkości organizacyjnych są pojęcia obrazujące fakty występujące w organizacji podczas jej funkcjonowania. Pojęcia te nazywa się wielkościami organizacyjnymi (O. Flak 2008: 19). Tworzą one kompleks w znaczeniu całości, co oznacza zawieranie się części w całości, w której dodatkowo istnieje więcej niż jedna relacja wewnętrzna (O. Flak 1985: 146).

Cechy faktów (odzwierciedlonych przez pojęcia) w układzie wielkości organizacyjnych pogrupowane są w wymiary i nazywają się wielkościami mierzonymi (O. Flak 2010: 11–21). Nie chodzi tu tylko o potocznie mierzalne cechy obiektów, które w naukach o zarządzaniu są zasobami (rzeczami) (K. Zieleniewski 1965: 44) albo procesami (P. Grajewski 2007: 55). Cechy faktów obejmują całe spektrum parametrów — wielkości mierzonych, mających charakter zarówno ilościowy, jak i jakościowy.

W koncepcji układu wielkości organizacyjnych istnieją dwa rodzaje wielkości organizacyjnych: pierwotne i pochodne. Pierwotne wielkości odzwierciedlają fakty typu „rzecz” — w języku nauk o zarządzaniu są to zasoby. Pochodne wielkości organizacyjne odzwierciedlają fakty typu „zdarzenie” — w języku nauk o zarządzaniu są to procesy (O. Flak 2008: 13–14, 18).

Fakty mogą być ze sobą w relacjach typu „creates” i „starts”, co oznacza że ich występowanie jest uzależnione od innych faktów, które wystąpiły w przeszłości. Relacja „creates” to relacja nieintencjonalna, np. fakt „planowanie” (zdarzenie) powoduje, że zaistnieje kolejny fakt „plan” (rzecz). Podobnie w każdej innej kombinacji zdarzenie→rzecz (w języku nauk o zarządzaniu: proces→zasób). Z kolei relacja „starts” jest to relacja intencjonalna. Wynika ona z intencji „sprawcy”, jakim w organizacji jest głównie menedżer, ale także jego podwładni. Przykładowo fakt „pomysł” (rzecz), a dokładniej to, że ktoś wpadł na „pomysł”, nie oznacza automatycznie, że wystąpi kolejny fakt „budować” (zdarzenie), np. budować zespół w celu realizacji tego pomysłu. To, czy ta relacja zaistnieje, zależy od „sprawcy”, czyli menedżera lub jego podwładnego (O. Flak 2013a: 115–118).

Stworzenie pojęć (czyli wielkości organizacyjnych), odzwierciedlających powyżej opisane rodzaje faktów, pozwala na poszukiwanie związków przyczynowych pomiędzy nimi (a dokładniej: faktami) w sposób zupełnie inny, niż pozwalały na to dotychczasowe metody badawcze w naukach o zarządzaniu (O. Flak 2013b: 49). Zazwyczaj są to metody opierające się na deklaracjach ludzi działających w organizacji, zwłaszcza wywiady i ankiety, w oparciu o które gromadzone są opinie o faktach, a nie fakty (O. Flak/ A. Pyszka 2013: 53–72; por. też N.K. Denzin 1978: 302–303, i lingwistyczna literatura przedmiotu, np. B. Müller-Jacquier 2004: 86).

Podsumowując rolę układu wielkości organizacyjnych w przeprowadzeniu obserwacji planowania projektu (w tym przypadku ustalania celów i zadań), należy stwierdzić, że układ wielkości organizacyjnych porządkuje w naukach o zarządzaniu sposób rozumienia relacji procesu i efektu, jaki zostaje osiągnięty w wyniku tego procesu.

Takie podejście w zestawieniu z odpowiednio skonstruowanymi narzędziami badawczymi (co zostało przedstawione w punkcie 3. poniżej) pozwala na poszukiwanie odpowiedzi na pytania dotyczące zjawisk w organizacji (T.A. El-Diraby/ C. Lima/ B. Feis 2005: 395):

- jakie procesy mają miejsce podczas planowania projektu?
- jakie są główne atrybuty procesów?
- kto dokonuje procesów i w jakim stopniu?
- kto uczestniczy w procesach i w jakim stopniu?
- jakie są efekty procesów?
- jakie warunki muszą być spełnione, aby procesy zaistniały?

W przypadku przeprowadzonego badania odpowiedzi na niektóre z tych pytań zostały przedstawione w punkcie 5.

3. Metoda badawcza

Aby móc pozyskiwać informacje o faktach, potrzebne są nieco inne narzędzia badawcze niż typowe narzędzia badawcze wykorzystywane w badaniach w naukach o zarządzaniu. Najprościej można ująć istotę stworzenia takich narzędzi badawczych za pomocą metafory: „chodzi o to, aby na dokładnie zdefiniowane wielkości organizacyjne (a więc ich składowe, czyli wielkości mierzone — cechy faktów) zastawić sieci w postaci informatycznych narzędzi menedżerskich” (O. Flak 2013b: 50).

W badaniu wykorzystano metodę obserwacji. Stosowanie obserwacji w naukach społecznych ma zasadnicze znaczenie, ponieważ „stosuje się ją do wiedzy faktualnej” (S. Stachak 1997: 141). Należy podkreślić, że przeprowadzona obserwacja była formą planowego postrzegania fragmentu rzeczywistości organizacyjnej. Została tak skonstruowana, aby spełniała warunki obserwacji naukowej i była planowa, systematyczna, selektywna i ścisła (S. Stachak 1997: 141).

Przeprowadzona obserwacja została zaplanowana na okres od 16 lutego do 30 maja 2015 roku. Grupę obserwowaną stanowili studenci kierunku „Zarządzanie specjalności menedżerskiej” Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, studiujący na 2. semestrze studiów stacjonarnych 2. stopnia. Studenci zostali podzieleni na 10 grup liczących 3 lub 4 osoby. Obserwację przeprowadzono dzięki uprzejmości dr. Adriana Pyski na podstawie zadanych studentom projektu w ramach przedmiotu „Organizacja i techniki pracy menedżera”. W niniejszym artykule zostanie przedstawiona analiza spójności intertekstowej dla 2 grup (grupa C i D) z 10 biorących udział w badaniu. Kryterium wyboru grup było to, czy uczestnicy obserwacji wypełnili wszystkie rodzaje rubryk w narzędziach menedżerskich online, co umożliwiło zaobserwowanie przebiegu pełnego procesu kognitywnego podczas planowania projektu.

Uczestnicy obserwacji mieli za zadanie przygotować złożony projekt w sytuacji biznesowej przedstawionej w postaci „case study”. Do zaplanowania realizacji projektu studenci wykorzystywali narzędzia menedżerskich online do ustalania celów („Goaler”) i do określania zadań („Tasker”) niezbędnych w osiągnięciu tych celów. „Goaler” i „Tasker” znajdują się na platformie *transistorshead.com*, dostępnej za pomocą przeglądarki internetowej.

Systematyczność obserwacji polegała na tym, że użycie obu narzędzi menedżerskich przez „menedżerów” projektów, reprezentujących grupy studentów, było rejestrowane. Narzędzia, oprócz rejestracji treści celów i zadań, monitorowały też użycie poszczególnych funkcji narzędzi w czasie.

Przeprowadzona obserwacja była selektywna, gdyż obserwacji poddano jedynie dwa aspekty zarządzania projektem — ustalanie celów i określanie zadań do ich osiągnięcia, wraz z ich zmianą w czasie. Obserwacja pracy „menedżerów” grup studentów była ścisła w tym znaczeniu, że przed jej przeprowadzeniem ustalono dwa obszary danych: (1) aktywność na osi czasu i (2) treść pozostawionych w narzędziach danych. W niniejszym artykule został pokazany w niewielkim fragmencie wynik obserwacji

aktywności menedżerów przeprowadzonej w oparciu o porównawczą analizę treści i analizę tekstu.

Aby zapoznać się z funkcjami narzędzi menedżerskich *transistorshead.com*, które posłużyły jako narzędzia badawcze podczas przeprowadzania obserwacji, można załogować się na stronie <http://transistorshead.com> jako login: kowalski, hasło: kowalski (ten użytkownik zawiera przykład dydaktyczny). Jeśli natomiast czytelnik chciałby sprawdzić działanie narzędzi poprzez samodzielne ustalenie celów i zadań, może załogować się na stronie <http://transistorshead.com> jako login: nowak, hasło: nowak (ten użytkownik jest przeznaczony do przeprowadzania prób narzędzia).

4. Aspekty lingwistyczne

Celem przeprowadzonej obserwacji była ocena spójności intertekstowej rozumianej tutaj jako symetria/ odpowiedniość między konkretnymi tekstami w odniesieniu do ich treści, użytej terminologii, rozwiązań syntaktycznych itp.

Aby dokonać oceny spójności intertekstowej, został zgromadzony korpus tekstów: instrukcja przygotowania projektu opracowana przez prowadzącego zajęcia oraz teksty stworzone przez dwie grupy menedżerów projektów na podstawie wspomnianej instrukcji. Instrukcja przedstawiała opis wymagań projektowych, do których realizacji zostali zobowiązani menedżerowie. Z kolei teksty menedżerów dotyczyły (a) ustalonych przez nich celów projektowych w oparciu o instrukcję i (b) zadań niezbędnych do osiągnięcia tychże celów (zob. punkt 3. powyżej). Innymi słowy, formułując cele i zadania projektowe, menedżerowie przedstawili plan projektu. Można zatem przyjąć, w oparciu o teorię tłumaczenia, że w niniejszym przypadku instrukcja to tekst pierwotny (wyjściowy/ źródłowy), podczas gdy teksty menedżerów to teksty wtórne/ pochodne, które powinny być spójne z tekstem pierwotnym przede wszystkim pod kątem terminologicznym (tzw. „symetria/ odpowiedniość intertekstowa”, zob. J. Zając 2010: 237). W ten sposób można zapewnić funkcjonalność tekstów wtórnych. Należy dodać, że instrukcja to tekst ciągły, liczący 661 wyrazów, składający się z siedmiu akapitów, zaś teksty menedżerów to krótkie, kilkuwyrazowe komunikaty wyrażone najczęściej w formie równoważników zdań.

Zebrałe teksty zostały posortowane w formie tabel i poddane analizie lingwistycznej: porównawczej analizie treści i analizie tekstu. Warto zaznaczyć, że z lingwistycznego punktu widzenia analizie lingwistycznej mogą zostać poddane wyłącznie teksty, nie zaś języki uczestników badania (S. Grucza 2008: 13–14). Ponadto na podstawie analizy autentycznych tekstów, w tym przypadku tekstów dotyczących planowania projektu, można wyciągnąć wnioski na temat rzeczywistej spójności tych tekstów (fakty), nie zaś zebrać subiektywne opinie uczestników badania dotyczące spójności generowanych przez nich tekstów (por. też punkt 2. powyżej).

Ważną rolę podczas analizy lingwistycznej odgrywa poprawnie przygotowany i posortowany korpus tekstów. W literaturze przedmiotu można znaleźć stwierdzenia o tym, że przygotowanie tekstów do analizy w formie tabel usprawnia proces analizy, ułatwia formułowanie wyjaśnień i pozwala na wyciągnięcie ogólnych wniosków (zob. G. Gibbs 2007: 86).

Warto prześledzić proces powstawania tekstów sporządzonych przez menedżerów projektów na potrzeby opisanego tutaj badania. Po przeczytaniu tekstu instrukcji menedżerowie mieli za zadanie wypełnić w narzędziu informatycznym rubryki dwóch tabel: „Goaler” i „Tasker”. „Goaler” składało się z szeregu rubryk, spośród których w następujących należało wpisać tekst (a nie wybrać określoną opcję z listy): „vision”, „short name”, „measurers”, „goal based”. Natomiast w tabeli „Tasker” następujące rubryki należało wypełnić tekstem: „name”, „verbs”, „how to”, „where to”. Warto dodać, że każda z rubryk poza nazwą pokazywała także komunikat, który doprecyzowywał, co należy wpisać w rubryce. Wspomniane komunikaty przedstawiono w tabelach 1 i 2.

Nazwa rubryki	Komunikat dla użytkownika
Vision	Start from a vision of the future
Shortname	Create a short name of the goal (this field is required)
m1	Define a measurer 1.
m2	Define a measurer 2.
Goalbased	Create the statement which shows the goal based on green box details

Tabela 1: Goalers

Nazwa rubryki	Komunikat dla użytkownika
Name	Create a short name of the task (this field is required)
Verbs	Write by a verb what is to do
Howto	Add details how to do this
Whereto	Add details where to do the task

Tabela 2: Taskers

Warto w tym miejscu nadmienić, że teksty w narzędziu informatycznych (nazwy, komunikaty itp.) zostały podane w języku angielskim, podczas gdy teksty wpisywane przez menedżerów były formułowane w języku polskim.

Teksty wpisane przez menedżerów w rubrykach wymienionych powyżej i przedstawionych w tabelach 1 i 2 zostały poddane porównawczej analizie treści oraz analizie tekstu. Celem porównawczej analizie treści była weryfikacja, czy wszystkie cele projektu wymienione w instrukcji zostały uwzględnione przez menedżerów w planie projektu. Innymi słowy, porównawcza analiza treści miała na celu sprawdzenie, czy uczestnicy obserwacji zaplanowali projekt zgodnie z wymaganiami projektowymi. Z kolei celem analizy tekstu była przede wszystkim ocena intertekstowej spójności terminologicznej. Niemniej jednak w trakcie analizy tekstu różne aspekty badanych tekstów zostały zauważone, co zostanie dokładniej przedstawione w punkcie 5. poniżej.

Analiza lingwistyczna została przeprowadzona w następujący sposób:

(A) Porównawcza analiza treści składała się z następujących etapów:

1. Wyabstrahowanie celów projektu z instrukcji.
2. Porównanie celów wyabstrahowanych w instrukcji z celami podanymi przez menedżerów („vision”).

3. Porównanie celów podanych przez menedżerów („vision”) ze sformułowanymi przez nich stwierdzeniami w rubryce „goalbased”, które będziemy tutaj nazywać „statements” (zob. komunikat w rubryce narzędzia w tabeli 1).
 4. Porównanie zadań rozpisanych przez menedżerów (tabela 2) z celami wyabstrahowanymi z instrukcji.
- (B) Dodatkowo wymienione teksty wpisane przez menedżerów projektów do rubryk w narzędziu informatycznym zostały poddane analizie tekstu. Analiza tekstu miała miejsce pomiędzy etami porównawczej analizy treści.

Wyniki analizy lingwistycznej zostały omówione w punkcie 5. poniżej.

5. Wyniki analizy lingwistycznej

Wyniki analizy lingwistycznej zostaną przedstawione w niniejszym punkcie w podziale na wyniki porównawczej analizy treści (A) oraz wyniki analizy tekstu (B), mimo że wyniki obu analiz niejednokrotnie są ze sobą ściśle powiązane, ponieważ oba rodzaje analiz przeprowadzono równolegle. Niemniej jednak uważamy, że rozdzielenie wyników badań podczas ich eksplikacji ułatwi czytelnikowi ich rekonstrukcję i zrozumienie.

(A) Wyniki porównawczej analizy treści były zbierane etapami, tzn. po zakończeniu każdej fazy analizy (zob. punkt 4.), co oznacza że zbierano wyniki częściowe, które następnie porównywano z innymi wynikami częściowymi uzyskanymi po kolejnych fazach analizy.

Pierwsza faza analizy polegała na wyabstrahowaniu celów projektu z instrukcji. Okazało się, że instrukcja została podzielona na akapity w taki sposób, że każdy akapit instrukcji przedstawiał określony cel, poza akapitami pierwszym i drugim, które łącznie odnosiły się do jednego celu projektu. Tym samym można przyjąć, że menedżerowie mieli do zrealizowania 6 celów projektowych. Podczas drugiej fazy analizy, w której cele sformułowane w instrukcji zostały porównane z celami podanymi przez menedżerów, okazało się, że liczba celów określonych przez menedżerów jest jednakoowa bądź większa. Jedna grupa menedżerów nie uwzględniła jednego z celów projektu, podczas gdy inny cel dodała do listy z własnej inicjatywy. Z kolei grupa, która podała większą liczbę celów, dwa spośród nich określiła dość swobodnie, tzn. nie zostały one explicite podane w instrukcji, lecz „wydedukowane” przez członków grupy. Ponadto w przypadku niektórych celów menedżerowie dopisali dodatkowe informacje do celów na podstawie wybranych przez siebie fragmentów z instrukcji (także wychodząc poza obręb jednego akapitu) lub w oparciu o własne interpretacje tekstu instrukcji. W przypadku niektórych, złożonych celów, uczestnicy badania pominęli ich pewne elementy. Po wnikliwym przeczytaniu instrukcji można uznać, że powodem braku dokładności menedżerów podczas formułowania celów mogła być dość niejasno napisana instrukcja. Zwłaszcza niektóre jej fragmenty zostały niedokładnie bądź niejasno sformułowane (zob. tabela 3).

Analizując cel sformułowany przez grupy menedżerów, można zauważyć, że został on opisany częściowo. Brakuje w nim informacji o zadaniu dotyczącym „pierwszej partii koszulek”, która pojawiła się na samym końcu opisu celu. Co więcej, Grupa D dość swobodnie zinterpretowała cel z instrukcji. Można przyjąć, że ta grupa kierowała

się wyrazem „vision” podanym w nazwie rubryki podczas określania celów projektowych.

CEL według instrukcji	CEL rozpisany przez grupę
W firmie powstał również pomysł na aplikacje smartfonowe, które zarabiałby na sprzedaży „animowanych koszulek” gdzie obraz byłby naniesiony na materiał i zmieniały/ poruszały się w zależności od kąta padania wzroku. Część dochodu z tych koszulek byłaby przeznaczana na wspieranie wybranych idei społecznych, a za to obdarowane instytucje opracowywałyby wzory i promowały koszulki wśród społeczności w internecie. Firma chce w ten sposób szukać długofalowego rozwoju sprzedaży. Zaplanuj spotkania i podział ról oraz stworzenie pierwszej partii koszulek.	GRUPA C: Stworzenie aplikacji na smartfony, która generowałaby wzrost przychodu w perspektywie długoterminowej. GRUPA D: Stworzenie produktu, o którym będą mówić na całym świecie.

Tabela 3: Przykład „niejasny cel”

W przypadku czterech celów podanych w instrukcji ich opis przedstawiał tak wiele szczegółów, że menedżerowie skupili się na wybranych przez siebie elementach opisu, czasami uzupełniając opis według własnego uznania (zob. tabela 4).

CEL według instrukcji	CEL rozpisany przez grupę
Cactus w związku z szukaniem oszczędności podatkowych rozlicza się na Cyprze, co przyprawiło mu wrogów, dlatego razem z kinem z Katowic, dostawcą sprzętu video i stowarzyszeniem „Nasze dzieci — nasza Przyszłość” uruchomił projekt, gdzie współpracując tworzą produkt „Pinokio”. Ich wychowankowie z pomocą pracowników CACTUSA i agencji PR zapoznają się na tygodniowych warsztatach z animacją w grach komputerowych w ramach współtworzonej wersji aplikacji na tablety i smartfony. Zaplanuj utworzenie projektu i grup oraz warsztaty dla dzieci, a także akcję promocyjną w mediach i reklamy out-door, wstępny pilotaż i pokaz z VIP-ami w kinie bajki w Pacanowie.	GRUPA C: Stworzenie tygodniowych warsztatów „Pinokio” przy współpracy ze stowarzyszeniem Nasze dzieci — Nasza Przyszłość, w przeciągu pół roku po przeprowadzce do Katowic. GRUPA D: Zrobimy warsztaty dla młodych talentów aby zapewnić im start w przyszłości jako wybitnych programistów.

Tabela 4: Przykład „szczegółowy cel”

W przypadku celu przedstawionego w tabeli 4, członkowie obu grup pominęli szereg szczegółów celu projektowego wymienionego w ostatnim zdaniu opisu celu w instrukcji. Dodali jednak szczegóły „od siebie”. To znaczy, Grupa C sprecyzowała czas osiągnięcia celu („w przeciągu pół roku po przeprowadzce do Katowic”), zaś Grupa D opisała rezultat, który zostanie osiągnięty („aby zapewnić im start w przyszłości jako wybitnych programistów”).

Następnie, po wykonaniu porównawczej analizy treści celów podanych przez menedżerów ze sformułowanymi przez nich „statements” (faza 3. analizy), okazało się, że uczestnicy badania uwzględnili zdecydowanie więcej szczegółów dotyczących celów projektu w rubryce „statements” niż w rubryce „vision”. Powodem tego stanu rzeczy było zapewne to, że przed sformulowaniem „statements” menedżerowie byli zobowią-

zani do wypełniania szeregu innych rubryk, np. podania skróconej nazwy celu, zdefiniowania czasu realizacji celu, podania szczegółów celu. Innymi słowy, przed sformułowaniem „statements” w odniesieniu do poszczególnych celów menedżerowie wykonali więcej operacji kognitywnych dotyczących planowania projektu. Zapewne też przeczytali jeszcze co najmniej jeden raz instrukcję, aby móc dokładnie wypełnić rubryki tabeli. Niemniej jednak na etapie „statements” nie wszystkie informacje o celach zostały uwzględnione przez menedżerów. Można to zauważyć na przykładzie „statements” sformułowanych przez obie grupy menedżerów (zob. tabela 5), które dotyczyły celu przedstawionego powyżej w tabeli 4.

CEL według instrukcji	CEL rozpisany przez grupę	„Statement” rozpisany przez grupę
<p>Cactus w związku z szukaniem oszczędności podatkowych rozlicza się na Cyprze, co przypisało mu wrogów, dlatego razem z kinem z Katowic, dostawcą sprzętu video i stowarzyszeniem „Nasze dzieci — nasza Przyszłość” uruchomił projekt, gdzie współpracując tworzą produkt „Pinokio”. Ich wychowankowie z pomocą pracowników CACTUSA i agencji PR zapoznają się na tygodniowych warsztatach z animacją w grach komputerowych w ramach współtworzonej wersji aplikacji na tablety i smartfony. Zaplanuj utworzenie projektu i grup oraz warsztaty dla dzieci a także akcję promocyjną w mediach i reklamy out-door, wstępny pilotaż i pokaz z VIP-ami w kinie bajki w Pacanowie.</p>	<p>GRUPA C: Stworzenie tygodniowych warsztatów „Pinokio” przy współpracy ze stowarzyszeniem Nasze dzieci- Nasza Przyszłość, w przeciągu pół roku po przeprowadzce do Katowic.</p> <p>GRUPA D: Zrobimy warsztaty dla młodych talentów aby zapewnić im start w przyszłości jako wybitnych programistów.</p>	<p>GRUPA C: Produkt Pinokio będzie świetnym sposobem na zaangażowanie młodych ludzi w kreatywne działania i tym samym sposobem na poprawę własnego wizerunku w oczach klientów. Ten cel pozwoli na większą integrację pracowników w firmie i da możliwość poznania przyszłych współpracowników.</p> <p>GRUPA D: Stworzymy warsztaty dla młodzieży wspólnie z innymi firmami, które pozwolą nam umocnić swoją pozycję na lokalnym rynku.</p>

Tabela 5: Przykład „statements”

Zwłaszcza „statement” podany przez Grupę C jest znacznie dokładniejszy, co można rozpoznać optycznie. Członkowie tej grupy poprawili określenie „Pinokio” z „warsztatu” na „produkt”, tak jak zostało to podane w instrukcji. Niemniej jednak można dostrzec, że menedżerowie tej grupy przedstawiali w rubryce „statement” „wizję” rezultatu podjętych działań. Świadczą o tym sformułowania użyte przez studentów Grupy C: „będzie świetnym sposobem na (...) i tym samym sposobem na poprawę własnego wizerunku”, „pozwoli na większą integrację (...) i da możliwość (...)”. Podobnie członkowie Grupy D nakreślili w opisie wizję rezultatu swoich działań: „pozwolą nam umocnić swoją pozycję (...)”. Jednak nadal „statements” w obu przykładach nie odnoszą się w wszystkich elementach celu podanych w instrukcji.

Ostatni etap porównawczej analizy treści polegał na porównaniu zadań rozpisanych przez menedżerów z celami wyabstrahowanymi z instrukcji. Aby sformułować

zadania do wykonania, menedżerowie byli zobowiązani do podjęcia następujących czterech kroków (zob. tabela 2):

1. Create a short name of the task (this field is required).
2. Write by a verb what is to do.
3. Write names of doers.
4. Add details how to do this.

Podczas gdy pierwszy krok został wykonany bardzo dokładnie, punkt drugi został prawdopodobnie niezrozumiany przez uczestników badania. Opisy w tym punkcie były w większości dłuższe niż w punkcie 1. Zamiast czasownika, jak to podano w rubryce, użyto rzeczowników, rzeczowników odczasownikowych bądź bezokoliczników. Niemniej jednak był to dość istotny krok w procesie przygotowywania zadań. W tym punkcie zadania do wykonania zostały znacząco doprecyzowane przez menedżerów. Po określeniu osób odpowiedzialnych za zadanie (punkt 3.) opisy „jak” należy wykonać zadania (krok 4.) były względnie precyzyjne, o ile zostały podane. Grupa D zdecydowanie dokładniej opisała, jak należy wykonać zadania: użyła w tym celu 164 wyrazów, podczas gdy Grupa C jedynie 59 wyrazów. Warto zauważyć, że obie grupy ujęły wszystkie informacje z instrukcji w punkcie 1. dotyczącym zadań. Także szczegóły pominięte w celach i „statements” zostały uwzględnione we wspomnianym punkcie 1. Co więcej, zadania w tym punkcie zostały jednolicie sformułowane w każdej rubryce. To oznacza, że określenie konkretnych zadań do wykonania i ich przydzielenie odpowiednim osobom zmusiło menedżerów do dokładniejszego zapoznania się z instrukcją, zapewne do jej ponownego wnikliwego przeczytania. W rezultacie sformułowane zadania uwzględniały wszystkie elementy instrukcji.

(B) Analiza tekstu została do pewnego stopnia przeprowadzona podczas porównawczej analizy treści. W jej wyniku zostały wyciągnięte następujące wnioski:

- (a) Podczas wypełniania rubryk dotyczących celów projektu (rubryka „vision”), członkowie Grupy C w rubryce „statement” doprecyzowali w głównej mierze (50% rubryk) cele projektu. Co więcej, użyli nawet wyrazu „cel” (tu pogrubione). Przykładowo:

Celem warsztatów jest podniesienie wiedzy młodych ludzi o animacji oraz tworzenie innowacji w obszarze mediów, tańsze wyszukanie pracowników i wciągnięcie ich do nowo powstających grup projektowych C-Lab.

Produkt Pinokio będzie świetnym sposobem na zaangażowanie młodych ludzi w kreatywne działania i tym samym sposobem na poprawę własnego wizerunku w oczach klientów. Ten **cel** pozwoli na większą integrację pracowników w firmie i da możliwość poznania przyszłych współpracowników.

W tym przypadku ewidentnie rubryka „statement” została pomyłona z rubryką „cele”. Niemniej jednak, rubryka „statement” została uzupełniona po zdefiniowaniu celów projektu, i dodatkowo została uwzględniona w zakładce „Goalers”. Być może z tego powodu „statement” zostało zinterpretowane jako „cele” i tak opisane.

W pozostałych przypadkach menedżerowie z Grupy C wyrazili „statement” za pomocą czasownika w pierwszej osobie liczby mnogiej. Jednakże nie zastosowali jednolitej formy czasowników w odniesieniu do czasu i aspektu, tzn. czasami opisywali statement w czasie przyszłym dokonanym („stworzymy”) lub

niedokonanym („będziemy zatrzymywać”), a czasami w teraźniejszym (np. „przeprowadzamy”).

Z kolei menedżerowie z Grupy D podali 4 z 7 „statements”. Wszystkie statments wyrazili za pomocą czasownika w pierwszej osobie liczby mnogiej czasu przyszłego.

Dodatkowo członkowie obu grup użyli zaimków „nam” i „nasz” w opisie 1/3 „statements”.

- (b) Zadanie polegające na skrótowym podaniu celów zostało w gruncie rzeczy prawidłowo wykonane przez obie grupy menedżerów. Jedynie w przypadku uczestników Grupy C w 50% opisów można odnotować kosmetyczne zmiany w tekście celów (rubryka „vision”), które nie doprowadziły do ich znaczącego skrócenia. Menedżerowie użyli:
- krótszych synonimów: zamienili „oraz” na „i” „w ciągu” na „w”, „młode talenty” na „młodzież”;
 - cyfry zamiast nazwy liczby: np. „2” zamiast „dwóch”.
- W niektórych przypadkach skracanie tekstu „celów” prowadziło do znaczących zmian treści, np. wyraz „najlepszych” został zamieniony na „dotychczasowych” lub zamiana „Stworzenie produktu, o którym będą mówić na całym świecie” na „Stworzenie innowacyjnych koszulek”.
- (c) Niejednokrotnie rubryki dotyczące danego zadania nie zostały wypełnione w sposób jednolity. Przykładowo w punkcie 4. dotyczącym zadań projektowych, zostały użyte różne formy, aby opisać zadania:
- rzeczowniki: „wsparcie”, „organizacja”;
 - bezokoliczniki: „zorganizować”;
 - rzeczowniki odczasownikowe: „zorganizowanie”, „znalezienie”;
 - wyliczenia: „elastyczny czas pracy, elastyczne warunki zatrudnienia, program rozwoju talentów, szkolenia”.

6. Wnioski

Wyniki przeprowadzonych analiz można podsumować w następujący sposób:

Po pierwsze, rejestrowanie aktywności studentów planujących wykonanie projektu pozwoliło na dużo wierniejsze odtworzenie sposobu ich myślenia podczas tego działania, niż miałyby to miejsce w przypadku wykorzystania innych metod badawczych, np. metody ankietowej lub wywiadu. Wykorzystanie układu wielkości organizacyjnych w celu zbudowania narzędzi menedżerskich online (jednocześnie będącymi narzędziami badawczymi) pozwoliło zarejestrować fakty dotyczące procesu planowania projektu, a nie opinie uczestników badania. Usprawnieniem tego procesu byłoby wzbogacenie narzędzi badawczych w ramach metody obserwacji o rejestratory dźwięku (metoda protokołu głośnego myślenia) i obrazu (analiza położenia uczestników, obserwacja ich zaangażowania w proces planowania projektu, obserwacja relacji pomiędzy uczestnikami). Użycie dodatkowych metod badawczych pozwoliłoby na bar-

dziej precyzyjne formułowanie wniosków na temat procesów kognitywnych uczestników badań.

Po drugie, w wyniku porównawczej analizy treści i analizy tekstu okazało się, że im więcej procesów myślowych musieli wykonać uczestnicy badania, tym dokładniejsze były ich opisy w rubrykach narzędzia menedżerskiego. Oznacza to, że dokładność opisu celu lub zadania w projekcie wzrastała wraz ze wzrostem liczby procesów myślowych, jakie musieli wykonać uczestnicy. Zatem wzrost liczby procesów myślowych niejako zmusza do bardziej precyzyjnego formułowania planu projektu. Powstaje hipoteza, czy jeśli liczba procesów myślowych wzrośnie do zbyt wysokiego poziomu, precyzja opisu będzie stopniowo maleć ze względu na problem percepcyjny skomplikowanego zadania do wykonania.

Po trzecie, zrozumienie kognitywnych procesów uczestników badań może ułatwić automatyzację pracy projektowej. Replikacja określonych, powtarzalnych procesów (wzorców) zachowań kognitywnych wpłynie na bardziej precyzyjne przygotowanie nowych narzędzi menedżerskich, jak i ulepszenie już istniejących.

Po czwarte, wymagania projektowe (lub dotyczące jakichkolwiek zadań dla pracowników) powinny być formułowane w postaci (1) krótkiego opisu, (2) uzasadnienia i (3) bezpośredniego zwrotu do adresata. Jednak taka struktura powinna być utrzymana konsekwentnie nawet w przypadku długiego tekstu opisującego wymagania projektowe. Jeśli te trzy elementy opisu przeplatają się i tekst jest nieuporządkowany, sprawia to, że rekonstrukcja zadań szczegółowych do wykonania jest dość złożonym procesem mentalnym i pochłania zapewne relatywnie dużo czasu menedżerów. Takie właśnie zjawisko wystąpiło podczas przeprowadzonego badania. Stworzenie formularza wymagań projektowych wpłynęłoby na przewidywalność opisu wymagań (uprościłoby i ujednoliciłoby ich makrostrukturę) i jednocześnie usprawniłoby proces tworzenia tych wymagań, a tym samym ułatwiłoby wykonawcom projektu rekonstrukcję opisu, a następnie formułowanie celów i zadań projektowych.

Po piąte, należy zastanowić się nad złożonością formułowanych wymagań projektowych. Przeprowadzone badanie pokazało, że im więcej punktów/ elementów było zawartych w opisie danego celu, tym bardziej wybiórczo „wyławiali” je z opisu menedżerowie. Co więcej, w niektórych przypadkach dodawali „od siebie” pewne elementy, formułując cele projektu.

Po szóste, uczestnicy formułując cele i zadania bardzo często stosowali synonimy, zamiast utrzymywać jednolite słownictwo ogólne i terminologię. Doprowadzało to zmniejszania się spójności intertekstowej między opisem wymagań projektowych a planem projektu. W niektórych przypadkach prowadziło także do znaczących zmian w treści. To mogło być jednak spowodowane dość chaotycznie sformułowanymi w niektórych miejscach wymaganiami projektowymi. Uczestnicy badania niejednokrotnie odwoływali się do różnych fragmentów opisu wymagań projektowych i własnej wyobraźni, by sformułować cele i zadania projektowe.

Po siódme, ostateczna forma zadań i celów projektowych, która powinna posłużyć do automatyzacji pracy zespołów projektowych i usprawniania narzędzi menedżerskich tworzonych na potrzeby zespołów projektowych powinna zostać zweryfikowana przez człowieka, najlepiej lingwistę, który sprawdzi zgodność rozpisanych celów

i zadań z instrukcją (opisem wymagań projektowych) pod względem spójności (intertekstowej jak i intratekstowej).

Podsumowując, niniejszy artykuł zarysowuje problematykę spójności intertekstowej planowania działań projektowych w oparciu o wymagania projektowe. Jednocześnie przedstawia wyniki badania, których nie należy traktować jako ostateczne, lecz postrzegać jako podstawę i zachętę do przeprowadzania kolejnych, podobnych badań na szerszą skalę. Co więcej, jest przykładem na to, że współpraca interdyscyplinarna na pograniczu lingwistyki i nauk o zarządzaniu może przynieść wiele korzyści specjalistom z obu tych dyscyplin naukowych (por. J. Alnajjar 2014: 35–37). Tego rodzaju współpraca interdyscyplinarna pozwala na wykorzystanie szerszego spektrum metod badawczych, a tym samym umożliwia uzyskanie dokładniejszych wyników badań tego samego zjawiska.

Bibliografia

- Alnajjar, J. (2014), *Controlling komunikacyjny: nowe wyzwanie dla dydaktyki akademickiej*, (w:) „Lingwistyka Stosowana — Applied Linguistics — Angewandte Linguistik. Przegląd/Review” 9, 19–39. (URL <http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/12255677/Lingwistyka+Stosowana+9+Justyna+Alnajjar.pdf>). [Pobrano 23.07.2015].
- Brink C./ I. Rewitzky (2002), *Three Dual Ontologies*, (w:) „Journal of Philosophical Logic” 31, 543–568.
- Ciesielski, K./ Z. Pogoda (2008), *Bezmiar matematycznej wyobraźni*. Warszawa.
- Cyfert, S./ K. Krzakiewicz (2009), *Nauka o organizacji*. Poznań.
- Denzin, N.K. (1978), *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. 2. wyd., New York etc.
- El-Diraby, T.A./ C. Lima/ B. Feis (2005), *Domain Taxonomy for Construction Concepts – Toward a Formal Ontology for Construction Knowledge*, (w:) „Journal of Computing in Civil Engineering”, ASCE, 394–406.
- Flak, O. (2007), *Układ wielkości organizacyjnych jako obiekt badań*, (w:) A. Nalepka (red.), *Organizacje komercyjne i niekomercyjne wobec wzmożonej konkurencji oraz wzrastających wymagań konsumentów*. Nowy Sącz, 64–74.
- Flak, O. (2008), *Konceptualizacja układu wielkości organizacyjnych*, (w:) A. Nalepka (red.), *Organizacje komercyjne i niekomercyjne wobec wzmożonej konkurencji oraz wzrastających wymagań konsumentów*. Nowy Sącz, 13–21.
- Flak, O. (2010), *Wymiary i wielkości mierzone w układzie wielkości organizacyjnych*, (w:) A. Nalepka (red.), *Organizacje komercyjne i niekomercyjne wobec wzmożonej konkurencji oraz wzrastających wymagań konsumentów*. Nowy Sącz, 11–21.
- Flak, O. (2013a), *Theoretical Foundation for Managers' Behavior Analysis by Graph-Based Pattern Matching*, (w:) „International Journal of Contemporary Management” 12/4, 110–123.
- Flak, O. (2013b), *Ustalanie celów i zadań przez menedżera za pomocą narzędzi menedżerskich online — wyniki obserwacji*, (w:) „Technologie wiedzy w zarządzaniu publicznym. Studia Ekonomiczne” 199, 46–57.

- Flak, O./ A. Pyszka (2013), *Differences in perception of the participants in the management process and its real trajectory*, (w:) „Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation” 9/4, 53–72.
- Gibbs, G. (2007), *Analyzing Qualitative Data*. Los Angeles etc.
- Grajewski, P. (2007), *Organizacja procesowa*. Warszawa.
- Grucza, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- Hart, S.L. (1995), *Natural-Resource-Based View Of The Firm*, (w:) „Academy of Management Review” 20/ 4, 986–1014.
- Jokiel, G. (2009), *Podejście procesowe w zarządzaniu – geneza i kierunki rozwoju koncepcji*, (w:) „Podejście procesowe w organizacjach, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 52, 15–22.
- Krzyżanowski, L. (1985), *Podstawy nauk o organizacji i zarządzaniu*. Warszawa.
- Krzyżanowski, L. (1992), *Podstawy nauk o organizacji i zarządzaniu*. Warszawa.
- McInerny, D.Q. (2005), *Nauka logicznego myślenia*. Warszawa.
- Müller-Jacquier, B. (2004), *‘Cross-cultural’ versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung der Inter-Aktion*, (w:) H.-J. Lüsebrink (red.), *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. St. Ingbert, 69–113.
- Prechtel, P. (2007), *Wprowadzenie do filozofii języka*. Kraków.
- Stachak, S. (1997), *Wstęp do metodologii nauk ekonomicznych*. Warszawa.
- Wittgenstein, L. (2000), *Tractatus Logico-Philosophicus*. Warszawa.
- Zajac, J. (2010), *Kilka uwag na temat tłumaczenia wtórnych tekstów wspólnotowych*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 2, 227–240. (URL http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/11233657/LS2_2010_art_Zajac.pdf). [Pobrano 23.07.2015].
- Zieleniewski, K. (1965), *Organizacja zespołów ludzkich*. Warszawa.

Karl-Hubert KIEFER
Uniwersytet Warszawski

Gesprächslinguistische und didaktische Überlegungen zur kommunikativen Aufgabe der Bedarfsermittlung im Rahmen von Beratungs-, Verkaufs- und Servicevorgängen

Abstract:

Linguistic and didactic considerations on the communicative task of “needs assessment” as part of consultancy, sales and service operations

This paper is an attempt to illustrate the role of needs assessment as a constitutive linguistic-communicative task of the professional fields of consulting, sales and service, and simultaneously a plea for greater consideration in school and academic learning contexts

Vorbemerkung: Die kommunikativen Praktiken Beratung, Verkauf und Service

Unter dem Begriff *Beratung* verstehe ich eine kommunikative Praktik, die durch Interaktionen gekennzeichnet ist, im Rahmen derer

- a. ein Ratsuchender auf der einen und ein Ratgeber auf der anderen Seite zum Zwecke der Beantwortung einer Frage/von Fragen bzw. der Lösung eines Problems/von Problemen aus einem mehr oder wenig fest umrissenen fachlichen Bereich (z. B. Psychologie, Steuerrecht etc.) bestimmte Ressourcen (Informationen, Wissen, Geld) miteinander austauschen (K.-H. Kiefer 2013: 37) = Beratung im Sinne einer eigenständigen Dienstleistung. Nach J. Rehbein (1985: 350) geben Sachverständige in Beratungen „Handlungsempfehlungen an Personen, die das sachverständige Wissen brauchen für eine Problemlösung. Beratungen haben also den Zweck, Expertenwissen an Aktanten weiterzugeben“.
- b. ein Kaufmann/kaufmännischer Angestellter einen Kaufinteressierten zum Zwecke des Kaufs einer (erklärungsbedürftigen) Ware/einer (erklärungsbedürftigen) Dienstleistung auf Wunsch des Kunden oder eigenständig Wissen bzw. Informationen zur Verfügung stellt, die Einfluss auf die Kaufentscheidung nehmen (können) = Beratung als Bestandteil eines Verkaufsgesprächs

Der Begriff *Service* umschreibt eine kommunikative Praktik, die durch Interaktionen gekennzeichnet ist, die einer an den Verkauf von Waren oder die Erbringung von Dienstleistungen gekoppelten Kundenbetreuung dienen. Diese Kundenbetreuung reicht

von einer reinen Auskunftserteilung bis hin zur Entgegennahme von Störungsmeldungen oder Beschwerden bzw. Reklamationen.

Unter einer kommunikativen Praktik verstehe ich mit R. Fiehler (2004: 99) „präformierte Verfahrensweisen, die gesellschaftlich zur Verfügung stehen, wenn bestimmte rekurrente Ziele oder Zwecke realisiert werden sollen“, oder in abgewandelter Form mit S. Stein (2011: 10): „gesellschaftlich etablierte, konventionalisierte, mehr oder weniger stark verfestigte Verfahren für die Bearbeitung wiederkehrender kommunikativer Aufgaben und Zwecke“.

Kommunikative Praktiken und für sie geltende Regeln werden, so Fiehler, in den verschiedensten Zusammenhängen gelernt. Ein großer Teil der kommunikativen Praktiken (mit einem Schwerpunkt auf den schriftlichen) erfolgt in der Schule, aber auch bereits vor der Schule sowie außerhalb (z. B. in peer-groups) werden kommunikative Praktiken erworben. Darüber hinaus werden Praktiken auch nach Durchlaufen der Ausbildungsinstitutionen erlernt (im beruflichen Kontext etwa Praktiken, wie ‚eine Dienstbesprechung durchführen‘ oder ‚ein Arbeitszeugnis schreiben‘ (R. Fiehler 2004: 103).

Ob Küchen-, Badezimmereinrichtung, Ratenkredit, Fernreise, Kinderhaarschnitt, Espressomaschine, Multifunktionsgerät, technischer Kundendienst oder die Anbahnung steuerberatender, psychologischer oder pflegerischer Hilfe: Konstitutiv für Beratungs-, Verkaufs- und Servicegespräche (insbesondere beim Erstkontakt) ist die Phase der so genannten *Bedarfsermittlung*. Bedarfsermittlung — beliebter Gegenstand von Verkaufsratgebern und -trainings, jedoch bisher kaum im Fokus linguistischer Betrachtungen — bedeutet, dass der Verkäufer bzw. Dienstleister Auskunft über die Kaufabsichten/die Kaufmotivation des Kunden, über die Erwartungen an ein Produkt/eine Dienstleistung, über Erfahrungen im Umgang mit einem Produkt/einer Dienstleistung einholt und diese Informationen kognitiv-sprachlich so verarbeitet, dass eine möglichst große Passung zwischen Kundenanforderungen und Produkt- bzw. Dienstleistungs-eigenschaften erzielt wird und es in der Folge zu einem erfolgreichen Kauf, Auftragsabschluss oder zur Inangsetzung von Serviceaktivitäten zur Lösung eines Problems kommen kann. Im Vordergrund der Bedarfsermittlung stehen damit sprachliche Handlungen, die die Motivation zur Inanspruchnahme von Beratungs-, Verkaufs- oder Serviceleistungen ERFRAGEN und KLÄREN (d.h. Teilhandlungen, wie Nachfragen, Bestätigung einholen, Schlussfolgerungen ziehen etc.). Begleitet werden diese sprachlichen Handlungen ggf. durch das gleichzeitige oder nachgelagerte schriftliche Dokumentieren der durch Frage- bzw. Klärungshandlungen eingeholten Informationen.

Der vorliegende Beitrag versteht sich als Plädoyer für die stärkere fachübergreifende Berücksichtigung sprachlicher Ausdrucksformen zur Ermittlung von Bedarfen in berufsvorbereitenden Lehr- und Lernkontexten. Ziel ist es, an exemplarischen Bedarfsermittlungen aus unterschiedlichen beruflichen Bereichen die Relevanz und diskursive Spielarten der kommunikativen Teilhandlung vorzustellen, Überlegungen darüber anzustellen, welche konkreten sprachlich-kommunikativen Anforderungen an eine effektive Bedarfsermittlung gestellt sind und schließlich Anregungen zu geben, wie entsprechende Kompetenzen in fächerübergreifenden, berufsbezogenen Lernräumen (an Schulen und Universitäten) trainiert werden können. P. Weber (2014: 6) un-

terstreicht ausdrücklich die Verortung gesprächsorientierter Lerngegenstände für den Bereich der Schule:

Ein Anliegen des Deutschunterrichts ist es, die Gesprächskompetenz der Schülerinnen und Schüler in unterschiedlicher Hinsicht zu fördern. Dieses Ziel ist laut Richtlinien und Lehrplänen in den verschiedenen Schulstufen und -formen durch die Analyse und aktive Gestaltung mündlicher Kommunikation zu verfolgen, beispielsweise in den Lernbereichen „Reflexion über Sprache“ und „Sprechen und Zuhören“ (siehe Kernlehrpläne für das Fach Deutsch SI NRW). Als Unterrichtsgegenstände werden hier vor allem innerschulische Gesprächsformen (z. B. Präsentationen und Diskussionen) genannt, wiederholt aber auch (vor allem in den Abgangsklassen) Alltagsgespräche der außerschulischen Realität, wie das Bewerbungsgespräch, das analysiert und im Rollenspiel simuliert werden soll. Besonders im Berufskolleg hat die Beschäftigung mit Formen und Merkmalen beruflicher Gespräche (z. B. Verkaufs-, Verhandlungs- und Beratungsgespräche) im Fach Deutsch zunehmend in die Lehrpläne Eingang gefunden. Wenn Schülerinnen und Schüler sich im beruflichen Schulwesen in der Ausbildung für einen kommunikationsintensiven Beruf befinden, ist die Vermittlung der betreffenden Fertigkeiten besonders wichtig. Von Mitarbeitern, die im Groß- und Einzelhandel mit Kunden Kontakt haben, wird vor allem erwartet, erfolgreich Verkaufsgespräche zu führen.

1. Exemplarische Bedarfsermittlungen aus der Beratungs-, Verkaufs- und Servicepraxis

Beispiel I — Kücheneinrichtungs-Dienstleistung

Das erste Beispiel für eine Bedarfsermittlung im Rahmen eines Verkaufsberatungsgesprächs betrifft die Planung nach individuellem Wunsch gefertigter Küchenmöbel. Die Werbeanzeige eines Kücheneinrichters (A) bereitet die potenziellen Kunden darauf vor, dass sie im Beratungsgespräch mit den Küchenberatern umfassend und gezielt über ihre Gewohnheiten in der Küche befragt werden. Die Fragen gesteuerte Bedarfsermittlung ist Grundlage für die Simulation bzw. Visualisierung des Küchenarrangements im Küchenstudio.

A) Aus der Werbeanzeige eines Kücheneinrichters (<http://www.kuechenmayer.de/index.php?Beratung-Planung-de>):

Einzigartige Küchen

Wenn Sie auf der Suche nach einer neuen Küche zu Küchen Mayer in die Musterküchen-Ausstellung kommen, wird Ihnen das Herz aufgehen: eine Küche schöner als die andere. Dabei entdecken Sie viele innere Werte einer Musterküche erst, wenn Sie alles ausprobieren — deshalb sind auch alle Bereiche funktionsfähig angeschlossen. Aber welche Küche wird die Ihre? Um das herauszufinden braucht es mehr als optische Feinheiten. Die Basis für Ihre Traumküche ist zuallererst eine fundierte Bedarfsermittlung, denn die Küche von heute dient schon lange nicht mehr der Verpflegung allein. Hier nehmen wir uns extra viel Zeit für Sie. Und wir möchten es genau wissen: Wie viel Geschirr haben Sie? Wo wird es aufbewahrt? Unterscheiden Sie zwischen einem Sonntags- und Alltagservice? Welche Gläser besitzen Sie? Welche Backformen? Benutzen Sie viele große Töpfe? Und das ist erst der Anfang! Später kommen dann die Fragen nach Ihrem Lebensstil und Ihren Essensgewohnheiten hinzu. Letztendlich mündet alles in Komfort und Funktionalität. Nur die konsequente Umsetzung Ihrer Vorstellungen in Kombination mit den kreativen Ideen Ihres Beraters ergibt eine ideale Küche. Und je besser er Sie kennt, desto perfekter wird die Planung.

Beispiel B zeigt den Ausschnitt aus einer Checkliste, die der Administrator eines Forums für Küchen-Interessierte bei Fragen rund um Küchenplanung, Küchenkauf und Küchenausstattung ins Netz gestellt hat. Hiernach dient die Bedarfsanalyse zur Vorbe-

reitung und zugleich als Grundlage des Beratungsgesprächs im Verkaufsraum. Sie soll dabei helfen, einen individuellen Bedarf zu erkennen bzw. zu wecken, der bis dato nicht unbedingt bewusst vorhanden ist, von den Machern der Küchencommunity aber als relevant bei der Küchenplanung erachtet wird. Das auf diese Weise in Form einer Checkliste vorweggenommene Beratungsgespräch erfolgt auf zwei Ebenen (Bedarfsanalyse I und II) über systematisch durchgliederte Fragenkomplexe (Wie wird die Küche genutzt und von wem? Wer ist der Chef/die Chefin in der Küche? Wie soll der Küchenraum beschaffen sein? Welche Form hat Ihre jetzige Küche? Was wird wo verstaut? Arbeitszone: Bevorraten und Aufbewahren etc. — die in sich jeweils wiederum ausschließlich geschlossene Fragen enthalten) sowie durch gezielten Abgleich eines Ist- mit einem zu erzielenden Sollzustand von Kücheneigenschaften bzw. -nutzungsgewohnheiten:

B) Aus dem Internetforum einer Kücheneinrichtungs-Community (<http://www.kuechen-society.de/bedarfsanalyse-i.html>):

Mit der richtigen Bedarfsanalyse im Vorfeld haben Sie Planungssicherheit und können die Küche entsprechend Ihren Vorstellungen in Punkto Preis, Funktionalität und Design steuern. Wir haben für Sie zwei Bedarfsanalysen erstellt. In der Bedarfsanalyse I geht es primär darum, herauszufinden was Sie möchten, was Sie brauchen und welche Problemstellungen bei der neuen Küche behoben werden sollen. Die zweite Bedarfsanalyse II befasst sich mit den Einzelheiten zu Ihrer Küche, also Materialien, Elektrogeräte, Spülen, Dunsthauben usw.

Sicherlich haben Sie schon eine Vorstellung von Ihrer neuen Küche. Schreiben Sie Ihre Ideen und Wünsche einfach einmal nieder. Nutzen Sie hierfür die Checkliste. Wenn Sie nun die Informationen in den Rubriken Küchenplanung, Küchenausstattung und Küchenkauf lesen, entdecken Sie vielleicht die eine oder andere Alternative zu Ihren vorherigen Überlegungen oder finden darin Bestätigung. Im Küchenplanungsgespräch kommen Ihnen Ihre Aufzeichnungen ebenfalls zu Gute, denn die Küche ist ein sehr planungsintensives und umfangreiches Produkt. Da kann im Gespräch mit dem Küchenplaner schon einmal der ein oder andere Wunsch vergessen werden.

Wie soll der Küchenraum beschaffen sein?

Bevorzugen Sie einen geschlossenen Küchenraum oder eher offenes Wohnen?

Geschlossener Küchenraum ja nein

Küchenraum mit Durchreiche ja nein

Offenes Wohnen ja nein

Ich bin unzufrieden mit dem jetzigen Küchenraum und kann mir aber vorstellen, durch leichte bauliche Maßnahmen, den Grundriss der Küche zu verändern:

Veränderung des Küchenraums? ja nein

Werden noch Arbeiten am Fußboden und an den Wänden vorgenommen? ja nein

Fußboden Wand Installationen

Abb. 1: Ausschnitt aus der vom Kunden auszufüllenden Checkliste zur Bedarfsanalyse

Beispiel II — Optiker-Dienstleistungen

Der Ausschnitt aus einem Verkaufsberatungsgespräch im Refraktionsraum eines Optikers (vom Autor aufgezeichnet und transkribiert) stellt einen mitgeschnittenen Dialog im Refraktionsraum eines Optik-Filialisten dar. Die Kundin benötigt eine Sehhilfe für den Nah- und Fernbereich. Im Anschluss an die Bestimmung der Augenwerte (als erste von insgesamt 4 Stufen des Verkaufsberatung: 1. Sehstärkenbestimmung — Auswahl der Brille — Wahl des Glaspakets — Sonnenbrille — Zweitbrille — Kontaktlinsen) erfolgt die explizit eingeleitete Bedarfsermittlungsphase („ein paar Fragen, damit ich Sie besser beraten kann.“) über sowohl geschlossene als auch offene Fragen, deren Antworten auf einem Gesprächsleitfaden-Notizzettel festgehalten und Einfluss auf den weiteren Beratungsverlauf, insbesondere auf die Argumentationsstrategie für die Auswahl einzelner Teilkomponenten der Sehhilfe haben werden:

(O=Optiker; K=Kunde)

O: Ich hätte jetzt gerne ein paar Fragen, wenn Sie nichts dagegen haben, damit ich Sie besser beraten kann für die Gläser und auch das Gestell.

K: Ok

O: Ihr Nachname?

K: ...

O: Frau..., wie gestalten Sie Ihren Alltag — z. B. arbeitsmäßig?

K: Ich arbeite den ganzen Tag.

O: Am Bildschirm?

K: Nee, im Verkauf.

O: Auch fahren Sie Auto?

K: Ja.

O: Und in der Freizeit?

K: Lese ich eigentlich.

O: Schön. Ja, da ist die Brille sehr wichtig. Gut. Was ich jetzt festgestellt habe ist: Sie brauchen einmal eine Fernbrille und eine Lesebrille. Man kann die Brille kombinieren: Gleitsichtbrille.

K: Hab ich einmal gehabt. Bin ich immer nur Treppen gestiegen. Ich konnte damit gar nicht laufen.

O: Wann war das ungefähr?

K: Das ist jetzt sechs Jahre her.

O: Acha, das ist lang her. Weil...mit der Zeit wird ja bei den Gläsern auch viel geforscht. Die Forschung geht immer weiter. Es gibt sehr, sehr komfortable Gleitsichtgläser. Wenn Sie probieren möchten, wir können ja auch so machen: Wenn Sie nicht klarkommen, angenommen Sie haben sie einmal probiert. Und wir sagen Ihnen auch auf was Sie so achten müssen. Und wenn Sie innerhalb des halben Jahres nicht zurechtkommen, können Sie sagen: Ich gebe Sie zurück und hätte gern einmal eine Fern- und eine Lesebrille.

K: Nein ich hätte gerne zwei getrennte Brillen.

[...]

Kundendaten

Berater: _____ Datum: _____

Kundenname: _____



Aktuelles Angebot?

Alltag:	Freizeit:	Sonstiges:

Sehstärkenbestimmung

Vormessung mit AutoRefra?

	Brillenwerte	Sph	Cyl	Achse	Add	Prisma	Basis	Visus	PD	Höhe	Ø
ALTE WERTE	R										
	L										
NEUE WERTE	R										
	L										
	Kontaktlinse	Sph	Cyl	Achse	Add	don. Lage	Visus	Produktbezeichnung			
	R										
	L										

Probelinse aufgesetzt?

RAYBACK Punkte: _____ Wert: _____

Brille

	<input type="checkbox"/> Fern-/Lese	<input type="checkbox"/> GS	<input type="checkbox"/> Fern-/Lese	<input type="checkbox"/> GS
	Kontaktlinse		Kontaktlinse	
Formänderung-/Anpassung	Ⓡ	Ⓡ	Ⓡ	Ⓡ
Basisbrille		€		€
Glaspaket	+	€		€
Glasoption 1	+	€		€
Glasoption 2	+	€		€
Zwischensumme <small>(+ Basis Randverfärbung)</small>	=	€		€
Kunden- und Aktionsrabatte	-	€		€
Zwischensumme Brille	=	€		€
Rund-um-Schutz!	+	€		€
Komplettpreis	=	€		€

Kostenlose Probelinse bestellen?
 Termin CL Anpassung & Brillenabholung: _____
 Datum (Tag/Monat/Jahr) - Uhrzeit

Garantien und Zusatzleistungen?

3 Jahre Herstellergarantie
 APOLLO OPTIK Garantie
 BEST PREIS Garantie
 Kostenlose Sehstärkenbestimmung

Anzahlungsbetrag: _____ €

Kommentare siehe Rückseite

Abb. II: Beratungsbogen eines Optik-Dienstleisters

Beispiel III — Mobilfunk-Dienstleistungen

Beispiel A ist ein Auszug aus einem Verkaufsgespräch bei einem Mobilfunk-Anbieter (vom Autor aufgezeichnet und transkribiert). Gesprächsauftritt bildet der Wunsch des Kunden nach einem Vertragshandy, dann sammelt die Verkäuferin sukzessive und in relativ linearer Form über offene und geschlossene Fragen Informationen durch Fokussierung auf für das Endprodukt relevante Stichwörter (Neues Handy? Internetnutzung? ADAC-Mitglied? Handymarke?). Im Anschluss an die Bedarfsermittlung (Angebotsphase) notiert und erläutert sie simultan die gewonnenen Daten auf einem Blatt Papier (linke obere Ecke) und anschließend auf die rechte Seite das von ihr aufgrund der im Gespräch gesammelten Kunden-Daten eruierte Mobilfunkpaket. Bei der Angebotsbeschreibung nimmt sie jeweils Bezug auf die einzelnen Bedarfskomponenten.

Beispiel B zeigt eine Variante der Notiztechnik. Hier sehen wir statt des so genannten „Pencil-selling-Verfahrens“ einen vorgefertigten Notizzettel, auf dem bereits zwei globale Handy-Tarife angegeben sind und der Verkäufer im Verlauf der Bedarfsermittlung einzelne Zusatzoptionen markiert und kommentiert.

(K=Kunde; M=Verkäuferin)

K: Guten Tag

V: Guten Tag. Was kann ich für Sie tun?

K: Ich hatte bisher ein Aldi-Telefon also mit Prepaid-Karte und möchte nun einen Handyvertrag abschließen. Und ich möchte gern wissen, äh, welches Tarifpaket da für mich äh in Frage kommt.

V: Was geben Sie denn dafür so aus, für die Karte, auf den Monat gerechnet?

K: So im Schnitt 2 Aufladungen pro Monat.

V: dann a 15 EUR?

K: Nein, a 30 EUR, manchmal auch alle zwei Monate.

V: 60 EUR?

K: Ja, wie gesagt, manchmal auch weniger. Aber so ungefähr. Ich telefoniere viel ins Ausland.

V: Europa?

K: Ja

V: Brauchen Sie denn auch ein neues Handy dazu?

K: Ja, ich glaube schon. Bei meinem jetzigen Handy sind die Tasten so klein.

V: Ok. Und wenn es um das Handy geht, was ist Ihnen da wichtig?

K: Ich brauche Internet, d.h. ich rufe manchmal meine Mails ab. Oder lese Nachrichten. Online Nachrichten

V: Filme, Youtube? Oder Ähnliches?

K: Nein.

V: Ok. Sind Sie ADAC-Mitglied?

K: Ja. Gibt's da einen Rabatt?

V: Ja, 10 Prozent. Welche Handy-Marke haben Sie derzeit?

K: HTC. Aber ich hätte da gern was andres. Die Tasten sind mir zu klein.

V: Haben Sie da einen konkreten Hersteller, ein konkretes Modell im Auge?

K: Meine Frau hat ein Smartphone von Sony — Z oder so ähnlich und ist ganz zufrieden...

V: Ja, das gibt's in zwei Varianten, mit großem und kleinem Display. Für das mit dem großen Display hamm wir grade ne Aktion laufen, ich zeigs Ihnen mal...

[...]

Abb. III: Notizblockauszug Verkäuferin Mobilfunk/BASE

Beispiel B

Abb. IV: Alternative Ergebnisfixierung einer Bedarfsermittlung/Vodafone

Beispiel IV — Medikamentenverkauf Apotheke

Im Folgenden haben wir es mit einem Auszug aus einem Verkaufsgespräch in einer Apotheke zu tun Anbieter (vom Autor aufgezeichnet und transkribiert). Verschreibt der Arzt seinem Patienten ein Medikament, so sprechen wir von einer „Verordnung“ oder einer „Fremdmedikation“. Ein Beratungsgespräch zwischen Apotheker und Kunde auf der Basis einer Selbstmedikation beruht hingegen in der Regel auf einem gezielten Medikamentenwunsch, der Schilderung von Symptomen bzw. Beschwerden oder auf einer Eigendiagnose des Patienten. In diesem Fall muss der Apotheker selbst die Eignung bestimmter, infrage kommender Medikamente für den Gebrauch des Kunden erfragen, um eventuelle Risiken einer unsachgemäßen Auswahl oder Anwendung zu vermeiden. Die Autoren eines Fachartikels zum Thema „Beratung“ in der größten deutschen pharmazeutischen Online-Zeitung PZ Online (aus: <http://www.pharmazeutische-zeitung.de/index.php?id=22983>) skizzieren, wie die Bedarfsermittlung im Falle einer Selbstmedikation aussehen sollte:

Verlangt der Patient ein bestimmtes Präparat, sollte der Apotheker zunächst erfragen, für wen das Arzneimittel bestimmt ist, da Beratungen über Drittpersonen Probleme mit sich bringen und nicht alle Risiken in Erfahrung gebracht werden können. Sie sollten daher eine Ausnahme darstellen. Folgende Fragen empfehlen sich zur Gesprächseröffnung:

- *Kennen Sie das Arzneimittel?*
- *Wie vertragen Sie das Arzneimittel?*
- *Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Arzneimittel gemacht?*
- *In welcher Dosierung (und wie oft und wie lange oder seit wann) nehmen Sie das Arzneimittel?*
- *Wie wenden Sie das Arzneimittel an?*

Kommt der Patient mit einer Symptombeschreibung oder Eigendiagnose in die Apotheke, gilt es, diese möglichst gezielt und knapp zu hinterfragen. Dies geschieht am besten mit etwa drei bis fünf offenen Fragen. Diese so genannten W-Fragen können nicht mit "Ja" oder "Nein" beantwortet werden und beginnen in der Regel mit den Worten "wie", "wie viel", "welches", "wer" oder "wie oft" (1, 3-6):

- *Wie lange bestehen die Beschwerden (akut, subchronisch, chronisch, rezidivierend)?*
- *Unter welchen Bedingungen treten die Beschwerden (bevorzugt) auf?*
- *Wann treten die Beschwerden auf?*
- *Welche Arzneimittel oder nicht medikamentösen Maßnahmen wurden bereits und mit welchem Erfolg ausprobiert?*

Im Verlauf des aktiv eröffneten Beratungsgesprächs wird beim pharmazeutischen Personal (Apotheker, PTA, Vorexamierte, Pharmazieingenieur, Pharmaziepraktikant) gedanklich eine Ursachenforschung "ablaufen", zum Beispiel zur Erfassung unerwünschter Arzneimittelwirkungen aus ärztlich verordneter Therapie, zu Arzneimitteln der Selbstmedikation sowie eventuell auch

zur Selbstmedikation mit verschreibungspflichtigen, aber nicht für diesen Patienten verordneten Arzneimitteln.

(A= Apotheker; K=Kunde)

A: Guten Morgen

K: Guten Tag. Ich möchte fragen, ob Sie das Präparat „XY“ in der Dosis 100 ml vorrätig haben.

A: Ist das für Sie?

K: Nein, für das Kind eines Kollegen.

A: Wie alt ist das Kind?

K: Hm. So um die 15.

A: Moment, ich schau mal nach, ob wir das da haben [prüft im PC nach]. So. ...100 ml haben wir leider nicht da, nur 30 ml. Ich könnte Ihnen 3 Packungen a 30 ml verkaufen. Oder Sie können statt der Tropfen Weichkapseln nehmen, die sind für Kinder ab 14 geeignet – da hätten wir eine Packung mit 60 Stück, entspricht 120 ml.

K: Nee, ich soll die große Packung kaufen. Dann probier ichs lieber noch in einer anderen Apotheke.

A: Kein Problem.

K: Danke, auf Wiedersehen.

A: Auf Wiedersehen.

Beispiel V — IT-Service-Dienstleistungen

Fünftes und letztes Beispiel aus der beruflichen Praxis stellt der Auszug aus einem Telefonat zwischen Kunde und IT-Helpdesk-Agent dar (vom Autor aufgezeichnet und transkribiert). Help- bzw. Service Desks sind von der Form her Call Center, also Kundenberatungs- bzw. -betreuungscentren, deren Dienstleistungen im Wesentlichen über das Kommunikationsmedium Telefon initiiert werden: Der Kunde ruft unter einer Hotline-Nummer an, am anderen Ende meldet sich ein mit Headset ausgestatteter Agent (auch „HelpDesk-Operator“, „First Line Support Engineer“, „Service Desk Agent“ genannt), nimmt das Anliegen entgegen (ohne Frageimpuls oder mit offenem Frageimpuls nach dem Beweggrund des Anrufs) und bearbeitet es umgehend – d.h. er löst adhoc ein technisches Problem bzw. eine Störung in Interaktion mit dem Kunden oder delegiert es, wie im vorliegenden Fall, an technisches Personal, wenn er es nicht selbst lösen kann. Im Rahmen seiner Bedarfsermittlung fragt der Agent ein Schema potenziell auftretender Störungs-Ereignisse aufgrund bereits dokumentierter, häufig auftretender Fehlerursachen-Szenarien ab (z. B. nach Eingehen einer Fehlermeldung, etc.), die schließlich zu einer Problemdiagnose führt („Bei Berechnungen stürzt das Programm einfach ab, ja?“). Mit der Bedarfsermittlung eng verwoben sind Handlungen des Erklärens und Anweisens:

(K= Kunde; A= Agent)

K: Ja, Guten Tag, meine Name ist ... Wir haben hier bei uns im Team ein kleines Problem mit der R-Start-Software und zwar stürzt an drei Rechnern bei uns jedes Mal die komplette Software ab, wenn wir Dateien durchrechnen lassen und wir brauchen....

A: *Aha, ok, und bekommen Sie denn eine Fehlermeldung?*

K: *Nein, das Programm rechnet durch bis relativ weit zum Ende und bei einer bestimmten Berechnung von Lastkombinationen stürzt das komplette Programm ab, wir bekommen keinen Warnhinweis oder sonst etwas, das Programm geht einfach zu und es ist ein Totalabsturz, also das Betriebssystem selbst ist noch aktiv, aber das Programm stürzt ab.*

A: *Verstehe, könnte ich mich dann mit Ihrem Rechner verbinden, damit Sie mir zeigen, inwieweit sie da kommen.*

K: *Ja, das ist ...*

A: *Bitte die Verbindung bestätigen.*

A: *Das ist das hier, RF-Start Sieben? Also bei Ihnen funktioniert das, weil Sie haben gesagt, auf drei Rechnern funktioniert das nicht.*

K: *Ja, das funktioniert auf drei Rechnern nicht.*

A: *Unter anderen auch auf Ihrem Rechner nicht?*

K: *Ja, auf meinem auch nicht. Ich kann es jetzt grad mal starten, vielleicht.*

A: *Ja, bitte.*

K: *(unverständlich) ... jetzt startet das Programm, jetzt legt er los, es dauert jetzt mal ein bis zwei Minuten bis er an die entsprechende Stelle kommt.*

K: *So, jetzt ist das Programm an diesen Lap-Kombinationen und er rechnet und rechnet, da ist er halt teilweise früher schon abgestürzt.*

K: *Jetzt ist er bei LK 100, jetzt, wenn er den durchgerechnet hat, dann...*

A: *Es ist auch langsamer geworden jetzt.*

K: *Gut, das sind auch relativ große Kombinationen. Das ist schon in Ordnung, dass er da langsamer ist.*

K: *Jetzt ist die Tabelle weg und...*

A: *Ok, das ganze Programm ist jetzt abgestürzt. Verstehe. Bei Berechnungen stürzt das Programm einfach ab, ja?*

A: *Gut, ich leite das dann sofort weiter an die entsprechende Stelle und ich brauche dann noch... Haben Sie die anderen Rechnernamen, die das betrifft? Oder?*

K: *Ja, die kann ich Ihnen geben, das ist ...*

A: *Sagen Sie mir bitte noch Ihren Nachnamen?*

K: *Ja, mein Name ist...*

A: *Ok, die Durchwahl von Ihnen das ist die ..., ja?*

K: *Nein, das ist haben Sie das gerade so auf Ihrem Telefon stehen?*

A: *Ich sehe eben ... die Nummer.*

K: *Ach so, das stimmt jetzt doch.*

A: *Und ... ist Ihr Vorname, ja?*

K: *Genau.*

A: *Gut, leite ich sofort weiter.*

K: *Wunderbar, Dankeschön und Auf Wiederhören!*

A: *Gerne. Tschüss*

2. Bedarfsermittlung als kommunikative Aufgabe und Herausforderung

Die Beispiele von Bedarfsermittlungen in Beratungs-, Verkaufs- und Servicekontexten ließen sich um eine Vielzahl weiterer Berufsfelder ergänzen. Wir können an dieser Stelle festhalten, dass die Bedarfsermittlung eine kommunikative Aufgabe ist, die vor allem bei erklärungsbedürftigen Produkten und Dienstleistungen auftritt, für die es unterschiedliche Komponenten, Varianten bzw. Wahlmöglichkeiten gibt und die einen Beratungs- bzw. Problemlösungsbedarf auslösen. Die Bedarfsermittlung ist grundsätzlich kooperativ ausgerichtet und erfüllt unterschiedliche Zwecke:

für den Kunden

- Kundenwünsche und Anforderungen an ein Produkt/eine Dienstleistung eruieren, bewusstmachen, wecken
- eine für den Kunden optimale, bedarfsadäquate Kaufentscheidung/Problemlösung finden; das Risiko eines Fehlkaufs/einer Fehlberatung reduzieren

für das eigene Unternehmen

- fachliche Produkt,-Dienstleistungs-Kompetenz signalisieren,
- Individuelle Kundenorientierung signalisieren, Kunden binden, Kundenkontakt stärken

für den Gesprächsverlauf

- für die Angebotsphase relevante Informationen beschaffen
- die Angebotsphase strukturiert und ökonomisch gestalten

Die Bedarfsermittlung findet in der Regel zwischen Kontaktphase (Gesprächseröffnung) und der Angebotsphase statt, wobei sie eingeleitet oder uneingeleitet auftritt, d.h. wie wir im Falle des Gesprächs beim Optiker gesehen haben, kann explizit eine Begründung für die in der Folge gestellten Fragen gegeben bzw. eine Relevanzaussage getroffen werden. Damit wird dem Kunden signalisiert, dass die Fragen notwendig sind, ihm einen Nutzen bringen. Im Falle des HelpDesks setzt die Bedarfsermittlung unmittelbar mit der Problemschilderung ein und entwickelt sich in Interaktion mit dem Kunden zur gemeinsamen (Anbahnung einer) Problemlösung.

Je nach Gegenstand umfasst die Bedarfsermittlung zwei übergeordnete Informationsbereiche:

- einen Ist-Zustand — z. B. persönliche Daten, Produktnutzung, sichtbar auftretende Mängel, Probleme, Störfaktoren, etc.
- einen Soll-Zustand — z.B. persönliche Einstellungen, Wünsche, Anliegen, Interessen, Vorlieben, Erfahrungen

Die Generierung von Daten aus diesen beiden Informationsbereichen erfolgt im Wesentlichen über Interrogation, also das Stellen von Fragen — vorwiegend folgenden Typs:

- offene Fragen, wie sie etwa beim Mobilfunkanbieter, beim IT-HelpDesk oder etwa in einem Arzt-Patienten-Gespräch zu Gesprächsbeginn häufig auftreten („Was ist

Ihnen beim Telefonieren wichtig?"; „Schildern Sie doch mal,..“), dienen der trichterförmigen Informationssammlung, sie setzen Reflexionsprozesse über Anliegen, Motive, Erwartungen, Einstellungen, Wünsche, die hinter der Kauf- bzw. Beratungs- oder Serviceabsicht stehen aber auch über aktuelle Nutzungsgewohnheiten in Gang. Der so initiierte Informationsfluss erfordert vor allem aktives Zuhören und ggf. das parallele Anfertigen von Notizen. Aufmerksames Zuhören und späteres Rekurrieren auf Antworten auf offene Fragen können in der Angebots- oder Problembearbeitungsphase als Argumentationsverstärker dienen („Sie haben ja eben selbst gesagt, dass...“) und damit besondere beziehungsstiftende und kompetenzmarkierende Effekte beim Kunden auslösen.

- geschlossene Fragen (z. B. Entscheidungsfragen, Alternativfragen) thematisieren laut Fragesemantik „Alternativen, für die ein Sprecher in aller Regel wünscht, dass der Adressat sie reduziert“ (Lohnstein, 2011: 360). Sie ergänzen häufig offene Fragen, d.h. mit ihnen wird tiefer in einen Fragebereich eingedrungen: („Was ist wichtiger für Sie...?“ „Möchten Sie ...oder...?“; „offenes Wohnen — ja/nein“; „das oder das Modell?“)
- Vergewisserungsfragen dienen der Informationssicherung, um eine sprachlich nicht eindeutig erfasste, missverständlich formulierte, inhaltlich lückenhafte Information zu klären oder den Reflexionsprozess des Kunden besonders zu schärfen für einen Aspekt, der für die Bedarfsermittlung wichtig ist. („Habe ich richtig verstanden, dass Sie...“).

Zum Ende der Bedarfsermittlung kann eine Zusammenfassung erfolgen, mit der zur Angebots- bzw. Problemlösungsphase übergeleitet wird. Hier geht es darum, das Bild von der aktuellen Bedarfssituation zu verfestigen und zum Ausgangspunkt für eine Kundennutzen-Argumentation (Value proposition) für ein bestimmtes Angebot zu machen. Diese direkte, ergebnissichernde Gegenüberstellung von Ist- und Soll-Zustand kann durch begleitende Handlungen (z. B. Pencil selling) dokumentiert werden, wie das Beispiel Mobilfunk zeigt.

3. Bedarfsermittlung als Gegenstand schulischer und akademischer Lernräume

Beratung, Verkauf- und Service sind wie wir gesehen haben, kommunikative Praktiken, die berufsfeldübergreifend und grenzüberschreitend auftreten und im Rahmen derer die Bedarfsermittlung als kommunikative Aufgabe dazu dient, Wissenstransfer anzubahnen, der die Passung zwischen Kundenbedürfnissen, Kundenwünschen und dem Nutzen eines Verkaufs- oder Problemlösungsangebots sicherstellt. Dieser Beitrag plädiert dafür, diese kommunikativen Praktiken und kommunikativen Aufgaben bereits verstärkt auch in Lernräumen im Übergang von der Schule bzw. Hochschule in den Beruf zu berücksichtigen und macht den Vorschlag für ein Übungsformat, mit dem die kognitive und sprachliche Bewältigung der kommunikativen Aufgabe „Bedarfsermittlung“ im schulischen (Deutschunterricht Sekundarstufe II) und universitären Bereich (sprachpraktische Lehrveranstaltung im Sprachlehrzentrum) ohne festgelegte

berufliche Orientierung trainiert werden kann. Das Training bezieht sich auf zwei Kompetenzbereiche und verfolgt folgende Ziele:

Fachkompetenz/fachmethodische Kompetenz: Die LernerInnen sollen

- erste Einblicke bekommen in Verkaufsberatungsprozesse;
- ein Produkt-/Dienstleistungsportfolio analysieren, hierzu selbstständig Arbeitstechniken entwickeln/zur Anwendung bringen unter Nutzung des Internets bzw. Recherchen vor Ort;
- ein systematisches Fragekonzept aus logisch aufeinander aufbauenden Fragen erstellen, um gezielt Kundenwünsche, -bedürfnisse zu erheben;
- ein Verkaufsberatungsgespräch zielführend planen und gestalten;
- im Gespräch mit einem Kunden zielführend individuelle Kundenbedürfnisse und -wünsche erfragen und eine Kundennutzen-Argumentation (Value proposition) entwickeln.

Soziale Kompetenz: Die LernerInnen sollen

- den Kommunikationspartner in seiner Rolle als Kunde wahrnehmen und ansprechen;
- sich in der Rolle eines Dienstleisters wahrnehmen und entsprechend kommunizieren;
- aktiv zuhören und im Gesprächsverlauf bewusst Bezug zum Gehörten nehmen.

Methodische Grundlage für das Training der Bedarfsermittlung soll ein Szenario bilden, das sowohl in schulischen als auch universitären Lernräumen eingesetzt werden kann. Bei Szenarien haben wir es grundsätzlich mit ausgedachten aber realistischen Konstellationen, der Beschreibung eines allgemeinen Problems in einem konkreten Fall, in einer konkreten Situation, mit der potenziellen Aufeinanderfolge von Ereignissen zu tun, die in Lernräumen häufig zum Verständnis kausaler Zusammenhänge konstruiert werden. Der Bearbeiter eines Szenarios wird vor eine bestimmte Aufgabe bzw. ein Problem gestellt, das er lösen muss. Er erhält hierzu eine Anweisung, eine Auswahl an Angaben bzw. Parametern sowie Handlungsimpulse.

SZENARIO

Ausgangssituation: Sie haben die Chance, stundenweise für den Uni-Shop (der hiesigen Universität) zu arbeiten, in dem man nette Ideen und praktische Artikel in einer hohen Qualität kaufen kann. Der Uni-Shop hat eine Reihe von Qualitätsprodukten mit eigener Corporate Identity im Sortiment, die nach außen hin zeigen sollen, wo die Studierenden studieren und womit sie Spaß haben. Um den Job zu bekommen, werden die Kandidaten für diese Stelle zu einem „Verkaufs-Casting“ eingeladen. Es soll der oder diejenige den Job bekommen, der/die die Kunden besonders bedarfsorientiert bedient.

Aufgabe I (zur Vorbereitung auf die Unterrichtsstunde): Recherchieren Sie vor Ort oder im Internet, welche Produkte der Uni-Shop anbietet. Wie finden Sie das Angebot insgesamt? Lassen sich diese Produkte nach bestimmten Produktgruppen klassifizieren? Bereiten Sie sich für die nächste Unterrichtsstunde wie folgt vor: Zeigen Sie anhand von Bildern/realen Gegenständen aus dem Unishop-Sortiment: Welches

Produkt finden sie a) besonders praktisch, b) besonders ästhetisch – und warum? Beschreiben Sie jeweils Form, Farbe, Material sowie die Funktionsweise des Produkts.

Aufgabe II Ihre fachkundige, bedarfsorientierte Beratung ist gefragt. Dazu müssen Sie den Bedarf Ihrer Kunden ermitteln. Wie können Sie dies am besten machen? Eine Studentin, die gerade ihr Auslandssemester an der Uni beendet, möchte für ihre Familie und Freunde Geschenke im Uni-Shop kaufen und hat Probleme, sich zu entscheiden, welches nun das richtige sein könnte.

Aufgabe III Rollenspiel (mit folgenden Rollenanweisungen):

- Kunde/Kundin: Sie sind Austauschstudent/in an der Uni und möchten am Ende Ihres Aufenthalts in Deutschland ein originelles Geschenk für ihren kleinen Bruder (12 Jahre alt) und für ihre Freundin kaufen, können sich aber nur schwer entscheiden, was. Leider können Sie auch insgesamt nicht mehr als 30 EUR ausgeben. Wenn etwas Geld übrigbleibt, möchten Sie auch für sich noch etwas zur Erinnerung kaufen. Sie haben leider wenig Zeit, denn sie müssen gleich zum Flughafen aufbrechen. Der/die Verkäufer/in ist sehr motiviert, Sie gut zu beraten, also lassen Sie ihn/sie sprechen ☺
- Verkäufer/in: Sie möchten zeigen, dass Sie ein Verkaufsprofi und am besten geeignet für den Job sind. Beraten/verkaufen Sie möglichst kundenorientiert.
- Jury, die die Leistung der einzelnen KandidatInnen beurteilt. Bewertungskriterien:
 - Wie gut orientiert sich der Kandidat/die Kandidatin im Uni-Sortiment?
 - Wie kundenorientiert führt der KandidatIn/die Kandidatin das Gespräch?

Aufgabe IV Was ist Ihnen im Gespräch aufgefallen? Welche Art von Fragen haben die KandidatInnen gestellt? Wie lassen sich diese Fragen möglichst so formulieren, dass die Kundenbedürfnisse bzw. -wünsche am besten berücksichtigt werden?

Aufgabe V Die Unishop-Betreiber denken darüber nach, ihr Sortiment zu erweitern. Was würden Sie vorschlagen? (Hinweis: ggf. Benchmarking andere Hochschulen)

4. Fazit

Bedarfsermittlungen stellen eine konstitutive kommunikative Aufgabe der kommunikativen Praktiken Beratung, Verkauf und Service dar. In der berufs begleitenden Ausbildung etwa im Bereich Handel oder dem Feld der Bank- oder Versicherungsdienstleistungen spielen Bedarfsermittlungen im Rahmen von Kundengesprächen eine wichtige Rolle, vergleichsweise wenig Raum wurden ihnen bisher hingegen in der linguistischen Forschung eingeräumt. Eine Auswahl von Praxisbeispielen aus unterschiedlichen Berufsfeldern (Kücheneinrichter, Mobilfunk-Anbieter, Augenoptiker, Apotheker, IT HelpDesk-Agent) konnte zeigen, dass Bedarfsermittlungen in vielfältigen Varianten auftreten und das Ergebnis einer komplexen kognitiv-sprachlichen Wechselwirkung zwischen Verkäufer/Berater/Servicekraft, dem Kunden und dem Produkt/der Dienstleistung sind. Daher wurde dafür plädiert und am Beispiel des Unishop-Szenarios illustriert, dass und wie bereits in berufsübergreifenden schulischen und universitären Lernräumen sprachlich-kommunikative Kompetenzen zur gezielten

Sammlung von Informationen über Kundenbedürfnisse und -wünsche geschult werden können.

Bibliographie

- BIRKNER, K./ D. Meer (Hrg) (2011), *Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim.
- FIEHLER, R./ B. BARDEN/ M. ELSTERMANN/ B. KRAFT (2004), *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen.
- KIEFER, K.-H. (2013), *Kommunikative Kompetenzen im Berufsfeld der internationalen Steuerberatung. Möglichkeiten ihrer Vermittlung im fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht unter Einsatz von Fallsimulationen*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern u.a.
- LOHNSTEIN, H. (2011), *Formale Semantik und natürliche Sprache*. München, New York.
- REHBEIN, J. (1985), *Medizinische Beratung türkischer Eltern*. In: Jochen Rehbein (Hg.), *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen, 349–419.
- STEIN, S. (2011), *Kommunikative Praktiken, kommunikative Gattungen und Textsorten. Konzepte und Methoden für die Untersuchung mündlicher und schriftlicher Kommunikation im Vergleich*. In: K. Birkner, D. Meer (Hrg), *Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim, 8–27.
- WEBER, P. (2014), *Verkaufsgespräche führen lernen in der Schule. Eine linguistische Untersuchung*. Mannheim.

Internetquellen

- <http://www.kuechenmayer.de/index.php?Beratung-Planung-de> (abgerufen am 21.06.2015)
- <http://www.kuechensociety.de/bedarfsanalyse-i.htm> (abgerufen am 21.06.2015)
- <http://www.pharmazeutische-zeitung.de/index.php?id=22983> (abgerufen am 21.06.2015)

Jan Bolesław ŁOMPIEŚ
Uniwersytet Warszawski

In Pursuit of Business Excellence

Abstract:

Excellence and the related notions, such as competence, expertise and expert performance, elude precise definition. Historically, these notions have been approached in different ways by scholars developing their theories in a number of disciplines. These theories are discussed in the article with special reference to determinants of excellence in business and in light of the anthropocentric theory of human languages. The author's main hypothesis is that all these three notions refer to the inherent, non-transferable properties of human beings and not to organizations. Referring to the dominant theory of deliberate practice as a key factor contributing to expertise, the author discusses other scholars' counter arguments and formulates, in addition, his own reservations based on the specificity of business practice. These reservations relate to the diversity of the business field and to certain impact factors inextricably linked with business activity that distinguish this domain from many others.

Introduction

The research problems of excellence and the related issues have led to a multitude of approaches and solutions proposed in many scientific disciplines, which resulted in the emergence of a terminological chaos. In this article an endeavour is made to sort out certain concepts pertained to competence, excellence and expert performance, considering especially the applicability of these concepts in relation to business. Brief presentation of the main concepts and counterarguments have also been presented with an attempt to formulate the author's position on the factors contributing to the achievement of competence in business.

1. Introductory remarks on concepts and notions related to excellence

Philosophers and scholars have been debating on the notion of excellence since time immemorial. For centuries they have considered excellence to be unachievable for humans since only God represents excellence, which contrasts with the imperfection of man. Even today, there is an ongoing debate whether greatness is born or rather made. This topic received first scientific treatment with the publication of Francis Galton's *Hereditary Genius* in 1869. Based on his analysis of eminent lineages, Galton, who was Charles Darwin's cousin and was greatly influenced by Darwin's ideas, argued that genius is primarily born (S.B. Kaufman 2013: ix). Particular concepts of expertise,

excellence and competence have gained relatively wide popularity in different disciplines and scholarly circles since the second half the 20th century.

Looking at these notions in historical terms, the concept of competence was first studied and applied by Americans in the mid-1950s in the procedures for recruitment into the US Air Force (cf. I.V. Mayev et al. 2014: 2).

Ten years later the concept of *competence* was introduced into linguistic terminology by Noam Chomsky (1965: 4), as the ability of an ideal speaker-hearer to produce an unlimited string of sentences based on a limited amount of lexical items and grammatical rules.

American sociolinguist Dell Hymes, in particular, and also Polish linguist Franciszek Grucza argued that Chomsky's idealized speaker-listener concept entirely disregarded real-life communicative situation. According to F. Grucza (1988: 311), D. Hymes was right in pointing to the social factors of competence, and in making use of the term communicative competence, meaning not only in terms of conformity of utterances with formal linguistic rules, but also in terms of appropriateness to the situation and context of use.

The concept of *competence* enjoyed growing popularity after the publication of David McClelland's article entitled 'Testing for Competence Rather Than Intelligence' in 1973 where he advocated testing competencies, which he considered to be the principal characteristics leading to the attainment of "superior" performance of one's professional duties (I.V. Mayev et al. 2014: 4-5).

The latest and most important achievements of western scholars doing research on competence were summarized in the comprehensive resource work, namely the *Handbook of Competence and Motivation* (2005) edited by Andrew J. Elliot and Carol S. Dweck, those two notions being discussed in parallel as considered interrelated and interacting with each other.

Though it is true that the contribution of western scholars in this field was far from negligible, yet the fact remains that it was the Polish linguist, F. Grucza¹, who as early as in 1983, developed a consistent concept of linguistic and cultural competence within his anthropocentric theory of human languages. Basic assumptions underlying this theory are also instrumental in theoretical frameworks of the notion of competence discussed in this paper. These may be summarized as follows:

- ✦ it is the human being that is in the centre of research focused on competence;
- ✦ competence is viewed as the human being's property, as is also with the other innate or/and acquired human properties such as culture, knowledge or language;
- ✦ competence, as is also the case with the other human properties mentioned above, is constructed and developed in the process of socialization, cognition, training and learning experience. That way both knowledge and skills are acquired and altogether they constitute human competence;
- ✦ what follows from the above is that none of the above human properties may be acquired in other way than through an individual's own cognitive and practical ex-

¹In F. Grucza's work: *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka — jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa, 1983.

ercise. The so-called transfer of competence or knowledge from one human being to another should be considered a metaphor.

The fundamental assumptions of anthropocentric linguistics, as laid down by F. Grucza (1983, 1988, 1989, 1992, 1997), have subsequently been developed by S. Grucza (2006, 2008) in the area of the linguistics of specialist languages, where the competence-related issues have also been extensively discussed.

Competence is undoubtedly a multidimensional construct, and in most scholarly disputes it was described as a set of components (or sub-competencies) making up the competence, but the exact combination of these components is still arguable. Many, if not most, definitions point to its three major components: knowledge, skill, and some behavioural factors such as attitude or emotions. Some scholars tend to add other psychological components (e.g. intelligence, concentration ability and memory) and even ethical ones, which makes the notion of competence comparable to a sack of multiple properties of different nature. As T. Hyland (1995: 47) rightly points out, there are clearly 'holistic' and 'minimalist' versions of competence. What is more, the terms 'competence' (competences) and 'competency' (competencies) are used interchangeably often without explanation. According to T. Hyland, there are grounds for arguing that 'competence' is a broad capacity more properly applied to persons, whereas 'competency' refers to dispositions and is more applicable to tasks or activities (*ibidem*).

In this paper, therefore, the notion of competence will be narrowed down to its minimalistic meaning including two essential components, i.e. an individual's knowledge and skill in applying that knowledge in a certain field of activity.

While *competence* appears to have no specific relevance to any discipline, area or activity, the other notion, that of *excellence* (cf. T. Peters and R.H. Waterman 2004), has been widely discussed by business academics. The term was coined by T. Peters and R.H. Waterman who in 1982 wrote their best selling business book in the US at that time, titled 'In Search of Excellence. Lessons from America's Best-Run Companies'. This book was still widely considered to be one of the top management books ever written and ranked as the "greatest business book of all time" in a 2002 poll by Britain's Bloomsbury Publishing. In their book, Peters and Waterman provided a handful of sensible pieces of advice for those striving for excellence but they also insisted on informality in communication in the workplace, and on transparency and family-like atmosphere. Their research led to model of the following seven success criteria for excellence divided into the so-called hardware and software factors according to this computer metaphor:

- ✦ Hardware factors comprising (1) Structure and (2) Strategy, and
- ✦ Software factors comprising (3) Systems, (4) Shared Values (i.e. culture), (5) Skills, (6) Staff and (7) Style (cf. 2004: 9ff.).

During their study Peters and Waterman observed that managers are getting more done in their business if they pay attention to all these seven criteria instead of just two (the hardware criteria), and real change in large institutions is a function of how management understand and handle the complexities of this model.

Peters and Waterman also pointed to the crucial aspect that “soft is hard” meaning that it is the software criteria of the model which often are overlooked and which should have the highest focus when embarking on the journey to excellence. The authors state (2004: 122-123) that “the excellent companies are a vast network of informal, open communication. (...) The intensity of communications is unmistakable in the excellent companies”. This is the first, to my knowledge, such a clear narrative pointing to the significance of the soft elements, namely language and communication. Since that time communication has been more often cited as a contributing factor to business success as, for example, by the C.H. Prahalad and G. Hamel in their article the ‘Core Competence of the Corporation’ (1990).

A substantial body of research has been devoted to yet another related concept, namely that of *expertise* or *expert performance*. According to K.A. Ericsson (2006: 3), expertise refers to the characteristics, skills and knowledge that distinguish experts from novices and less experience people. In some fields there are objective criteria for identifying experts, who are regularly able to demonstrate superior performance for representative tasks in a given domain (ibidem). In some domains, however, it is difficult to identify expert performance and researchers have to rely on peer appraisals in the same domain.

The area of study on expert performance and expertise has been presented and reviewed in *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (2006). Most of this research has been done in domains of expertise, where performance can publicly be observed and even objectively measured during public performances by musicians, dancers, chess players, and athletes. Surprisingly little research has been carried out on the expertise or performance of businessmen or people exercising business-related professions. Some exceptions will be discussed in the next section of this paper.

On the other hand, there exist yet two notions, both related to the effectiveness of human action and researched mainly in business and economics. These two notions and disciplines bear almost the same name of *praxiology* and *praxeology*. The former refers to the theory of working and doing from the point of view of effectiveness and this discipline has its roots in the writings of French philosophers Louis Bourdeau and V. Alfred Espinas, both considered to be founding fathers of the theory of human action. The term *praxeology*(*praxéologie*) was first used in 1890 by A. Espinas (cf. A. von Mises 1949: 40). *Praxeology*, on the other hand, while referring to the same roots, appears to be more linked with the Austrian school of economics and works of Ludwig von Mises. Both Alfred Espinas and Ludwig von Mises researched the laws of effective human action and the fruit of their research was almost identically titled, namely ‘The Science of Human Action’ by Alfred Espinas published in 1890 and ‘Human Action’ by Alfred von Mises published in 1949. What should be emphasised is that ‘Human Action’ by Alfred von Mises is a much more extensive work since it is a comprehensive treatise on economics, which has had an enduring significance and impact on economic theory and policy till our times. According to W. Gasparski (2013: 3), Ludwig von Mises was one of the two parallel followers of the Espinas’ human action

theory; the other was Tadeusz Kotarbiński who originated the Polish *praxiology* school in the second half of the 20th century².

2. Further approaches and paths of research on excellence-related issues

The notions discussed here refer to everlasting aspirations for best achievements in any human undertaking. They have given rise to research disciplines that flourish nowadays and are studied in a number of universities and research centres in the world. These notions certainly do not exhaust the whole list of excellence-related concepts that have so far been formulated.

Though similar in some respects, these notions differ in both their essential meaning and function. It seems that they differ essentially in that they are considered to refer either to humans or organizations, and on the other hand that they refer to the outcomes of either human or organizational action. These different approaches have been summarized in the table below.

Property/outcome→	Designations for properties of human being or of organization	Designations for outcomes of human being's or organization's activity
Agent/possessor ↓		
Human being	ability competence excellence expertise effectiveness	achievement performance expert performance results
Organisation	competence cost-effectiveness efficiency effectiveness excellence productivity	achievement bottom line performance results financial results

Table 1. Designations for properties and outcomes of both humans and organisations.

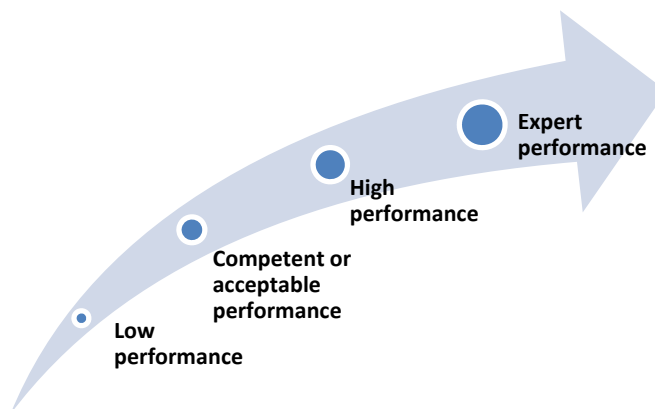
² with the publication of *Traktat o dobrej robocie* (1955) in English translation titled as *Praxiology: An Introduction to the Science of Efficient Action*, New York: Pergamon Press, 1965.

Table 1 summarises some, but certainly not all, designations used for properties of human beings and organisations. The question arises, however, whether all these designations are really appropriate in use and relevant for both humans and organisations. Basing on the assumptions of the anthropocentric linguistics, the only conclusion suggests itself, namely that at least some properties, including competence and expertise, may only be regarded as inherent human properties, and not as the properties of organisations.

Attributing human properties to an organization (i.e. anthropomorphization), although widely accepted and adopted in some disciplines, appears to be misleading and incompatible with scientific reasoning. Knowledge, competence and expertise, being the properties of concrete individuals, manifest themselves at different levels of their performance or outcomes. As regards organisations, on the other hand, different traits and measures of their performance have been developed in economic sciences, and these have been thoroughly discussed elsewhere³.

Different levels of performance are displayed by individuals as a result of their combined innate and developed competence, being also the function of a set of other factors among which deliberate practice and experience play a particularly significant role (cf. K.A. Ericsson 2003: 112). In his publication K.A. Ericsson argues that at least ten years' experience is required to demonstrate regularly expert performance by individuals striving for expertise in a wide variety of the disciplines where he conducted his research (ibidem). K.A. Ericsson also recognizes the potential risk of getting over trained, overly specialised, which may lead to thinking and reasoning becoming inflexible.

The hypothetical curve presenting the performance development of an individual is shown in Figure 1.



*Figure 1. The hypothetical curve of rising performance (vertical axe) as function of experience (horizontal axe)
(Own elaboration based on K.A. Ericsson 2003: 111)*

³ A noteworthy analysis of the notions of efficiency and effectiveness has been made by W. Kowal (2013) whose paper is included in the bibliography.

As can be seen from Figure 1, after the first phase of training and experience, especially when an acceptable level of performance is attained, the development becomes slow or even arrested, at least for most individuals. However, when individuals are motivated strongly enough to improve their performance, they are able to achieve higher levels, and their performance can gradually be improved by intensive and deliberate practice (K.A. Ericsson 2003: 112). And yet this improvement is not an automatic result of merely performing the same activities on a regular basis. Further improvements require continuously increased effort and challenges that raise the performance above the current level (*ibidem*). This effort is also orderly and deliberate, therefore, it is referred to as deliberate practice.

K.A. Ericsson (2006) and N. Charness (2006) consider it uncontroversial that attaining an expert level of performance in a domain requires mastery of all of the relevant knowledge and prerequisite skills. Indeed, nearly all other studies showed a positive relationship between practice and performance: The more people reported having deliberate practice, the higher their level of performance in their specific domain.

This belief has become widespread in scholarly circles in recent years, and deliberate practice has received considerable attention in these debates, while innate ability has been pushed aside, contrary to earlier assumptions. By way of analogy, one might assume that deliberate practice and experience are also the factors instrumental in competence development, i.e. in the development of an individual's knowledge and skills.

As in the case of performance development, also in respect of competence building, this property may be developed gradually in more or less linear process rising from lack of competence to its highest level referred to as excellence or expertise. That is to say, the individual's competence is meant to understand the acquired knowledge plus skills allowing this individual to do the job at least properly. One might ask, why this lack of competence is not referred simply to as incompetence. It should be noted, however, that there is quite a difference between knowing how to do a certain task and performing it badly, which is incompetence, and not knowing how to do it, which is no competence (*cf.* A. Furnham 2003: 78). Competence of competent individuals should be displayed in their regular performing a specified task or a set of tasks in a particular domain to an agreed and at least satisfying standard. However, some scholars observe that the term competence, with its allusion to mere sufficiency and adequacy, sounds dated in a world that demand excellence and outstanding performance (Jacobs cited in A. Furnham 2003: 71).

In Figure 2, competence is presented as a gradual property, starting with the lack of competence, acceptable level as competence, while the highest level is referred to as an excellence or expertise.

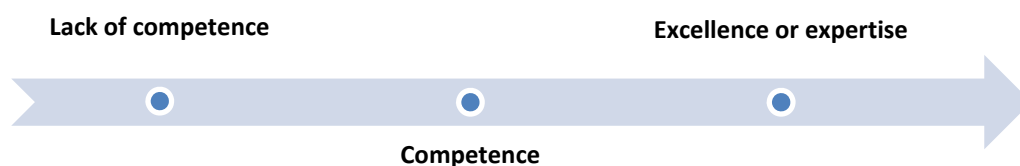


Figure 2. Stages of competence development

It seems reasonable to treat all these notions as interrelated in a process starting with the initial stage that comprises innate abilities, and that may be developed later into varying levels of competence and afterwards, though not always, into excellence or expertise. Competence is both field specific and human specific notion, relating to possessed individual knowledge and skills that manifest themselves in the performance achieved by that individual in a specific field.

Surprisingly enough, the new study, from psychological scientist B. Macnamara (2014) of Princeton University and colleagues, offers a counterpoint to this seemingly established paradigm. This study suggests that the amount of practice accumulated over time does not seem to play a huge role in accounting for individual differences in skill or performance. B. Macnamara, the author of these findings admittedly states that deliberate practice is important, from both a statistical and a theoretical perspective. However, he adds that it is less important than has so far been argued. According to this scholar, the relationship between deliberate practice and performance would vary considerably across domains. The effect of deliberate practice accounted for about 26% of individual differences in performance in games (26%), about 21% of individual differences in music (21%), and about 18% of individual differences in sports (18%), and it was much weaker for education (4%), and even less than 1% of individual differences in professions. The question arises, why is it so? It will also be tempting to search for other factors contributing to excellence if the paradigm of deliberate practice is to be disproved. B. Macnamara speculates (2014) that the age at which a person becomes involved in an activity may matter, and that certain cognitive abilities such as working memory may also play an influential role. Another possibility is that deliberate practice is less well defined in these domains. Let us now consider the domain of business.

3. Business excellence

As was mentioned above, most research was focused on the domains of the arts, sport, games, and relatively little research was devoted to expertise or excellence in business. This changed radically at the turn of the century. Now research on competence and excellence in business is flourishing in a considerable number of research centres in the world, including Poland. However, scholarly research is mostly conducted under the banner of quality or total quality management and the outcomes of this research are different and do not seem to provide clear-cut findings as to the nature and factors contributing to the best performance and excellence.

As K.A. Ericsson argues (2003: 105), finding individuals with superior performance in the area of business, turned out to be surprisingly challenging because experts in some these domains, especially in banking, investing, business auditing, have not been found to perform at a level superior to other experienced individuals in their domains. He quotes Stael von Holstein's findings (*ibidem*) who states further that stock market experts and bankers are not able to forecast stock prices reliably better than university teachers and students. These findings seem to challenge the theory of prevailing role of experience at least in certain domains. It may be well that becoming expert in certain business fields takes more than practice and that more factors are in-

volved. As mentioned above, this was partly confirmed by the latest findings of B. Macnamara et al. that deliberate practise accounted for less than 1% of individual differences in performance achieved by professionals (without indicating any particular type of profession) and this may be linked to a host of factors. It seems, in particular that B. Macnamara's speculation about deliberate practice as less well defined in certain domains may also refer to the broad field of business. To take this speculation a step further, some general remarks seem appropriate here. There are huge differences between domains and demands for different sorts of skills imposed on individuals striving for expertise in these domains. These might be human related (e.g. cognitive, or other human skills) or domain-related. However, even within the domain of business different skills are demanded from marketers and from accountants. Let us consider the following differences:

Firstly, there are huge differences in the degree of cognitive demands in different domains with probably the lowest in sports and the highest in academic professions.

Secondly, there are also differences in demands for repetitive and mechanical skills with probably the highest in sports and the lowest in academicians.

Thirdly, there are differences in demands for creativity, for communication skills and for other properties and skills required for achieving peak performance in different domains.

The banal conclusion that suggests itself is that each domain is specific and requires well tailored working practices with a view to developing expertise.

As regards business, the real difficulty in researching this field lies in its complexity as compared with other domains. This complexity consists in multiple factors that come into play and that are in-existent in other domains. These factors are external factors that make business activity less predictable and more risky than any other activity where deliberate practice may be continued undisturbed by external events such as tax control and changes in taxation policy and other disturbances that occur not so infrequently. These factors in regard to entrepreneurial competence were also tackled elsewhere by this author (J.B. Łompieś 2014: 119–134).

One is tempted to speculate that a division into two approaches characterises the dominant theoretical perspectives on business excellence – namely the above mentioned approach represented by A.K. Ericsson and other scholars from departments of psychology, and the other approach represented by economists and management experts. While the former focus on the research of an individual's excellence, the latter are more concerned with the performance of organizations and with integrating the research on excellence into the study of management in business. This divide is also visible in Poland, although the approach of business, management and economics seems to prevail, which deserves some critical remarks.

This research is targeted mainly at the competence and knowledge of organisations understood as organisational assets that are manageable and transferable. Research papers are loaded with one magic and utterly overused word *management*, which is combined with almost everything, including knowledge management and human (or intellectual) capital management and many others. The reasoning in this matter seems to be based on a false premise, which might be explained as follows:

1. The so-called knowledge management is based on conceptualizing knowledge as a tangible thing that can be stored and transferred outside the human brain, which is not the case. Storage and transfer may only refer to knowledge representation carriers, such as paper or electronic writings or other data carriers. Disseminating electronic or paper data cannot be regarded as knowledge transfer. More difficult, but more efficient knowledge transfer, would be the face-to-face contact and direct communication allowing all participants to provide and get immediate feedback. Knowledge is admittedly not built this way, but the feedback provides participants with some essential insights.

2. Human capital management is based on conceptualizing people in accounting terms as a capital asset, which is not only depreciating and dehumanizing, but it is becoming obsolete in our times. CEOs and other company leaders will not attain best economic performance by managing human capital but by communicating properly with the people, which is an art in itself

What should be highlighted in this connection is that communicative competence is not a skill apart, but is an integral part of an individual's competence in any specific domain. Possessing specific knowledge and competence without sufficient skill in demonstrating this competence in oral or written communication is of little use.

4. Concluding remarks

Between Peters and Waterman's intuitive and optimistic approach and Ericson's critical 10-year threshold to cross in pursuit of expertise, there is a broad and striking difference in perceiving the road to business excellence and success. We know today that many of the excellent companies identified in the studies by Peters and Waterman later on declined in performance and have not withstood the test of time. This observation tells us what should be obvious that any model has its limitations, simplifications of reality in which any business operates, and the reality is extremely complex, risky and unpredictable.

But it is to Peter and Waterman's credit that they praised the importance of communication as a success factor in business. Hopefully, further research will shed new light on the intricacies and underpinnings of business excellence.

References

- Alexandre, V./ W. Gasparski (1999), *The Roots of Praxiology. French Action Theory from Bourdeau and Espinas to Present Days*. Piscataway NJ.
- Charness, N. (2006), *Expertise in Chess*. In: Ericsson K.A. et al. (eds), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge/ New York, 523–538.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts.
- Dubois, D.D. (ed.), (1998), *The Competency Case Book*. Amherst/MA.
- Elliot, A.J./ C.S. Dweck (2006), *Handbook of Competence and Motivation*. New York/ London.
- Ericsson, K.A. et al. (2006), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge/New York.

- Ericsson, K.A. (ed.), (2009), *The Road to Excellence. The acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*. New York.
- Filipowicz, G. (2004), *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Warszawa.
- Furmanek, W. (2007), *Kompetencje raz jeszcze. Ku humanistycznie ujętym kompetencjom kluczowym*. In: W. Furmanek/ M. Āuriš (eds), *Kompetencje kluczową kategorią pedagogiki*. *Studia porównawcze polsko-słowackie*. Rzeszów, 211–222.
- Furnham, A. (2003), *The Incompetent Manager*. London/ Philadelphia.
- Galton, F. (1869), *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*. London.
- Gasparski, W./ T. Airaksinen (2008), *Praxiology and the Philosophy of Technology*. New Brunswick, NJ.
- Gasparski, W. (2013), *Human Action as an Ultimate Given: Ludwig von Mises' Praxeology as Seen from a Business Ethics Angle*, In: *Studia Humana* 2(1), 3–14.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia Metalingwistyki. Lingwistyka — jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza, F. (1988), *Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*. In: N. Honsza/ H.-G. Rollof (eds), *Das eine Nation die andere verstehen möge. Chloe. Beihefte zum Daphnis*. Bd. 7. Amsterdam, 309–331.
- Grucza, F. (1989) *Język a kultura, bilingwizm a biculturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*. In: F. Grucza (ed.), *Bilingwizm, biculturyzm, implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa, 9–49.
- Grucza, F. (1992) *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*. In: F. Grucza (ed.) *Język, kultura — kompetencja kulturowa*. Warszawa, 9–70.
- Grucza, F. (1997): *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*. In: F. Grucza/ M. Dakowska (eds), *Podjęcie kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa, 7–21.
- Grucza, S. (2006): *Komunikacja specjalistyczna a idiokontekst specjalistyczny i konsytuacja specjalistyczna*. In: A. Wołodźko-Butkiewicz/ W. Zmarzer (eds), *Studia Rossica XVIII. Glottodydaktyka i jej konteksty interkulturowe*. Warszawa, 209–223.
- Grucza, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- Hodkinson, P./ M. Issitt (eds.) (1995), *The Challenge of Competence*. London/ New York.
- Hyland, T. (1995), *Behaviourism and the Meaning of Competence*. In: P. Hodkinson/ M. Issitt (eds.), *The Challenge of Competence*. London/ New York.
- Jamka, B. (2011), *Czynnik ludzki we współczesnym przedsiębiorstwie: zasób czy kapitał?* Warszawa.
- Kaufman, S.B. (ed.) (2013), *The Complexity of Greatness. Beyond Talent or Practice*. New York.
- Kotarbiński, T. (1965), *Praxiology: An Introduction to the Sciences of Efficient Action*, New York.
- Kowal, W. (2013), *Skuteczność i efektywność — różnicowane aspekty interpretacji*, In: S. Cyfert (ed.), *Organizacja i Kierowanie* 4(157), 11–24.

- Łompieś, J.B. (2011), *Język, kompetencja językowa i pozajęzykowa współczesnego przedsiębiorcy*. In: Lizak J. (ed.), *Filologiczne konteksty współczesności*. Rzeszów, 51–60.
- Łompieś, J.B. (2014), *Im Dschungel der Kompetenzen. Überlegungen zur Pragmatik der Geschäftstätigkeit*, In: S. Gruzca/ M. Wierzbicka/ J. Alnajjar/ P. Bąk (eds), *Polnisch-deutsche Unternehmenskommunikation*. Frankfurt am Main, 119–122.
- Macnamara, B.N./ D.Z. Hambrick/ F.L. Oswald (2014), *Deliberate Practice and Performance in Music, Games, Sports, Education, and Professions: A Meta-Analysis*. In: *Psychologica Science*, July 1, 2014, 1–11,
- Mayev I.V. et al. (2014), *Stages in the Making of the Competence Approach and Its Significance to Teaching Medical Disciplines at Institutions of Higher Medical Learning*. In: *European Journal of Contemporary Education*, Vol.7, No. 1/2014, 4–10.
- McClelland, D.C. (1973), *Testing for competence rather than for intelligence*. In: *American Psychologist* 28(1), Jan 1973, 1–14.
- Mises, von A. (1989), *Human Action. A Treatise on Economics*. Auburn, Alabama.
- Oleksyn, T. (2010), *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Warszawa.
- Peters, T./ R.H. Waterman (1982/2004), In: *Search of Excellence. Lessons from America's Best-Run Companies*. London.
- Sanghi, S. (2007), *The Handbook of Competency Mapping*. Thousand Oaks, California.
- Pralahad, C.H./ G. Hamel (1990), *The Core Competence of the Corporation*. In: *Harvard Business Review*, May-June 1990, 79–90.
- Simonton, D.K. (2013), *If Innate Talent Doesn't Exist, Where Do the Data Disappear?* In: S.B. Kaufman (ed.), *The Complexity of Greatness. Beyond Talent of Practice*. New York, 17–26.
- Sternberg, R.J./ E.L. grigorenko (2003), *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise*. Cambridge, UK.
- Witkowski, S.A./ T. Listwan (2008), *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją*. Warszawa.
- Zajac, J. (2012), *Towards Successful Communication in Global Virtual Teams: Team Language and Team Culture*. In: *Kwartalnik Neofilologiczny* LIX, Vol. 3/2012, 345–370.

Melissa MOTT

University of Warsaw

The Use of the Socratic Method in an English Language Learning Classroom to Develop a Global Professional Skill

Abstract:

In the global marketplace of the 21st century the idea of learning language specific to business exists as an operative necessity in improving the functionality of a marketable skill set. Similarly, the use of workplace specific terminology acts as a key ingredient in improving the ability to work, converse, and thrive in any environment. However, there is a gap which exists in the ability of an individual to succeed in the workplace despite fluency in business specific terminology. This gap can be remedied with a working understanding of the English language and mastery beyond instructivist methods, using a line of inquiry consistent with modern models of a professional workplace. In this paper, I will explain and discuss the benefits of using the Socratic Method in an English Language Learning course of study to cement the effectiveness and success of English vocabulary and terminology in the workplace.

Introduction

The article presents an analysis of the Socratic Method in the teaching of English towards a specific purpose. The scientific literature states that the goal of Socratic dialogue is to stimulate critical thinking, and this teaching technique is especially popular in studies of political science, law and philosophy because at the core of these lies the discussion that develops the skills and competences of how to express oneself, how to present and defend an opinion and how to reach an agreement. In this article, I will substantiate the idea that Socratic dialogue can be successfully used in developing English language proficiency not only in a classroom setting, but in the professional marketplace as well. The methodological technique of Socrates helps to expand thematic vocabulary in a foreign language and also fosters the use of different grammatical structures through the implementation of organic thought and discussion.

This article will explore three main content areas to support the thesis that Socratic Methodology is an imperative tool in teaching English language mastery necessary to succeed, based on cultural preconceptions especially pronounced in the workplace. The first content area will map the background, operative methodology and main philosophical debates between constructivist and instructivist pedagogical approaches which exist in the classroom.

The second section will seek to posit the Socratic Method and the English language teacher inside of the experience of learning a new language, and examine the facets

which contribute to quality instruction inside a classroom, and the instruction necessary to be able to transition knowledge into practical skills in the workplace.

The third section is predicated on the existence of a successful cultural incorporation of language learning into a business and workplace environment, circling back around to discuss the importance of questioning, supporting and building hypotheses, and discovering and enhancing the pursuit of knowledge through Socratic Method.

This article presents Socratic Method as a way to enhance students' scaffolding of advanced second or third interactional language teaching, especially within the framework of the socio-cultural theory of learning and second language acquisition. This article argues the Socratic Methodology can foster learner agency—an imperative skill in the global marketplace. Predicated on the overarching belief that in order to successfully master interactional aspects of a language necessary for workplace success, one must explore certain strata of vocabulary, idiomatic expressions and terminology acquired through open questioning and discussion.

1. The use of the Socratic Method as a tool of cultural and linguistic acquisition

The Socratic Method is a line of pedagogical inquiry which centers around the ability of a student to gain access to information through questioning. According to Socrates, a student is his or her own best teacher, and the way in which a student gains access to higher order thinking and learning is by supplementing pre-existing knowledge with a thorough and rigorous ability to create, maintain, answer and modify questions (F. Lam 2011). Similarly, in learning the English language, questioning is a fundamental aspect inherent in the fabric of most English-speaking countries and a skill which is expected in secondary, university and graduate level discussions.

As F. Lam (2011) states, the Socratic Learning Method is a constructivist learning approach which operates on four existing steps:

1. eliciting relevant preconceptions,
2. clarifying preconceptions,
3. testing one's own hypotheses or encountering propositions, and
4. deciding whether to accept the hypotheses or propositions.

The idea of the Socratic Method stems from ancient practices of knowledge-creation and is heavily relied upon today on multiple levels of instructional approaches. Generally, when using the Socratic Method, an instructor focuses on questioning as the very basis for the acquiring of knowledge. The method itself relies not on an amorphous body of work hovering directly above the student's head, inaccessible to everyone but a prophetic and highly venerated instructor, but instead sees knowledge as a symbiotic component in the interaction of other and self, student and teacher. Not only is it necessary to see this as a valid segue into 21st century thought, especially practiced in the workplace, but it is also necessary to explore the methodology in a practical way.

Socratic inquiry relies upon not only the transfer of knowledge from teacher to student, but on the ability to create, question, engage and explore the fundamental compo-

nents which make the student, or individual, human. As G. Vlastos states in *The Paradox of Socrates* (1971: 18),

Why rank that method among the great achievements of humanity? Because it makes moral inquiry a common human enterprise, open to everyone. Its practice calls for no adherence to a philosophical system, or mastery of a specialized technique, or acquisition of a technical vocabulary. It calls for common sense and common speech. And this is as it should be, for how a human being should live is everyone's business.

This, in some way, implies a philosophical underpinning towards and in support of the use of Socratic inquiry that is relevant in an English language-learning classroom. The utilization of the formal and informal registers implied by this comment is at the very core of the thesis of this paper, as well as at the core of the success of Socratic inquiry—and the ability for this device to act as a lasting mechanism by which students learn the questioning, inquiry and innovation required in a global marketplace.

The philosophical supports of Socratic Method adequately illustrate John Locke's idea of *Tabula Rasa*, the view that the human mind is born into this world as a blank slate void of innate ideas and only gains knowledge and creates meaning through senses and experiences (L. McNulty 2014).

Driven by this view, the main responsibility of educators is to fill the students' minds with knowledge and information under what F. Lam deems the "Instructionist" approach. According to F. Lam, classrooms generally orbit around the idea that the instructor holds some sort of key to unlocking a world of knowledge previously unavailable to the student. Much in line with Paulo Freire's seminal text *Pedagogy of the Oppressed* (2000), the idea of Instructionist methodology in an English language learning classroom also supplements the power dynamic between student and teacher in a manner which is not only limited in its ability to produce thoughtful students, but also a manner which effectively isolates the student from the experience of learning, of growing, and essentially of acquiring and synthesizing new information. While Instructionist approaches may be necessary to learn content, the subsequent internalization and implementation of that content cannot be completed or assessed using an Instructionist approach. Furthermore, it cements the idea that there exists a right and a wrong answer—a polarity which, for students seeking to use a new language in a professional context, may lead to increasing discomfort with the articulation of arguments, beliefs, and hypotheses in the workplace (G.A. Scott 2002).

Contrarily, F. Lam points out another varying school of thought when she discusses the idea of the Socratic Method. She argues that the constructivists doubt that human minds start out as blank slates and argue that learning requires the integration of new information with old beliefs. Constructivists believe that learners

come into formal education with a range of prior knowledge, skills, beliefs, and concepts that significantly influence what they notice about the environment and how they organize and interpret it... [For learners—M.M.] new knowledge must be constructed from existing knowledge (F. Lam 2011: 27).

Because of this belief, the constructivists argue that an instructor needs to do more than provide direct instructions and new information to the students. Instead, teachers need to pay attention to and resolve the misconceptions of the students in order to facilitate the learning process. Similarly, students need to be tasked with the ability to resolve

and clarify their own misconceptions in order to build lasting structures to succeed outside of the classroom; structures which may be inherent to native speakers of English, but are not necessarily commonplace otherwise (G.S. Giaque 1985)

However, for an educator focusing on the implementation of Socratic Method, it is necessary to plan and anticipate the awareness, mistakes, and misconceptions students may have when using this in a language classroom; especially to the effect of building structures to aid students when they become confused by the use of a certain term, vocabulary, or idiomatic expression. For example, F. Lam gives an example of a scenario used to teach students how to use the Socratic Seminar.

To demonstrate the use of the Method, the following is a scenario where a teacher confronts a common misconception that humans evolved from monkeys. In a lesson on evolution, the biology teacher asks the students to explain the similarities between humans and monkeys. A student suggests that the two are similar because humans evolved from the monkey. The teacher's question has thus elicited the students' misconception. Now the teacher can clarify the student's preconceptions by asking what he meant by the claim that humans evolved from monkeys. The student then answers he meant that monkeys are the ancestors of humans. Now that the student's preconception is elicited and clarified, the student can reformulate his preconception into a proposition: humans and monkeys share biological similarities because humans evolved directly from monkeys; monkeys are the ancestors of humans. Next, the teacher will test this proposition by asking critical questions such as "Does 'monkeys evolved into humans' imply that monkeys haven't evolved since homo-sapiens diverged, where humans have? Why would one branch of the evolutionary tree evolve, not another?", "Some biologists support the view that birds evolved from dinosaurs—this is still under debate but hypothetically, if dinosaurs were birds' ancestors- why aren't these two species similar then?", or "What are the other factors that can explain the similarities between monkeys and humans besides the possibility that humans evolved directly from monkeys?" Through testing the student's hypothesis, the student will have to modify his claim as his misconception becomes more evident (F. Lam 2011: 29).

Most likely, a student will eventually rework their hypothesis as that humans and monkeys may have shared common ancestors at some point within their lineage. Once the student can formulate a proposition that can withstand the test of counter arguments, fallacies, contradictions, etc., the student can decide whether he is willing to accept the proposition at that point. Nevertheless, it is important for the student to keep in mind that no proposition should be taken for granted or accepted permanently without further examination (F. Lam 2011). While it might be reasonable for the student to accept his modified view that humans and monkeys shared common ancestors, the student is encouraged to revisit this belief in face of new information. Bearing in mind, of course, that the ultimate goal for the Socratic Learning Method is not to help students to come up with a proposition that they can rest safely with—this would merely contribute to the creation of dogmas (F. Lam 2011).

The true goal of the Method is to help students examine their own beliefs and new information they encounter. In frequently exercising the Socratic Learning Method, students should become independent learners with curiosity and sensitivity toward new information, and gradually develop a mental habit of active inquiry and vigorous thinking (L.B. Resnick 1987).

2. Higher order thinking and the Socratic Method

The idea of higher order thinking is a term that reflects the need for educators to challenge student thinking and encourage not only a versatile range of skills, and the acquisition of new vocabulary and grammatical structures, but the use and successful navigation of these as well. As it stands, the Socratic Method operates on a platform of higher order thinking and questioning, so it is necessary to examine the method within this context, and to discuss how it is best utilized. Scholars, educators, researchers and many experts involved in education advocate teaching “higher order thinking skills” as an aim of education.

The term *higher order thinking skills* means different things to experts across different disciplines nonetheless. For philosophers, higher order thinking skills are associated with critical thinking and logical reasoning; for developmental psychologists, the term goes hand in hand with metacognition; for cognitive scientists, higher order thinking skills are connected to cognitive strategies and heuristics; and, for many educators, higher order thinking skills are related to studying skills and problem solving ability.

The idea of teaching higher order thinking stems from utilizing the best practices of pedagogy and teaching which is organically inherent in an English language-learning classroom. While there are several established methodologies for teaching higher order thinking skills, and fostering a classroom or lecture with a positive reliance on these skills, such methods can be teacher revoicing (G. Banu 2013: 220), and the greater incorporation of student questions, comments and hypotheses into the ongoing and continuous discourse within a classroom. As S. Canagarajah (2014) suggests, it is not only the foreign language teacher’s role to answer questions about the logic of the language but to persuade students to use it.

Despite this, it is necessary to identify and isolate the differing components of higher order thinking skills in order to isolate which interactions are specific to the use of Socratic Method in the English language learning classroom.

Although there are many different significations for the term, educational psychologist L.B. Resnick (1987: 9) points out that there are some essential features of higher order thinking that can help us identify it. These features of higher order thinking include:

1. Higher order thinking is non-algorithmic: the path of action is not fully specified in advance.
2. Higher order thinking tends to be complex: the total path is not “visible” (mentally speaking) from any single vantage point.
3. Higher order thinking often yields multiple solutions, each with costs and benefits, rather than unique solutions.
4. Higher order thinking involves nuanced judgment and interpretation.
5. Higher order thinking involves the application of multiple criteria, which sometimes conflict with one another.
6. Higher order thinking often involves uncertainty. Not everything that bears on the task at hand is known.
7. Higher order thinking involves self-regulation of the thinking process.

8. Higher order thinking involves imposing meaning, finding structure in apparent disorder.
9. Higher order thinking is effortful. There is considerable mental work involved in the kinds of elaborations and judgments required.

These features point to the overlaps between scholars' interpretations of the term across disciplinary differences.

Because this thesis emphasizes the Socratic Learning Method as a learning approach that can be utilized by learners within the workplace, outside of the classroom, we will look into the 7th aspect of higher order thinking skills—the idea of metacognition, self-monitoring of the learning process—and relate it to the Socratic Learning Method and language learning and implementation in a professional context in this section.

3. Metacognition as a cause and effect of Socratic Method

In an informal context, and boiled down to the most simplistic explanation, metacognition can be described simply as thinking about thinking. Similar to higher order thinking, *metacognizing* is another pedagogical term that can be defined in a myriad of ways by scholars across disciplines, each definition subject to the nuances of one's own field, specialty, faculty, and subsequent training. It can mean thinking about thinking, learning to think, learning to study (L.B. Resnick 1987), learning how to learn, learning to learn, and learning about learning. The latter three interpretations, however, would be more appropriately labeled as meta-learning. D. Kuhn's definition of metacognition will be key in our analysis and application of Socratic inquiry and professional contexts: "cognition that reflects on, monitors, or regulates first-order cognition" (2008: 14).

Therefore, in the context of learning and the classroom, metacognition thus means monitoring the ongoing thinking or learning process. F. Lam on the necessity for Kuhn's definition of the practice of metacognition in the use of Socratic Method:

As students engage in Socratic Learning, they will "step outside" of their ongoing thinking process from time to time and check which stage of the Socratic Learning Method they are in, or which specific strategy in the Method they are using. Self-monitoring and engaging in metacognitive activity thus become steps superimposed on the four original steps of the Socratic Learning Method. This gives students a better sense of where they are in the learning process and learning oriented students are likely to pay more attention to this than performance oriented students (F. Lam 2011: 18.)

This proves an effective method for language learning, as it solidifies a base level confidence in language acquisition, and focuses not solely on, as F. Lam states, the "performance oriented student". But instead the synthesis of metacognition and the Socratic Method to fully motivate the student to pursue the idea of learning for learning's sake, a key component in the kind of self-motivation necessary to succeed in the workplace, especially in continued mastery of a language through the porous nature of business, technical, and professional vocabulary.

In the last decade, there has been a rise in the number of research studies examining how language teachers can motivate learners in a language classroom (M. Lamb, M. Weddell 2014)—especially by adopting methodologies which will continue to rep-

licate after a student leaves a school, classroom, or particular institution. However, in a recent review, Z. Dörnyei (1998: 133) points out that there is a critical difference between ‘motivating students’ and ‘developing their motivation’—that is, between getting learners to do what is necessary in class and inspiring them to invest effort in learning the language outside the classroom, in their own time, of their own volition, when the teacher no longer has any direct influence (M. Lamb, M. Weddell 2014). This point has a direct motivational correlation with the success of a language student once leaving an institution, and the ability of a student to continue to question, hypothesize, and ultimately succeed in a business environment.

One developing line of inquiry, however, is research on ‘motivational strategies’, which has grown out of Z. Dörnyei and K. Csizér’s (1998) pioneering study of Hungarian teachers’ beliefs about how to motivate their learners of English. Their list of ‘commandments’ for language teachers was elaborated by Z. Dörnyei into an extensive framework for motivational teaching practice, from ‘creating the basic motivational conditions’ through ‘generating initial motivation’ and ‘maintaining and protecting motivation’, to ‘encouraging positive retrospective self-evaluation’. In recent years, this has been subjected to empirical validation from various angles. For example, M. Lamb and M. Weddell state:

A separate strand of research into motivational teaching has been based on Self Determination Theory (SDT; Ryan & Deci, 2000). Noels and colleagues (Noels et al. 1999, 2000) showed that adult learners’ perceptions of their teacher’s style affected their motivation; in line with the tenets of SDT, a more informative and less controlling style of language teaching tended to boost their sense of autonomy and competence. Subsequent research has demonstrated that various types of pedagogic intervention can enhance learners’ intrinsic motivation to learn language, including a ‘guided-autonomy’ syllabus (e.g. Fukuda et al., 2011), communicative teaching methodology (Pae & Shin, 2011) and stimulating learning tasks (Jones et al., 2009) in Japanese, Korean and US universities respectively (M. Lamb, M. Weddell 2014: 7).

This boost in a sense of autonomy and competence can only be enhanced by the use of the Socratic Method, which is predicated on free thought, inquiry and hypothesis. These are fundamental components not only in the acquisition of the English language, but also in structuring forward-thinking individuals able to contribute to and advance a free and democratic society (S. Canagrahah 2014). While previous approaches to international English described the communicative challenge in terms of grammar, the new approach presents it as a question of practice. In the emerging understanding, it is not our grammatical proficiency, but our adeptness in negotiating the diversity of grammars in each specific interaction that enables communicative success.

4. Conclusion

S. Canagrahah (2014) implies that this move away from a focus on form is significant for many reasons. In the context of globalization, our interactions are becoming highly unpredictable. We interact with speakers from diverse backgrounds, with different languages, values, and proficiencies. It is difficult to go prepared for any interaction with a predictable set of grammatical norms. Previous models made our challenge easier by associating different countries and speakers with a specific English variety. It is

this variety which is sampled so often in the modern workplace, and in this general shift in communication patterns as well as the porous nature of language, which indicates that it is a necessity to incorporate different and varying modalities of language learning into classroom communication. Socratic Method not only posits the learner at the heart of their own learning experience, but also seeks to implicate their previous knowledge, gained knowledge and future acquisition in the composition of arguments and hypotheses. Socratic Method may be the singular most important device a student of language can be reliant on in order to prepare them for a competitive global marketplace where language can bend and shift at a moment, and where inquiry and innovation is never condemned, but consistently rewarded.

References

- Canagarajah, S. (2014), *In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language*. In: Teaching English as an International Language TESOL Journal 5(4), 767–785.
- Dörnyei, Z. (1998). *Motivation in second and foreign language learning*. In: Language Teaching 31, 117–135.
- Dörnyei, Z./ K. Csizer (1998), *Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study*. In: Language Teaching Research 2(3), 203–29.
- Freire, P. (2000), *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Anniversary ed. New York.
- Giaque, G.S. (1985), *Creativity and Foreign Language Learning: Socrates in the First Year Foreign Language Classroom—or—When Are “Why” Questions Appropriate*. In: Hispania 68, 425–427.
- Kuhn, D. (2008), *Education for Thinking*. Cambridge, Mass.
- Lam, F. (2011), *The Socratic Method as an Approach to Learning and Its Benefits*. In: Dietrich College of Humanities and Social Sciences, Carnegie Mellon University Research Showcase @ CMU (pp. 50). Web. Available at <<http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1126&context=hsshonors>>. [Retrieved on 5 July 2015].
- Lamb, M./ M. Wedell (2014), *Cultural Contrasts and Commonalities in Inspiring Language Teaching*. In: Language Teaching Research 19(2), 207–224.
- McNulty, L. (2014), *Locke, John*. In: D. Phillips (ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. Thousand Oaks, CA., 493–496.
- Resnick, L.B. (1987), *Higher Order Skills: A Working Definition and a Historical Perspective*. In: L.B. Resnick (ed.), *Education and Learning to Think*. Washington, D.C., 2–7.
- Scott, G.A. (2002), *Does Socrates Have a Method?: Rethinking the Elenchus in Plato’s Dialogues and beyond*. University Park, PA.
- Vlastos, G. (1971), *Introduction: The Paradox of Socrates*. In: G. Vlastos (ed.), *The Philosophy of Socrates: A Collection of Critical Essays*. Notre Dame, 1–21.

Katja PELSMAEKERS

University of Antwerp

Flipping the L2 Business Writing Classroom. How Business Students Experience Being in an Investment Consultant Role in a Collaborative Research and Writing Task

Abstract:

Using corpus and student survey (n=71) data, this contribution analyses a complex writing task, and discusses how it is experienced by Business English students. Starting from the assumption that language use in the current business environment is often highly contextual and goal-oriented, we designed a writing task requiring collaborative content research and writing in an investment consultancy ‘frame’, aiming for realism, language use adequacy, traditional and transversal learning outcomes, and student involvement and empowerment. The instructor equally played a realistic role of both language coach and potential lay client. From the sampled students’ perspective, this assignment turns out to be highly involving and difficult as well as effective and mind-broadening. However, student comments also add a few critical notes to the claim that clarity and accuracy of content matter more than linguistic correctness, and that knowledge of business-specific vocabulary and genre conventions take precedence over general language mastery.

Introduction

For course developers and instructors of Business English for non-native speakers in an undergraduate business school, the question of effective and manageable writing tasks at different levels of the curriculum remains a relevant one. ‘Effective and manageable’ relates to a complex of contextual and learning process factors, most notably cognitive levels of students, and affective factors such as motivation, as well as desired learning outcomes meant to fulfill expected academic and workplace needs. Class size and dynamics, available time and workload for both students and instructors, learning methods, instruction tools, and so forth, are additional factors which could easily swing the balance in a particular direction. In what follows, I will first discuss how we have tried to deal with these contextual factors in an undergraduate course of Business English at the University of Antwerp, with reference to the literature on Business English and writing processes in the workplace, collaborative second language writing practices, active learning processes and task-based language learning. Then, I will ask the question of how a sample of students have experienced the writing task set for them, and whether their experience can add something to our more general understanding of meaningful and effective Business English course development at this level.

1. English in the workplace and the classroom

Even though university education is presumed to be broader and more general than vocational training, a general drive to be more efficient has required course developers to prepare their students specifically for their expected professional activities. The question about what the expected linguistic environment for business graduates will be is therefore a relevant one, taking into account that a large number of graduates end up in internationally operating companies. Large-scale empirical research projects reported in e.g. L. Louhiala-Salminen et al. (2005), A. Kankaanranta, B. Planken (2010) and A. Kankaanranta, L. Louhiala-Salminen (2010, 2013) have shown convincingly that in our globalized economy, English is most often used as a *lingua franca* (BELF) in companies, while contacts with native speakers of English are less frequent. It also appeared that practitioners of BELF primarily associate language proficiency with being able to do business, using a common language that is clear, to the point and with an overall interpersonal orientation. Communicative success, therefore, is perceived to result from *business* competence chiefly. These findings have implications for the teaching of English for business purposes. A. Kankaanranta and L. Louhiala-Salminen (2010) say, in that the Business English curriculum should clearly incorporate business knowledge and context, such as real or realistic business cases. Linguistically, students should be trained to be flexibly competent, while rigid language norms according to the Native Speaker model could well be relaxed. This means that in teaching, less attention should be given to highly idiomatic expressions, complicated phraseology, and complicated sentence structures (A. Kankaanranta, B. Planken 2010: 392). On the other hand, more emphasis might well be placed on specialized business vocabulary, on relevant genres and on producing relational language (especially for members of a predominantly issue-oriented discourse culture, e.g. Dutch speakers).

2. Writing in the workplace and the classroom

In spite of having moved to a post-industrial post-print digital age, it does not look as if writing is going to be a thing of the past very soon. As J.P. Gee and E. Hayes (2011: 132) remark, most digital media require a good deal of reading (and hence writing). However, traditional inside-out cognitive models of writing—postulating the individual writer in front of her laptop, going through the moves of reflecting, planning, formulating and editing her text—seems to be a very incomplete picture of reality at best. We know now that writing takes place in “a rich ecology of mind, body and socio-material world” (T. Nishino, D. Atkinson 2015: 38), where outside elements often initiate or organize writing more than internal thought (cf. also B. Gunsberg 2012). Professional writing, particularly, often involves deeply collaborative processes and the reworking of information for different audiences, constructing digital text and graphics documents by using and processing many other digital text and graphics documents (e.g. S. Brenner 2014; M. Leijten et al. 2014).

Moreover, P. Lentz (2014) found that business interns and graduates quoted *time* as the single most threatening factor to good writing on the job, not any particular skill, nor—as is often suggested in the media—graduates’ lack of grammar skills. P. Lentz

concludes that if little time is a reality on the job, what students must learn in the classroom is not so much a set of discrete skills, but a *habit* of good writing (2014: 385). In other words, practice and feedback are needed more than anything else. Furthermore, survey participants suggested that peer review, web resources, and templates would also be helpful on the job. Other specific areas of useful (business) classroom writing suggested in the literature includes practicing “stance” (taking a professional perspective rather than writing from a personal or consumer frame, see e.g. M.A. Mathison et al. 2014) and (self) assessment, feedback, evaluation and reflection (H. Lawrence 2014: 195).

If we take the previous on board and set up realistic business writing projects for students, with an emphasis on learning by doing and business accuracy rather than form-focused language instruction, collaboration, the use of all possible relevant sources and peer feedback, are students not going to resort to their L1 then to “solve” all these problems? It has been observed before that collaborative L2-writing between students with a common L1 encourages them to use that L1 to discuss or better grasp content or solve problems, including L2-problems. Does this then work against actually learning the L2? L. Yang (2014: 86), studying collaborative ESL writing processes in Canadian business schools, confirms again that a common L1 allows students to generate ideas and explain problems to each other, select a proper target product and generally facilitate their writing in L2. The higher the L2 proficiency, the more occasional this reliance on L1 explanation becomes, which seems to support the view that “judicious use of the L1 can indeed support L2 learning and use” (M. Swain, S. Lapkin 2000: 268, quoted in L. Yang 2014: 86).

3. Active learning processes and task-based language learning

Taking into account assumed workplace practices in one’s instruction practices is one thing, but does emulating workplace practices also lead to better *learning* results than traditional teaching? In other words, are so-called active learning processes in which the student is involved in doing something, collaboratively, on a problem-solving basis, rather than just taking in information, also more effective? In non-language educational environments as well as in language teaching, there is broad support that active learning has a great deal of merit, without being a cure for all educational problems (e.g. M. Prince 2004: 7). In language teaching, task-based pedagogical work has for some time become mainstream. R. Ellis (2003: 16) defines the concept of task as follows:

A task is a work plan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes (R. Ellis 2003: 16).

As R. Ellis confirms, whereas task-based teaching can consist of having students do a task, pre-task and post-task activities may “serve a crucial role in ensuring that the

task performance is maximally effective” (2006: 20). Sensible pre-task activities include framing the activity, the outcome, time-planning, etc., but also doing similar tasks (or parts). Post-task activities include feedback and consciousness-raising, and possibly a repeat.

With this framework in mind, I will now turn to one particular semester-long task in which we have tried to implement most of the guidelines emerging from workplace and learning environments mentioned higher. Moreover, we will try to add something to the body of knowledge on this subject by showing how a sample of students perceived the task, its process and its outcome, and what their expectations are in connection with what they should learn in a language class.

4. A collaborative research and writing task with a consultant role

In this section it will become clearer what kind of task was designed for the particular group of students enrolled as undergraduate business and economics students at the University of Antwerp. Some clarification about the course participants and their needs is necessary too.

4.1 Participants

Students enrolled as undergraduates in the Faculty of Applied Economics at the University of Antwerp are required to select 18 ECTS points of language courses. In practice, the overwhelming majority of students selects two consecutive courses of English for Business and Economics, which counts for one third of the total language requirement. Most of them then select two other languages for two consecutive courses to complete that requirement. A typical course of study for these students would be three bachelor years, and one or two master years, with final degrees in specialty areas such as marketing, management, accounting, etc. Alumni typically go on to be employed in a variety of businesses, most often in the service industry and frequently also in international contexts.

On entering, the typical student profile includes Dutch as L1 or at least as the previous language of instruction, and a fair degree of multilingualism, with 3 to 5 years of general English in a secondary school as a second or third language. When students select English as part of their undergraduate courses in Applied Economics, they start with a first level of English for Business and Economics, which is oriented towards bringing students from various backgrounds and proficiency levels to roughly the same level. In order to pass the final exam for that course, they acquire a set of business vocabulary items in various specialized subfields. They also gain awareness of common grammar errors made by users of Dutch, demonstrate sophisticated reading comprehension skills as well as listening comprehension skills, and finally—demonstrate sufficient proficiency in spoken English to conduct a conversation on a subject of economics.

In the second level of English for Business and Economics, taken after a pass grade in the first level and likely also the final level in business English language coursework, a different approach is taken. There is no longer a final exam, but year-long

coursework in a workshop format for three main assignments. A global pass grade for these assignments will give the student three ECTS points for the course. The assignment we will discuss here, i.e. a written business report and an accompanying email, takes 40% of the global grade. Class sizes for language courses are substantial in this faculty and easily run up to 40. Moreover, language teaching staff have up to ten such groups to teach, and more dramatically, to mark their coursework.

4.2 The task

The original task, designed more than ten years ago by a former colleague¹, was adapted and modified over the course of time to cater for ever-growing student numbers and changing conceptions about teaching and the use of contact hours.

At the beginning of the semester, the class is divided in small groups (typically two or three members), and all of them are given the role of junior property consultants working for a large international firm. Working on behalf of international clients, they are requested to look into the Belgian property market and produce a report, including a budget and forecast, for two or three properties suitable for investment, with good potential Return on Investment (ROI). The clients have a set amount at their disposal, for instance 100,000 euros, and are willing to loan an extra amount to be repaid in, for instance 20 years. This suggestion is to be formulated in an (electronic) report, accompanied by a cover email, both in English. The students are also told that there is a company “format” which they have to respect in their communication with the clients.

The report consists of set parts, covering 1,000-1,500 words in all: 1) an overview or rationale statement (250-350 words), 2) descriptions of each property and the costs/expected returns involved in them (500-750 words), 3) a concluding comparison of the properties and relative profitability (250-350 words). In parts 2 and 3 of the report, the running text is accompanied by tables and/ or charts to make the numerical information clearer and more digestible. In appendices, students are encouraged to add references, calculations and illustrative materials. Moreover, since the word-limit is maintained fairly strictly, the text has to be information-focused, impersonal and concise, and written from a professional perspective. This report is finally accompanied by an email in which the students alert the clients to the report in attachment, mention its highlights, and offer further help or advice should the client need it.

All of the above elements are presented as non-negotiable in a kind of template form, at the beginning of the semester. During about four weeks of two contact hours each, the groups coached by the instructor explore this assignment further, mainly exploring the topic of real estate investment through reading tasks, viewing, and spoken interaction, and discussing, for instance, property investments versus other investments, loans, the housing market, insurance and tax questions, the importance of location, etc. During those workshop hours, students and instructor also exchange views and information on adequate internet sources for the research and how they could be used. Gradually, as the students explore the available sources for their project more closely, they “grow” in their role of adviser in matters of content. Of course, as second-

¹ Peter Thomas, now a successful independent entrepreneur, and still very active in real estate.

year students of Applied Economics, they usually already have technical skills and calculation techniques which the language instructor does not have. This encourages the students to take the floor in the ongoing conversation in the classroom. In order to deal with the large number of students, the entire 40-student group is occasionally split up to ease interaction.

As soon as the small groups have decided which properties they would like to suggest in their proposal (typically half-way through the semester), the writing workshops start. The latter are approached by inviting students to either write in class, engage in peer review or offer their own work to class. In that process, instructors introduce linguistic tools and guidelines, for instance for the sectioning of text, for the condensation of information into a restricted number of words, for instance by integrating clauses in complex sentences and using impersonal constructions; other likely topics might be using conditionals and epistemic modals to formulate forecast results, using connectives to compare and contrast options, etc. None of this is done through lecturing and is in fact very much dependent on whether students generate enough writing to discuss. The responsibility for a successful class and learning process, therefore, is to a large extent also on the students' shoulders. At the end of the semester, and if all goes well, the small groups are only left with some final review and editing, and are ready to send their reports to the client—in this case to the instructor who reads and assesses the report as a potential client and as a language specialist. In the first instance, he or she assesses whether the information presented is clear and adequate and serves the purpose of aiding decision-making. In the second instance, he or she assesses whether the language used would be acceptable in the equivalent real-world situation.

4.3 The results

The second level course has an annual enrollment of c. 400 students, 95% of whom usually submit their written work. In the year 2012, which is the year of the small survey we did, the overwhelming majority of these students stuck to instructions concerning text types (report and email), approximate length (if anything, the texts were longer), the internal structure of the report (texts and tables), and to a lesser degree—to professional perspective.

The differences among the reports were most clearly visible in three areas: 1) the amount of detail in the research (partly made visible through notes, appendices, etc., but also apparent from tables and text); 2) the presentation of the report (ranging from professionally glossy to careless and slapdash); 3) the language and text quality, including paragraphing, consistency of perspective, information density, vocabulary, clause integration, grammatical correctness and even mechanical things like the consistent use of currency symbols versus currency words and punctuation. We were especially curious about this third category of differences. Indeed, although not all the students participated in the writing workshops or offered their work for peer or instructor feedback during contact hours, the dividing line between better performers and worse performers did not exactly run parallel with the line between faithful participants and occasional shirkers.

Even though students are polled for general course evaluations every semester by a Quality Control Committee, information about particular assignments rarely emerges from these polls, unless students feel particularly traumatized about something. We already knew that most students got highly involved in this assignment, but also that some were really disappointed with their marks, and that was mostly due to substandard levels of language use, not the occasional mistake. It was decided then that a random sample of the students would be polled about their experience with doing this particular assignment, in the hope that we would learn something. What we learnt will be explained in the sections following.

5. Student experience

5.1 The survey

We used a written, anonymous student survey, sampling 71 random students out of the 441 taking the course², a few weeks after they had submitted the report. In it, we used a 7-point Likert Scale for students to rate the assignment with a set of global evaluative labels, positive as well as negative, and ranging from very subjective to more objective ones. Then we also asked them to rate a set of learning outcomes they had possibly experienced (language, business as well as general). To that we added another set of 5 open questions asking what students liked best, least, what they found most difficult and easy, and what they would like to see changed.

We note, of course, that Likert scales may well be subject to distortion for various reasons. Respondents may avoid using extreme response categories (central tendency bias), agree with statements as presented (acquiescence bias), or try to portray themselves in a more favorable light (social desirability bias). We tried to design in some balanced keying (a number of positive and negative statements), which should deal with the problem of acquiescence bias.

5.2 Results

The results of the first Likert scale are presented in Chart 1. Whereas the central tendency seems to be present, the social desirability tendency may have been diminished by the statement that we were polling for suggestions to *improve* the assignment, i.e. that the survey welcomed criticism.

The students obviously felt most strongly about the task being “time-consuming” (6.2), “difficult” (5.6), “extensive” (5.3) and “challenging” (5.3)—all fairly negative labels³. The only outlier among the negative labels is “boring” (3.0), and in fact it is the least endorsed of all labels. On the whole, clearly positive terms obtained lower scores

² See the appendix for the actual survey questions.

³ It could be argued that “challenging” is not a negative label, but it is unclear whether that is also true for these Flemish undergraduate business students who usually expect Business English to be one of the easier courses in the curriculum. As L. Yang (2014) also remarks, there is a strong drive among business students to be efficient in gathering the necessary credits for the degree, and this may be stronger than a desire to get a complete learning experience. “Challenging” is therefore interpreted as leaning towards the negative.

than the negative ones, while the more objective labels such as “realistic” and “cooperative” held the middle ground. However, we could say that there appeared to be more than average agreement with all the labels, perhaps except for the label “boring”.

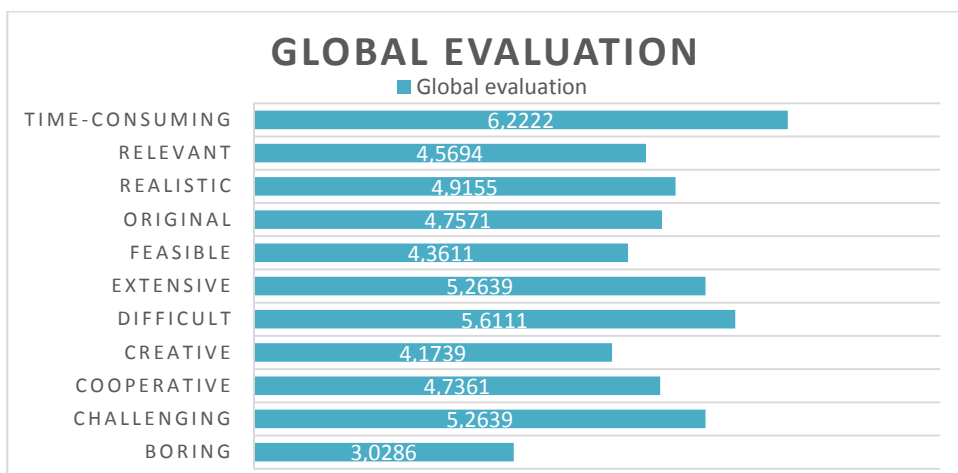


Chart 1: Students' (n=71) average global evaluation of the writing assignment

It is interesting to compare these results with those of students' estimates of what they learnt, which is represented in Chart 2. There seems to be more of a central tendency here, whereby the highest score is for “vocabulary” (4.8), closely followed by “property market” (4.79) and “budgeting” (4.76); “writing paragraphs” (4.51), “ROI” (4.48), and “consultant role” (4.42) follow closely. The lowest scores are for “grammar” (3.9) and “spelling” (3.9).

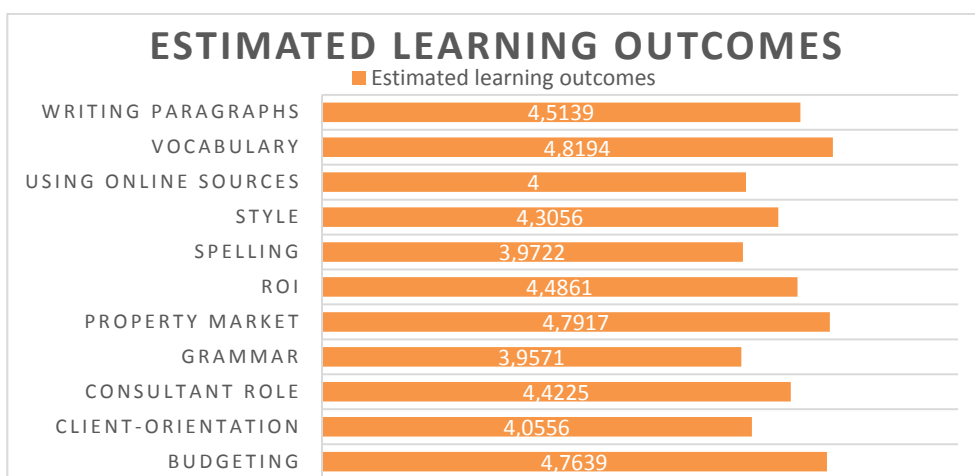


Chart 2: Students' (n=71) average estimates of their learning outcomes after completion of the writing assignment

For the open questions, the answers were coded and grouped into emerging themes. Table 1 represents students' answers to the first open question which probed into what

the students liked most about the assignment. Many students mentioned more than one thing.

Real estate, property market, a suitable property	33	46.4%
(Re)searching, looking for, choosing, strategy	21	29.5%
ROI, calculations, financial plan/market, investment, budgeting, prices	13	18.3%
Learning [about the above, writing, “something”]	10	14%
Cooperation, working with a partner, working together	7	9.8%
Putting together the text, paragraphs, style, using specialized vocabulary learnt previously	5	7%
Realism, usefulness for later, “practical” case	5	7%
[Blank]	4	5.6 %
Creativity, originality	4	5.6%
“The subject”, “general concept”, “relevant topic”	3	4.2%
The accompanying email	2	2.8%
Achieving finished report /hard work paid off	1	1.4%

Table 1: Answers to “What did you like most about the assignment?” grouped into concepts, absolute and relative frequency (many students mentioned more than one thing)

The *field* of real estate is markedly most popular about the report with more than 45% mentions. Second is a process element, i.e. the fact that students were able to search and find their own best suggestions and find/suggest a strategy to the investor. In third place are the more technical aspects of the report such as calculating break-even points or returns and drafting a budget for each property. What is striking here is that more than 75% of the answers are about elements that are not per se associated with writing reports, or English, but have a great deal to do with business contexts, or general skills and processes. Not even 10% of the answers refer to language or writing.

For the next open question, “what did you like least about the assignment?”, it is striking that fewer elements were mentioned and that there were more blanks. In addition, the financial aspect of the work, which some students liked best in Table 1 (13 answers), is liked least in table 2 by more than double the number of students (30 answers). Another stumbling block was the time spent on the assignment (18 mentions), and the relative indeterminacy of the “outcome” of the assignment “problem” (9 mentions): there is no narrowly “correct” property suggestion, ROI or even text. Note also that an equal number of students left the answer blank, but there again the social desirability bias might play a part.

Calculating, budgeting, financial part, too many numbers	30	42.25%
Time-consuming	18	25.35%
Uncertainty (lack of straight-forward information, finding the “correct” insurance, “right” figures, forecasting a fictive return, unsure about expectations)	9	12.7%
Blank answer	9	12.7%
Writing the paragraphs, explaining only the most important thing, word limit	5	7%
Imbalance calculations/writing	3	4.2%
Dealing with real estate	2	2.8%
Working in pairs, not getting enough help from the partner	2	2.8%
Conversion euros into pounds	1	1.4%
Difficulty	1	1.4%

Table 2: Answers to “What did you like least about the assignment?” grouped into concepts, absolute and relative frequency (several students mentioned more than one thing)

In the next question, we probed for the students' assessment of the difficulty of the assignment, leaving open the possibility that degree of difficulty and dislike do not always coincide. Table 3 shows the answers:

Realistic estimates, finding correct figures, believable numbers, lack of background	21	29.6%
Balancing all the figures, budgeting, doing the financial part, dealing with complexity of input	35	49.3%
Presenting the (relevant) information, vocabulary, writing within word-limit, writing persuasively, presenting conclusions	18	25.3 %
Blank answer	1	1.4%
Graphs	2	2.8%
To get started	2	2.8%
Lay-out of the document	1	1.4%

Table 3: Answers to "What did you find most difficult about the assignment?" grouped into concepts, absolute and relative frequency (several students mentioned more than one thing)

If we consider what students found most difficult, we find again that it is the business aspect or the contextual elements they find most difficult to get together (almost 80% of the answers): on the input side it is finding realistic and believable and data and numbers, and on the output side it is a question of balancing all these elements into a coherent proposal. Only a minority of the answers are about presenting and formulating the information. Note also that the number of blank answers is much lower here, which could be related to the answer in principle being less face-threatening to the reader.

Next we probed for the opposite feeling and asked what students thought was the easiest part of the assignment. The answers are represented in Table 4.

Introduction/rationale, description of properties and area	26	36.6%
Finding the properties	17	24%
Writing the email	8	11.3%
Working out details, including Calculations, budgeting	6	8.5%
Writing paragraphs, conclusion	6	8.5%
Lay-out	2	2.8%
Blank answer	2	2.8%
Choosing the area	1	1.4%
Set structure of the assignment	1	1.4%
Determining rent	1	1.4%
Working together	1	1.4%
Using online sources	1	1.4%

Table 4: Answers to "What did you find the easiest part of the assignment?" grouped into concepts, absolute and relative frequency (a few students mentioned more than one thing)

The question about what students found easiest to deal with in the assignment complements the picture presented above: describing the properties as well as the reasons for selecting them was overwhelmingly thought of as the easiest part, whereas the more (business) technical aspects of the assignment were only mentioned by a small minority. Writing the email follows closely as an "easy" part of the project. Finally, we asked the students what they would change, if they could. The answers are shown in Table 5.

Fewer numbers, less about finance	19	26.7%
More text, more writing, longer text, more emphasis on English	18	25.3%
Blank answer or “nothing”	17	24%
More background information, more help with financial part	10	14%
Topic different from real estate	3	4.2%
Less time-consuming	2	2.8%
More marks for the financial part	2	2.8%
Bigger budget	1	1.4%
More feedback	1	1.4%
Differential scores for partners	1	1.4%
Larger cooperative groups	1	1.4%
More grammar instruction	1	1.4%
Fewer details	1	1.4%
Clearer instructions	1	1.4%
Change to informal style; oral presentation	1	1.4%
More realistic	1	1.4%
Peer reviewing	1	1.4%
Only one property	1	1.4%
Less realistic and easier	1	1.4%

Table 5: Answers to “What would you change about the assignment if you could?” grouped into concepts, absolute and relative frequency (several students mentioned more than one thing)

Responding to the question about what they would like to see changed, the students followed up on their previous concerns about the financial part. Striking is also that a good portion of them would like to see *more* text to be written (condensing text was felt to be difficult), and *more* instruction on how to write well in English. The large number of blank answers here is also remarkable, but might be partly explained by the combined effects of the difficulty of thinking about improvements on the spot and, again, a social desirability element.

Discussion and Conclusion

What appears from this sample survey is that students do get involved in this type of task, and see it as time-consuming, challenging, not so boring at all and—in certain respects—too difficult. On the other hand, whereas reservation and dispreference is expressed for/ of the more technical and less straightforward elements in the task (e.g. complex budgeting as well as writing in within a strict word limit), students also grant on several counts that they learn much about language use in this context (vocabulary in the first place) as well as about experiential fields that are relevant personally (nearly everyone has a stake in “housing” and “investing”) as well as professionally—the mechanisms and tricks of the property market as a potential area of investment and profit. What they would like to see improved goes into the direction of what they consider “easier” and more traditional; in a way—less real life input (and especially output) and more writing instruction.

This seemed surprising at first. The writing instructions and feedback in class were much more explicit and specific than the ‘real life’ real estate input instructions where students were left great freedom of choice and balance. Instructors also noticed more student interest in class activity concerning the real life context than in giving feedback

to writing practice, except the case of some very diligent students. On the other hand, it is also true that students often start from the assumption (and maintain it until they see their marks) that “language” is easy, but when they later notice how many mistakes they make or how their language compares to standard written language, they suddenly feel that they were lacking instruction. The specific area that seems most in need of more emphatic practice is probably “grammar”, which in this case would be writing constructions allowing a clear and concise information flow. In connection with the task described above, it would make sense to practice such constructions more extensively during the pre-task activities.

On another level, the frame of consultant/ client roles for student and instructor provide the students with a realistic parallel to the liminal space that is inherent in role-play and simulation; the transversal skill of being able to investigate, analyze and communicate from the perspective of someone else is inscribed in the role of consultant itself. This frame also provides an adequate space for the instructor who is a linguist by training, and not a financial specialist. He or she can evaluate the product both as a language and discourse specialist, but also as a potential client. Students, on the other hand, may still have to get used to the idea that their readers will be more interested in whether their products “make sense” pragmatically than in whether they are correct in an academic sense. What is more, they also have to get used to the fact that real clients will judge their sensible proposals partly on the basis of their linguistic shape. A report full of formulation or spelling errors will hardly be taken seriously.

That is why instructors should not be discouraged too much from advising students on more sophisticated formulation than is strictly necessary for a *clear* understanding, contrary to what A. Kankaanranta and B. Planken (2010) claim. Clarity and accuracy of content are of course of primary importance in business, but for written communication, linguistic adequacy and ‘correctness’ may well figure beside knowledge of business-specific vocabulary and genre conventions on the instruction agenda.

References

- Bremner, S. (2014), *Genres and Processes in the PR Industry: Behind the Scenes With an Intern Writer*. In: International Journal of Business Communication 51(3), 259–278.
- Ellis, R. (2003), *Task-based language learning and teaching*. Oxford.
- Ellis, R. (2006), *The Methodology of Task-Based Teaching*. In: The Asian EFL Journal 8(3), 19–45.
- Gee, J.P./ E. Hayes (2011), *Language and Learning in the Digital Age*. Routledge.
- Gunsberg, B. (2012), *Terms of Uncertainty: Technological Change and Writing in the Digital Age* (PhD Dissertation), University of Michigan (3530795).
- Kankaanranta, A./ L. Louhiala-Salminen (2013), *What language does global business speak?—The concept and development of BELF*. In: Ibérica 26, 17–34.
- Kankaanranta, A./ B. Planken (2010), *BELF Competence as business knowledge of internationally operating business professionals*. In: Journal of Business Communication 47(4), 380–407.

- Lawrence, H. (2013), *Personal, Reflective Writing: A Pedagogical Strategy for Teaching Business Students to Write*. In: *Business Communication Quarterly* 76(2), 192–206.
- Leijten, M./ L. Van Waes/ K. Schriver/ J.R. Hayes (2014), *Writing in the workplace: Constructing documents using multiple digital sources*. In: *Journal of Writing Research*, 5(3), 285–336.
- Lentz, P. (2013), *MBA Students' Workplace Writing: Implications for Business Writing Pedagogy and Workplace Practice*. In: *Business Communication Quarterly* 76(4), 474–490.
- Louhiala-Salminen, L./ M. Charles/ A. Kankaanranta (2005), *English as a lingua franca in Nordic corporate mergers: Two case companies*. In: *English for Specific Purposes* 24(4), 401–421.
- Mathison, M.A./ N. Stillman-Webb/ S.A. Bell (2013), *Framing Sustainability: Business Students Writing About the Environment*. In: *Journal of Business and Technical Communication* 28(1), 58–82.
- Nishino, T./ D. Atkinson (2015), *Second language writing as sociocognitive alignment*. In: *Journal of Second Language Writing* 27, 37–54.
- Prince, M. (2004), *Does Active Learning Work? A Review of the Research*. In: *Journal of Engineering Education* 93(3), 223–231.
- Swain, M./ S. Lapkin (2000), *Task-based second language learning. The uses of the first language*. In: *Language Teaching Research* 4, 251–274.
- Yang, L. (2014), *Examining the mediational means in collaborative writing: Case studies of undergraduate ESL students in business courses*. In: *Journal of Second Language Writing* 23, 74–89.

Appendix 1: The student survey

Property investment budget report: a survey

Take your time to complete this anonymous survey. It can only help to make student assignments better.

How would you rate the budget report assignment for the following features?

1=not 7=very much

Boring	1	2	3	4	5	6	7
Challenging	1	2	3	4	5	6	7
Cooperative	1	2	3	4	5	6	7
Creative	1	2	3	4	5	6	7
Difficult	1	2	3	4	5	6	7
Extensive	1	2	3	4	5	6	7
Feasible	1	2	3	4	5	6	7
Original	1	2	3	4	5	6	7
Realistic	1	2	3	4	5	6	7
Relevant	1	2	3	4	5	6	7
Time-consuming	1	2	3	4	5	6	7

In which areas do you feel you learnt something?

1= nothing 7= a great deal

Budgeting	1	2	3	4	5	6	7
Client orientation	1	2	3	4	5	6	7
Consultant role	1	2	3	4	5	6	7
Grammar	1	2	3	4	5	6	7
Property market	1	2	3	4	5	6	7
ROI	1	2	3	4	5	6	7
Spelling	1	2	3	4	5	6	7
Style	1	2	3	4	5	6	7
Using online sources	1	2	3	4	5	6	7
Vocabulary	1	2	3	4	5	6	7
Writing paragraphs	1	2	3	4	5	6	7

What did you like most about the assignment?

What did you like least about the assignment?

What did you find most difficult about the assignment?

What did you find the easiest part of the assignment?

What would you like to change about it if you could?

Piotr ROMANOWSKI
Uniwersytet Warszawski

Revisiting the Concept of Communication in Business English. Some Implications on Teaching Communicative Skills

Abstract:

The major aim of the present paper is to discuss the skills relevant in the process of communication in Business English, which prove to differ enormously from those worked on in General English courses. It also becomes evident that the intercultural component is essential and learners should not only have a chance to become familiar with the cultural information related to the language they are studying, but also possess and develop a certain degree of intercultural awareness and sensitivity since they are demanded from any businessmen communicating at the criss-cross of cultures. Last but not least, teaching Business English communicative skills is seen as a process of working creatively with the business content supplied by the students that we as teachers of English then shape in terms of its language.

Introduction

In today's competitive business world, developing effective communication skills is more essential than ever before. It is the foundation on which companies and careers are built, and a crucial component of lasting success. Whether it is a face-to-face conversation or a more formal exchange during a business meeting, a meaningful message entails establishing a connection which leaves a powerful impression. It goes without saying that working on a truly engaging and responsive communication style, leading to positive results seems a must as business language skills are critical in this modern era of globalization. It is therefore imperative that anyone who wants to succeed in business should focus on strengthening business language skills, because an employee who has a competence in negotiation skills is more likely to be able to climb up the career ladder with ease.

1. What is Business English in the context of ESP?

It is very hard to define Business English and limit it in linguistic terms. D. Pickett (1986: 1) states that as business and commerce are by definition an interface between the general public and the specialist producer, it must be a lot nearer the everyday lan-

guage spoken by the general public than many other segments of ESP. His words imply that there are many dimensions in which one can look at English for Business Purposes. In his opinion, there are two particular aspects to business communication, these are: communication with the public and communication within a company or between companies. The distinction D. Pickett makes is useful, but probably not sufficient concerning today's wide-ranging business activities. Even within a particular business the language requirements in different departments or branches may vary accordingly. They are in many cases governed by the purpose of interaction, the topics covered and the professional relationships that to a high extent affect the choice of language.

Also, S. Donna (2000: 2) acknowledges the very fact that the aims of any Business English course will always reflect the students' professional careers. She continues by saying that in most of the cases course organizers will have requested such a training as they need something that relates to their occupational or professional language needs. Hence, most Business English courses are taught to adults working in businesses, or preparing to work in the field of business.

Ultimately, C. Chan and E. Frendo (2014: vii) provide the most up-to-date definition of Business English where they declare the existence of three different teaching and learning contexts to be considered. They analyze the needs of Business English classes from the point of view of stakeholders. The first is the tertiary education context where most learners are pre-experienced. The second is referred to as adult education. The primary difference between tertiary and adult education is that the Business English course in adult education is not part of an academic programme and such a course is offered in a language school. Learners in these situations may be pre-experienced or in-work and may be paying for the course themselves. The third context is corporate training, which focuses primarily on in-house needs and tends to deal with very specific contexts and topics. By definition, the learners in this context are in-work, although not necessarily job-experienced. In some corporate contexts such training may be informal and it is realized in the workplace rather than in a classroom.

2. The language features of Business English

M. Ellis and C. Johnson (1994: 3) posit that as it is the case with all the varieties of ESP, English for Business Purposes implies the definition of a specific language corpus and emphasis on particular kinds of communication in a specific context. However, Business English is different from other ESP varieties in the fact that it is most often a mixture of specific content, relating to a particular job area or industry, and general content, which refers to a general ability to communicate more effectively, i.e. in business situations. They distinguish three main features that characterize the language of business, and these are:

- a sense of purpose,
- social aspects,
- clear communication.

As has been mentioned, the sense of purpose is the most important characteristic feature of exchanges within the world of business meetings, telephone calls and discussions. Language is used in order to achieve a goal, and whether it has been used suc-

cessfully can be seen in terms of a fruitful outcome to the business transaction or event. Users of Business English need to speak English, first of all, so that they can achieve more in their professions. In general, business is very competitive, and competition exists not only between companies but also within companies, between employees striving to advance in their careers. What follows is that performance objectives take priority over educational objectives or language learning for its own sake. Moreover, the use of language in business context has an implied element of risk: mistakes and misunderstandings could cost the company dearly. Additionally, much of the language that is necessary for business people will be transactional, i.e. getting what you want and persuading others to agree with the course of action you propose. The language will often be objective rather than subjective and personal. In particular, in discussions and meetings, it will be more appropriate to evaluate facts from an objective standpoint, e.g. *This is a positive point...*, *On the other hand, the disadvantage is...*, rather than expressing personal feelings and opinions.

Furthermore, social aspects also seem crucial because of the fact that international people have a need to make contact with people whom they have never met before, or know only slightly. Meetings in which they participate are usually short because business people are always under time pressure. There is a need for an internationally accepted way of behaviour so that people from different countries, cultures and with different mother tongues can quickly feel more comfortable with one another. In consequence, social contacts are extensively ritualized. Formulaic language is used, e.g. in greetings and introductions, in the context of a routine pattern of exchanges. A certain style is generally adopted which is polite but also short and direct, taking into consideration the need to be economical with time. Although there are some situations that require more than this, e.g. in order to keep a conversation going over lunch, the style and content of social interactions is usually typified by a desire to build a good relationship while avoiding over-familiarity.

The last phenomenon that should be dwelled upon is clear communication. As stated by P. Sobkowiak (2008: 171), it is highly important because the information has to be conveyed with a minimum risk of misunderstanding, and the time for processing needs to be short. Therefore, there is a requirement for clear, logical thought emphasized by the kinds of words that indicate the logical process, for that reason phrases such as *as a result* or *in order to*, etc. are preferred. There is often a need to be concise, particularly when communicating by fax or telephone, and some concepts may be expressed in word clusters to avoid circumlocution, e.g. *cash with order, just in time delivery*. Certain terms have evolved in order to save time in referring to concepts familiar to people in business, e.g. 'parent company', 'primary industry' or acronyms such as CIF or FOB (M. Ellis/ C. Johnson 1994: 7–9).

3. Users of Business English

Generally, English has become the lingua franca of business environment. A Spaniard conducting business in China uses English, an Italian making transactions with the Dutch uses English and an Australian and a German probably also employ English. Thus, English-medium communications in business are non-native speaker to non-

native speaker, and the English they use is International English, not that of native speakers of English speaking countries such as the UK, the USA, Canada and Australia.

The role of English as a means of international business communication has many consequences. One of them is that “non-British managers may be able to understand each other more easily when speaking English together than they can understand a native speaker” (K. Barham/ D. Oates 1991), and it is easier for the non-native speakers to understand each other than for the native speaker to understand them. People who share their first language may also share the use of English which is not the native speaker’s use.

T. Dudley-Evans and M.J. St. John (1998: 54) assume that International English focuses on effective communication and non-native speakers of English want to communicate effectively but it is not so important to be highly correct or to speak as well as a native speaker. What may seem surprising, native speakers of standard English also need to learn in order to use International English properly.

Another consequence of the fact that English is the language of international business is that the role of intercultural competence is even more important in Business English training than in any other area of ESP. It is generally acknowledged that it is difficult, and sometimes even impossible, to do business successfully without a certain knowledge about a particular culture (P. Sobkowiak 2008: 24). A sensitivity to cultural issues and an understanding of students’ own and others’ values and behaviours is very important as noticed by T. Dudley-Evans and M.J. St. John claiming that “Language reflects culture and culture can shape language” (1998: 66).

The following line of argument compels us to think that successful users of Business English must be familiar with the relationship dimensions distinguished by Trompenaars (1993), i.e. neutral—emotional, individualism—collectivism, specific-diffuse and universalism—particularism, which are apparent in different cultures and may affect the business and its culture. The neutral—emotional dimension is related to the amount of eye contact perceived as appropriate, the size of private body space or transparency of feelings in tone or body. A preference for individual work, competing with others or collaborating depends on the individualistic—collective dimension of culture. In specific or segregating cultures, different aspects of life are kept separate, while in diffuse cultures they overlap. The universalist approach is based on the concept of one good way, the same rules and procedures are recommended across the board whereas particularism pays attention to the obligations of relationships and circumstances, i.e. flexibility is encouraged.

4. Linguistic competence, communicative competence and intercultural competence in Business English

As the purpose of the present paper is to revisit the concept of communication and consider specific skills demanded from competent Business English users, one must understand the term *communicative competence*. Hence, it seems natural to consider Chomsky’s distinction into competence and performance where the former was defined as the ability to produce grammatically correct sentences. Since this definition was

unsatisfactory, because in the opinion of prominent linguists it did not exhaust the topic and occurred somehow incomprehensive, Dell Hymes, a linguist and ethnographer, introduced a new notion of communicative competence. Communicative competence can be described as the learner's ability to understand and use language appropriately to communicate in authentic (rather than simulated) social and school environments (D.H. Hymes 1972: 277). Thus, the term comprises not only a good command of the language but also the knowledge of the language use. This pragmatic approach seems to reflect well the reality, for it assumes that the language is not only a set of strict grammar rules but also a tool to communicate and co-exist in a human society.

The notion of communicative competence was re-defined by M. Canale who proposed a much more extensive analysis assuming that the underlying systems of knowledge and skill are both required for efficient communication (M. Canale 1983: 5). In addition, M. Canale together with Swain, a specialist in the field of second language education, identified three basic components that form communicative competence (M. Canale/ M. Swain 1980):

- grammatical competence—the ability to use words and rules,
- sociolinguistic competence—the ability to be appropriate in a given context,
- strategic competence—the ability to use communication strategies.

In 1983, M. Canale added one more component, discourse competence, which signifies the ability to be coherent and cohesive. A detailed description of the above mentioned components goes beyond the scope of this paper. It must be noted, however, that the notion of communicative competence plays a major role in modern linguistics as well as language teaching. This applies especially to the Communicative Language Teaching (CLT), a communication-oriented foreign language teaching. Perhaps, it is worth stressing that communicative competence is a central concept of the communicative approach to language teaching involving the development of language proficiency through interactions embedded in meaningful contexts. According to S.J. Savignon (2007: 207–208), this approach to teaching provides authentic opportunities for learning that go beyond repetition and memorization of grammatical patterns in isolation and hence remain the focus of the whole process of communication, including communication in Business English classes where most activities evolve around building negotiation skills.

The notion of communicative competence has been tackled by numerous linguists and scholars, including S.J. Savignon (1983), L. Bachman and A. Palmer (1996). In some cases, new components were identified while the previous ones were redefined but the general idea remained unaltered—communicative competence involves the knowledge of how to use the language and not only the very knowledge about the language. As communicative competence plays such a significant role in Business English, it seems obvious to highlight that E. Frenco (2005: 8–12) distinguishes three key components that are indispensable in Business English and that should be emphasized by a Business English teacher in the process of teaching:

- linguistic competence,
- discourse competence,
- intercultural competence.

The first notion of linguistic competence can be divided into the knowledge of lexis and the knowledge of grammar, together with the relationships between the two. Vocabulary involves not only 'regular' words and terms but also multi-word units (e.g. *How do you do?*), idioms (e.g. *We've missed the boat*), phrasal verbs (e.g. *carry out*) and collocation (e.g. *small print* rather than *little print*). Moreover, lexical units tend to occur in certain grammatical patterns (e.g. *letter of complaint* rather than *complaint letter*). Grammar, on the other hand, can be divided into written grammar and spoken grammar. Spoken grammar, as opposed to written grammar, can be characterized by the presence of contractions (e.g. *he won't, I can't*), hesitations (e.g. *ehm, uhm*), repetitions and ellipsis. Moreover, discourse markers (e.g. *OK, ehm, let's move to...*) and backchannels (signalling feedback) are also very common and form a natural part of any oral texts. All of the aforementioned elements form the linguistic competence which is related to the language at its most basic level and as such is context-independent.

The discourse competence, in turn, enables to interact in a given context. As stressed by M. Canale and M. Swain (1980), while linguistic competence deals with the formal approach to a language, discourse competence focuses on the use of language. Business discourse involves presentations, negotiations, business meetings, correspondence, etc. The importance of discourse competence is clear, since the appropriate use of language is essential, especially in business context where the wrong use of a given structure may offend the listener and result in failure in negotiations. One of the elements that plays a major role is register, which may be defined as a degree of formality. Business English involves colloquial speech (small talk) as well as very formal language (negotiations, contracts). Therefore, the proper use of register is central to any Business English communication exchanges. Moreover, any conversation has a certain structure, which is governed by specific rules. The turn-taking competence is another key element, which seems to be of high importance. The knowledge of opening and closing sentences as well as certain standard structures enables proper communication and gives the discourse its smoothness and natural tone.

Ultimately, P. Sobkowiak (2008: 132–133) points out that the intercultural competence remains the most general item related to Business English. Since the business environment is culturally diversified and numerous business meetings very often involve people from different countries, the intercultural competence is indispensable for proper communication. The lack of knowledge in this field may lead to misunderstandings and unpleasant situations. Therefore, a Business English course should develop the intercultural competence, so that students become sensitive to the differences that are an inseparable part of the business world. It should be noted that culture may refer not only to ethnicity or national culture but also corporate culture and culture of a given profession. The intercultural competence may help utilize these differences and distinct features to add a certain value to the business relations with customers or between employees.

5. Types of communication in Business English

Having laid the necessary foundations, it is now possible to address the core issue of this article. In order to better understand the concept of communication in Business English, we need to take account of the classification of communication types proposed by M.K. Sehgal (2008: 6) and conducted according to the number of receivers in the following manner:

- intrapersonal communication—within one's own mind,
- interpersonal communication—communication between two people (dialogue),
- group communication—an exchange of messages within a group such as a classroom or a team at work,
- mass communication—a message is received by large numbers of people and is sent by mass media such as newspapers or TV.

For the purpose of teaching, the most important type seems to be group communication and interpersonal communication depending obviously on the chosen activity. With regards to oral communication, it must be noted that it is an essential element of the command of Business English. Business meetings, negotiations, presentations and even a simple small-talk with business partners are an inseparable part of business activities. Therefore, M. Ellis and C. Johnson (1994: 35) emphasize the value of performance in teaching Business English and they deem the ability to speak fluently the most important skill developed by learners. Business people need to convey the message which should be properly understood by receivers. The nuances of correct grammar and sophisticated vocabulary are welcome but less essential. Hence, S. Panja (2011: 14–15) sees oral communication as often preferred to written communication for a number of reasons. First of all, it is spontaneous and instantaneous and takes place at a relatively high speed. Moreover, if the message is not clear, a receiver may ask for immediate clarification, which certainly facilitates mutual understanding of interlocutors. Furthermore, the non-verbal aspect of oral communication (body language, proximity, etc.) renders an effective tool of persuasion. Last but not least, oral communication has a social function and as such helps strengthen the bonds between employees and business partners.

On the other hand, oral communication is characterized by certain drawbacks, which may constitute a difficulty for learners. First of all, any oral utterance is constrained by time and requires hurried planning. Moreover, receivers must be attentive and focused, since the oral message is usually not recorded. Another drawback is the lack of legal validity of oral messages and a high likelihood of such a message being distorted—a listener may not remember all the details or a speaker may express ideas in an inappropriate manner.

Oral communication is beneficial in the business world since it is fast, persuasive and serves as a tool of social bonding. The nature of oral communication and the difficulties that learners may encounter require a good preparation and development of certain skills. M. Ellis and C. Johnson (1994: 35) enumerate some skills and abilities that are essential for oral communication in Business English:

- confidence and fluency,
- skills for organizing and structuring information,
- ability to communicate ideas without ambiguity,

- strategies for following the main points of fast, imperfect and complex speech,
- ability to ask for clarification,
- speed of reaction to utterances,
- clear pronunciation and delivery,
- awareness of appropriate behaviour and language specific to different cultures.

There is one important conclusion to be drawn from the aforementioned considerations. The above skills are central for Business English in general, thus maintaining that oral communication plays a key role in business relations. Reading and writing skills are additional assets, but it is the ability to communicate without difficulties that constitutes the main focus of teaching Business English.

6. Types of interaction in Business English

Oral communication in Business English encompasses a wide array of techniques and communication types. M. Ellis and C. Johnson (1994: 36) enlist two crucial subtypes, namely speaking and interaction. Speaking includes monologue-type communication, while interaction consists in conducting a dialogue with another person. Among the most popular types of Business English skills are the following:

- speaking
 - a) formal presentation
 - b) informal presentation
 - c) instructing
 - d) description and explanation
- interaction
 - a) visiting or receiving visitors
 - b) showing visitors around
 - c) entertaining
 - d) discussions and informal meetings
 - e) formal meetings
 - f) chairing meetings
 - g) interviewing
 - h) negotiating
 - i) telephoning

It seems interesting to notice that listening is enumerated as an additional skill with the ability to follow instructions, talks, presentations, etc., which remain central. The above list encompasses skills that are typical for General English such as entertaining, telephoning or showing visitors around.

For the purpose of the present article, it is also imperative to consider another distinction of communication types that constitute a mainstay of Business English, namely negotiations and presentations. Hence, they should be discussed in a more detailed way, for they form a basic part of any Business English class.

E. Frendo (2005: 75–76) rightly emphasizes that presentations are particularly interesting from the standpoint of teaching because they require a number of skills that are both linguistic and non-linguistic. A presentation needs to draw attention of audience and serves as a source of information. Therefore, it is the content that is of high

importance and the way it is presented, whereas the linguistic quality takes a secondary place. Thus, teachers should pay attention to the overall impression made by a student during a presentation rather than errors and mistakes, unless they impede communication. Such elements as body language, visual aids and intonation facilitate the reception of the message and play an essential role in the overall outcome. Although the main purpose of any presentation is to deliver a message and persuade something to the audience interested in the topic, which lends less importance to the correct use of language, some issues regarding the very linguistic competence are of high importance. The most crucial components are the following:

- signposting—the use of expressions typical for presentations such as *let's start* or *to conclude*,
- rhetorical language—the use of metaphors, triplets, rhetorical questions and emphasis renders the text more persuasive and more attractive to the audience,
- intonation—one of the key aspects of any presentation; good intonation is necessary for keeping audience interested and concentrated,
- stress—some words need to be stressed by the speaker so that the audience pays special attention to a given idea,
- chunking—it is the general ability to group words of a given utterance and pause in specific places so that the whole text is coherent and pleasant to listen to.

Teachers should therefore put emphasis on these elements. The main point of interest is the ability to deliver a text which is interesting and compelling. Such skills can be acquired by listening to speeches performed by professionals, e.g. politicians or lecturers.

The second variant of business communication that deserves careful attention is the discourse of negotiations. This is a complex process that seems to be quite intricate to define. E. Frenco (2005: 76) enlists two negotiation styles:

- competitive negotiations, which include a conflict between the two parties' goals and usually price bargaining or sharing limited resources are involved,
- integrative negotiations, which involve mutual or partially mutual goals and as such are not competitive although the aim is not to achieve a win-win situation.

Another crucial aspect of negotiations is a set of strategies that can be followed by either of the parties. R.J. Lewicki and A. Hiam (2006: 31–33) distinguish five categories:

- avoiding—it consists in withdrawing from active negotiations, neither the goal nor the long-term relationship are important for the parties,
- accommodating—in this case one party deems a long-term relationship more crucial than the outcome and adapts to the conditions set by another party,
- competing—it should be implemented if a party wants to win at all costs, i.e. the long-term relationship with another party is of low importance,
- collaborating—here both parties try to find a solution that would be satisfying for both of them and the outcome as well as the relationship are equally important, hence collaborating usually results in a win-win situation,
- compromising—it may be defined as a substitute for collaborating and occurs when full collaboration is not possible or when there is a time pressure.

As noted earlier, there are different types of negotiations and various stages they go through. It may be hard to identify the key language to teach, but the functions to be considered are: clarifying, summarizing, asking questions, proposing, agreeing and disagreeing together with the relation-building skills. Probably, the most effective way to practise negotiating will be adopting a task-based approach where role-plays and simulations are extensively utilized. Following E. Frenco (2005: 77–79), they allow for the improvement of non-linguistic negotiating skills as well as give a chance to practise the adequate language. It seems obvious that negotiations involve strategies and relationship-building skills that are of high importance for the outcome of any meeting. Our students should be aware of them if they want their negotiations to be successful. Moreover, they should master body language and the ability to present and express their ideas. Therefore, a teacher should pay attention to the general outcome of activity and should encourage students to work more on non-linguistic skills. The art of negotiating is a complex ability that should be practiced throughout the whole course of Business English.

Last but not least, it should be affirmed after T. Dudley-Evans and M.J. St. John (1998: 109) that there are many spoken interactions in Business English that involve just two people. These are telephone conversations and other social situations, which, even if there are more people, revolve around dialogues. In this case, what matters mostly is ‘socializing’, which is of particular importance, especially when interlocutors have met for the first time. Briefly speaking, it encompasses those spoken interactions that introduce somehow the actual discussion about business matters. Socializing may be crucial in establishing good relationships with business partners, that is why it is important to cover them in any Business English classroom. The language connected with socializing may include meeting and greeting people, conventional phrases, dining out, visiting other people’s homes as well as those language items that may be useful for maintaining the conversation, encouraging the participant to talk, asking polite and unobtrusive questions or telling anecdotes.

Because it is natural for business people to attend meetings on daily basis, learners need to be trained for them. Business meetings range from most formal ones, where there is a chairperson and a clerk responsible for taking the minutes to those informal ones over a cup of tea or coffee. The language of such meetings is also varied and thus it has to be brought to the attention of learners. As such it is hard to be taught thoroughly without first obtaining some information from the learners who are job-experienced. Normally, people in meetings enter discussions, pass on information, persuade, justify, defend one’s position, argue, clarify and summarize, thus, these functions should comprise the focus of a Business English teacher. Role-plays and simulations which resemble the meetings that the learners usually participate in will probably be the most useful. S. Donna (2000: 126) suggests considering the following points when designing the meeting simulations:

- 1) Who is to chair the meeting, if anybody?
- 2) What is the chair’s role?
- 3) What contributions are to be made by participants?
- 4) What is the function of the meeting?
- 5) How formal will it be?

6) Will there be a tight structure?

7) Will the minutes be produced?

Learners can also be asked to take minutes of meetings held in their Business English classes or bring authentic minutes into the class and use them to explain what happened in the meeting to the other learners. It may also be a way to review the language and start a discussion.

It is also worth analyzing the issue of socializing from the point of view of the so-called 'small talk', however, one must remember that it requires the learner to engage in a polite conversation without warning and involves talking about things having little to do with business. T. Hutchinson and A. Waters (1987: 140) imply that it has different functions such as time-filling, easing the transition from one business topic to another or easing the tension. It may be simply practised during a lesson as an interaction between the learner and the teacher, or two learners talking about their weekend, the film they have watched recently, a football match or the weather. A lot of small talk takes place over the telephone, however this type of communication can cause a lot of stress and may be difficult to handle mainly because of the fact that there is no time to prepare and no body language, which usually facilitates conversations and enables better understanding. The training of talking on the telephone during a business class focuses on two basic points: teaching standard lexical phrases used in such situations which will not be met elsewhere, e.g. *X speaking, Who's calling, I'll just put you through, Hold on, please*, etc., and some so-called 'survival strategies' which allow the learner to control conversations and deal with numerous situations, e.g. *I didn't catch that, could you repeat?, Could you spell that?, Could you confirm that in writing?* Following T. Dudley-Evans and M.J. St. John (1998: 109), one might notice that teaching how to make telephone calls involves a lot of role-play activities and listening, which if carried out successfully, may result in learners' being more confident, which is crucial in managing telephone conversations.

The last phenomenon that should concern us and has already been commented upon in the present paper, corresponds with the awareness of cultural factors, which as N. Brieger (1997: 83), T. Dudley-Evans and M.J. St. John (1998: 66) notice, seems vital in any business interaction. Both teachers and students need to be sensitive to cultural issues as well as it is mandatory for them to try to understand their interlocutor's values and behaviours. The awareness of cultural issues may help the learners avoid misunderstandings and conflicts that may arise from an unintentional but inappropriate use of linguistic or even non-verbal communication. As a result interlocutors will function more successfully in a foreign environment or with partners from different cultures.

6. Conclusion

In conclusion, there are a few salient points that emerge from the above discussion. Firstly, teaching Business English skills differs from teaching the communicative skills in General English courses enormously. There is a clear distinction observed due to the fact that the stakeholders are always taken into account and their needs require proper assessment prior to the start of any Business English course.

Secondly, teaching negotiations in a foreign language, which remain the most vital ability of any business person, has to be done thoroughly and real conditions must be preserved.

Thirdly, the intercultural component is essential and our students should not only have a chance to become familiar with cultural beliefs and practices related to the language they are studying and its cultural context, but also possess and develop a certain degree of awareness regarding their own beliefs and values.

Lastly, we should see the teaching of Business English as a process of working creatively with the business content supplied by the students that we as teachers of English then shape in terms of its language.

References

- Bachman, L./ A. Palmer (1996), *Language Testing in Practice*. Oxford.
- Barham, K./ D. Oates (1991), *The International Manager*. London.
- Brieger, N. (1997), *Teaching Business Handbook*. York.
- Canale, M. (1983), *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. In: J.C. Richards, R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. London, 2–27.
- Canale, M./ M. Swain (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. In: *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Chan, C./ E. Frendo (2014), *New Ways in Teaching Business English*. Annapolis, MD.
- Donna, S. (2000), *Teach Business English*. Cambridge, England.
- Dudley-Evans, T./ M.J. John (1998), *Developments in English for specific Purposes*. Cambridge.
- Ellis, M./ C. Johnson (1994), *Teaching Business English*. Oxford.
- Frendo, E. (2005), *How to Teach Business English*. Harlow.
- Hutchinson, T./ A. Waters (1987), *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge, England.
- Hymes, D.H. (1972), *On Communicative Competence*. In: J.B. Pride, J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Baltimore, USA, 269–293.
- Lewicki, R.J./ A. Hiam (2006), *Mastering Business Negotiation*. San Francisco, CA.
- Panja, S. (2011), *Business English*. Delhi.
- Pickett, D. (1986), *Business English: Falling Between Two Stools*. In: *Comlon* 26/1, 16–21.
- Savignon, S.J. (1983), *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA.
- Savignon, S.J. (2007), *Beyond Communicative Language Teaching: What's Ahead?* In: *Journal of Pragmatics* 39(1), 207–220.
- Sehgal, M.K. (2008), *Business Communication*. Delhi.
- Sobkowiak, P. (2008), *Issues in ESP: Designing a Model for Teaching English for Business Purposes*. Poznań.
- Trompenaars, F. (1993), *Riding the Waves of Culture*. London.

Paweł SZERSZEŃ
Uniwersytet Warszawski

Dydaktyka „języka ekonomii” (I). Czym jest tzw. język ekonomii? Kilka uwag o lingwistycznych uwarunkowaniach dydaktyki „języka ekonomii”

Abstract:

Didactics of the “Language of Economics” (part I). What is the So-Called “Language of Economics”? A Few Remarks on Linguistic Determinants of the Didactics of the “Language of Economics”

An increase of the fundamental significance of specialized languages has made it necessary to investigate their nature and seek more effective methods for teaching them. In the context of modern civilization changes, an extremely important task for linguists is a reflection upon the ontological status of specialized language, including the so-called “language of economics” lying at the core of our discussion. Also, of great significance are linguistic and glottodidactic implications resulting from that reflection (see the second part of this article in this volume). Accordingly, the expression *language of economics* will be discussed here in connection with other expressions, which are closely related to each other, such as *language of economy* or *language of business*. Moreover, the constitutive elements of those expressions, i.e. *economics*, *economy* and *business*, will be accounted for. Although the discussion presented here is mostly based on German literature, but they can be extrapolated to other languages.

Wstęp

Wzrost cywilizacyjnego znaczenia języków specjalistycznych spowodował konieczność zgłębiania ich natury oraz prób poszukiwania skutecznych metod ich uczenia. Wyrazem coraz powszechniejszego zainteresowania nimi jest m.in. rosnąca liczba kursów języków specjalistycznych, oferowanych przez różne instytucje i organizacje oraz powstające, a od pewnego czasu nawet prężnie działające ośrodki naukowe, które zajmują się badaniami specyfiki języków specjalistycznych (zob. np. Katedra Języków Specjalistycznych, obecny Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW), a także inicjatywy mające na celu skupienie uwagi na ww. tematyce, w tym zwłaszcza konferencje naukowe, warsztaty i projekty naukowo-badawcze.

Wśród najczęściej wymienianych i/lub nauczanych współcześnie języków specjalistycznych wymienić należy, obok tzw. języków prawa, techniki czy medycyny, szeroko rozumiany język ekonomii (ang. *business English*, niem. *Wirtschaftsdeutsch*).

Wobec zachodzących przemian niezwykle ważnym zadaniem dla lingwistów staje się refleksja nad statusem ontologicznego języka specjalistycznego (por. np. prace F. Gruczy 1994, 2002, 2004 i S. Gruczy 2004, 2008), w tym będącego przedmiotem

opisu w niniejszym artykule tzw. języka ekonomii oraz wynikających z jej rezultatów implikacji lingwistycznych oraz glottodydaktycznych.

Celem pierwszej części artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, czym jest tzw. język ekonomii. W związku z tym wyrażenie to zostanie odniesione do innych spokrewnionych z nim wyrażeń, jak *język gospodarki* czy *język biznesu*, co z kolei implikuje refleksję nad zakresami pojęciowymi konstytuujących je elementów: ekonomia, gospodarka i biznes. Celem drugiej części (opublikowanej w tym tomie) jest charakterystyka tekstów ekonomicznych i ich poszczególnych komponentów oraz zaprezentowanie kilku uwag na temat efektywnych metod uczenia języka ekonomii.

Podjęte tu rozważania powstały głównie w oparciu o niemieckojęzyczną literaturę przedmiotu, choć mogą być w dużej mierze ekstrapolowane na inne języki obce. Szerzej na temat metod uczenia języków specjalistycznych wypowiedziałem się w osobnej monografii, gdzie odnoszę się także do warunkujących je celów oraz kontekstów uczenia języków specjalistycznych w ogóle (zob. P. Szerszeń 2014: 114–126).

1. Język ekonomii — próba definicji

Chcąc ustalić, czym jest tzw. język ekonomii, należy zwrócić uwagę na inne utożsamiane z nim wyrażenia, jak *język biznesu* (por. ang. *business English*) czy język gospodarki (por. niem. *Wirtschaftsdeutsch*)¹. Jak podkreśla m.in. J. Łompięś (2008), szczególnie nieostra jest granica pomiędzy dwoma pierwszymi wyrażeniami, tj. *językiem biznesu* i *językiem ekonomii*, w tym zwłaszcza mikroekonomii, dotyczącej zjawisk gospodarczych indywidualnych podmiotów gospodarczych, tzn. na poziomie przedsiębiorstw i gospodarstw domowych. Prawdopodobnie z uwagi na znaczne pokrywanie się obszarów wiedzy w obrębie biznesu i mikroekonomii niektóre instytucje uczące języka specjalistycznego w Wielkiej Brytanii zdecydowały się ujmować język biznesu i ekonomii łącznie jako *English for Business and Economics* (por. J. Łompięś 2008: 19, zob. także B. Kubiak 2006: 29, A. Kubacki 2010: 67 i n.).

Aby móc bliżej zapoznać się z tym, do czego odnosi się zakres rzeczywistości określanej wyrażeniem *język ekonomii*, należy odwołać się do statusów pojęciowych takich wyrażeń, jak: *ekonomia*, *gospodarka* czy *biznes*.

W literaturze przedmiotu znanych jest wiele definicji pojęcia „ekonomia”. Według jednej z bardziej popularnych ekonomia to:

(...) nauka społeczna analizująca oraz opisująca produkcję, dystrybucję oraz konsumpcję dóbr. Ekonomia jest nauką o tym, jak jednostka i społeczeństwo decydują o wykorzystaniu zasobów (wszystkich, gdyż wszystkie zasoby mają alternatywne zastosowanie i z definicji są w niedoborze) - które mogą mieć także inne, alternatywne, zastosowania - w celu wytwarzania różnych dóbr i rozdzielania ich na konsumpcję obecną lub przyszłą, pomiędzy różne osoby i różne grupy w społeczeństwie. Termin ekonomia pochodzi z greckiego oikos (oikos) — dom i nomos (nomos) – prawo, reguła.

¹ O języku ekonomii czy języku gospodarki, w tym także o uczeniu się i nauczaniu go, zwłaszcza jako języka obcego, wypowiadano się dotychczas w literaturze przedmiotu, np. niemieckojęzycznej, wielokrotnie. Dowodem tego jest choćby m.in. bibliografia K.-H. Kiefera, Ch. Qian, i T. Schlaka (2011 online), w której umieszczono ok. 500 pozycji z takich zakresów tematycznych, jak: dyskurs pojęciowy, kompetencja obcojęzyczna, charakterystyka strukturalno-językowa, komunikacja gospodarcza, interkulturowa komunikacja w obszarze gospodarki, nauczanie języka gospodarki, materiały glottodydaktyczne. Zob. http://www.daf.tuberlin.de/fileadmin/fg75/Forschung/Bibliographie_Wirtschaftsdeutsch_TU_Berlin_1.pdf (online, stan 18.02.2015).

Pierwszy raz pojawia się u Ksenofonta – taki tytuł nosi jedno z jego dzieł. Starożytni przez to słowo rozumieli zasady prowadzenia gospodarstwa domowego. Inna szkoła mówi, że słowo ekonomia jest połączeniem słów oikos – dom, gospodarstwo domowe i nomeus – człowiek, który zarządza, przydziela. Czasownik oikonomeo oznacza więc kierowanie domem. Ksenofont rozumiał oikonomikos jako kierowanie gospodarstwem domowym².

Pojęcie „gospodarka” rozumiane bywa natomiast dość często w następujący sposób:

(...) całokształt działalności gospodarczej prowadzonej w danym regionie (gospodarka regionalna), kraju (gospodarka narodowa) lub na całym świecie (gospodarka światowa). Działalność ta polega na wytwarzaniu dóbr i świadczeniu usług zgodnie z potrzebami ludności. Najprostszy podział gospodarki wyróżnia trzy sektory: usługi, przemysł, rolnictwo.³

Z pojęciem „gospodarka” związane jest także pojęcie „biznes” (por. np. C.W. Himstreet, W.M. Baty 1987, W. Kaniuka 2001, J. Olczyk 2001, H.N. Krenska 2007, S. Ober 2003, M. Neymann 2008, H. Mruk (red.) 2002, P. Mamet 2008, J. Łompieś 2008, J. Ćwiklińska, S. Szadyko 2005, J. Ćwiklińska 2004), które utożsamiane jest często z terminem *działalność gospodarcza*. Ten ostatni jest definiowany różnie, o czym świadczą obowiązujące w ciągu ostatnich kilkunastu lat w prawie polskim zbliżone do siebie, aczkolwiek nie identyczne, definicje działalności gospodarczej.

W myśl art. 2. aktualnie obowiązującej ustawy z dnia 2 lipca 2004 r. o swobodzie działalności gospodarczej, działalnością gospodarczą jest

zarobkowa działalność wytwórcza, budowlana, handlowa, usługowa oraz poszukiwanie, rozpoznawanie i wydobywanie kopalin ze złóż, a także działalność zawodowa, wykonywana w sposób zorganizowany i ciągły. (...) Pomocnicze znaczenie przy określaniu katalogu czynności wchodzących w skład działalności gospodarczej przyznać można uchwałę Sądu Najwyższego z dnia 6 grudnia 1991 r. [III CZP 117/91, OSP 1992, z. 11–12, poz. 235], w której wskazano następujące cechy działalności gospodarczej: 1) zawodowy (zatem nie amatorski, nie okazjonalny) charakter działalności; 2) podporządkowanie się zasadom racjonalnego gospodarowania (regułom opłacalności i zysku); 3) powtarzalność działań (standaryzacja transakcji, seryjność produkcji, stała współpraca); 4) uczestnictwo w obrocie gospodarczym.⁴

Na podstawie powyższych definicji można dojść do wniosku, że zakres pojęciowy ww. pojęć odnosi się w dużej mierze do wytwarzania różnych dóbr i świadczenia usług na rzecz społeczeństwa w celu osiągnięcia zysku, przy czym termin *ekonomia* wydaje się mieć najszerszy zakres pojęciowy, gdyż włącza także refleksję nad dystrybucją i konsumpcją. Wspólne zakresy pojęciowe ww. terminów powodują, że nierzadko bywają one używane zamiennie, czego dowodem są m.in. różne wyrażenia określające język ekonomii w Polsce, w krajach anglojęzycznych czy krajach niemieckojęzycznych (zob. np. pol. *język gospodarki*, *język ekonomii*, niem. *Wirtschaftssprache*, *Wirtschaftsdeutsch*, ang. *business English* etc.).

Wobec powyższych stwierdzeń — odnosząc się do niemieckojęzycznych prac z zakresu badań nad językiem gospodarki/ekonomii — będę posługiwał się w nawiązaniu do nieprecyzyjnej, aczkolwiek dość systematycznie używanej w niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu nazwy *Wirtschaftsdeutsch*, określeniem *język gospodarki*.

² <http://pl.wikipedia.org/wiki/Ekonomia> (7.02.2014), por. także M. Bochenek, 2004: 10.

³ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Gospodarka> (7.02.2015).

⁴ <http://open-site.org/International/Polska/Biznes> (7.02.2015, na podstawie Encyklopedia Prawa Portalu Skarbiec.Biz)

Po tych wstępnych ustaleniach przyjrzyjmy się jednej z bardziej znanych niemieckojęzycznych definicji „języka gospodarki” (*Wirtschaftssprache*):

Wirtschaftssprache, das ist die Gesamtheit aller Fachsprachen, dh. aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich, nämlich dem der Wirtschaft, verwendet werden, um die Verständigung der in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten (L. Hoffmann 1976 za: R. Buhlmann/ A. Fearn 2000: 306).

Pomimo że definicja ta jest dość zwięzła i wydaje się dość jasna, budzi jednak szereg wątpliwości dotyczących statusu ontologicznego języka specjalistycznego. W związku z tym już sama próba wyodrębnienia elementów języka gospodarki, niem. *Wirtschaftsdeutsch*, który odnoszony jest — zdaniem R. Buhlmann i A. Fearn — podobnie zresztą jak wyrażenie *technisches Deutsch* (‘niemiecki język techniczny’) do kompleksu pojęciowego, obejmującego różne języki specjalistyczne, używane przez grupy osób o zróżnicowanych profilach kształcenia, celach i funkcjach komunikacyjnych, pełniących różne funkcje w świecie zawodowym, akademickim i edukacji, i mających do czynienia w mniejszym bądź większym stopniu z gospodarką (por. R. Buhlmann/ A. Fearn 2000: 306), przysparza problemy licznych problemów nie tylko lingwistom, ale także glottodydaktykom. Ci pierwsi niejednokrotnie różnią się w wielu kwestiach, w tym m.in. co do tego, jak szeroko owo wyrażenie należy rozumieć (por. np. opierający się na podziale niemieckiego języka gospodarki na inne języki specjalistyczne model R. Buhlmann i A. Fearn czy polegający na wyodrębnieniu języków specjalistycznych w obrębie nauki o przedsiębiorstwach, niem. Betriebswirtschaftslehre, model T. Bungartena, za A. Dickel 1998, 2010; por. także T. Bungarten 1988 i in.), ci drudzy natomiast napotykają na szereg problemów, wynikających z braku bardziej jednoznacznych ustaleń tych pierwszych, związanych zwłaszcza z doбором odpowiednich materiałów glottodydaktycznych.

R. Buhlmann i A. Fearn dostrzegają jako istotne utrudnienie fakt, że w obrębie ww. języka specjalistycznego istnieje wiele zakresów jego zastosowań, pomiędzy którymi jedynie warunkowo można wyodrębnić elementy wspólne, w związku z czym (specjalistyczna) kompetencja językowa w obrębie jednego zakresu nie jest tożsama z kompetencją odnoszącą się do innego zakresu (por. R. Buhlmann/ A. Fearn 2000: 307).

Większość z ww. trudności wynika m.in. z braku odpowiedniej refleksji nad tym, czym jest język specjalistyczny w ogóle, z czego wynika brak spójnej koncepcji języka (specjalistycznego) i/lub stosowanie różnych koncepcji języka naraz. Konsekwencją tego jest mówienie o jednym języku ekonomii, który jawi się z jednej strony jako dość enigmatyczny abstrakcyjny byt, któremu — z drugiej strony — przypisuje się różne zakresy zastosowań i, skądinąd, typowe dla człowieka kompetencje językowe. W istocie, mylone są tu kwestie dotyczące tego, jaki jest status języka w ogóle, w tym status języka specjalistycznego z tym, co określane jest mianem języka ekonomii (traktowanego jako pewne uogólnienie, któremu przypisuje się status bytu materialnego, zbliżonego do polilektu specjalistycznego), por. antropocentryczna koncepcja języków ludzkich F. Gruczy (np. F. Grucza 2012; S. Grucza 2004, 2008, 2010).

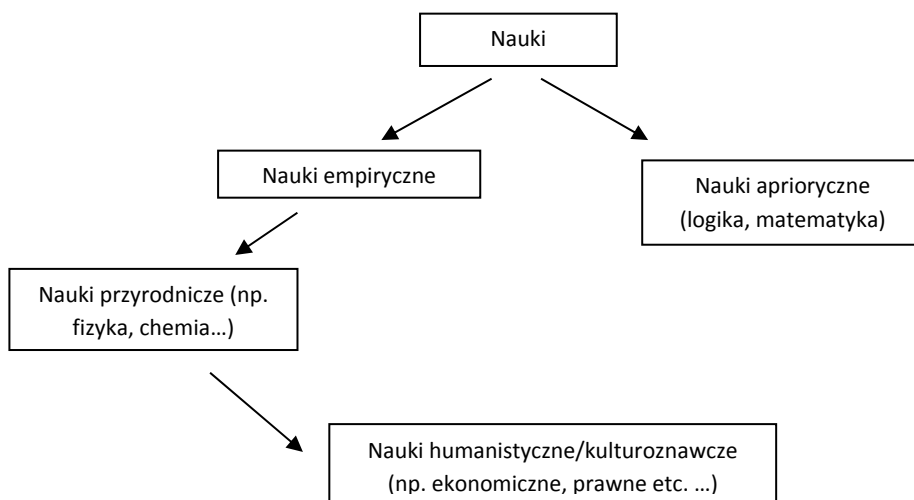
Wobec powyższych nieścisłości chciałbym przyjąć, że język ekonomii to uogólnienie rzeczywiście istniejących języków ekonomii (w postaci idiolektalnej), stanowiących element „wyposażenia” konkretnych ludzi. Używam zatem wyrażenia *język eko-*

nomii w rozumieniu polilektu, będącego przekrojem logicznym idiolektów wszystkich „ekonomistów”.

Powracając do próby określenia zakresu pojęciowego wyrażenia *język ekonomii*, warto ponadto przyrzeć się temu, co stanowi przedmiot badań dyscyplin ekonomicznych na tle innych nauk.

2. Nauki ekonomiczne na tle innych nauk

Zdaniem F. X. Bea i in. (1997: 27 i n. za J. Zhao 2002) nauki ekonomiczne (niem. *Wirtschaftswissenschaften*) konstytuują procesy gospodarcze (niem. *wirtschaftliche Realitäten*), które są kreowane, wprowadzane i zmieniane przez człowieka i dla człowieka, dzięki czemu można je zaszeregować do nauk humanistycznych. Usytuowanie nauk ekonomicznych w systemie innych nauk ilustruje następujący schemat:



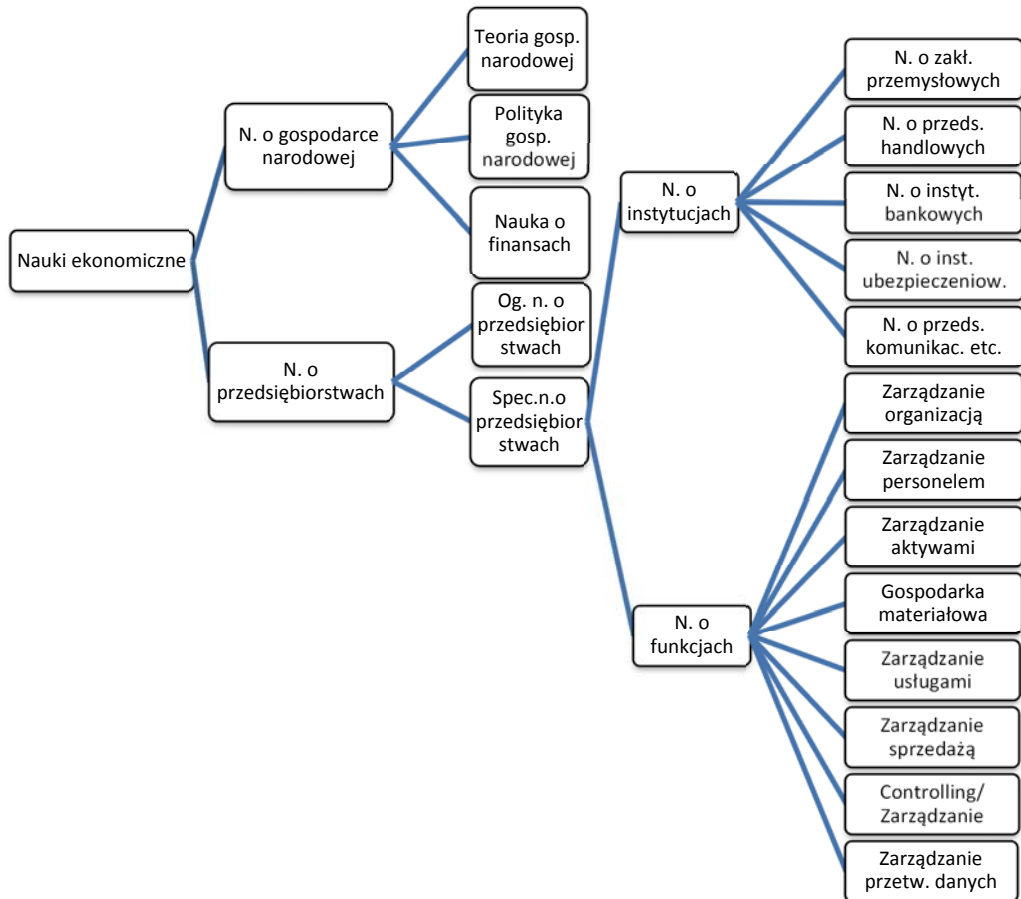
Schemat 1. Miejsce nauk ekonomicznych w systemie nauk

Nauki humanistyczne bywają także niekiedy określane mianem nauk społecznych (por. np. K. Piech online⁵), w związku z czym można przyjąć, iż ekonomia jest nauką społeczną. Zajmuje się ona zatem sprawami dotyczącymi społeczeństwa, a nie przyrodą, jak np. geografia, geologia, biologia. Nauki ekonomiczne, podobnie jak inne nauki społeczne, wyróżniają zatem m.in. takie cechy, jak: złożoność badanych zjawisk, niewielkie wykorzystanie metod ścisłych, posługiwanie się językiem potocznym, niepełna obiektywność (zob. K. Piech online, por. także S. Stachak 1997: 40).

W obszarze niemieckojęzycznym nauki ekonomiczne dzielą się na naukę o gospodarce narodowej (VWL — *Volkswirtschaftslehre*), będącej odpowiednikiem anglosa-

⁵Zob. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BuqN0k_nw34J:www.researchgate.net/profile/Krzysztof_Piech/publication/265611983_Metodologiczne_aspekty_polityki_gospodarczej/links/5416b8f50cf2fa878ad423e1.pdf+&cd=2&hl=pl&ct=clnk (stan 07.02.2015).

skiej ekonomii (*economics*) i włączającej historię, teorię i politykę gospodarczą (por. A. Woll: 1990: 5 i n.) oraz naukę o przedsiębiorstwach (BWL — *Betriebswirtschaftslehre*), por. poniższy schemat:



Schemat 2. Wewnętrzna dyferencjacja nauk ekonomicznych
(wg J. Zhao 2002: 29, tłum. P. Szerszeń)

Znany w literaturze przedmiotu jest ponadto podział na makro- i mikroekonomię. Nauki makroekonomiczne obejmują sprawy dotyczące gospodarki jako całości, operując nierazko agregatami, jak np. PKB, popyt konsumpcyjny, stopa bezrobocia, podczas gdy nauki mikroekonomiczne odnoszą się do zjawisk nie tyle stabilności i wzrostu gospodarczego, co podziału dochodu w społeczeństwie i alokacji produkcji (por. K. Piech online)⁶.

⁶ O wybranych wątkach dyskusji na temat ekonomii jako nauce wraz z próbą scharakteryzowania historycznych korzeni współczesnej ekonomii, w celu ukazania źródeł wielu trwających do dziś sporów i podziałów zob. m.in. w: http://www.marekratajczak.pl/Portals/12/moim_zdaniem/O_ekonomii_jako_nauce.pdf (stan 05.02.2015)

Według M. Hundta (1995) pojęcie „gospodarka” może obejmować trzy zakresy: nauki gospodarcze, w których chodzi o analizę procesu gospodarczego, tworzenie modeli gospodarczych oraz prognozę gospodarczych fenomenów etc., instytucje gospodarcze, które jako formy gospodarcze wytyczają, regulują i optymalizują proces gospodarczy oraz gospodarczy dzień powszedni, gdzie w proces gospodarczy włączony jest podmiot gospodarczy (por. M. Hundt 1995: 1). Ww. trójpodział gospodarki wskazuje jednocześnie na trzy pionowe poziomy (komunikacji) z redukcją naukowości i ukierunkowaniem na aspekty pragmatyczne.

Z powyższych uwag wynika, że ekonomia jest bardzo złożoną dyscypliną naukową, która odnosi się do wielu sfer życia człowieka, w tym m.in. do prowadzonej przez niego działalności wytwórczej, zarobkowej, budowlanej, handlowej, usługowej czy poszukiwawczej etc. O różnorodnym i wieloaspektowym charakterze owej działalności świadczy m.in. szerokie spektrum gatunków tekstów specjalistycznych, których konkretne reprezentacje winny być stale rozpoznawane i badane. Przed lingwistyką stosowaną wyłania się tym samym niezwykle interesujący i wymagający szeroko zakrojonych badań jakościowych i ilościowych obszar badań, który cechuje duża dynamika, podyktowana szybkim rozwojem samej ekonomii jak i dziedzin pokrewnych, a także istotnym wpływem przenikających niemalże każdą sferę naszego życia mediów elektronicznych i cyfrowych, mających duży wpływ na sposoby komunikowania się i kształt językowy współczesnych tekstów mówionych i pisanych.

3. Podsumowanie

Podsumowując powyższe uwagi, należy podkreślić, że dyskusja wokół tego, czym jest tzw. język ekonomii zabrnęła na samym jej początku w ślepią uliczkę, zaś jej skutki odczuwalne są do dziś. Obecny stan jest wynikiem nie tylko nieporozumień co do tego, do czego odnoszą się terminy *ekonomia*, *gospodarka* czy *biznes*, przede wszystkim jednak spowodowany jest nieprecyzyjnym używaniem samego terminu *język*, a także w konsekwencji — *język specjalistyczny*. Pozostawiając na moment płaszczyznę językową, można zaobserwować, że zakres pojęciowy wszystkich trzech pierwszych wyrażzeń odnosi się do wytwarzania różnych dóbr i świadczenia usług na rzecz społeczeństwa w celu osiągnięcia zysku, przy czym *ekonomia* wydaje się mieć najszerszy zakres pojęciowy, gdyż włącza także refleksję nad dystrybucją i konsumpcją. Wobec powyższego wypada je uznać za nadrzędne. Wspólne zakresy pojęciowe ww. wyrażzeń powodują jednak to, że dość często używa się ich obecnie zamiennie, czego wynikiem są liczne nieścisłości i wynikające z nich problemy komunikacyjne.

Szereg dalszych nieporozumień wynika z braku jednej ogólnie obowiązującej koncepcji języka w ogóle, jak i języka specjalistycznego, wobec czego autorzy wielu prac z zakresu szeroko rozumianej lingwistyki stosowanej posługują się do dziś różnymi koncepcjami języka naraz, mieszając przy tym elementy języka z jego wytworami. Wynikiem tego jest postrzeganie z jednej strony języka ekonomii jako abstrakcyjnego bytu, któremu równocześnie przypisywano różne zakresy zastosowań oraz swoiste dla człowieka kompetencje językowe. W rzeczy samej pomyłono tu kwestię statusu języka w ogóle, w tym statusu języka specjalistycznego z tym, co określane jest mianem język ekonomii (jako pewnego uogólnienia, któremu przypisuje się status bytu materialnego,

zbliżonego do polilektu specjalistycznego), por. antropocentryczna koncepcja języków ludzkich F. Gruczy (np. F. Grucza 2012, S. Grucza 2010). Próba rozwiązania powyższych problemów jest odniesienie się do antropocentrycznej teorii języków ludzkich F. Gruczy, zgodnie z którą można założyć, że język ekonomii to uogólnienie rzeczywiście istniejących języków ekonomii (w postaci idiolektalnej), stanowiących element „wyposażenia” konkretnych ludzi, wobec czego wyrażenie *język ekonomii* należy rozumieć jako polilekt będący przekrojem logicznym idiolektów wszystkich ekonomistów.

Bibliografia

- Bochenek, M. (2004), *Szkice o ekonomii i ekonomistach*. Toruń.
- Buhlmann, R./ A. Fearn (1987), (2000), *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen* (6. wyd. rozszerzone), Berlin i in.
- Bungarten, T. (red.) (1988), *Sprache und Kultur in der interkulturellen Marketingkommunikation. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation 11*. Tostedt.
- Ćwiklińska, J. (2004), *Effective Business Writing*. Warszawa.
- Ćwiklińska, J./ S. Szadyko (2005), *Obszary wiedzy specjalistycznej w wybranych wariantach języka business communication*, (w:) J. Lewandowski/ M. Kornacka (red.), *Języki Specjalistyczne 5. Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*. Warszawa, 81–88.
- Dickel, A. (1998), *Fachsprachen: Gibt es Know-how? Bestimmung des Sprachbereiches Wirtschaft für den Fachsprachenunterricht*, (w:) Mehr als ein Blick über den Tellerrand. 1. Deutsch-polnische Nachwuchskonferenz zur germanistischen Linguistik 8.-11.05. 1997. Karpacz, Koło Zgorzeleckie, Zittau-Wrocław, 151–163.
- Dickel, A. (2010), *Die Wirtschaftssprache - geschichtliche Entwicklung, Definitionen sowie die Abgrenzung des Sprachbereiches Wirtschaft*, (w:) *Germanica Wratislaviensia* 130, 127–147.
- Grucza, F. (1994), *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, (w:) F. Grucza/ Z. Kozłowska (red.), *Języki Specjalistyczne*. Warszawa, 7–27.
- Grucza, F. (2002), „*Języki Specjalistyczne*” – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki Specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*. Warszawa, 9-26.
- Grucza, F. (2004), *O językach dotyczących europejskiej integracji i Unii Europejskiej i potrzebie ukonstytuowania ogólnej lingwistyki języków specjalistycznych*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki Specjalistyczne 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*. Warszawa, 9–51.
- Grucza, F. (2012), *Zum Gegenstand und zu den Aufgaben der anthropozentrischen Linguistik, Kulturologie und Komunikologie sowie zur gegenseitigen Vernetzung dieser Erkenntnisbereiche*, (w:) *Quartalsheft Neofilologischer Anzeiger* LIX 3/2012, 287–344.
- Grucza, S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Grucza, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.

- Grucza, S. (2010), Główne tezy antropocentrycznej teorii języków ludzkich, (w:) *Lingwistyka Stosowana* 2, 40–68.
- Himstreet, C.W./ W.M. Baty (1987), *Business Communications*. Boston.
- Hundt, M. (1995), *Modellbildung in der Wirtschaftssprache. Zur Geschichte der Institutionen und Theoriefachsprachen der Wirtschaft*. Tübingen.
- Kaniuka, W. (2001), *Specyfika języka biznesu w aspekcie gramatyki konfrontatywnej*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 17, 39–44.
- Krenska, N. (2007), *Język biznesu w kontekście komunikacji międzykulturowej*, (w:) M. Kornacka (red.), *Języki Specjalistyczne 7: Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej*. Warszawa, 151–159.
- Kubacki, A. (2010), *Gibt es eine Fachsprache der Wirtschaft?*, (w:) M. Duś/ G. Zenderowska-Korpus (red.), *Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium*. Częstochowa, 67-82.
- Kubiak, B. (2006), *Prezentacja gramatyki w podręcznikach języka specjalistycznego*, (w:) *Języki Obce w szkole* 1/2006, 35–38.
- Łompięś, J. (2008), *Czym jest business communication?*, (w:) *Debiuty naukowe II. Terminologia — Translatoryka — Terminografia*. Warszawa, 11–25.
- Mamet, P. (2008), *Język w służbie menedżerów — deklaracja misji przedsiębiorstwa*. Katowice.
- Mruk, H. (red.) (2002), *Komunikowanie się w biznesie*. Poznań.
- Neymann, M. (2008), *Business communication w programie filologii angielskiej*, (w:) *Monografie* 8. Kielce.
- Ober, S. (2003), *Contemporary Business Communication*. Boston — New York.
- Olczyk, J. (2001), *Komunikowanie się w biznesie*. Piotrków Trybunalski.
- Stachak, S. (1997), *Podstawy metodologii nauk ekonomicznych*. Warszawa.
- Szerszeń, P. (2014), *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych (= Studi@ Naukowe 15)*. Warszawa.
- Woll, A. (1990), *Allgemeine Volkswirtschaftslehre*. München.
- Zhao, J. (2002), *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache. Ein didaktisches Modell*. Tübingen.

Michał WILCZEWSKI
Uniwersytet Warszawski

The Role of Cultural Diversity in Business Communication Contacts

Abstract:

This paper examines the involvement of cultural factors in the process of effective intercultural communication in a business environment. In order to do so, I shall discuss the basic issues concerning culture as a pattern of interactional behaviors, investigating intercultural communication practices as a means to reveal such patterns, communication as a process of activating cultural meanings, intercultural communication in the context of multinational management, and its challenges, strategies and significance for negotiation and decision-making processes. Moreover, the results of my research into the interconnection between belonging to a specific cultural background and respecting cultural values of co-workers and managers' attitudes towards cultural diversity at work will be shown.

Introduction

Thanks to globalization, managers are able to travel abroad and seek advantages in foreign markets. Even if they do not have to travel, globalization has caused many societies to become more and more multicultural, which is exemplified in the emergence of global companies that are bicultural or multicultural (F. Bargiela-Chiappini et al. 2003), e.g. in New Zealand, China or the USA. The managers' exposure to new culturally-relevant contexts and immersion in intercultural communication requires them to go through the process of acculturation that allows the reduction of cultural barriers and, as a result, enables them to become successful communicators or decision-makers. For effective communication, managers must acquire intercultural communication competence which is "the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills, and attitudes" (D.K. Deardorff 2006: 247).

One of the factors for such a success and the sine qua non for developing intercultural communication competence is the rise of creativity among workers who come into intercultural interactions. According to Stahl et al. (2010: 439–447)—and to the conception of Positive Organization Scholarship in general (see e.g. K.S. Cameron et al. 2003; K. Kalinowska-Andrian 2006; M. Rozkwitalska 2012) as well as to management psychology (F.G. Stevens et al. 2008)—intercultural interactions between people who represent different experiences, models of perception and thinking, and their approaches to solving problems, positively expand the array of possibilities of solving problems and may result in increased job satisfaction due to diversity, personal and

professional development, a chance to gain new knowledge and experiences as well as adventure (M.H. Basadur, M. Head 2001; M. Rozkwitalska 2011) which those interactions offer to company workers who work in an international environment (M. Wilczewski 2015: 51). Moreover, the experiential diversity resulting from intercultural interactions is believed to enhance communication (Stahl et al. 2010), improve the functioning of the decision-making process thanks to an understanding of local market conditions (B.D. McFarlin, P.D. Sweeney 2006) and, finally, a personal and professional development through gaining new knowledge and taking up new challenges arising in an international environment.

In this article, both meta-analyses of the previous research into intercultural business communication as well as my own preliminary research will be presented in order to show the significance of cultural diversity in professional contexts. To do so, the concept of “culture” will be clarified first, followed by the concept of “intercultural communication” with an indication of the role of intercultural communication research in exploring the richness of cultural patterns. Next, such features of intercultural communication as uncertainty and unambiguity as well as expectations towards certain social behaviors, whose meeting prevents from cultural misunderstandings or even conflicts, will be discussed. Then I will present the results of a pilot survey I conducted in 2014 in one of global companies in China, to show the connection between working in an intercultural environment and respecting cultural values of co-workers and managers’ attitudes towards cultural diversity at work. Finally, certain previous research into positive and negative aspects of cultural diversity (and its influence on the decision-making process) will be analyzed.

1. Culture

The concept of culture is complex and has therefore so far earned over a hundred definitions, which can be categorized according to their following types: descriptive, historical, normative, psychological, structural and genetic (A.L. Kroeber et al. 1952). Table 1 presents the exemplary and widely accepted definitions of culture.

Author	Culture is...
E.B. Tylor (1958 [1871,1873]: 1) C.W. Hill (2005: 696)	“that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society”;
R. Benedict (1934: 16, 46)	the ideas and the standards they have in common; a more or less consistent pattern of thought and action;
C. Kluckhohn (1951: 86), C. Geertz (1973: 17), R.G. D’Andrade (1984: 116)	patterns of ways of thinking, feeling, interacting with other members of the same group, which are acquired and communicated by means of symbols and embodied in artifacts;
H.C. Triandis (1994: 22, 408)	“a set of human-made objective and subjective elements that in the past have increased the probability of survival and resulted in satisfaction for the participants in an ecological niche, and thus became shared among those who could communicate with each other because they had a common language and they lived in the same time and place”, a semantic structure of meanings, a kind of a pattern of shared attitudes, beliefs, values, norms, categorisations;

W.G. Zikmund/ M. D'amico (1996: 727)	“the institutions, values, beliefs, and behaviors of a society; everything we learn, as opposed to that with which we were born; that part of the environment, domestic or foreign or both, that is shaped by humankind”;
G.H. Hofstede (2001: 9), Z. Swaidan/ L.A. Hayes (2005: 10)	the collective programming of the mind which differentiate individuals from one group from individuals from another group;
A. Holliday et al. (2004: 14, 9)	a kind of shifting reality in which “people make of it what they need to as live their identities in different circumstances” because “cultural attributes can flow between societies”;
D. Matsumoto (2006: 219–20)	“product of the interaction between universal biological needs and functions, universal social problems created to address those needs, and the contexts in which people live, [...] a shared system of socially transmitted behavior that describes, defines, and guides people’s ways of life, communicated from one generation to the next”;
R.A. LeVine (2007: 4)	organised rules relating to the ways individuals should communicate within a group and how they should behave in their environments.

*Table 1. Understandings of the concept “culture”
(Source: own study)*

On the basis of the above definitions, culture is here understood as a set of knowledge, beliefs, art, morals, ideas, standards, laws, customs and any other capabilities and habits acquired, learnt and shaped by man as a member of society, shared by him/ her with other members of the society, and distinguishing him/ her as a member of one group from the members of another group. It embraces collective programming of the mind, cognitive patterns, ways of thinking, feeling, and styles of interaction that are acquired, described and communicated by means of symbols, and socially transmitted from one generation to another. The survival and reinforcement of all those elements is possible due to common language, the spatial and temporal framework, and the way they are shaped in institutions, human practices and interactions (cf. I. Hacking 1999: 31) is determined by the needs of a particular group with regard to their biology and identity, depending on time and contextual circumstances.

Significant for this paper is determining the position of culture in relation to communication, and the position of that relation to the issue of intercultural communication. As stated above, communication serves as a means to share (via symbols) ways of thinking and behaving within a group, community and society. Owing to the fact that communication is highly dependent on individual features of the members’ personalities (which is congruent with the essentialists’ view of culture) but not on their personal attributes (which is congruent with the non-essentialists’ view of culture), one can talk of different kinds/ styles of communication which result from different characteristics of groups whose acquisition of knowledge, habits, systems of norms, ways of thinking, etc. differs from the acquisition of other groups. It is the very act of communication, i.e. conveying meanings by the sender to the receiver both in an intended and unintended way (G. Kress 1988: 2), that is embedded in a cultural background as it conveys the meanings produced by cultural artifacts and by the use of such cultural artifacts as signs, but that cultural background is also shaped by the process of communication since it consists in conveying meanings which are incorporated to culture.

Communication involves more than speaking. It involves the constructs of the wider part of life of a person, conveying not only what they say but also who they are and what they believe. When people of diverse cultures share information, both orally and through body language, it is often cultural in nature. Their words and actions are loaded with cultural meanings built on foundational beliefs and values they have been taught. Therefore, in order for there to be effective communication that makes sense, each person has to make an intentional effort to truly understand the other (D. Moon 2012: 2).

2. Intercultural communication

The concept of “intercultural communication” happens to be used interchangeably with “cross-cultural communication” (see e.g. H.S. Noor Al-Deen 1997) as people from different cultural backgrounds are involved in both intercultural and cross-cultural communication. However, it ought to be emphasized that cross-cultural studies consist in exploring the attitudes and communication practices between interactants from the same culture as opposed to the attitudes and practices of people from another culture, and hence they exemplify research meant to compare communication in different cultures (I. Piller 2009: 318). Intercultural studies, in turn, consist in exploring the attitudes and communication practices between people from different cultures who come into contact, and because such studies concentrate on interaction in a multicultural milieu, all the findings serve to provide practical solutions for people working in global companies. Yet W.B. Gudykunst (2000: 314) notes that intercultural communication cannot be understood if cross-cultural behavioral differences are not appreciated, so the significance of cross-cultural studies cannot be neglected in the context of business communication (and even with regard to intercultural communication research) since they constitute a starting point for any comparative cultural research.

“Intercultural communication” can be defined as any process of communication in which participants from different cultures are involved. It is “interaction between people of diverse cultural backgrounds with distinct communication patterns, preferences, and styles” (Novinger 2001; Gudykunst 1997) and with “cultural differences in perception and behavior that affect the attribution of meaning (by the partners)” (Ø. Dahl 1999: 9).

Exploring intercultural contacts through research into communication practices provides an opportunity to reveal the richness of cultural patterns and force and complexities between social groups (cf. D. Carbaugh 1990: 150). Understanding people, their culture and society is not only a prerequisite for comparing relations within one society with relations within another society (A. Holliday et al. 2004: 2), and hence — for intercultural studies, but is also of heuristic value, i.e.

The study of intercultural communication is the study of communication between people with different mind sets and ways of looking at and perceiving the world. Though commonly applied to communication between persons who are each embedded in a different cultural group, intercultural communication also has heuristic utility when applied to the examination of two persons, ostensibly from the same culture, gender, age, ethnic group, and socioeconomic status, whose assumptions about the nature of the world and ways of relating to it are sufficiently divergent to produce misunderstandings commonly found in intercultural analysis. The central thrust of intercultural communication is in the analysis of meaning assignment in interactions between persons whose attitudes, beliefs, and values differ due to a corresponding difference in their cultural or co-cultural backgrounds (Th. Steinfatt, D.M. Christophel 1996 : 319).

The process of symbolic interaction entails communicating by means of symbols distinguished culturally, depending on the kind of communication. Such symbols are manifested in words, actions and gestures specific for a given culture, and they are derived from such frames of references as time concepts, beliefs, values, norms of social behavior and linguistic practices (Ø. Dahl 1999: 159). A successful intercultural interaction enables communicators from different cultures to produce shared meanings, but this is only feasible when they are aware of and support “others’ desired self-concepts, including their preferred cultural, ethnic, gender, and personal identities” (S. Ting-Toomey 1999: 21–22). A knowledge of all those elements amounts to intercultural competence, i.e. “knowledge of others; knowledge of self; skills to interpret and relate; skills to discover and/or to interact; valuing others’ values, beliefs, and behaviors; and relativizing one’s self. Linguistic competence plays a key role” (D.K. Deardorff 2006: 248).

3. Features of intercultural communication

Generally, two essential features of intercultural communication can be distinguished. D. Matsumoto et al. (2005: 16) point out that intercultural interactions as opposed to intra-cultural contacts are characterized by an aspect of uncertainty and ambiguity (the second being the primary characteristic in intercultural adaptation (J.M. Martin, T.K. Nakayama 2000: 278) with respect to the rules of maintaining the contact and signaled meanings (cf. W. Gudykunst, T. Nishida 2001).

This uncertainty, or anxiety—in W. Gudykunst’s terms¹, derives from cultural differences both in the aspect of verbal and non-verbal communication and the fact that interactants may not be sure if the same communication rules (e.g. the selection of communication channels) are followed and what communicative styles should be employed. If we assume that in intercultural encounters one communicator is regarded as a “stranger”, the feeling of uncertainty and anxiety is usually ascribed to that stranger who happens to feel insecure and does not know how to behave and react to certain initial communication stimuli. And yet thinking differently in divergent cultural contexts (uncertainty), and feeling differently in these contexts due to inappropriate/ unexpected for the communicator in his/ her original culture (anxiety), both apply to strangers and in-group members of the alien culture, strangers are “hyperaware of cultural differences” as they “tend to overestimate the effect of cultural identity on the behavior of people in an alien society while blurring individual distinctions” (E. Griffin 2003: 426).

¹ In the context of intercultural communication studies, “anxiety” and “uncertainty” are the core concepts in Anxiety/ Uncertainty Management (AUM) theory proposed by one of the pioneers in intercultural communication W.B. Gudykunst, especially in his article “Anxiety/uncertainty Management (AUM) Theory: Current status” (1995). W.B. Gudykunst is said to be legitimizing G. Hofstede’s functionalist approach to intercultural communication (I. Jensen 2003), whereby cultures are equaled to national cultures, they do not change significantly over time and within them four universal dimensions are distinguished: power-distance (small vs. large), uncertainty avoidance vs. anxiety, individualism vs. collectivism, masculinity vs. femininity.

The second feature refers to the cultural layer of communication practices. Because of different expectations towards certain social behaviors, there is a great chance that not meeting them will end up in cultural misunderstandings or even conflicts. Due to the fact that people's behaviors are interpreted through the cultural perspective of interactants, some behaviors which do not comply with the value system of the communicator, or which just differ from his/ her perspective, may be a source of anger, resentment and conflict—which are aggravated by uncertainty. But “even after uncertainty is reduced, conflict is inevitable because of the differences in the meaning of verbal and nonverbal behaviors across cultures, and the associated emotions and values inherent in the cultural system” (D. Matsumoto et al. 2005: 16).

As a result of the abovementioned features, the effectiveness of communication in an intercultural environment can be regarded as the extent to which uncertainty/ anxiety and ambiguity in intercultural interactions are reduced. And because communication, in simple terms², consists in sending messages and ascribing meanings to them (see W. Gudykunst 1995: 15), and it is based on mutual understanding (which—owing to cultural differences—seems to be infeasible), crucial in the process of communication is minimizing misunderstandings, which leads to an accurate understanding of the interactant's intentions and his/ her behaviors.

4. Communicating cultures in a working environment

Increasing globalization and competitiveness in the global market have caused intercultural communication to be recognized and appreciated in corporate management, especially as far as managing employees from different cultural backgrounds is concerned. The reason for this is that a knowledge of intercultural communication strategies and cultural nuances, which are derived from specific cultural values, norms, behaviors, etc. reflected in e.g. business etiquette, is a prerequisite for avoiding potential conflicts and misunderstandings in a working environment, resulting from different cultural contexts which determine different ways of perceiving each other and responding to each other (D. Matsumoto et al. 2005: 16). Thus, managers should “develop cultural sensitivity, be careful in encoding their messages, thoughtful in decoding and analyzing content and context, selective in choosing channels for transmission of messages” (E. Okoro 2013: 7). Because communication is dependent on culture and vice versa, acquiring intercultural communication competence and maintaining effective communication practices in a company allows the establishment of long-lasting cultural relations and an increase of both managers' and employees' job satisfaction.

² The nature of communication so described seems to be simplified here due to some limitations of the AUM theory. Namely, since effective communication requires a transfer of a message from the sender to the receiver, and the receiver's task is to decipher the sender's intention and to ascribe a meaning to the message, the process of communication requires that messages are sent by the sender. Nevertheless, this is the listeners who create and attribute meanings, not the speakers, and therefore some meanings may be created by the first ones even if the latter have not intended to communicate any message, neither verbally nor non-verbally. As a result, as it is difficult to speak about an intended meaning of an unintended non-verbal message, the AUM theory can only be applied to the cases where the sender's intentions are easily read, and hence in the “linear”, “mechanical” view of communication (M. Yoshitake 2002: 183).

The experience of being a part of a multicultural team will begin positively and have a chance of long term success when people agree to serve on such a team, when they expect there will be cultural differences, when they have a positive attitude about working together, are willing to learn and practice skills that build trust and mutual understanding. The possibility of this happening is increased when they have received training about how to identify their own cultural preferences with their corresponding strengths and weaknesses as well as how they affect those of other cultures (D. Moon 2012: 4).

The connection between belonging to a specific cultural background and efficient business communication is also evidenced in a survey conducted by me. In May 2014, I surveyed³ twenty managers (who work in a multinational environment) from one of the top global manufacturing companies⁴ about what they understood under the statement “I have to take into consideration cultural differences in the work environment because:

1. I like working with people from different cultural backgrounds,
2. I feel well when my co-workers respect my cultural values,
3. I respect cultural values of my co-workers,
4. cultural differences make my work more difficult,
5. cultural differences hamper communication,
6. I wish I could have some trainings and instructions in my company about how to communicate with people from other cultural backgrounds”.

The results are illustrated in the form of pie charts below (Figures 1–6):

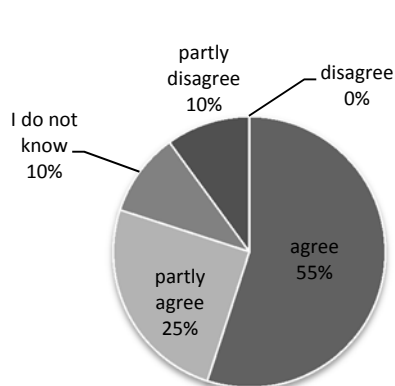


Fig. 1. I like working with people from different cultural backgrounds

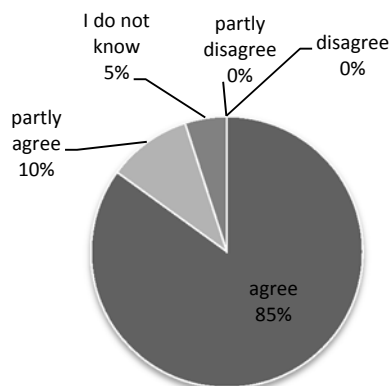


Fig. 2. I feel well when my co-workers respect my cultural values

³ Here, I would like to thank Prof. A. Gut from the John Paul II Catholic University of Lublin and Dr. L. Gut for their help in distributing the questionnaires to the managers.

⁴ Due to confidentiality reasons, the name of the company has not been given here. The managers surveyed currently work in one of the company's subsidiaries in China. The company has around 70 factories worldwide and employs over 100,000 people.

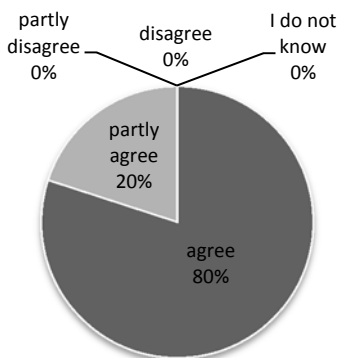


Fig. 3. I respect cultural values of my co-workers

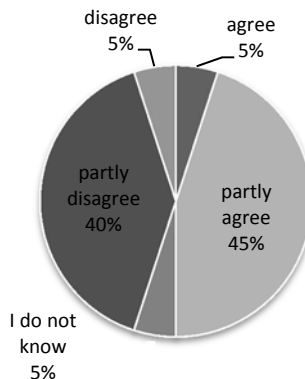


Fig. 4. Cultural differences make my work more difficult

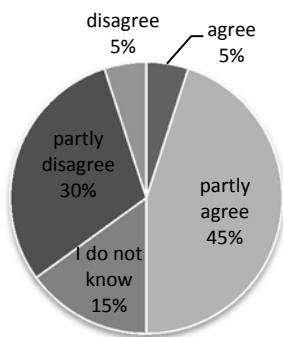


Fig. 5. Cultural differences hamper communication

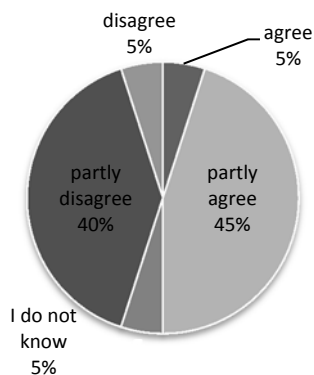


Fig. 6. I wish I could have some trainings and instructions in my company about how to communicate with people from other cultural backgrounds

The questions asked were aimed at revealing the managers' feelings as for working in a culturally divergent work environment. To do so, the questions were formulated in such a way as to combine the concepts of "different cultural background" and "cultural values" as well as the influence of cultural differences of co-workers on the effectiveness of the respondent's work and communication at work. Accordingly, most (80%) of the managers working in that multinational company either agreed or partly agreed that they liked working with people of different cultural backgrounds (Fig. 1), which indicates that they held a positive attitude towards they co-workers from different cul-

tures. At the same time, most of them regarded respecting cultural values as important for their well-being because 85% of them agreed and 10% partly agreed that they felt well when their values had been respected (Fig. 2) and all of them declared that they had respected the cultural values of their co-workers. Nevertheless, even though they felt well in a multicultural work environment, they realized that their work was made more difficult due to the cultural differences (Fig. 4), which is specifically reflected in the aspect of communication at work.

Interestingly, the survey results illustrated in Figs 4-5 are convergent as 45% of the respondents partly agreed and 5% of them signaled the hampering effect of cultural differences on their work and identical percentage responded that they these differences hinder communication. Thus, it can tentatively be concluded that it is communication with people of other cultural backgrounds that makes the respondents' work more difficult. This conclusion seems valid if Fig. 6 is taken into account—the same percentage expressed a wish that they could be trained on how to communicate with people from other countries. Of much significance here is the fact that business communication problems at this point do not seem to discourage the respondents from working in a multicultural context since they want to develop their communication skills.

To recapitulate, the survey results show the connection between working in an intercultural environment and respecting cultural values of co-workers. The managers seem to appreciate cultural diversity at work even if it may cause communication problems, and—in order to lessen this negative effect—they are open to instructions and trainings from their company on the successful intercultural communication. This is why knowledge of intercultural business etiquette, i.e. rules of behavior for management and communication in the business context, is so important now. Furthermore, this knowledge is even regarded as a prerequisite for a successful manager and for a company to be successful in a competitive international market (C.L. Bovee, J.V. Thill 2010).

5. Cultural diversity and decision-making

In intercultural communication in an international environment, the concept of cultural diversity, which is here understood after P. Schachaf as “heterogeneity of national cultures of team members; an individual's national culture is considered to be that of his or her country of residence” (2008: 131), appears to play both positive and negative roles. The positive one is that the diversity facilitates the decision-making process and hence it contributes to the productivity of employees who work in different team members, such as e.g. virtual teams (see B. Daily et al. 1996; B.F. Daily, R.L. Steiner 1998; P. Schachaf 2008).

The above hypothesis stays in accordance with group systems theory where the concept of “interdependence” is regarded as essential for the proper functioning of a group within which decisions are made:

Interdependence in group systems theory is the assumption that all members of a group are interdependent with each other and that all groups are interdependent within and between system levels (from the individual members to the greater world of concern). Each member of a group plays an es-

stantial part in group dynamics and health, and what happens with one member affects them all. There must be a balance of energy and a relative equality between members of a group for optimal functioning. Group experts are keenly aware of the importance of every member and how silent or nonparticipating members often affect the group as a whole. Dominating members or unequal power dynamics must be addressed or groups will tend to fall into destructive interpersonal patterns and create negative outcomes (J.V. Connors, R.B. Caple 2005: 100).

In the very process of making decisions, J.V. Connors and R.B. Caple (2005: 100) consider the following features of groups significant: structure (power structures controlling or guiding administrative decisions, systemic structures or group structures governing group rules, guidelines, leader directiveness), interactivity (regulating the input and output of external environments), growth cycles and stages, and instability and chaos and complementarity. The last characteristic means that various perspectives of approaching a problem of the relevant team members are complementary, i.e. they are not entirely compatible nor contradictory, so it is worth considering all the opinions as they contribute more perspectives to the process. Naturally, a lack of compatibility may open ground to conflict.

Cultural diversity generates a wider range of perspectives on a problem, a selection of alternatives, more and better and individual thinking, so the team members are not confined in a “groupthink” and, as a result, their performance is extended (P. Shachaf 2008). These findings are, among others, presented in the works by B.F. Daily and R.L. Steiner 1998, B. Daily et al. 1996, W.E. Watson et al. 1993.

In turn, the negative aspect of cultural diversity in a working environment is seen in the process of communication as it hampers communication, which is caused by different worldviews deriving from different cultural systems and being manifested in different ways of perceiving and understanding extra-linguistic reality (e.g. via various communicative styles). As a result, differences in interpreting certain issues may in some instances lead to misunderstandings, conflicts, ambiguity and, as a result—a decrease of communication effectiveness and, in the long run—low levels of integration and cohesion in the culturally diverse teams (W.E. Watson, K. Kumar 1992). And this is the very conflict that makes some scholars investigating communication in multicultural teams believe that

(...) contrary to the often expressed belief about the positive power of diversity, (...) the potential for conflict is greater with diverse teams because achieving cohesion and understanding around the common goal may turn out more difficult, to say nothing of other factors of cultural dissimilarity” (J.B. łompięś 2015: 40).

To avoid this, many companies attempt to reduce cultural barriers among their employees by developing organizational culture, i.e. a concept comprised of socio-cultural system, cultural system and organization’s imagery (Y. Allaire, M.E. Firsirotu 1984). The first component embraces formal structures, strategies and management processes which build organization’s reality. Cultural system consists of such dimensions as organization’s values, ideology, symbols, legends, design, etc. Finally, an organization’s imagery presents an organization’s “hidden face”, i.e. all the interactions between an organization’s individuals triggered by individual and team values (M. Brun 2002: 149–150; see also B. Moingeon, B. Ramanantsoa 1997: 386) or what M.A. Diamond (1993: 62) defines as the manner in which people speak to each other, the way they dress at work, and informal protocol people adhere to in everyday work.

Previous research has signaled a relation between Hofstede's dimensions (especially power distance, collectivism vs. individualism, uncertainty avoidance, short-term vs. long-term orientation and masculinity vs. femininity) and modes of decision-making, communication models, management styles and the values which managers are guided by when building business relationships (N.R. Abramson et al. 1993; J. Tang, A. Ward 2003; J. Kobayashi, L. Viswat 2011; J.W. Neuliep 2011: 379; G. Warner-Soderholm 2012). On that basis, we assume that the mode and capability of making decisions are culturally dependent and may influence current business relationships as well as the performance of current enterprises.

For instance, the involvement of workers in the decision-making process is influenced by power distance in such a way that organizations functioning in high power distance, collectivist cultures employ a top-down communication model and are highly aware of the status of management and employees, which excludes the latter ones from making decisions. On the contrary, in individualistic and low power distance cultures, like American culture, the management style is "participatory" which means that employers are expected to be committed in decision making (J.W. Neuliep 2011: 379).

Also collectivism vs. individualism plays a substantial role in the decision-making process. The slow pace of making decision in Asian cultures is reflective of their collectivist nature. For example, J. Tang and A. Ward (2003) note that in Chinese culture decisions are made at the managerial level as managers are considered to be a distinct group from that of employees and consensus between the two groups is not valued to the degree as it is individualistic cultures (see e.g. G. Warner-Søderholm 2012).

The findings of the research by J. Kobayashi and L. Viswat (2011) into business negotiations experiences between American business people with high intercultural awareness and their Japanese counterparts reveal that Japanese, as opposed to Americans—who highly value time and focus on fast decision-making—give responses and reach decisions slowly probably because they want to make sure that there will be no surprises (cf. the research by J. Kim and R.A. Meyers 2012 into cultural differences in Eastern and Western organizations, which shows that this tendency is also typical of managing conflicts, because American preferred styles in conflict management are positively correlated with compromising and avoiding, whilst a South Korean mostly preferred styles are collaborating, compromising and accommodating, which again shows that Easterners are more holistic in doing business than Westerners).

The second reason for that is that they are open to new information (N.R. Abramson et al. 1993), which is linked to Easterner's high level of uncertainty avoidance in making decisions as well as to a long-term orientation and femininity where emphasis is put on building harmonious relationships (cf. H.P. Numprasertchai, F.W. Swierczek 2006). This, however, is a generalization as e.g. H.P. Numprasertchai's and F.W. Swierczek's study (2006) shows significant differences in risk propensity in business negotiations between Japanese—who generally prefer predictable situations—which is indicative of high uncertainty avoidance, and Thais who are more flexible and open to changes.

6. Conclusions

Developing and implementing a coherent communication strategy/ policy is decisive for a successful functioning of any company, organization or institution as it translates into an increase of employees' satisfaction and, hence—into an increase of their productivity and decrease of work absence (P.G. Clampitt, W. Downs 1993). As for intercultural business communication, acquiring intercultural competence by managers allows the establishment of long-lasting relations with their business partners, better realization of the company's goals in an international environment and the maintenance of proper communication practices with their employees (S. Grucza 2014: 41). As a matter of fact, however, although the role of communication seems to be more often recognized as a crucial factor determining the successful business relations, it is still underestimated in many companies, which is reflected in managers' conviction that the key factor for an efficacious functioning of a company is boiled down to employees' work performance. It must be realized that managers devote up to 90% of their time to communication with their employees (J. Alnajjar 2013: 9-10) and this means that the employees' work is also embedded in communicative contexts. These managers often do not notice the significance of a proportional relation between performance and communication, which means that doing those everyday tasks requires collaboration whose efficiency is dependent on effective communication. This is why effective communication should be appreciated and reflected in an attempt to build specific communication strategies, mechanisms of their implementation and development (M. Wilczewski 2014).

Thanks to the previous research according to which—in spite of the progressive globalization process and blurring borders between national markets, which is evidenced by, among other things, the emergence of business communication as a global discipline—we can observe a phenomenon of the reinforcement of cultural differences between nations, regions and ethnic groups (M. Lillis, R. Tian 2010), which—in turn—inevitably leads to communication problems in globalized business (cf. G.P. Ferraro 2002). Research into the influence of culture-relevant factors on managers' communication practices as well as negotiation and decision-making processes in a business context is a step towards recognizing these problems. Comparative research involving Asians, Americans and Western Europeans into the impact of cultural factors on communication styles and practices in a multinational environment and a business one indicates a necessity to revise the tendency of culturologists to classify representatives of particular cultures according to the criterion of cultural dimensions (G. Hofstede 1994; 2001) and anticipating on that basis their communication practices—neglecting such factors as intercultural interaction, external context (political, economic, social, legal, etc.) in which a given company operates, and—most of all—managers' individual cognitive capabilities, e.g. to grasp intensions, to attribute mental states, to express empathy, to grasp irony, to operate a set of mental concept, or to construe the “self” independently or interdependently, and so on. Accordingly, we postulate involving in the research into intercultural business communication a question about the degree to which professional standards, ethics and organizational culture (and constitutive socio-cultural system and organizational image) as well as modes of thinking (e.g. symbolic thinking, individual vs. collective thinking), interaction styles, or the so-called cultural

scripts, enhance communication in a business environment or create barriers in intercultural contacts.

References:

- Abramson, N.R./ H.W. Lane/ H. Nagai/ H. Takagi (1993), *A Comparison of Canadian and Japanese Cognitive Styles: Implications for Management Interaction*. In: Journal of International Business Studies 24, 575–588.
- Allaire, Y./ M.E. Firsirotu (1984), *Theories of Organizational Culture*. In: Organization Studies 5(3), 193–226.
- Alnajjar, J. (2013), *Audyt komunikacyjny w przedsiębiorstwie — nowy przedmiot zainteresowania lingwistyki*. In: Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik 8, 7–26.
- Bargiela-Chiappini, F./ A.M. Bulow-Moller/ C. Nickerson/ G. Poncini/ Y. Zhu (2003), *Five Perspectives on Intercultural Business Communication*. In: Business Communication Quarterly 66(3), 73–96.
- Basadur, M.H./ M. Head (2001), *Team performance and satisfaction: A link to cognitive style within a process framework*. In: Journal of Creative Behavior 35, 227–248.
- Benedict, R. (1934), *Patterns of Culture*. New York.
- Bovee, C.L./ J.V. thill (2010), *Business Communication Today* (10th ed.). Upper Saddle River, N.J./ Harlow.
- Brun, M. (2002), *Creating a New Identity for France Télécom: Beyond a Visual Exercise?* In: B. Moingeon/ G. Soenen (eds), *Corporate and Organizational Identities: Integrating Strategy, Marketing, Communication, and Organizational Perspectives*. London, 133–155.
- Cameron, K.S./ J.E. Dutton/ R.E. Quinn (2003), *Positive Organizational Scholarship—Foundations of a New Discipline*. San Francisco.
- Carbaugh, D. (1990), *Intercultural Communication*. In: D. Carbaugh (ed.), *Cultural Communication and Intercultural Contact*. Hillsdale, NJ, 151–175.
- Clampitt, P.G./ W. DOWNS (1993), *Employee Perceptions of the Relationship. Between Communication and Productivity: A Field Study*. In: Journal of Business Communication 30(1), 5–28.
- Connors, J.V./ R.B. caple (2005), *A Review of Group System Theory*. In: The Journal of Specialists in Group Work 30(2), 93–110.
- Daily, B.F./ R.L. Steiner (1998), *The influence of group decision support systems on contribution and commitment levels in multicultural and culturally homogeneous decision-making groups*. In: Computers in Human Behavior 14(1), 147–162.
- Daily, B./ A. Whatley/ S.R. Ash/ R.L. Steiner (1996), *The effects of a group decision support system on culturally diverse and culturally homogeneous group decision making*. In: Information & Management 30, 281–289.
- D'Andrade, R.G. (1984), *Cultural Meaning Systems*. In: R. Shweder/ R. LeVine (eds), *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge, 88–119.
- Dahl, Ø. (1999), *Meanings in Madagascar: Cases of Intercultural Communication*. Westport, CT.

- Deardorff, D.K. (2006), *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization*. In: *Journal of Studies in International Education* 10(3), 241–266.
- Deetz, S./ D. Cohen/ P.P. Edley (1997), *Toward a Dialogic Ethic in the Context of International Business Organization*. In: F.L. Casmir (ed.), *Ethics in Intercultural and International Communication*. Mahwah, NJ, 183–226.
- Diamond, M.A. (1993), *The Unconscious Life of Organizations: Interpreting Organizational Identity*. Westport, CT.
- Ferraro, G.P. (2002), *The Cultural Dimension of International Business (4th Edition)*. Upper Saddle River, NJ.
- Geertz, C. (1973), *The Interpretation of Cultures*. New York.
- Griffin, E. (2003), *A First Look at Communication Theory (4th ed.)*. Boston.
- Grucza, S. (2014), *Zur Notwendigkeit der Erforschung der polnisch-deutschen Unternehmenskommunikation*. In: S. Grucza/ M. Wierzbicka/ J. Alnajjar/ P. Bąk (eds), *Polnisch-deutsche Unternehmenskommunikation. Ansätze zu ihrer linguistischen Erforschung*. (= Warschauer Studien zur Germanistik und Angewandten Linguistik 15). Frankfurt/M, 33–53.
- Gudykunst, W.B. (1995), *Anxiety/Uncertainty Management (AUM) theory: Current status*. In: R.L. Wiseman (ed.), *Intercultural communication theory*. Thousand Oaks, CA, 8–58.
- Gudykunst, W.B. (1997), *Cultural variability in communication*. In: *Communication Research* 24(4), 327–348.
- Gudykunst, W.B. (2000), *Methodological issues in conducting theory-based cross-cultural research*. In: H. Spencer-Oatey (ed.), *Culturally Speaking. Managing Rapport through Talk across Cultures*. London, 293–315.
- Gudykunst, W./ T. Nishida (2001), *Anxiety, uncertainty, and perceived effectiveness of communication across relationships and cultures*. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 25(1), 55–71.
- Hacking, I. (1999), *The social construction of what?* Cambridge, MA.
- Hill, C.W. (2005), *International business competing in the global market place (5th ed.)*. New York.
- Hofstede, G. (1991), *Culture and organizations: Software of the mind*. New York.
- Hofstede, G. (2001), *Cultures consequences (2nd ed.)*. Thousand Oaks: CA.
- Holliday, A./ M. Hyde/ J. Kullman (2004), *Intercultural Communication: An Advanced Resource Book*. London.
- JENSEN, I. (2003), *The Practice of Intercultural Communication—reflections for professionals in cultural meetings*. In: *Journal of Intercultural Communication* 6, [<http://www.immi.se/intercultural/abstracts/jensen-abs.htm>]. Retrieved on 10.02.2015.
- Kalinowska-Andrian, K. (2006), *Positive Organizational Scholarship – nowy trend w nauce zarządzania. Zaproszenie do świata pozytywów*. In: „e-mentor” 1(13), [<http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/13/id/235>]. Retrieved on 16.06.2014.
- Kluckhohn, C. (1951), *The Study of Culture*. In: D. Lerner/ D. Harold (eds), *The Policy Sciences*. Stanford, 86–101.

- Kim, J./ R.A. Meyers (2012), *Cultural Differences in Conflict Management Styles in East and West Organizations. Employing Holism as a Cultural Theoretical Frame to Investigate South Korean and U.S. Employee Conflict Management Styles*. In: Journal of Intercultural Communication 29, [<http://www.immi.se/intercultural/nr29/kim.html>]. Retrieved on 30.12.2014.
- Kobayashi, J./ L. Viswat (2011), *Intercultural Communication Competence in Business: Communication between Japanese and Americans*. In: Journal of Intercultural Communication 26, [<http://www.immi.se/intercultural/nr26/kobayashi-26.htm>]. Retrieved on 30.12.2014.
- Kress, G. (1988), *Communication and Culture: An Introduction*. Kensington, N.S.W.
- Kroeber, A.L./ C. Kluckhohn/ W. Untereiner (1952), *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York.
- Levine, R.A. (2007), *Culture, behavior, and personality: an introduction to the comparative study* (2nd ed.). New Brunswick.
- Lillis M./ R. Tian (2010), *Cultural Issues in the Business World: An Anthropological Perspective*. In: Journal of Social Sciences 6(1), 99–112.
- Łompięś, J.B. (2015), *Interculturally Embedded Project Teams and Project Manager's Competence*. In: S. Grucza/ J. Alnajjar (eds), *Kommunikation in multikulturellen Projektteams*. Frankfurt a. M., 29–49.
- Martin, J.M./ T.K. Nakayama (2000), *Intercultural communication in contexts*. Boston.
- Matsumoto, D. (2006), *Culture and Nonverbal Behavior*. In: V. Manusov/ M (eds), *The SAGE Handbook of Nonverbal Communication*. Thousand Oaks, CA, 219–235.
- Matsumoto, D./ J. Leroux/ S.H. Yoo (2005), *The Role of Culture in the Communication Process: Cultural Influences on Verbal Language and Nonverbal Behavior Decoding*. In: *Intercultural Communication* 11(3), 15–24.
- McFarlin, D.B./ P.D. Sweeney (2006), *International Management. Strategic Opportunities and Cultural Challenges*. Boston—New York.
- Moingeon, B./ B. Ramanantsoa (1997), *Understanding Corporate Identity: the French School of Thought*. In: *European Journal of Marketing* 31(5/6), 383–95.
- Moon, D. (2012), *Multicultural Teams: Where Culture, Leadership, Decision Making, and Communication Connect*. In: *William Carey International Development Journal*, 1 (3), 1-9, [<http://www.wciujournal.org/uploads/files/Don%20Moon%20Where%20culture%20leadership%20decision%20making%20and%20communication%20connect.pdf>]. Retrieved on 30.12.2014.
- Neuliep, J.W. (2011), *Intercultural Communication. A Contextual Approach* (5th ed.). Thousand Oaks, CA.
- Novinger, T. (2001), *Intercultural communication: A practical guide*. Austin.
- Numprasertchai, H.P./ F.W. Swierczek (2006). *Dimensions of Success in International Business Negotiations: A Comparative Study of Thai and International Business Negotiators*. In: *Journal of Intercultural Communication* 11, [<http://www.immi.se/intercultural/nr11/numprasertchai.htm>]. Retrieved on 30.12.2014.
- Okoro, E. (2013), *International Organizations and Operations: An Analysis of Cross Cultural Communication Effectiveness and Management Orientation*. In: *Journal*

- of Business and Management (COES&RJ-JBM) 1(1), 1–13, [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2207567]. Retrieved on 15.05.2014.
- Piller I. (2009), *Intercultural Communications*. In: F. Bargiela-Chiappini (ed.), *The Handbook of Business Discourse*. Edinburgh, 317–329.
- Rozkwitalska, M. (2011), *Bariery w zarządzaniu międzykulturowym. Perspektywa filii zagranicznych korporacji transnarodowych*. Warszawa.
- Rozkwitalska, M. (2012), *Interakcje międzykulturowe w ujęciu Pozytywnego Potencjału Organizacji*. In: *Organizacja i Kierowanie* 4(153), 15–28.
- Shachaf, P. (2008), *Cultural diversity and information and communication technology impacts on global virtual teams: An exploratory study*. In: *Information and Management* 45(2), 131–142.
- Stahl, G.K./ M. Maznevski/ A. Voigt / K. Jonsen (2010), *Unraveling the effects of cultural diversity in teams: A meta-analysis of research on multicultural work groups*. In: *Journal of International Business Studies* 41, 690–709.
- Steinfatt, TH./ D.M. Christophel (1996), *Intercultural communication*. In: M.B. Salwen, D.W. Stacks (eds), *An Integrated Approach to Communication Theory and Research*. Mahwah, NJ, 317–334.
- Stevens, F.G./ V.C. Plaut/ J. Sanchez-Burks (2008), *Unlocking the benefits of diversity. All-inclusive multiculturalism and positive organizational change*. In: *The Journal of Applied Behavioral Science* 44, 116–133.
- Swaidan, Z./ L.A. Hayes (2005), *Hofstede theory and cross-cultural ethics conceptualization, review, research agenda*. In: *Journal of American Academy of Business* 6(2), 10–16.
- Tang, J./ A. Ward (2003), *The Changing Face of Chinese Management*. New York.
- Ting-Toomey, S. (1999), *Communicating Across Cultures*. New York.
- Triandis, H.C. (1994), *Culture and Social Behavior*. New York.
- Tylor, E.B. (1958 [1871, 1873]), *The Origins of Culture and Religion in Primitive Culture*, Volumes I and II of the 1873 edition of *Primitive Culture*. New York.
- Warner-Søderholm, G. (2012), *But we're not all Vikings! Intercultural Identity within a Nordic Context*. In: *Journal of Intercultural Communication* 13, [<http://www.immi.se/intercultural/nr29/warner.html>]. Retrieved on 30.12.2014.
- Watson, W.E./ K. Kumar (1992), *Differences in decision making regarding risk taking: a comparison of culturally diverse and culturally homogeneous task groups*. In: *International Journal of Intercultural Relations* 16, 53–65.
- Watson, W.E./ K. Kumar/ L.K. Michaelsen (1993), *Cultural diversity's impact on interaction process and performance: Comparing homogeneous and diverse task groups*. In: *Academy of Management Journal* 36, 590–602.
- Wilczewski, M. (2014), *Audyty komunikacyjny w badaniu efektywności procesu komunikacji wewnętrznej przedsiębiorstw*. In: *Studia i Materiały* 2014(17). Warszawa, 98–110.
- Wilczewski, M. (2015), *Intercultural communication competence as a success factor for a manager operating in a multinational environment*. In: S. Grucza/ J. Alnajjar (eds), *Kommunikation in multikulturellen Projektteams*. Frankfurt a. M., 51–71.

- Yoshitake, M. (2002), *Anxiety/ Uncertainty Management (AUM) Theory: A Critical Examination of an Intercultural Communication Theory*. In: *Intercultural Communication Studies XI*: 2, 177–194.
- Yu, T. (2007), *Rivarly Between Multinational Enterprises: An Event History Approach*. In: *Academy of Management Journal* 50(3), 663–684.
- Zikmund, W.G./ M. D'Amico (1996), *Marketing* (5th ed.). St. Paul, MN.

Wojciech WŁOSKOWICZ

Instytut Sławistyki PAN

***Feldmarszałek porucznik czy generał dywizji?* Przekład nazw austro-węgierskich stopni wojskowych¹**

Abstract:

Feldmarszałek porucznik (Lieutenant Field Marshal) or general dywizji (Major General)? Translating Austro-Hungarian Military Rank Names into Polish

The lack of Polish fixed equivalents of Austro-Hungarian military rank names is caused by the fact that these terms are culture-bound elements that belong to the historical legal reality and by the incongruence of A-H and Polish (conceptual) military rank systems. This lack leaves a great multitude of possible solutions. In the article the compared systems of military ranks are perceived as systems of concepts and analyzed in terms of Jost Trier's lexical field theory. This approach is supported with some examples of monolingual dictionary definitions of military ranks that are clearly based on an item's relations within a field. Despite some etymological parallels between A-H and Polish military rank names the systems they constitute belong to different "traditions" of military terminology — respectively to the German and French — which is to be observed mainly in the names of general ranks. Being bilateral signs, the rank names allow different translation solutions that constitute a continuum spread between two poles: a formal and a conceptual one that are analogous to the poles of formal and dynamic (conceptual) equivalence. The first one is achieved mainly by calques or loan translations whereas the latter by using ranks with similar position within the system.

Wstęp

Przekład nazw różnego rodzaju stopni służbowych, zawodowych czy naukowych stanowi nierzadko problem translacyjny, czego przyczyn upatrywać można w kulturowym ich uwarunkowaniu oraz przynależności do abstrakcyjnej rzeczywistości kreowanej. W przypadku nazw austro-węgierskich stopni wojskowych przekład na język polski utrudniony jest dodatkowo przez ich historyczny charakter i częściową nieprzystawalność systemów pojęciowych. W praktyce brak ekwiwalentów uznanych skutkuje wielością rozwiązań wybieranych w dwóch możliwych kontekstach przekładu — w ramach tłumaczenia oraz w ramach tworzenia polskiego oryginału opisującego rzeczywistość obcą.

¹ Artykuł niniejszy oparty został na fragmencie pracy magisterskiej autora (W. Włoskowicz 2009).

1. Stopnie wojskowe jako system pojęciowy

Podstawowym założeniem dotyczącym stopni wojskowych jest tutaj uznanie ich za (mikro)system pojęciowy zbudowany z pól pojęciowych opisywanych w kategoriach klasycznej teorii paradygmatycznej J. Trierera obszernie relacjonowanej w językoznawstwie polskim przez W. Miodunkę (1980).

Mimo ograniczonej liczby elementów system stopni wojskowych ma strukturę dość złożoną. W większości krajów dzieli się na podsystemy w wojskach lądowych, siłach powietrznych i marynarce wojennej. Dla przejrzystości rozważań w dalszej części artykułu płaszczyzną odniesienia będą stopnie używane w piechocie. Poniższa tabela przedstawia fragment współczesnego systemu stopni Bundeswehry.

Laufbahn	Dienstgradgruppe	Dienstgrad
Offiziere	Generale	General
		Generalleutnant
		Generalmajor
		Brigadegeneral
	Stabsoffiziere	Oberst
		Oberstleutnant
		Major
	Hauptleute	Hauptmann
	Leutnante	Oberleutnant
		Leutnant

Tab. 1. Pojęciowy system stopni wojskowych Bundeswehry
(opracowanie własne na podstawie: *Dienstgrade der Bundeswehr*)

Korpus oficerów (*Laufbahn Offiziere*) dzieli się na grupy stopni (*Dienstgradgruppen*), które obejmują poszczególne stopnie. Jeśli rozpatrywać je w ramach klasycznej semantyki składnikowej, stwierdzić wypada, że jako pojęcia stopnie mają intensje tożsame ilościowo, a *Oberst*, *Oberstleutnant* i *Major* to hiponimy hiperonimu *Stabsoffizier*. Co więcej, kohiponimom brak w tym wypadku składnika dystynktywnego, który by je odróżniał, i w ramach grupy stopni *Stabsoffiziere* stopnie-pojęcia definiują się wzajemnie w sposób negatywny, tj. dany stopień w ramach grupy stopni jest tym, czym nie są pozostałe stopnie.

Na krótkie przypomnienie zasługuje tutaj klasyczna paradygmatyczna koncepcja pola językowego Josta Trierera, którą na gruncie językoznawstwa polskiego zajmował się W. Miodunka (1980). Dla niniejszych rozważań najważniejszym założeniem Trierera jest konieczność powiązania słowa z polem, w którym ono występuje:

Pole znaku słownego musi być aktualne (dla mówiącego i słuchacza), jeśli ma być zrozumiany pojedynczy znak słowny, a będzie on zrozumiany tylko zależnie od obecności pola. »Znaczy« on tylko

w ramach tej całości. Poza całością pola znaczenie nie może w ogóle występować. [...] To nie pojedynczy znak coś mówi, lecz system całości znaków może coś mówić wobec pojedynczych znaków. W ten sposób słowo łączy się z pozostałymi słowami tego samego pola pojęciowego w całość o własnych prawach i od tej całości otrzymuje swój zakres znaczeniowy. Właściwe znaczenie jakiegoś słowa poznajemy dopiero wtedy, gdy odgraniczymy je od znaczenia sąsiednich i przeciwstawnych słów. Ma ono sens tylko jako część całości, albowiem znaczenie występuje tylko w ramach pola (cyt. za W. Miodunka 1980: 20).

Grupa stopni, w ramach której stopnie definiują się wzajemnie w sposób negatywny, stanowi więc pole pojęciowe.

Pola jako całości częściowe są w koncepcji Triera zamknięte i odgraniczone od innych pól. Całe pole wypełnione jest dokładnie przez pojedyncze słowa, przy czym przesunięcie jednego z nich powoduje przegrupowanie w najbliższym sąsiedztwie, nie prowadząc jednak do zmiany granic pola (W. Miodunka 1980: 21). Jeśli więc za pole przyjąć grupę stopni wojskowych, to np. dodanie do niej nowego stopnia nie spowoduje jej przemieszczenia i nie zmieni jej granic w systemie. Wzajemne ograniczanie się elementów pola w przypadku tych stopni widoczne jest (w ramach danej grupy) chociażby w definicjach słownikowych. *Duden Deutsches Universalwörterbuch* (wydanie elektroniczne) definiuje stopnie poprzez podanie ich pozycji w ramach (części) systemu lub poprzez określenie stopni-pojęć sąsiednich: *Gefreiter* ‘zweitunterster Mannschaftsdienstgrad’, *Oberleutnant* ‘Offiziersrang zwischen Leutnant u. Hauptmann’, *Hauptmann* ‘Offiziersdienstgrad der dritten Stufe (zwischen Oberleutnant u. Major)’, *Oberst* ‘höchster Dienstgrad der Stabsoffiziere’. Podobne rozwiązania przyjęto w *Słowniku języka polskiego PWN* (wydanie elektroniczne): *starszy szeregowiec* ‘wyższy stopień szeregowca, pośredni między szeregowcem a kapralem’, *kapral* ‘najniższy stopień podoficerski w wojskach lądowych’, *porucznik* ‘oficer w stopniu niższym od stopnia kapitana; drugi stopień oficerski w Wojsku Polskim’, *kapitan* ‘najwyższy stopień młodszego oficera we wszystkich rodzajach broni (prócz kawalerii)’.

2. Stopnie wojskowe i ich nazwy

Abstrakcyjny charakter stopni jako pojęć oraz ich przynależność do rzeczywistości prawnej zacieśniają ich powiązanie z nazwami, które są też ważnym nośnikiem i odzwierciedleniem tradycji. Nazwy polskie (z czasów II RP oraz współczesne) i austro-węgierskie wpisują się przy tym w dwie różne tradycje wojskowości — odpowiednio francuską i krajów niemieckiego obszaru językowego, co widoczne jest dobrze w przypadku stopni generalskich, które w nazewnictwie polskim nawiązują do jednostek organizacyjnych wojska.

Zaznaczyć trzeba, że nazewnictwo niemieckiej proweniencji oddziaływało na polskie słownictwo wojskowe — w wieku XVII za sprawą istnienia wojsk autoramentu cudzoziemskiego, w XVIII natomiast przypuszczalnie pod wpływem saskim. Zadomowione są więc w polszczyźnie od co najmniej dwóch wieków potencjalne ekwiwalenty formalne: „generał major” i „generał lejtnant”.

Tabela 2 zawiera zestawienie stopni wojskowych i ich nazw używanych w armii austro-węgierskiej (od 1915 roku) oraz Wojsku Polskim (w 1939 roku).

Feldmarschall Generaloberst General der Infanterie Feldmarschalleutnant Generalmajor	marszałek Polski generał broni generał dywizji generał brygady
Oberst Oberstleutnant Major	pułkownik podpułkownik major
Hauptmann Oberleutnant Leutnant	kapitan porucznik podporucznik
Fähnrich	chorąży
Offiziersstellvertreter Stabs-Feldwebel Kadett Feldwebel Zugsführer Korporal	starszy sierżant sierżant plutonowy kapral
Gefreiter Infanterist	starszy szeregowiec szeregowiec

Tab. 2. Zestawienie stopni wojskowych i ich nazw używanych w armii austro-węgierskiej oraz Wojsku Polskim (opracowanie własne)

Jak widać, niektóre nazwy stopni w obu językach mają etymologię wspólną (*Korporal* — kapral, *Major* — major) lub paralelną (*Fähnrich* — chorąży, *Hauptmann* — kapitan). Możliwe jest zaproponowanie w odniesieniu do takich par określenia *ekwiwalenty etymologiczne*.

Omawiane nazwy są często przejrzyste, tj. w ich formie widoczne są relacje nazywanych stopni. Uwagę zwraca inna „perspektywa” w dodawaniu prefiksów — w języku polskim jest to perspektywa „w dół” (*pod-*), zaś w niemieckim — „w górę” (*Ober-*). Trudności powoduje to szczególnie w wypadku dwóch niższych stopni w grupie oficerów młodszych (*Subalternoffiziere*). Biorąc pod uwagę strukturę pól odpowiadających sobie w ramach dwóch systemów, uznać wypadałoby następującą odpowiedniość: *Oberleutnant* — *porucznik* i *Leutnant* — *podporucznik*. Z drugiej jednak strony z uwagi na etymologię i morfologię „ekwiwalentami etymologicznymi” są *Leutnant* i *porucznik*. Nazwę niemiecką etymologicznie interpretować można jako „zastępca”, zaś polską kojarzyć z „poruczaniem komuś czegoś” — w jeździe polskiej „właściciel” chorągwi — rotmistrz — nie kierował nią osobiście i zadanie to powierzał rzeczywistemu dowódcy, niejako swojemu zastępcy — porucznikowi.

Ta odpowiedniość etymologiczno-pojęciowa widoczna jest w zestawieniu innych pól, np. oficerów starszych (*Stabsoffiziere*). *Oberst* odpowiada *pułkownikowi*, zaś *Oberstleutnant* (dosłownie: *porucznik pułkownika*) — *podpułkownikowi* (czyli niejako zastępcy pułkownika). Zależność ta i różnica perspektyw w dodawaniu prefiksów są

źródłem wątpliwości w doborze lub tworzeniu ekwiwalentów, tym bardziej że częśćka *-leutnant* pojawia się w nazwach innych stopni austro-węgierskich. Dotyczy to przede wszystkim nazwy stopnia *Feldmarschalleutnant* i powoduje wielość rozwiązań translatorskich nawet w przypadku wyboru polskiego ekwiwalentu formalnego. Jeśli bowiem tłumacz lub autor zdecyduje się przy przekładzie części *-leutnant* odwołać do ekwiwalencji dynamicznej, to ekwiwalent formalny całości przyjmie postać „feldmarszałek podporucznik”, jeśli zaś odwoła się do „ekwiwalencji etymologicznej”, jako ekwiwalent wybierze „feldmarszałek porucznik”.

Wspomniana różnica perspektyw prowadzi też może do tworzenia osobliwych kalek lub przekładów dosłownych. Przede wszystkim chodzi tu o przekład nazwy „*Oberleutnant*” jako *nadporucznik*. Forma ta odbierana być może dziś jako żartobliwa, była jednak używana przez Polaków z zaboru austriackiego. *Nadporucznik* implikuje też kolejną trudność. Nazwę *Leutnant* wypadłoby przełożyć w takim wypadku jako *porucznik*. Prowadzić może to do sytuacji, w której polski odbiorca tekstu (szczególnie nieznający nazw i systemu stopni austro-węgierskich) zaktywizuje w swojej świadomości niewłaściwe pole i uzna, że chodzi o drugi w hierarchii (licząc od dołu), nie zaś najniższy stopień oficerski.

3. Ekwiwalencja

Rozwiązania wybierane przy przekładzie nazw stopni postrzegać można jako spektrum rozpięte między dwoma biegunami, które w nawiązaniu do klasyfikacji E. Nidy (1964) nazwać by można biegunem ekwiwalencji dynamicznej oraz biegunem ekwiwalencji formalnej. Rozwiązania mieszczące się w pobliżu pierwszego charakteryzować się będą dążeniem do doboru możliwie bliskiego oryginałowi pojęcia kultury docelowej, znanego odbiorcy docelowemu, natomiast po drugiej stronie lokować będą się przekłady rozwiązań zorientowanych na podobieństwo formalne: kalki i przekłady dosłowne. Mniej więcej w połowie spektrum umiejscowić wypadałoby zaproponowane wyżej ekwiwalenty etymologiczne, gdyż o ich wyborze decyduje forma, ale forma znana odbiorcy.

W przypadku jednostek definiowanych (mikro)systemowo w wyborze ekwiwalentów dynamicznych chodzić będzie o odnalezienie pojęcia o zbliżonej pozycji w systemie znanym odbiorcy docelowemu. Ustalenie pozycji pojęcia w systemie wymaga jednak wyraźnego jego odgraniczenia, tj. posiadania przez pojęcie składnika dystyngtywnego, odróżniającego je od pojęć sąsiednich. Jak wspomniano wyżej, stopnie pojęcia należące do tego samego fragmentu systemu (grupy stopni) takich cech różnicujących nie posiadają, w związku z czym metoda ta możliwości swoje wyczerpuje na poziomie grup stopni — odpowiadających sobie pól pojęciowych. Odpowiedniość pól ilustruje powyższa tabela stopni austro-węgierskich i polskich (tab. 2).

Decyzja o przekładzie dynamicznym powoduje konieczność wyboru jednego „synchronicznego” systemu polskich stopni, który zestawiony ma być z oryginalnym. W powyższej tabeli zaproponowano system obowiązujący w roku 1939. Wydaje się on być najodpowiedniejszy z trzech powodów:

1. brak polskiego systemu stopni chronologicznie współistniejącego z austro-węgierskim;

2. system z 1939 roku ma także charakter historyczny;
3. zakładać można, że spośród polskich systemów historycznych jest on najsilniej obecny w świadomości polskiego odbiorcy docelowego.

Z tabeli 2 wynika, że w obu systemach w pełni pokrywają się ze sobą pozycje i struktury pól „szeregowcy”, „oficerowie młodszy” i „oficerowie starszy”. W wypadku stopni należących do tych grup wybór ekwiwalentów dynamicznych nie ulega kwestii. Trudność pojawia się natomiast w wypadku pól o odmiennej liczbie elementów, co widoczne jest w przypadku stopni generalskich:

Feldmarschall	marszałek Polski
Generaloberst	generał broni
General der Infanterie	generał dywizji
Feldmarschalleutnant	generał brygady
Generalmajor	

Tab. 3. Zestawienie pól pojęciowych

Rozwiązaniem mogłoby być uznanie ekwiwalencji kolejnych elementów pól (licząc od najniższych) i stwierdzenie luki pojęciowej:

Feldmarschall	marszałek
Generaloberst	-
General der Infanterie	generał broni
Feldmarschalleutnant	generał dywizji
Generalmajor	generał brygady

Tab. 4. Zestawienie pól pojęciowych z uwzględnieniem luki pojęciowej

Podobnie postąpiono np. w zestawieniu stopni wojskowych Wojska Polskiego, Bundeswehry i Nationale Volksarmee w *Słowniku wojskowym niemiecko-polskim* (E. Perkowicz et al. 1962).

Ekwiwalenty dynamiczne prowadzą do swego rodzaju nazewniczego udomowienia, przy którym konieczne jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy tłumaczenie bądź tekst ma oprócz wiedzy merytorycznej zawierać także wiedzę językową. Jeśli odpowiedź wypada twierdząco, rozwiązaniem mogą być dublety tłumaczeniowe, np. ekwiwalent dynamiczny połączony z formalnym (najczęściej zapożyczeniem-cytatem). Oczywiście w przypadku takiego dubletu nie można już mówić o pełnym udomowieniu, bowiem nazwa oryginalna wprowadza element egzotyzacji.

4. Rozwiązania w tekstach

Jak zaznaczono na wstępie, przekład nazw stopni wojskowych odbywać się może w ramach tłumaczenia oraz w ramach tworzenia polskiego oryginału opisującego rzeczywistość obcą. Analizą objęto dwa polskie przekłady publikacji niemieckojęzycznych oraz jedną pracę polską. Wybierane przez tłumaczy i autorów rozwiązania nie

dają się zaklasyfikować jako charakterystyczne dla jednego z wymienionych kontekstów przekładu, w związku z czym wnioski z analizy publikacji polskojęzycznych — zarówno tłumaczonych, jak i oryginalnych — przedstawione zostaną łącznie.

Pierwszym wnioskiem jest brak ekwiwalentów uznanych i wielość rozwiązań wybieranych niekiedy nawet w ramach tego samego tekstu. Przykładem może być obecność w polskim oryginale dubletów o strukturze (nawiasy i kursywa według pisowni źródła):

- cytat + (tłumaczenie dosłowne): „*Feldmarschall* (marszałek polny)”,
- cytat + (ekwiwalent funkcjonalny): „*Feldmarschalleutnant* (generał dywizji)”,
- cytat + (kalka): „*Generaloberst* (generał-pułkownik)”.

Natomiast w jednym z analizowanych tłumaczeń (F. Forstner 2000) wyraźnie widoczny jest brak jednolitego wyboru ekwiwalencji formalnej albo dynamicznej, co ilustruje tabela 5:

austriacka nazwa stopnia	przełożono jako	potencjalny ekwiwalent dynamiczny	wybrano ekwiwalent
<i>Feldmarschall</i>	feldmarszałek	Marszałek	formalny
<i>General der Infanterie / General der Kavallerie / Feldzeugmeister</i>	generał piechoty generał kawalerii generał broni	generał broni	formalny
<i>Feldmarschalleutnant</i>	generał dywizji	generał dywizji	dynamiczny
<i>Generalmajor</i>	generał major	generał brygady	formalny

Tab. 5. Przekład nazw stopni wojskowych w tłumaczeniu pracy Forstnera (2000)

Inną niekonsekwencją stwierdzoną w omawianym tłumaczeniu jest przełożenie w podpisie ilustracji nazwy *Feldmarschalleutnant* jako „gen. lejtnant” (skrót od „generał lejtnant”).

W innym przekładzie (F. Stuckheil 2006) tłumacz pozostawia nazwy stopni *Generalmajor* i *Feldmarschalleutnant* jako cytaty w formie skrótów oryginalnych (*GM* i *FML*), rozwijając je do pełnego oryginalnego brzmienia przy pierwszym wystąpieniu. Rozwiązanie takie zakłada u odbiorcy znajomość austro-węgierskiego systemu stopni.

Niemal zawsze nazwy stopni od *Leutnant* do *Oberst* przekładane są z wykorzystaniem ekwiwalentów dynamicznych, na co prawdopodobnie wpływ ma przystawalność grup stopni (pół pojęciowych) odpowiadających sobie w obu systemach.

Kwestia pola jest też na ogół czynnikiem różnicującym w pewien sposób przekład nazw w kontekście tłumaczenia i polskojęzycznego oryginału. W analizowanych tekstach drugiego typu pojawiały się zestawienia wszystkich stopni. Czytelnik, niezależnie od wybranych rozwiązań przekładowych, zapoznawany był więc niejako z całym „obcym” polem pojęciowym. Sytuacja taka na ogół nie występowała w wypadku tłumaczeń i wybór ekwiwalentu formalnego (egzotyzację) uznać wypada za rozwiązanie lepsze o tyle, że stanowi sygnał, iż nazwa znaczy w ramach pola innego niż polskie.

Warto zwrócić też uwagę, że tylko jeden autor polskiego oryginału (J. Rydel 2001) wykonał pracę, jakiej oczekiwać wypadałoby od każdego tłumacza. Zestawił on bo-

wiem diachronicznie system dziewiętnasto- i dwudziestowiecznych austro-węgierskich stopni oficerskich, po czym zrekonstruował go językowo, tworząc system nazw polskojęzycznych złożony niemal wyłącznie z ekwiwalentów formalnych. Oba zestawienia w publikacji przedstawione są w postaci tabel, czytelnik zapoznany zostaje więc z całym polem, w ramach którego znaczą używane w innych miejscach tekstu polskojęzyczne nazwy stopni. W całym tekście autor używa ich konsekwentnie, a dodatkową ich zaletą jest zachowanie przejrzystości nazw oryginalnych. Niektóre z wybranych ekwiwalentów to: *nadporucznik*, *general major*, *feldmarszałek porucznik*, *general kawalerii*, *general pułkownik*, *feldmarszałek*. Wyjątek stanowią nazwy *podpułkownik* (jako ekwiwalent dynamiczny nazwy *Oberstleutnant*) i *pułkownik* (ekwiwalent *Oberst*), których wybór uzasadnić można pełną przyległością pojęć, oraz wybór jako ekwiwalentu (formalnego) cytatu *Feldzeugmeister*, co autor uzasadnia w przypisie tym, że „polskie »zbrojmistrz polny« brzmi sztuczniej niż termin niemiecki”.

5. Podsumowanie

Po pierwsze, brak ekwiwalentów uznanych przekłada się na różnorodność rozwiązań. Po drugie, tłumacze nie zawsze wybierają jedną „strategię” przekładu nazw stopni wojskowych i dla danej nazwy nie stosują konsekwentnie jednego ekwiwalentu. Po trzecie, słuszne wydaje się być uznanie grup stopni za pola stanowiące jednostki, pomiędzy którymi szukać należy odpowiedniości przy zestawianiu i porównywaniu systemów w poszukiwaniu ekwiwalencji dynamicznej. Po czwarte wreszcie, wewnętrzna przystawalność ilościowa odpowiadających sobie pól prowadzi często do wyboru ekwiwalentów funkcjonalnych, zaś w wypadku jej braku popularniejsze są ekwiwalenty formalne.

Bibliografia

- Miodunka, W. (1980), *Teoria pól językowych*. Warszawa — Kraków.
 Nida, E. (1964), *Toward a Science of Translating with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden.
 Włoskowicz, W. (2009), *Österreichisch-ungarische Militärterminologie als Translationsproblem*. Praca magisterska przygotowana w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego pod kierunkiem dra Mirosława Moczulskiego.

Słowniki

- Duden Deutsches Universalwörterbuch*. (wydanie elektroniczne).
Słownika języka polskiego PWN. (wydanie elektroniczne).

Źródła

- Forstner, F. (2000), *Twierdza Przemyśl*. Warszawa.
 Perkowicz, E. et al. (1962), *Słownik wojskowy niemiecko-polski*. Warszawa.

Rydel, J. (2001), *W służbie Cesarza i Króla*. Kraków.

Stuckheil, F. (2006), *Drugie oblężenie Twierdzy Przemyśl. I. Okres działań ofensywnych*. Przemyśl.

Źródła internetowe

Dienstgrade der Bundeswehr, http://de.wikipedia.org/wiki/Dienstgrade_der_Bundeswehr#Offiziere, dostęp 9.01.2015.

Judith KAPLAN-WEINGER and Char ULLMAN, *Methods for the Ethnography of Communication. Language in Use in Schools and Communities*, Routledge, New York/London, 2015, pp. 186.

Summary

The volume “Methods for the Ethnography of Communication. Language in Use in Schools and Communities” by Judith Kaplan-Weinger and Char Ullman discusses various aspects of the ethnography of communication with special focus on methodological issues. Its target audience, as stated in the preface (pp. ix–xi), are students representing a broad range of fields of study, such as linguistics, communication studies, anthropology, business, education, etc. This book, or in fact this textbook, is also intended for teachers who want to enhance their knowledge and skills, and additionally for professionals researching a selected discourse community (p. ix). In general, Kaplan-Weinger and Ullman’s book is particularly useful for people seeking an introduction to the field of the ethnography of communication, who are interested in applying its methods to their research projects. The textbook is divided into 12 chapters, each ending with a “Wrapping Up” section and list of references. It ends with an index of key terms used and names referred to in the book.

Chapter 1, “Making the Familiar Strange, Making the Strange Familiar”, provides a general understanding of the ethnography of communication, mainly on the basis of anthropological and sociological considerations. It explains basic concepts related to this field of study, such as ‘culture’, ‘knowledge’, ‘community’, ‘communicative competence’. It is particularly valuable that the authors have reviewed a variety of concepts developed by various researchers in the fields that have close ties to the ethnography of communication.

Chapter 2, “Linguistic Anthropology + Sociolinguistics = The Ethnography of Communication”, is an actual introduction to the ethnography of communication. It starts with a brief historical development of the ethnography of communication and the explication of aspects of communication with regard to ‘communities of practice’. The focus is on reviewing the basics of ethnographic research as a member of a given community of practice or as an outsider, especially insider/outsider ethnography and the emic/etic perspective, and ethnocentrism.

In Chapter 3, “Using Social Theory”, the authors explain and underline the importance of social theories for conducting ethnography of communication studies. They are of the opinion that it is necessary to be familiar with various social theories in order to be able to explore different perspectives of the collected data. The authors provide a list of literature depicting the relation between language and power that, to their mind, is worth becoming familiar with before interpreting the data elicited.

Chapter 4, “A Framework for Doing the Ethnography of Communication” with a subtitle “Ethnography of Communication Redux”, aims at “rethink[ing] some of the assumptions about ethnography of communication” (p. 38). It outlines how communication ethnographers proceed when conducting their studies (participant observation) to understand communication (and not just language). It points to the dangers and limitations of ethnography of communication studies, such as the observer’s paradox, the researcher’s impact and reflexivity, including positionality, insider-outsider relationship, collaborative ethnography. The focus of this chapter, however, constitute two models, i.e. Hymes’ SPEAKING model (Hymes 1974) and the CULTURES model. Hymes’ SPEAKING framework is updated with the concept of the communities of practice as developed by Lave and Wenger (1991). In such a way, the static and centripetal speech communities as described within the Hymes’ model are exchanged for more dynamic, centrifugal communities of practice. In other words, the authors pledge that it is important to research not only what happens at the center of a given community, but also at its peripheries. The CULTURES model, on the other hand, an innovative framework developed by the authors of the book, is defined as “a process model for doing the ethnography of communication . . . [that] provides the steps through which an ethnographer should progress while gathering the data, completing an analysis, and presenting a description and understanding of a community’s ways of knowing, being, and doing.” (p. 49) The authors underline that the CULTURES ethnographic research cycle is an iterative model “to account for the continuous influence of what we observe and of what knowledge we gain as ethnographers” (p. 49). That is, it enables the communication ethnographer to go forward and backward in studying communicative situations, events, and acts ethnographically. The CULTURES model, which is illustrated diagrammatically in Figure 1 below, is briefly described in Chapter 4 of the book.

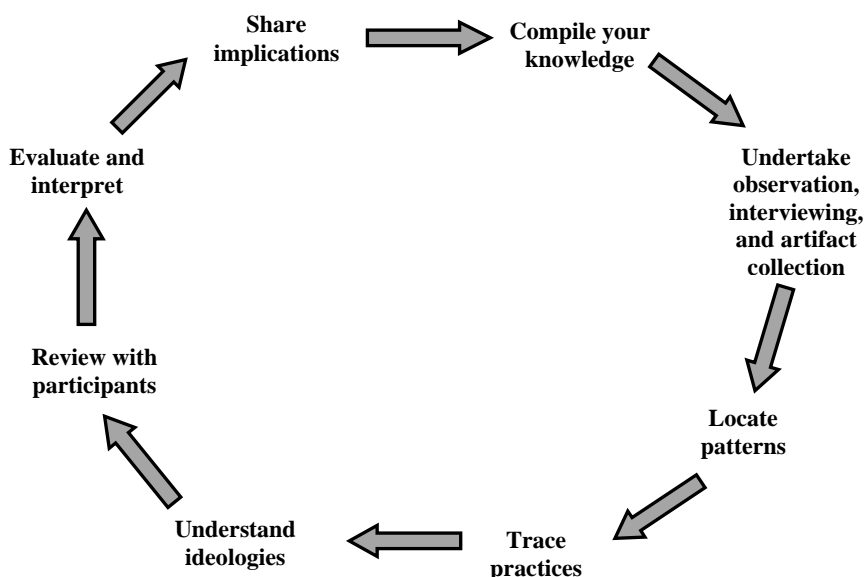


Figure 1. *The Cultures Model* (p. 51)

Its components are further explained in great detail in Chapters 5 to 12, each entitled in accordance with the respective component of the model: Chapter 5 “Compile Your Knowledge”, Chapter 6 “Undertake Observation, interviewing, and Artifact Collection”, Chapter 7 “Locate Patterns”, Chapter 8 “Trace Practices”, Chapter 9 “Understand Ideologies”, Chapter 10 “Review with Participants”, Chapter 11 “Evaluate and Interpret”, Chapter 12 “Share Implications”. Chapters 5 to 12 present a number of practical details and tips on conducting ethnography of communication studies and include various examples of recent investigations, as well as activities and exercises that help to understand how to conduct such studies. In these chapters, the entire process of ethnography of communication studies is explained in great detail. In addition, Chapters 7 to 12 end with a section “Building Your Ethnographic Analysis”, in which the authors pose direct questions about the reader’s own project. This section also includes a table called “Looking at My Data” to be filled in with the data of the reader’s project on the basis of the issues discussed earlier in the given chapter.

Evaluation

One of the major strengths of the book is that it presents the entire process, literally from A to Z, of conducting ethnography of communication studies: from choosing the community of practice to publishing the research findings. In the final chapter, the authors even explain the advantages and disadvantages of sharing research results in different contexts (conferences, journals) and provide information on various types of scholarly journals (refereed, open-access, peer-reviewed, conference proceedings, journal of a professional organisation), which may be very useful for novice researchers.

Moreover, Kaplan-Weinger and Ullman’s book successfully engages the reader throughout, mainly because it is written in a simple language, keeping in mind the needs of the beginner. In fact, the authors conduct a dialogue with the reader through the course of the book and employ various techniques to maintain the reader’s full attention on almost every page of the book. In particular, the authors use a good amount of simple examples from their own studies and even from their personal lives (i.e. pp. 7–9), as well as comparisons (e.g. theory as a pair of glasses, p. 29) to explicate the complex points discussed. Throughout the book, there are boxes with questions, situations, and points that can be discussed by students in the class and that trigger the reader to think about and analyse the aspects explained by the authors, and thus to remember them better. Most of the boxes are entitled “Thinking Together”, while others are labelled “Working Together”, “Reflecting Together”, etc. to stimulate group work in the class. In addition, the authors address the reader directly, ask them to imagine certain simple situations from their daily life, and hence, one can say, force the reader to actively follow the deliberations. They also provide links to various videos on Youtube that can be used to test presented theories and models in practice. In such a way, the reader is provided with a variety of ways to better understand how to conduct ethnography of communication studies.

Furthermore, Kaplan-Weinger and Ullman introduce key terms and explain them in a very straightforward and uncomplicated manner, again by directly addressing the

reader and by using illustrative comparisons and examples. Newly introduced terms are written in a different font, making them stand out in the text, thus making it easier to learn and remember them.

The book provides a good overview of research in the field of the ethnography of communication and refers to a number of publications in this field of study, although I have not found any reference to the monograph by Saville-Troike (2003), one of the key publications in the field of the ethnography of communication. The book by Kaplan-Weinger and Ullman also provides a summary of research studies of selected aspects. What is more, well-known definitions, statements, and examples are quoted. Therefore, the book serves as a good source of literature on the subject and a solid introduction to the ethnography of communication. At the same time, in the second part of the book the authors explicate their own innovative model to conduct ethnography of communication studies, which they support with numerous examples and theoretical assumptions. They also provide a lot of interesting activities and exercises, through which the components of the proposed framework can be tested and better understood.

Nevertheless, I was to some extent disappointed with the book. When I reached for it and read its title, I was expecting a volume with a greater focus on methods for the ethnography of communication and their practical application to research in various communities, rather than an introduction to the ethnography of communication. It is a pity that the title of the book, or at least its subtitle, does not signal that it is in fact a textbook or volume presenting the basics of the ethnography of communication as well as an innovative model for conducting ethnographic studies. This is found in the description of the book provided on the first page of the book (before the title page).

All in all, "Methods for the Ethnography of Communication. Language in Use in Schools and Communities" by Kaplan-Weinger and Ullman is a well written book with a thought out structure that provides the reader with a solid introduction to the ethnography of communication and a rich overview of the possibilities and methods that ethnography of communication offers to researchers and practitioners interested to find out more about communication in communities of their choice. Above all, it outlines in detail (step by step) the process of an ethnography of communication study and supports it with numerous examples. Therefore, "Methods for the Ethnography of Communication. Language in Use in Schools and Communities" is a practical and valuable guide to conducting ethnography of communication studies, and I highly recommend it not only to those looking for an introduction to this field of study and its basic concepts, but also to those already familiar with the field, seeking to refresh the stance of their knowledge and obtain an overview of the latest ethnography of communication studies. Instructors may also find this book to be a valuable source of tips and material that will help them engage their students during classes and lectures devoted to the ethnography of communication, inspiring them to lively discussion.

References

Hymes, D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia.

Lave, J./ E. Wenger (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge.

Saville-Troike, M. (2003), *The Ethnography of Communication. An Introduction*. 3rd ed. Oxford and Berlin.

Justyna ALNAJJAR
University of Warsaw

Paweł SZERSZEŃ, *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych.* (= *Studia Naukowe 15*). Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego IKL@, Warszawa, 2014, 345 str.

Języki specjalistyczne oraz problematyka ich nauczania i uczenia się są obecnie przedmiotem żywego zainteresowania wielu badaczy, jednak brak było do tej pory opracowania podejmującego tematykę wykorzystania platformy dydaktycznej jako jednego z nowoczesnych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej w dydaktyce języków specjalistycznych. Temu właśnie zagadnieniu poświęcona jest recenzowana monografia Pawła Szerszenia.

Pod względem kompozycyjnym książka, opatrzona wstępem autora, obejmuje cztery zasadnicze rozdziały: *Uczenie języków (specjalistycznych) a media elektroniczne — zarys stanu badań*, *Antropocentryczna propozycja modelowego uczenia języków specjalistycznych*, *Miejsce platform dydaktycznych w (specjalistycznym) układzie glottodydaktycznym*, *Praktyka korzystania z platform (glotto)dydaktycznych*, wnioski, bibliografię oraz załączniki.

W rozdziale pierwszym czytelnik może zapoznać się z przeglądem dotychczasowego stanu badań naukowych w zakresie uczenia wspomaganego narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej zarówno w zakresie glottodydaktyki ogólnej, jak i w szczególności w zakresie glottodydaktyki specjalistycznej. Główne kierunki rozwojowe badań ukazane zostały w sposób przeglądowy, a zaproponowana przez autora periodyzacja dobrze oddaje kluczowe etapy i dynamikę rozwoju badań

w omawianych zakresach. Przytaczane w tej części książki fakty i omawiane procesy są gruntownie analizowane — przy czym autor zdecydowanie podkreśla swoje stanowisko, używając przekonujących argumentów.

Rozdział drugi, silnie powiązany z dalszymi rozważaniami, poświęcony jest prezentacji antropocentrycznej propozycji modelowego uczenia języków specjalistycznych. Wychodząc od ogólnego modelu i schematu glottodydaktycznego, autor w pierwszej części rozdziału omawia kolejno koncepcje glottodydaktyczne oparte na strukturalistycznych teoriach języka i akwizycji języka, koncepcje odwołujące się do teorii behawiorystycznych, koncepcje oparte na natywistycznej teorii języka, koncepcje odwołujące się do teorii aktów mowy i teorii kompetencji komunikacyjnej, koncepcje konstruktywistyczne, jak również te oparte na wynikach szeroko pojętych neurobiologicznych, i wreszcie — koncepcje eklektyczne/ integracyjne.

Zasadnicza część rozdziału drugiego poświęcona jest szczegółowemu przedstawieniu — w oparciu o założenia antropocentrycznej teorii języków ludzkich Franciszka Gruczy — koncepcji antropocentrycznej uczenia (nauczania i uczenia się)

języków specjalistycznych. Czytelnik może zapoznać się tu z dogłębną charakterystyką języków specjalistycznych, jak też poznać ich specyfikę.

Na szczególną uwagę zasługuje przy tym wyczerpujące określenie funkcji języków specjalistycznych oraz opis głównych elementów koncepcji antropocentrycznej uczenia języków specjalistycznych: ucznia, nauczyciela, dydaktycznych tekstów specjalistycznych jako instrumentu językowo-komunikacyjnego działania i jego rezultatu, oraz celów, kontekstów i metod uczenia języków specjalistycznych, a także materiałów glottodydaktycznych.

Główne rozważania autora w kolejnym, trzecim rozdziale ogniskują się wokół roli i funkcji, jakie w układzie glottodydaktycznym pełnią platformy dydaktyczne. Autor umiejętnie i kompetentnie podejmuje tu niełatwe zadanie oceny obecnego stanu rozwoju platform dydaktycznych, oprogramowania e-learningowego i produktów e-learningowych, ukazując w sposób syntetyczny, z jednej strony, wielorakie możliwości, z drugiej zaś — deficyty i ograniczenia ich wykorzystania w procesie uczenia języków obcych.

Oceniając potencjał współczesnych produktów e-learningowych, szczególnie miejsce w dociekaniach autora zajmuje przy tym obecnie aktualna problematyka „uczenia się w chmurze” (*„Learning in Cloud”*), jak i przedstawienie na przykładzie oprogramowania *„Tell me more Campus”* możliwości kształtowania obok ogólnych umiejętności językowych także umiejętności językowych specjalistycznych (dla języka angielskiego). Uważny czytelnik doceni z pewnością celne i rozbudowane spostrzeżenia autora dotyczące modułów (glotto)dydaktycznych, rozumianych w szerokim znaczeniu jako każda forma zajęć wykorzystujących platformy (glotto)dydaktyczne, których celem jest nauka języków podstawowych i specjalistycznych, a w ścisłym znaczeniu — jako formy zajęć, w ramach których wykorzystywane są inteligentne komponenty interaktywne.

Ostatni rozdział monografii stanowi prezentacja i ocena praktycznego wykorzystania i przydatności platform dydaktycznych w uczeniu języka specjalistycznego ekonomii na przykładzie platformy LISTiG (*„Lingwistycznie inteligentne systemy translo- i glottodydaktyczne”*), powstałej w ramach zrealizowanego polsko-niemieckiego projektu badawczego. Szczególnie warto zwrócić uwagę czytelnika na przedstawione w tej części aspekty praktyczne, oparte na autorskich badaniach empirycznych. Czytelnik może w tym rozdziale prześledzić proces tworzenia oprogramowania LISTiG zarówno od strony technicznej, jak i zawartości merytorycznej. Ponadto ma okazję poznać jego budowę, strukturę i sposób działania. Ukazane tu wybrane elementy konstrukcji interfejsu platformy, formy informacji zwrotnej, rodzaje zadań i ćwiczeń, które to elementy przedstawiają zasadę działania systemu LISTiG, są bardzo dobrze zwizualizowane.

Przedstawione wyniki badania ankietowego pozwalają autorowi, jako koordynatorowi projektu, na sformułowanie licznych wniosków, zarówno bezpośrednio odnoszących się do praktycznego wykorzystania zastosowanego oprogramowania, jak i szerszych konkluzji dotyczących sposobów optymalizacji procesu uczenia języków specjalistycznych. Wśród tych ostatnich autor podkreśla zwłaszcza konieczność silniejszego uwzględnienia wielorakich czynników warunkujących efektywność

procesu uczenia się i nauczania języka specjalistycznego (jak oczekiwania uczniów, warunki zewnętrzne, umiejętności i kompetencji nauczyciela, dostęp do środków nauczania).

W podsumowaniu można z przekonaniem stwierdzić, iż recenzowana praca stanowi ważny wkład do systemowego opracowania podstaw uczenia się języków specjalistycznych w kontekście instytucjonalnym, jak i istotny oraz cenny przyczynek do dyskusji na temat zasad tworzenia dydaktycznie zoptymalizowanych materiałów do nauki języków ogólnych i specjalistycznych (na przykładzie języka ekonomii). Książka w ujęciu problemowym ma charakter holistyczny, dowodzący wielości i zróżnicowania zainteresowań oraz rozległej wiedzy autora. Jest opracowaniem kompetentnie i systematycznie przedstawiającym złożone, wieloaspektowe zjawiska i procesy glottodydaktyczne.

Książka Pawła Szerszenia bez wątpienia posiada liczne walory naukowe i dydaktyczne. Powinna być więc przedmiotem zainteresowania zarówno naukowców, jak i praktyków, dydaktyków i studentów. Śmiało można ją polecić wszystkim tym, którzy pragną pogłębić swoją wiedzę z zakresu nie tylko uczenia języków specjalistycznych, ale i teoretycznego zaplecza glottodydaktyki ogólnej. Niewątpliwie warto jest też zapoznać się z innymi pracami tego doświadczonego naukowo badacza.

Renata CZAPLIKOWSKA

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Sambor GRUCZA, Justyna ALNAJJAR (red.), *Kommunikation in multikulturellen Projektteams. Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik*, Peter Lang, Frankfurt a. M., 2015, 251 str.

Publikacja *Kommunikation in multikulturellen Projektteams* pod redakcją S. Gruczy i J. Alnajjar jest nowatorską, niezwykle interesującą analizą, ukazującą problemy międzynarodowej współpracy projektowej. Interdyscyplinarny zespół Autorów odpowiada w niej na dwa zasadnicze pytania: *Jak przebiega komunikacja w multikulturowych zespołach projektowych?* oraz *Jak można podnieść i ulepszyć jej efektywność?*

Praca łączy oryginalną refleksję teoretyczną z warstwą empiryczną opartą na własnych badaniach Autorów. Ma istotną wartość poznawczą, ale także duże znaczenie aplikacyjne, gdyż, jak podkreślają we wstępie Redaktorzy, stanowi syntezę współpracy lingwistów i ekonomistów na granicy pomiędzy teorią i praktyką.

Monografię otwiera artykuł S. Gruczy „*Kommunikation in multikulturellen Projektteams*”. Celem Jego opracowania jest prezentacja wyników badań i implikacji dotyczących komunikacji w multikulturowych zespołach projektowych. Badania zostały przeprowadzone w ramach projektu badawczego *Communication Best Practices* realizowanego przez *Research Center for Business Communication Audit* Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z polskim koncernem globalnym REC Global, świadczącym usługi z zakresu rozwoju oprogramowania. Nadrzędnym celem projektu było wypracowanie wytycznych dotyczących najlepszych praktyk komunikacyjnych w zespołach projektowych zajmujących się realizacją projektów z zakresu R&D¹. Jak podkreśla Autor, jakość komunikacji projektowej ma znaczący wpływ na efektywność zespołu projektowego.

W rozdziale pierwszym artykułu zostały przedstawione wyniki dwóch badań, dotyczące specyfiki komunikacyjnego funkcjonowania multikulturowych zespołów projektowych. Badanie pierwsze dotyczyło zidentyfikowania konkretnych przyczyn zakłóceń w polsko-niemieckiej komunikacji projektowej w obszarze R&D. W badaniu drugim, przeprowadzonym w dwóch różnych przedsiębiorstwach, obserwowano, jak wygląda i kształtuje się polsko-niemiecka komunikacja biznesowa — zidentyfikowano słabe punkty komunikacji oraz oceniono jej efektywność.

W rozdziale drugim, w ramach wytycznych służących podwyższeniu efektywności komunikacji w międzykulturowych zespołach projektowych Autor przedstawia wartościową listę dobrych praktyk komunikacyjnych. Lista została pogrupowana wg czterech grup odbiorców, którzy partycypują w efektywnej komunikacji: kierownictwo przedsiębiorstwa, biuro projektów, menadżer projektu i członkowie projektu.

Drugi tekst pt. „*Interculturally Embedded Project Teams and Projekt Manager’s Competence*”, autorstwa J.B. Łompiesia, podejmuje tematykę kompetencji komunika-

¹ R&D = ang. research and development → pol. badania rozwój (B+R).

cyjnych w otoczeniu międzynarodowym. Omówiono w nim wpływ różnorodności kulturowej na pracę zespołową, ewolucję pojęcia kompetencji, dorobek teoretyczny F. Gruczy (1988, 1989, 1992, 1997) i S. Gruczy (2006, 2008; także S. Gruczy et al. 2014), oraz przeanalizowano wymiary kultur w oparciu o prace M.B. Goodmana (2013), E.T. Halla (1987, 2001), G. Hofstede'a (2000), F. Trompenaarsa i Ch. Hampden-Turnera (2002) oraz S.P. Huntingtona (1997). Autor podkreśla, że dziś większość firm prowadzi działania w wielokulturowych zespołach wirtualnych, co wiąże się z tzw. specjalistyczną komunikacją interkulturową i zjawiskiem polikultury zespołu. Zarządzanie takim zespołem jest czymś całkowicie odmiennym od zarządzania zespołem homogenicznym. Ludzie z różnych kultur mają diametralnie odmienne pomysły i często zachowują się i realizują swoje zadania w odmienny sposób. Dodatkowo multikulturowe zespoły mają duże trudności w budowaniu konsensusu wokół wspólnych celów, co skutkuje spadkiem produktywności. Wśród wyzwań kierowania zespołami wirtualnymi uwypuklono nieporozumienia wynikające z odmienności kulturowych i językowych, niezdolność do odczytywania obcej ekspresji i inne.

Tematyka tekstu M. Wilczewskiego, zatytułowanego „*Intercultural Communication Competence as a Success Factor*”, koncentruje się wokół koncepcji międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej jako czynnika kluczowego w efektywnym zarządzaniu w środowisku międzykulturowym. Rozwijanie tej kompetencji u menedżerów, a co za tym idzie — ich lepsza adaptacja do nowych kontekstów kulturowych, wydaje się być istotnym elementem sukcesu międzynarodowego przedsiębiorstwa w zglobalizowanym świecie XXI wieku. Autor podejmuje refleksję nad podstawowymi kwestiami związanymi z komunikacją międzykulturową. Należą do nich: pojęcie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, porównanie pojęć „komunikacja interkulturowa” *versus* „komunikacja międzykulturowa”, przedstawienie (w nawiązaniu do publikacji T.L. Friedmana 2007), komunikacji międzykulturowej i jej etapów (1.0, 2.0, 3.0) jako odpowiedzi na globalizację i jej etapy (odpowiednio 1.0, 2.0, 3.0). Zawarto także definicję i klasyfikację kultury oraz kultury jako płaszczyzny zachowań interakcyjnych, natomiast komunikację ukazano jako procesu aktywowania kulturowych znaczeń, oraz zaprezentowano komunikację interkulturową w kontekście międzynarodowego zarządzania jego wyzwań, strategii i znaczenia dla negocjacji i procesów podejmowania decyzji.

W artykule przedstawiono również wyniki badań opinii dwudziestu menedżerów, pracujących w międzynarodowym przedsiębiorstwie w Shenyang, na temat wpływu różnic międzykulturowych na ich komunikację w pracy. Badania te pokazują konieczność doskonalenia interkulturowej kompetencji komunikacyjnej u menedżerów pracujących w środowisku międzynarodowym.

P. Wyrozębski w artykule „*PMO in Focus of Management Sciences*” podkreśla, że coraz więcej organizacji ma do czynienia z równoczesną realizacją złożonych projektów. Projekty te często bazują na tych samych zasobach i są ze sobą współzależne. Te i inne przesłanki sprawiają, że wzrasta znaczenie PMO (biur zarządzania projektami), wśród których można wyróżnić pięć rodzajów: korporacyjne PMO, centrum doskonałości zarządzania projektami, biuro zarządzania projektami, biuro wsparcia projektów, biuro projektu. Autor w dużej mierze streszcza wieloletnie badania M. Aubrey i jej zespołu, a w ich ramach wyniki ankiet skierowanych do 184 przedsiębiorstw

w Szwecji i Kanadzie, gdzie m.in. badano wewnętrzne i zewnętrzne czynniki wpływające na przemiany PMO. W artykule określono także najważniejsze funkcje spełniane przez PMO, wśród nich: raportowanie wyższemu kierownictwu o statusie projektów, rozwijanie i wdrażanie standardowej metodologii, monitorowanie i kontrolowanie wykonania projektu, a także rozwijanie kompetencji personelu. Dzięki wynikom kanadyjskiego zespołu naukowców wiedza o PMO została zweryfikowana praktycznie i weszła do kanonu wiedzy o zarządzaniu.

W dalszej części tekstu omówiono wyniki badań prowadzonych przez PM Solutions, jak również przez ESI, skupionych także na funkcjach i zadaniach realizowanych przez PMO.

E. Sońta-Drączkowska w artykule „*Project Management as Communications Management*” podejmuje dyskusję nad istotnością zarządzania komunikacją w powodzeniu projektu. Analiza dwóch metodologicznych ram dla zarządzania projektami (PMBOK i Prince2) została przeprowadzona ze skupieniem uwagi na rekomendacjach i najlepszych praktykach w zakresie zarządzania komunikacją w projektach. Spośród wielu znanych w literaturze modeli komunikacji w tym artykule przyjęto model interaktywny W. Schramma (1954). Zaprezentowano cztery typy komunikacji oraz odpowiadające im sytuacje i przykłady z zakresu zarządzania projektami. Argumentowano, dlaczego komunikowanie w projekcie jest kluczową sprawą. Wskazano główne zadania PM dotyczące komunikowania w cyklu życia projektu oraz kluczowe narzędzia zarządzania komunikacją, takie jak plan komunikacji i strategia komunikacji. Następnie określono wady i zalety różnych narzędzi komunikowania oraz efektywność różnych jego form.

Na bazie praktycznego doświadczenia Autorki w zakresie dwudziestu projektów konsultingowych wskazano kilka wyzwań dla komunikowania w projektach. Są to: komunikacja w zespołach wirtualnych, organizacja efektywnych zebrań w ramach projektu oraz zarządzanie komunikacją w podejściu SCRUM i innych metodykach typu *agile*. Te trzy wyzwania mogą stanowić interesujące pole przyszłych badań.

Kolejny tekst autorstwa K. Kandefera-Wintera pt. „*Project Communication as a Success Factor in Innovation*” także traktuje o kluczowej roli komunikacji w prowadzeniu projektu. W zakresie zarządzania projektem komunikacja ma dwa główne wymiary: z jednej strony są to umiejętności PM i zespołu projektowego — są one bardzo ważne, gdyż stanowią bazę dla osiągnięcia kooperacji i efektywnego wykonania projektu. Z drugiej strony procesy zarządzania komunikacją są kluczowe, ponieważ wspierają komunikację na każdym etapie w cyklu życia projektu. Różne badania dowodzą, że brak albo niewystarczająca komunikacja mogą powodować poważne problemy w projekcie, podczas gdy efektywna komunikacja może znacząco wpłynąć na szanse powodzenia projektu.

Druga część artykułu dotyczy projektów innowacyjnych, które stają się coraz ważniejsze dla przedsiębiorstw. Dokonano szczegółowego opisu zarządzania i komunikowania w takich projektach oraz wyeksponowano poszczególne czynniki wspierające innowację w podziale wg różnych wymiarów zarządzania. Projekty innowacyjne naberają znaczenia z uwagi na ich rolę w osiągnięciu przewagi konkurencyjnej firm. Ten typ projektu jest jednak ryzykowny z uwagi na niepewność, wieloznaczność i wyzwania, którym trzeba stawić czoła. W przypadku projektów innowacyjnych komunikacja

jest ważniejsza, ponieważ pozwala zespołowi dzielić wiedzę, kooperować w rozwiązywaniu wspólnych problemów oraz dyskutować nad wspólnymi celami.

Następnie wskazano, że jednym z największych wyzwań, o których informują pracownicy PMO pracujący z menedżerami projektów IT, był brak zaufania i uczciwości. Właśnie w tym kontekście omówiono badania własne Autorki tekstu, które m.in. wskazują, iż ponad 40% menedżerów projektu doświadczyło braku wsparcia PMO w procesie planowania projektu.

Rozwój koncepcji dotyczących PMO doprowadził do stworzenia pierwszych standardów (także szkoleniowych) znanych pod nazwą *Project, Programme and Portfolio Offiis (P30)*. Dostarczają one podstaw do wykreowania właściwych dla danego przedsiębiorstwa struktur przeznaczonych do wspierania projektów i programów. Ich znaczenie współcześnie stale wzrasta. Stąd już tylko krok do przyznania zarządzaniu projektami równorzędnego miejsca wśród tradycyjnych funkcji zarządzania przedsiębiorstwem, takich jak IT, finanse czy HR.

Artykuł A. Koskensalo pt. „*Management von Kommunikation und Diversität in transkulturellen Projektteams*” dotyczy znaczenia zarządzania komunikacją i różnorodnością dla transkulturowych zespołów projektowych. We wstępie autorka przedstawia różnorodność i heterogeniczność globalnych, transkulturowych, transdyscyplinarnych zespołów roboczych jako zasób i ważny element decydujący o przewadze konkurencyjnej przedsiębiorstwa. W rozdziale pierwszym zatytułowanym *Transkulturowość i transdyscyplinarność w służbie zarządzaniu różnorodnością* została szczegółowo przedstawiona istota transkulturowości. Autorka, powołując się na koncepcję W. Welscha, podkreśla, że dzisiejsze kultury w dużej mierze charakteryzuje mieszanie się, przenikanie i hybrydyzacja, a nie jak w koncepcjach mozaikowej wielokulturowości i interkulturowości — jednorodność i odrębność. Paradygmat transkulturowości generuje nową jakość komunikacji, natomiast celem transkulturowego nauczania powinno być rozwijanie kompetencji transkulturowych.

Następnie zdefiniowano pojęcie „zróżnicowanie” (*diversity*) i omówiono jego cztery wymiary. Rozważania zamyka podsumowanie, w którym Autorka podkreśla, że atrybutami skutecznych zespołów są dziś: efekt synergii, sympatia, dialog, komunikacja, harmonia, kooperacja, kreatywność, zaufanie i partycypacja.

W kolejnym artykule „*Das Kommunikationsaudit und seine Implikationen für interkulturelles Kommunikationstraining*” J. Alnajjar koncentruje się na przedstawieniu związku pomiędzy audytem komunikacyjnym w transnarodowym zespole projektowym a treningiem komunikacji dla członków projektu. Szuka odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób wyniki audytu komunikacyjnego mogą stać się składową interkulturowego treningu komunikacji.

W pierwszej części opracowania przedstawiono zarys interkulturowych treningów komunikacyjnych. Miało to na celu zidentyfikowanie tych aspektów treningów, które z perspektywy lingwistyki stosowanej mają znaczący wpływ na organizację, przygotowanie i przeprowadzenie audytu komunikacyjnego. W dalszej części opracowania przedstawiono specyfikę globalnej pracy projektowej na przykładzie branży IT. Trzecia część tekstu opisuje przebieg i fazy audytu komunikacyjnego oraz rolę audytora w kontekście zwinnego zarządzania projektami z perspektywy lingwistycznej.

Część czwarta ma charakter praktyczny. Zaprezentowano w niej komunikację w polsko-niemieckim zespole projektowym, jego zadania i strukturę oraz wybrane wyniki audytu komunikacyjnego — w tym uprzedzenia i stereotypy oraz nieporozumienia w komunikacji mailowej wynikające z różnic kulturowych.

W rozdziale piątym Autorka charakteryzuje trzy grupy kompetencji audytorów komunikacji. Są to: kompetencje specjalistyczne, kompetencje komunikacyjne i kompetencje metakomunikacyjne.

W artykule K.-H. Kiefera zatytułowanym „*Kommunikationsverläufe beim 'Alles-aus-einer-Hand-Prinzip' an International Desks von Beratungsunternehmen*” opisano przebieg komunikacji wg metody „*Alles-aus-einer-Hand-Prinzip*” w biurze międzynarodowym przedsiębiorstwa doradczego. Dużo uwagi poświęcono kompleksowości otoczenia przedsiębiorstwa, jego scharakteryzowaniu i uwarunkowaniom. Następnie omówiono metodę „*Alles-aus-einer-Hand-Prinzip*” (*AaeH-Prinzip*), co można przetłumaczyć jako *zasada „wszystko z jednej ręki”*. Jest to metoda zarządzania złożonością przedsiębiorstw lub instytucji publicznych, stosowana w stosunku do klientów, i polegająca na tym, że złożone zadania, ich zlecenia i ewidencje są inicjowane lub komunikowane przez jedno biuro lub jedną osobę kontaktową (*Ansprechspartner*). Na podstawie wywiadów z pracownikami biur dwóch dużych międzynarodowych spółek doradczych Autor, posiłkując się konkretnymi przykładami, przedstawia, jak wygląda organizacja zespołu. Prezentuje procesy komunikacyjne na linii doradca — klient w interdyscyplinarnych, ponadnarodowych zespołach świadczących usługi z zakresu rewizji gospodarczej, doradztwa podatkowego, prawnego, doradztwa Corporate Finance oraz konsultingu. Zespoły te są kompletowane *ad hoc*, w zależności od zlecenia, z ekspertów krajowych i międzynarodowych. W końcowej części publikacji został przedstawiony model przebiegu komunikacji wg zasady *AaeH-Prinzip* w krajach Europy Środkowowschodniej.

K. Pelikan w artykule „*Möglichkeiten der Optimierung internationaler Projektkommunikation*” porusza tematykę optymalizacji komunikacji w międzynarodowych projektach badawczych. W pierwszej części artykułu Autorka przedstawia międzynarodowy, interdyscyplinarny projekt badawczy AMASA i przykładowe idiolekty jego członków. Zaznacza, iż pomimo tego, że *lingua franca* projektu to język angielski, to i tak każdy współpracownik używa innego, „własnego” języka angielskiego. Wokół tego studium przypadku i przykładów aktów komunikacyjnych koncentrują się rozważania teoretyczne. Zaprezentowano propozycje konkretnych rozwiązań służących optymalizacji procesu komunikacji, a także przedstawiono przykładowe bariery w efektywnej komunikacji fachowej, podkreślając, że udoskonalanie komunikacji może dokonywać się przy udziale członków projektu oraz przez celową interwencję z zewnątrz. Przedstawiono genezę powstawania, charakterystykę i funkcje typowego dla projektu AMASA słownictwa fachowego. Powstawanie to stanowi nieświadomą metodę udoskonalania komunikacji, zastosowaną przez członków projektu. Jak wielokrotnie podkreśla Autorka, jednak nie wszystkie bariery można pokonać przy użyciu metod lingwistycznych. Optymalizacja komunikacji możliwa jest przy zastosowaniu teorii łączącej komunikację wewnętrzną i komunikację z otoczeniem firmy. Założenia te spełnia model OMT (niem. *Organisation, Mensch, Technik*), który scharakteryzowano na przykładzie komunikacji e-mailowej w projekcie AMASA. We wnioskach

Autorka wysuwa postulat połączenia kilku metod stosowanych w ekonomii i nauce w celu wspólnego pokonywania barier efektywnej komunikacji.

Bardzo głęboki tekst R. Dannenhauera „*Interkulturelles (Projekt)Management. Die GEISTES HALTUNG macht den Unterschied*”, akcentując nadrzędną rolę uczciwej postawy w stosunku do drugiego człowieka wobec nawet najlepszych metod i wiedzy, porusza znaczenie mentalności i transformacji dla efektywnej komunikacji i realizacji projektów oraz ich zastosowanie w kontekście międzynarodowym. We wstępie podkreśla się, że mentalność składa się z umysłu (horyzontu postrzegania) i postawy (horyzontu działania). Mentalność jest źródłem przyczyny i działania. Każdy człowiek ma inne doświadczenia życiowe, dlatego też inaczej się komunikuje. To komunikowanie wpływa konstruktywnie albo negatywnie na niego samego, ale też na inne osoby. Komunikacja, a nie tylko wymiana wielu słów, może zaistnieć dopiero przy wzajemnym zaufaniu. W artykule podkreśla się konstruktywną i twórczą rolę zaufania oraz uczciwości w budowaniu relacji z partnerem biznesowym. Pomimo zastosowania najlepszych metod i szerokiej wiedzy, pewne elementy komunikacji, takie jak taktyka, manipulacja, gra czy chytryść, niszczą zaufanie i przez to ją uniemożliwiają. Zdaniem Autora w udoskonalaniu procesu komunikacji w multikulturowych zespołach projektowych o wiele istotniejsze od zastosowania nawet najlepszych metod i wiedzy są: czyste serce, otwarty umysł, szczerą, uczciwą postawą (czyli zmianą mentalności na konstruktywną). Drogą zmiany mentalności Autor nazywa transformacją. Dopiero transformacja ta oraz twórcze użycie i rozwój zarówno wiedzy, jak i metod, mogą pomóc w optymalizacji komunikacji w multikulturowych zespołach. W jednych z ostatnich zdań tekstu Autor podkreśla, że to nie tylko słowa komunikują, ale „mentalność (nastawienie do drugiego człowieka), która przejawia się w słowach komunikuje (zawsze)” (tłum. — A.P).

S. Burel, M. Beckert i L. Kleitsch w artykule pt. „*Kommunikative Strategien von Unternehmen zwischen Inszenierung und Adressierung — Eine empirische Analyse eines Imagevideos*” podejmują tematykę kreowania wizerunku firmy przy udziale świadomych, umiejętnych strategii komunikacyjnych. Autorki podkreślają, że komunikacja przedsiębiorstwa z otoczeniem jest nakierowana na osiągnięcie dwóch ogólnych celów. Po pierwsze, chodzi o pozytywne zaprezentowanie przedsiębiorstwa przed interesariuszami (klientami, akcjonariuszami, środowiskiem, potencjalnymi pracownikami), czyli o tzw. inscenizację (*Inszenierung*). Po drugie, istotne jest umiejętne, spersonalizowane „zagadnięcie” różnorodnych odbiorców, grup odbiorców, tzw. *Adressierung*. Stanowi to decydujący czynnik w pozyskaniu ich zainteresowania. Bazując na rozważaniach teoretycznych, w artykule podjęto multimedialno-lingwistyczną analizę filmu kreującego wizerunek firmy BASF, demonstrując szeroki wachlarz i bogactwo informacji filmu trwającego niespełna dwie minuty. Dwie części filmu odpowiadają odpowiednio nazwanym wcześniej: inscenizacji (prezentacji firmy) i adresowaniu (personalizacja, niem. *Adressierung*). Film ma na celu rekrutację potencjalnych pracowników i praktykantów, a w pierw ich „zagadnięcie”. Autorki, kładąc szczególny akcent na język, dokładnie analizują film, definiują termin *Inszenierung*, opisują i analizują kolejno zastosowane w filmie techniki i ich funkcje, takie jak: historyzowanie, wyliczanie/ ujęcia ilościowe (opis przedsiębiorstwa przy pomocy różnych liczb), porównywanie, odwoływanie się do życia codziennego odbiorców. Następnie, podkreśla-

jąc zasadniczy cel filmu, jakim jest zachęcanie młodych odbiorców do składania aplikacji, opisują, na czym polega adresowanie i jakie techniki zastosowano, by osiągnąć skrócenie dystansu wobec odbiorcy — są to np.: użycie formy adresatywnej *ty*, zmiana perspektywy poprzez użycie języka młodzieżowego, wykorzystanie w przedstawionych scenach przedmiotów z życia codziennego młodych osób (potencjalnych pracowników), do których adresowany jest film (np. gumy do żucia, džinsów) czy też dopasowanie się do poziomu odbiorców poprzez zastosowanie obrazów młodzieżowego luzu.

Reasumując, należy podkreślić, że recenzowana książka, będąca zwartą pracą zbiorową, dzięki profesjonalnej redakcji naukowej ma charakter profesjonalnej i nowatorskiej publikacji, poruszającej niezwykle aktualny problem badawczy, jakim jest komunikacja w multikulturowych zespołach projektowych. W dzisiejszych czasach na całym świecie większość pracy odbywa się w takich właśnie transnarodowych, transkulturowych i transdyscyplinarnych zespołach. Coraz częściej są to zespoły wirtualne. Praca i specjalistyczna komunikacja interkulturowa w takich zespołach wymaga wysokiej interkulturowej kompetencji komunikacyjnej oraz odpowiedniego przygotowania. W świetle wymienionych spostrzeżeń należy zaakcentować, że właściwym miejscem do takiego przygotowania są komunikacyjne treningi interkulturowe. Optymalnie byłoby, gdyby były one przeprowadzane po dokonaniu audytu komunikacyjnego przez specjalnie przeszkolonego audytora. Wskazówki formułowane w poszczególnych artykułach, pokazując potencjalne źródła problemów i błędów w komunikacji oraz sposoby ich rozwiązania, stanowią ważną pomoc w zaprojektowaniu dobrego treningu komunikacyjnego dla zespołu interkulturowego.

Oprócz wymiaru praktycznego o walorach recenzowanej monografii stanowią m.in. aktualność i ranga podjętej problematyki, skład zespołu autorskiego, wysoki poziom naukowy wszystkich zaprezentowanych tekstów, bogata zawartość merytoryczna, różne perspektywy i sposoby ujęcia problematyki komunikacji w zespołach projektowych oraz przystępny, trafny sposób prezentacji wniosków. W tym kontekście opracowanie jest bogatym źródłem wiedzy i inspiracji oraz pomocą w interdyscyplinarnej współpracy kulturoznawców, pracowników naukowych (lingwistów, glottodydaktyków i ekonomistów) oraz specjalistów w zakresie zespołów międzynarodowych. Książka stanowi wypełnienie luki poznawczej w dziedzinie zarządzania projektami oraz stanowi istotny wkład w dorobek naukowy lingwistyki języków specjalistycznych i teorii komunikacji specjalistycznej. Z pełnym przekonaniem można ją zarekomendować wszystkim Czytelnikom zainteresowanym tematyką komunikacji w multikulturowych zespołach projektowych.

Bibliografia

- Friedman, T.L. (2007), *The World is Flat. A Brief History of the Twenty-First Century*. London.
- Goodman, M.B. (2013), *Intercultural Communication for Managers*. New York.
- Grucza, F. (1988), *Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*, (w:) N. Honsza/ G. Roloff (red.), *Das eine Nation die andere verstehen möge*. Amsterdam, 309–331.

- Grucza, F. (1989), *Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, (w:) F. Grucza (red.), *Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa, 9–49.
- Grucza, F. (1992), *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*, (w:) F. Grucza (red.), *Język — kultura — kompetencja kulturowa*. Materiały z XII Sympozjum ILS UW (Zaborów, 5-8 listopada). Warszawa, 9–70.
- Grucza, F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) F. Grucza/ M. Dakowska (red.), *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa, 7–21.
- Grucza, S. (2006), *Komunikacja specjalistyczna a idiokontekst specjalistyczny i konsytuacja specjalistyczna*, (w:) A. Wołodźko-Butkiewicz/ W. Zmarzer (red.), *Studia Rossica XVII. Glottodydaktyka i jej konteksty interkulturowe*. Warszawa, 209–223.
- Grucza, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- Grucza, S./ M. Wierzbicka/ J. Alnajjar/ P. Bąk (2014), *Polnisch-deutsche Unternehmenskommunikation. Ansätze zur ihrer linguistischen Erforschung*. Frankfurt/M.
- Hall, E.T. (1987), *Bezgłośny język*. Warszawa.
- Hall, E.T. (2001), *Poza kulturą*. Warszawa.
- Hofstede, G. (2000), *Kultury i organizacje*. Warszawa.
- Huntington, S.P. (1997), *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. London.
- Schramm, W. (1954), *How Communication Works*, (w:) W. Schramm (red.), *The Process and Effects of Communication*. Urbana, 3–26.
- Ting-Toomey, S. (1999), *Communicating Across Cultures*. New York.
- Trompenaars, F./ CH. Hampden-Turner (2002), *Siedem wymiarów kultury. Znaczenie różnic kulturowych w działalności gospodarczej*. Kraków.

Anna J. PIWOWARCZYK
Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

Christian EFING (red.), *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-Kommunikativen Facetten von Ausbildungsfähigkeit*, (w:) Ch. Efing, B. Hufeisen, N. Janich (red.), *Wissen-Kompetenz-Text*, T. 5, Peter Lang, Frankfurt a. M., 2013, 372 str.

Żyjemy obecnie w czasach, w których znaczenie szybkiego i efektywnego komunikowania się — zwłaszcza w coraz rozleglejszych obszarach działalności zawodowej człowieka — jest coraz ważniejsze. W związku z tym przedmiotem refleksji naukowej stają się od pewnego czasu rozważania nad możliwościami rozwijania umiejętności komunikacyjnych, wykorzystywanych w przyszłych sytuacjach zawodowych. Ww. badaniom, zarówno tym o charakterze teoretycznym, jak i tym zorientowanych praktycznie, poświęcano dotychczas także monografie (zob. np. R. Buhlmann, A. Fearn 2000; H.-R. Fluck 1992; B. Ligara, W. Szupelak 2012).

Współczesna dydaktyka niemieckich języków specjalistycznych może poszczycić się pewnym dorobkiem zarówno w zakresie języka ojczystego jak i języka obcego (por. np. na ten temat P. Szerszeń 2014). Dotychczasowa refleksja badawcza, jak zauważa we wstępie recenzowanej pracy Ch. Efing, nie była jednak prowadzona systematycznie, omijając przy tym istotną fazę rozwoju językowego człowieka, obejmującą okres edukacji w ostatnich klasach szkoły ogólnokształcącej i pierwszych lat kształcenia zawodowego. O konieczności podjęcia ww. spektrum badań świadczy choćby m.in. brak odpowiednio rozwiniętych kompetencji językowo-komunikacyjnych u osób uczących się zawodu bądź tych ubiegających się o pracę (por. Ch. Efing, str. 5)

Głównym celem recenzowanej pracy jest próba wypełnienia ww. luki w refleksji nad kształceniem w zakresie niemieckiego języka specjalistycznego/ niemieckich języków specjalistycznych (jako ojczystych), a także pokazania, dlaczego i w jakim zakresie owo kształcenie jest konieczne i wykonalne.

W związku z tym redaktor recenzowanego tomu przedstawia na wstępie główny zamysł publikacji, po czym (w rozdz. 1) wyjaśnia, dlaczego już na etapie kształcenia ogólnokształcącego należy zająć się przygotowaniem językowo-komunikacyjnym do kształcenia zawodowego (w systemie dualnym¹). Prezentuje tu także model nauczania języka niemieckiego przygotowującego do kształcenia zawodowego (niem. *ausbildungsvorbereitender Deutschunterricht*). Prymarnym celem owego kształcenia jest rozwijanie szeroko rozumianej kompetencji komunikacyjnej o wymiarze funkcjonalno-pragmatycznym (s. 23), włączającej szereg sprawności składowych. Głównymi zaletami modelu Efinga jest uwzględnienie wymogów różnych form kształcenia zawodo-

¹ Kształcenie zawodowe w Niemczech jest realizowane w systemie dualnym, które polega na tym, że w czasie uczęszczania do szkoły zawodowej uczeń pobiera praktyczną naukę zawodu w odpowiednio przystosowanym dla celów kształcenia przedsiębiorstwie. Okres trwania nauki jest różny i trwa, w zależności od zawodu, od jednego do trzech lat.

wego, a także istotne oparcie w empirii (analiza wielu programów i materiałów nauczania, w tym ponad siedemdziesięciu podręczników do nauki języka niemieckiego, wykorzystywanych w kształceniu zawodowym oraz badania potrzeb w zakresie nauczania niemieckich języków specjalistycznych zgłaszanych przez pracodawców). Wspomniany model nawiązuje także do obecnych osiągnięć lingwistyki stosowanej, lingwistyki tekstu oraz analizy dyskursu.

W rozdziale drugim zgromadzone zostały opisy kompetencji językowo-komunikacyjnych młodzieży, znajdującej się w fazie rozwoju pomiędzy etapem kształcenia w szkole ogólnokształcącej (szkoła główna i realna) i kształceniem zawodowym. Wśród poddanych analizie zakresów rozwoju językowego wymienić należy sprawności czytania (V. Rexing, Ch. Kermes, B. Ziegler), pisania (J. Schäfer) i mówienia (E. Grundler).

Po prezentacji stanu faktycznego w obrębie posiadanych przez uczniów kompetencji językowo-komunikacyjnych w rozdziale drugim przedstawiono wymagania stawiane przyszłym osobom uczącym się zawodu (w zakresie ww. kompetencji), przy uwzględnieniu wytycznych formułowanych w mniejszych zakładach pracy i dużych przedsiębiorstwach (Ch. Efing; W. Bader) oraz szkołach zawodowych (P. Wengel).

W rozdziale czwartym zwrócono uwagę na sytuację zawodową absolwentów po okresie kształcenia zawodowego, uwzględniającą także konieczność posiadania kompetencji w zakresie języków obcych. W związku z tym na początku ukazano znaczenie sprawności pisania w działalności zawodowej (K. Schindler), po czym przedstawiono wyniki empirycznych badań nad wymogami dotyczącymi kształtowania kompetencji językowo-komunikacyjnych i relewancji ww. kompetencji u osób uczących się języka niemieckiego jako języka drugiego (M. Grünhaage-Monetti). Na zakończenie rozdziału Ch. Kuhn zwraca uwagę na perspektywę kompetencji w zakresie języków obcych z punktu widzenia pracodawców i pracobiorców.

Zwieńczeniem pracy jest rozdział piąty, w którym przedstawiono dyskusję nad dydaktycznymi konsekwencjami dyskusji nad obecnym (zastanym) i możliwym do osiągnięcia stanem rozwoju kompetencji językowo-komunikacyjnych w ww. fazie kształcenia językowego. Wyrazem tego jest refleksja nad tym, w jakim stopniu aktualne podręczniki przeznaczone do nauki języka niemieckiego w szkole głównej i realnej przygotowują do relewantnych w kształceniu zawodowym kompetencji językowo-komunikacyjnych (Ch. Efing), a także na ile możliwe jest rozwijanie istotnych sprawności językowych w ww. fazie kształcenia w odniesieniu do czytania (C. Niederhaus), pisania (U. Pospiech) raz mówienia (C. Spiegel). Ponadto refleksji poddano możliwość kształcenia w zakresie języków specjalistycznych w szkołach głównych i realnych (T. Roelcke). Na zakończenie przedstawiono koncepcję kształcenia językowego i komunikacyjnego w ramach nauki zawodu (J. Leisen).

Podsumowując, należy przyznać, że recenzowana praca stanowi dobrze przemyślane zestawienie obecnego stanu badań nad rozwojem kompetencji językowo-komunikacyjnych osób znajdujących się w fazie przejściowej pomiędzy kształceniem ogólnokształcącym i zawodowym. W zestawieniu tym zabrakło jednak odniesienia do rozwijającej się w dość szybkim tempie w ostatnich latach refleksji nad wykorzystaniem mediów elektronicznych w kształceniu umiejętności językowo-komunikacyjnych (w zakresie języka niemieckiego jako ojczystego bądź obcego).

Niemniej jednak cel główny recenzowanej publikacji został osiągnięty. Można ją polecić zarówno osobom studiującym, jak i nauczycielom języków obcych (przede wszystkim niemieckich języków ogólnych i specjalistycznych) oraz kształcenia zawodowego. Powinna ona zostać przyjęta do kanonu lektur lingwistów stosowanych, w tym w szczególności glottodydaktyków zajmujących się badaniami nad możliwościami kształcenia języków specjalistycznych.

Bibliografia

- Buhlmann, R./ A. Fearn (2000), *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen* (6. wyd. rozszerzone). Berlin i in.
- Fluck, H.-R. (1992), *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen.
- Ligara, B./ W. Szupelak (2012), *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. Kraków.
- Szerszeń, P. (2014), *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*, (= Studi@ Naukowe 15). Warszawa.

Paweł SZERSZEŃ
Uniwersytet Warszawski