

Lingwistyka stosowana

Applied Linguistics
Angewandte Linguistik

PRZEGLĄD / REVIEW

TOM 1 2009

Warszawa 2009

Redaktor naczelny – *prof. dr hab. Sambor Grucza*

Sekretarz redakcji – *dr Paweł Szerszeń, dr Katarzyna Hryniuk*

Rada Naukowa – prof. dr hab. **Barbara Kielar** (przewodnicząca, Uniwersytet Warszawski), prof. dr hab. **Janusz Arabski** (Uniwersytet Śląski), dr hab. **Zofia Berdychowska** (Uniwersytet Jagielloński), prof. dr hab. **Maria Dakowska** (Uniwersytet Warszawski), prof. dr hab. dr h.c. **Jacek Fisiak**, czł. koresp. PAN (Uniwersytet A. Mickiewicza), prof. dr hab. **Stanisław Gajda** (Uniwersytet Opolski), prof. dr hab. dr h.c. **Franciszek Grucza**, czł. rzec. PAN (Uniwersytet Warszawski), prof. dr hab. **Stephan Habscheid** (Uniwersytet w Siegen), prof. dr hab. **Jerzy Lukszyn** (Uniwersytet Warszawski), prof. UAM dr hab. **Beata Mikołajczyk** (Uniwersytet A. Mickiewicza), prof. dr hab. **Władysław T. Miodunka** (Uniwersytet Jagielloński), dr hab. **Magdalena Olpińska-Szkielko** (Uniwersytet Warszawski), prof. dr hab. **Teresa Siek-Piskozub** (Uniwersytet A. Mickiewicza), prof. UAM dr hab. **Barbara Skowronek** (Uniwersytet A. Mickiewicza), prof. UW dr hab. **Stanisław Szadyko** (Uniwersytet Warszawski), prof. UŁ dr hab. **Zenon Weigt** (Uniwersytet Łódzki), prof. dr hab. **Wanda Zmarzer** (Uniwersytet Warszawski), prof. UMCS dr hab. **Jerzy Żmudzki** (Uniwersytet im. M. Curie-Skłodowskiej)

Adres redakcji – Katedra Teorii Języków i Akwizycji Językowej UW, ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa, tel. 55 34 225, fax 55 34 225, e-mail: ktjiaj@uw.edu.pl

Founded by prof. Sambor Grucza

© Copyright by Katedra Języków Specjalistycznych i Katedra Teorii Języków i Akwizycji Językowej

ISSN 2080-4814

Wydanie I. Ark. wyd. ... Ark. druk ...



Łamanie, druk i oprawa:
Warszawska Drukarnia Naukowa PAN
00-656 Warszawa, ul. Śniadeckich 8
tel./fax: (+48 22) 628 87 77
e-mail: wdnpan@wdnpan.pl
www.wdnpan.pl

SPIS TREŚCI

<i>Cele i zadania „Lingwistyki Stosowanej” Sambor Grucza</i>	7
Lingwistyka stosowana jako nauka	
Konferencja naukowa zorganizowana przez Wydział Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej (17.04.2009)	13
Sambor GRUCZA <i>Z kalendarium Polskiej Szkoły Lingwistyki Stosowanej</i>	15
Franciszek GRUCZA <i>Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)</i>	19
Jerzy ŻMUDZKI <i>Problemy, zadania i wyzwania translatoryki</i>	41
Władysław T. MIODUNKA <i>Lingwistyka stosowana a nauczanie języka polskiego jako obcego</i>	61
Rozprawy i artykuły	
Joanna KIC-DRGAS <i>Jakość w nauczaniu języków obcych</i>	81
Gabriela GORAÇA <i>Rola nauczyciela języka obcego w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej ucznia w pracy projektowej nad tekstami reklamowymi</i>	91
Sambor GRUCZA <i>O nieporozumieniach w sprawie siły lingwistyki</i>	99
Anna JAROSZEWSKA <i>Uczenie się języków obcych jako jedna z form samorealizacji ludzi starszych</i>	115
Elżbieta JENDRYCH, Halina WIŚNIEWSKA, <i>Studium przypadku jako materiał dydaktyczny w nauczaniu specjalistycznego języka Business English</i>	127
B.Ż. KURMANOWA <i>Współczesna językowa i etnojęzykowa sytuacja w Kazachstanie i jej wpływ na kształtowanie dwujęzyczności w nauczaniu</i>	141
Radosław KALETA <i>Dyskusja nad błędem językowym w wybranych polskich pracach językoznawczych wydanych w latach 1978–2008 (przeгляд)</i>	151
Grzegorz PAWŁOWSKI <i>Problem użycia terminu „konotacja”, jego rozumienia oraz statusu ontologicznego konotacji</i>	173
Magdalena OLPIŃSKA <i>Implikacje glottodydaktyczne antropocentrycznej teorii języków</i>	187
Czesława SCHATTE, <i>Teksty użytkowe jako element programu lingwistyki stosowanej – refleksja praktyczna</i>	203
Adrianna STRUGIELSKA, Teresa SIEK-PISKOZUB <i>Metafora jako technika badawcza w glottodydaktyce</i>	213
Barbara SKOWRONEK <i>Nauczanie języków obcych: tradycja a współczesność, instrukcja a konstrukcja</i> ..	227
Stanisław SZADYKO <i>O pisowni konwencjonalnych skrótów graficznych we współczesnym języku polskim</i>	237

Paweł SZERSZEŃ <i>Polska szkoła lingwistyki stosowanej – kilka uwag na kanwie monografii F. Gruczy pt. „Lingwistyka stosowana. Zarys jej historii, zadań i dokonań”</i>	247
Recenzje i przeglądy	
Sambor GRUCZA <i>Lingwistyka języków specjalistycznych</i> . Joanna Osiejewicz	255
Urszula BURDA, Agnieszka DICKEL, Magdalena OLPIŃSKA <i>Wirtschaftdeutsch</i> . Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2007, 176 s. Piotr Kuna.....	260
Urszula BURDA, Agnieszka DICKEL, Magdalena OLPIŃSKA <i>Staatsordnung und politisches System</i> , tom I. Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2008, 117 s. Piotr Kuna.....	262
Anna BEDNARCZYK <i>W poszukiwaniu dominandy translatorskiej</i> . Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, 165 s. Artur Dariusz Kubacki	264
Włodzimierz KAFKA, Anna MAJKIEWICZ, Joanna ZIEMSKA, Katarzyna ZUBIK <i>Aktuelles zu Wirtschaft und Politik Polens</i> . Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2008, 138 s. Piotr Kuna.....	267
Susanne KORBMACHER <i>Ghettokids. Immer da sein, wo’s weh tut</i> . Piper Verlag München, 2004, 318 s. Reinhold Utri.....	269
Ryszard LIPCZUK/ Przemysław JACKOWSKI (red.) <i>Stettiner Beiträge zur Sprachwissenschaft: Wörter und Wörterbücher, Übersetzung und Spracherwerb</i> , tom I. Verlag Dr. Kovac, Hamburg 2008, 233 s. Emil Daniel Lesner, Magdalena Zyga.....	272
Katarzyna MALESA <i>Ile gramatyki? Wybieramy podręcznik do nauki niemieckiego</i> . Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, 188 s. Elżbieta Gajek.....	275
Kazimiera MYCZKO, Barbara SKOWRONEK, Władysław ZABROCKI (ed.) <i>Perspektywy glotodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera</i> . Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, 500 s. Sambor Grucza	277
Danuta OSTASZEWSKA, Romuald CUDAK <i>Polska Genologia Lingwistyczna. (Zagadnienia i problemy współczesnej genologii)</i> . Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, 361 s. Sambor Grucza	283
Piotr SULIKOWSKI <i>Strategie und Technik der literarischen Übersetzung an ausgewählten Beispielen aus Bertold Brechts „Hauspostille“, im Polnischen und Englischen</i> . Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2008, 377 s. Sambor Grucza	288
Krystyna WASZAKOWA <i>Przejawy internacjonalizacji w słowotwórstwie języka polskiego</i> . WUW, Warszawa 2005, 265 s. Marta Jurkowlaniec.....	291
Joel AMERNIC, Russell CRAIG <i>CEO-Speak</i> . McGill-Queen’s University Press 2006, 243 s. Justyna Zając.....	295
Komunikaty i sprawozdania	
Sprawozdanie z uroczystości związanej z 25-leciem podpisania umowy o bezpośredniej współpracy pomiędzy Uniwersytetem Warszawskim a Uniwersytetem w Hamburgu, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 5.11.2008 r. Paweł Szerszeń	301
Franciszek GRUCZA, <i>Aus Anlass des 25sten Geburtstages der Partnerschaft zwischen den Universitäten Warschau und Hamburg</i>	302
Peter FISCHER-APPELT, <i>Die Berührung</i>	306
Wybory władz Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej na kadencję 2009–2012. Katarzyna HRYNIUK	313
„Język – Poznanie – Zachowanie”. Sprawozdanie z konferencji naukowej Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego (Łódź 28–30 września 2008). Katarzyna HRYNIUK	314
Literatura rosyjska w kontekście europejskim. Sprawozdanie z III Międzynarodowej Konferencji Młodych Filologów w Instytucie Ruscystyki Uniwersytetu Warszawskiego. Joanna PIOTROWSKA....	317

CONTENTS

<i>Aims and tasks of „Applied Linguistics” Sambor GRUCZA.....</i>	7
Applied Linguistics as a Science	
Conference organized by Department of Applied Linguistics of the University of Warsaw and Polish Association of Applied Linguistics (17.04.2009)	13
Sambor GRUCZA <i>Polish School of Applied Linguistics.....</i>	15
Franciszek GRUCZA <i>About Applied Linguistics in another way</i>	19
Jerzy ŻMUDZKI <i>Problems, objectives and challenges of the theory of translation</i>	41
Władysław MIODUNKA <i>Applied Linguistics and teaching Polish as a foreign language.....</i>	61
Discussions and Articles	
Joanna KIC-DRGAS <i>Quality in the education.....</i>	81
Gabriela GORAÇA <i>The role of the foreign language teacher in the developing of students' communicative competence in project work on advertising texts</i>	91
Sambor GRUCZA <i>On the misconceptions about „the power” of linguistics</i>	99
Anna JAROSZEWSKA <i>Learning foreign languages as one of the forms of elderly people's self-actualisation.....</i>	115
Elżbieta JENDRYCH, Halina WIŚNIEWSKA <i>Case studies used in teaching Business English</i>	127
B. Ż. KURMANOVA <i>Current state of language and ethnolanguage situation of Kazakhstan and its influence on formation of bilingual education.....</i>	141
Radosław KALETA <i>Discussion of a language mistake in selected Polish linguistic works published in 1978-2008 (review).....</i>	151
Grzegorz PAWŁOWSKI <i>The problem concerning the use and understanding of the term connotation, and the ontological status of connotation.....</i>	173
Magdalena OLPIŃSKA <i>Glottodidactic implications of the Anthropocentric Language Theory.....</i>	187
Czesława SCHATTE <i>Functional texts as the element of syllabus in the university course of applied linguistics</i>	203
Ariadna STRUGIELSKA, Teresa SIEK-PISKOZUB, <i>Metaphor as a research technique in glottodidactics</i>	213
Barbara SKOWRONEK <i>Foreign language teaching in the past and today, instruction or construction</i>	227
Stanisław SZADYKO <i>On spelling conventional graphic abbreviations in modern polish</i>	237
Paweł SZERSZEŃ <i>Polish applied linguistics school – some remarks on the basis of the monograph „Lingwistyka stosowana. Zarys jej historii, zadań i dokonań.” (,Applied Linguistics. History, objectives, achievements.”) by Professor Franciszek Grucza</i>	247

Reviews and notices

Sambor GRUCZA, <i>Lingwistyka języków specjalistycznych</i> Joanna Osiejewicz.....	255
Urszula BURDA, Agnieszka DICKEL, Magdalena OLPIŃSKA, <i>Wirtschaftdeutsch</i> . Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2007, 176 s. Piotr Kuna.....	260
Urszula BURDA, Agnieszka DICKEL, Magdalena OLPIŃSKA, <i>Staatsordnung und politisches System</i> . Tom I. Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2008, 117 s. Piotr Kuna.....	262
Anna BEDNARCZYK, <i>W poszukiwaniu dominandy translatorskiej</i> . Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, 165 s. Artur Dariusz Kubacki.....	264
Włodzimierz KAFKA, Anna MAJKIEWICZ, Joanna ZIEMSKA, Katarzyna ZUBIK, <i>Aktuelles zu Wirtschaft und Politik Polens</i> . Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2008, 138 s. Piotr Kuna.....	267
Susanne KORBMACHER, <i>Ghettokids. Immer da sein, wo's weh tut</i> . Piper Verlag München, 2004, 318 s. Reinhold Utri.....	269
Ryszard LIPCZUK/ Przemysław JACKOWSKI (red.), <i>Stettiner Beiträge zur Sprachwissenschaft: Wörter und Wörterbücher, Übersetzung und Spracherwerb</i> , tom 1, Verlag Dr. Kovvc, Hamburg 2008, 233 s. Emil Daniel Lesner, Magdalena Zyga.....	272
Katarzyna MALESA, <i>Ile gramatyki? Wybieramy podręcznik do nauki niemieckiego</i> , Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, 188 str. Elżbieta Gajek.....	275
Kazimiera MYCZKO, Barbara SKOWRONEK, Władysław ZABROCKI (ed.), <i>Perspektywy glotodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera</i> . Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, 500 s. Sambor Grucza.....	277
Danuta OSTASZEWSKA, Romuald CUDAK, <i>Polska Genologia Lingwistyczna. (Zagadnienia i problemy współczesnej genologii)</i> . Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 361 Sambor Grucza.....	283
Piotr SULIKOWSKI, <i>Strategie und Technik der literarischen Übersetzung an ausgewählten Beispielen aus Bertold Brechts „Hauspostille“, im Polnischen und Englischen</i> . Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2008, 377 s. Sambor Grucza.....	288
Krystyna WASZAKOWA, <i>Przejawy internacjonalizacji w słowotwórstwie języka polskiego</i> , WUW, Warszawa 2005, ss. 265 Marta Jurkowlaniec.....	291
Joel AMERNIC, Russel CRAIG, <i>CEO-Speak</i> , McGill-Queen's University Press 2006, 243 str. Justyna Zajac.....	295

News and reports

A report on the celebration of the 25th anniversary of signing the agreement on direct co-operation between the University of Warsaw and the University of Hamburg, the University of Warsaw, Warsaw 05.11.2008 Paweł Szerszeń.....	301
Franciszek GRUCZA, <i>Aus Anlass des 25sten Geburtstages der Partnerschaft zwischen den Universitäten Warschau und Hamburg</i>	302
Peter FISCHER-APPELT, <i>Die Berührung</i>	306
Elections of the authorities of Polish Association of Applied Linguistics for the term 2009-2012 Katarzyna Hryniuk.....	313
A report on the scientific conference titled „Język - Poznanie - Zachowanie” held in Łódź by English Institute, the University of Łódź, 28-30. September 2008. Katarzyna Hryniuk.....	314
A report on the 3 rd scientific conference titled „Literatura rosyjska w kontekście europejskim. III Międzynarodowa Konferencja Młodych Filologów w Instytucie Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego” held in Warsaw by Institute of Russian Studies, the University of Warsaw. Joanna Piotrowska.....	317

Sambor GRUCZA
Uniwersytet Warszawski

Cele i zadania *Lingwistyki Stosowanej*

Historia *Lingwistyki Stosowanej*, choć przedkładamy Państwu dopiero jej pierwszy numer, sięga w pewnym sensie daleko wstecz. Jej poprzednikiem jest bowiem wydawany do tej pory na naszym Wydziale *Przegląd Glottodydaktyczny*, czasopismo naukowe powołane do życia w 1978 roku z inicjatywy profesora Franciszka Gruczy (założyciela Instytutu Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Warszawskim, następnie kierownika Katedry Teorii Języków i Akwizycji Językowej UW). Profesor F. Grucza prowadził czasopismo jako redaktor naczelny do roku 2006. W ostatnich 3 latach redakcję naukową *Przeglądu* powierzono mnie i moim współpracownikom. W sumie do tej pory ukazało się łącznie 26 numerów *Przeglądu Glottodydaktycznego* – 20 zeszytów pod redakcją prof. F. Gruczy, kolejnych 6 pod moją redakcją naukową. Zeszyty 1–16 wydane zostały we współpracy redakcyjnej pracowników Międzyuczelnianego Ośrodka Metodyki Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego, zeszyty 17–26 dzięki zaangażowaniu Katedry Języków Specjalistycznych oraz Katedry Teorii Języków i Akwizycji Językowej. Spisy treści (oraz angielskojęzyczne streszczenia artykułów), zaświadczone ponad 30-letnią historią *Przeglądu Glottodydaktycznego*, ale przede wszystkim dokumentujące dokonania polskiej glottodydaktyki, zamieszczone zostały na stronie internetowej *Przeglądu Glottodydaktycznego* (zob. www.kjs.uw.edu.pl zakładka „Przegląd Glottodydaktyczny”).

Kształt *Przeglądu Glottodydaktycznego* określony został w pierwszym jego numerze w programowym artykule profesora F. Gruczy zatytułowanym „Cele i zadania *Przeglądu Glottodydaktycznego*”. F. Grucza napisał wtedy już w pierwszym zdaniu, że:

Znajomość języków obcych staje się we współczesnym świecie coraz bardziej nieodzowną cechą wykształconego człowieka. W wielu wypadkach już teraz warunkuje ona efektywne wykonywanie zawodu. (...) Zachodzi wobec tego pilna potrzeba znalezienia sposobów efektywizacji tej nauki.

Spostrzeżenia te, wypowiedziane prawie 30 lat temu, są także i dzisiaj nader aktualne.

Od roku 1978, tj. roku powstania *Przeglądu Glottodydaktycznego*, zakres badań glottodydaktycznych znacznie się poszerzył. Szczególne intensywne poszerzenie perspektywy badawczej dokonało się w ostatnich latach. W efekcie tego ukonstytuowały się także nowe kierunki badań glottodydaktycznych, m.in.: glottodydaktyczna lingwistyka korpusowa, glottodydaktyczna lingwistyka komputerowa, glottodydaktyka specjalistyczna, a w jej obrębie przede wszystkim dydaktyka języków specjalistycznych. *Przegląd Glottodydaktyczny* zawsze interesował się wynikami badań tych dyscyplin.

Równoległe do glottodydaktyki, od wielu już dziesięcioleci rozwija się drugi tradycyjny człon lingwistyki stosowanej – translatoryka. Niestety, jej zagadnieniom, jak się zdaje, przez wiele lat nie dedykowano na gruncie nauki polskiej, regularnego czasopisma naukowego. Dopiero w roku 2002 z inicjatywy profesora Jana Koźbiała założone zostało czasopismo *Recepcja. Transfer. Przekład.*, jednakże ograniczone tylko – jak pisze jej założyciel – „do zakresu przekładu literackiego”. W roku 2005 ukazał się pierwszy numer czasopisma *Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu* stanowiącego według założeń jego redaktorów „platformę wymiany doświadczeń w zakresie dydaktyki translacji w Polsce”.

Potrzebę powołania do życia czasopisma poświęconego szeroko ujętej translatoryce zauważyłem już jakiś czas temu. Dostrzegli ją także moi Koledzy i Koleżanki z różnych polskich uczelni. W konsekwencji szerszej dyskusji przeprowadzonej na ten temat podjąłem rozważania nad ukonstytuowaniem, obok *Przeglądu Glottodydaktycznego*, czasopisma poświęconego translatoryce – przez analogię zatytułowanego roboczo *Przegląd Translatoryczny*.

Konkretyzowanie tego projektu zbiegło się w czasie z organizacją konferencji naukowej zatytułowanej „Lingwistyka stosowana jako nauka”, zorganizowanej dzięki wsparciu Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW, której celem była reaktywacja Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej (pierwsza część niniejszego, pierwszego numeru *Lingwistyki Stosowanej* dokumentuje wyniki tej konferencji). W obliczu ogromnego zainteresowania inicjatywą reaktywacji Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej oraz przy bardzo dużym wsparciu tej inicjatywy ze strony profesora Franciszka Gruczy, profesora Jerzego Lukszyna oraz profesora Stanisława Szadyko, porzuciłem pierwotny zamiar ukonstytuowania nowego czasopisma poświęconego wyłącznie zagadnieniom translatorycznym i wydawania go równoległe z *Przeglądem Glottodydaktycznym*. W konsekwencji podjeliśmy decyzję o utworzeniu nowego czasopisma naukowego poświęconego szeroko pojętej lingwistyce stosowanej, a więc i glottodydaktyce, i translatoryce, ale nie tylko. Jego pełny tytuł brzmi *Lingwistyka Stosowana – Przegląd. Applied Linguistics – Review. Angewandte Linguistik – Studien*.

Lingwistyka Stosowana poświęcona jest wszystkim konstytutywnym działom szeroko pojętej lingwistyki stosowanej. Jej zadaniem jest prezentacja wyników rozważań i badań z zakresu lingwistyki stosowanej (jako nauki), której cele za F. Gruczą¹ można ująć tak:

¹ Szerzej na ten temat zob. F. Grucza (2007) *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa, s. 163 r.

(...) zadaniem lingwistyki stosowanej jest dostarczanie wiedzy (dodajmy od razu: poprzez odpowiednie przetworzenie nagromadzonej przez lingwistykę czystą), która umożliwi sformułowanie (racjonalnych) odpowiedzi na pytania typu:

- *Co się stanie z danym stanem elementów, to znaczy jak się on zmieni (lub nie), jeśli zostanie poddany oddziaływaniu takiego lub innego czynnika?*

- *Co zrobić z danym stanem elementów (rzeczy), to znaczy w jaki sposób należy nań wpłynąć, jakim należy go poddać działaniom, aby nie dopuścić do „groźących mu z natury” przemian niepożądanych lub przynajmniej osłabić ich tempo, bądź odwrotnie – jak wywołać przemiany pożądane lub je przyspieszyć?*

- *Jak doprowadzić do zrealizowania jeszcze nieistniejącego, ale już obmyślanego stanu elementów (rzeczy)? Jak go stworzyć?*

Można wobec tego powiedzieć, że:

- *celem lingwistyki czystej jest dociekanie i poznanie tego, jaka jest natura czy istota międzyludzkiej komunikacji językowej, to znaczy opisanie występujących w jej zakresie zjawisk dostępnych empirycznej obserwacji oraz ustalenie czynników warunkujących tę komunikację, a także ustalenie (sformułowanie) praw (reguł) rządzących zarówno jej funkcjonowaniem, jak i rozwojem,*

oraz, że

- *celem lingwistyki stosowanej jest z jednej strony poznanie sposobów reagowania przedmiotu lingwistycznych zainteresowań na takie lub inne interwencje z zewnątrz, a z drugiej strony poznanie możliwości kierowania czy też manipulowania tym przedmiotem oraz możliwości przekształcania i formowania tego przedmiotu.*

W konsekwencji takiego ujęcia celów badawczych lingwistyki stosowanej, pragniemy na łamach naszego czasopisma publikować rozważania i wyniki badań m.in. z zakresu:

- glottodydaktyki obejmującej takie dziedziny, jak: akwizycja języka ojczystego (pierwszego) i języków obcych, dydaktyka tych języków, kształcenie nauczycieli języka ojczystego i języków obcych, programowanie (konstruowanie) podręczników do nauki języka ojczystego i języków obcych oraz logopedia i terapia językowa,

- translatoryka obejmująca wszystkie rodzaje tłumaczenia tekstów pisanych i tłumaczenia ustnego, także ich formy mieszane oraz dydaktykę translacji,

- aplikatywnie ukierunkowaną analizę tekstu i analizę dyskursu, retorykę i stylistykę, aplikatywnie ukierunkowane badania nad komunikacją zawodową, komunikacją w instytucjach, komunikacją w sieci, komunikacją za pomocą mediów tradycyjnych i nowych mediów elektronicznych,

- aplikatywnie ukierunkowane badania z zakresu socjolingwistyki, komunikacji interkulturowej,

- badania z zakresu lingwistyki korpusowej i aplikatywnie ukierunkowane badania z zakresu lingwistyki komputerowej.

Będziemy tu prezentowali wyniki rozważań naukowych dotyczących zarówno języków ogólnych (standardowych), jak i języków specjalistycznych (fachowych), dotyczących komunikacji ogólnej (codziennej), jak i komunikacji specjalistycznej.

Od kolejnego, drugiego numeru, będziemy przyjmowali także teksty przygotowane w języku angielskim i niemieckim. *Lingwistyka Stosowana* pragnie być nie tylko organem krajowej dyskusji, ale także środkiem transferu zagranicznej myśli naukowej na użytek krajowy oraz (a może przede wszystkim) środkiem transferu polskiej myśli naukowej na użytek międzynarodowy.

Jak już zaznaczyłem, *Lingwistyka Stosowana* związana jest z *Przeglądem Glottodydaktycznym*. Początkowo zamierzaliśmy fakt ten uwzględnić także w numeracji *Lingwistyki Stosowanej*, podając w jej numeracji także kolejny numer *Przeglądu Glottodydaktycznego* – w ten sposób numer pierwszy *Lingwistyki Stosowanej* miał nosić oznaczenie 1(27). Niestety, ze względu na wymogi formalne związane z przyznawaniem numeru ISSN, z realizacji tego zamiaru musieliśmy zrezygnować.

Niemniej jednak, ponieważ *Lingwistykę Stosowaną* traktujemy jako kontynuatorkę *Przeglądu Glottodydaktycznego*, niezmienny pozostaje jej wewnętrzny układ. W pierwszej części „Rozpraw i artykułów” zamieszczać będziemy rozprawy teoretyczne, przedstawiające własny dorobek autorów w zakresie lingwistyki stosowanej oraz artykuły prezentujące aktualny stan jej poszczególnych dziedzin, a także jej dziedzin pomocniczych, a więc przede wszystkim lingwistyki, psychologii i dydaktyki ogólnej. Pragniemy zapewnić czytelnikom przegląd dorobku tych dziedzin, a także informacje o zachodzących w nich zmianach. Jeśli chodzi o lingwistykę stosowaną, to odwoływać się tu będziemy do jej szerokiego rozumienia.

Kolejny dział *Lingwistyki Stosowanej* zatytułowany „Recenzje i przeglądy” poświęcamy szeroko rozumianej informacji naukowej i praktycznej. Pragniemy bowiem informować naszych czytelników zarówno o nowych publikacjach naukowych, jak i o nowych materiałach do nauki języków obcych i to zarówno o krajowych, jak i, w miarę możliwości, o zagranicznych. Ostatni dział *Lingwistyki Stosowanej* „Komunikaty i sprawozdania” będą stanowić sprawozdania i informacje. W dziale tym zamieszczać będziemy informacje o imprezach i wydarzeniach, takich jak kongresy i sympozja, zjazdy i konferencje naukowe, zarówno krajowe, jak i zagraniczne. Szczegółowe informacje na ten temat zamieściliśmy na naszej stronie www.

Redakcja *Lingwistyki Stosowanej* pragnie w tym miejscu złożyć serdeczne podziękowania Panu Profesorowi Franciszkowi Gruczy za wyrażenie zgody na „oddanie” na rzecz *Lingwistyki Stosowanej* tematyki realizowanej do tej pory przez *Przegląd Glottodydaktyczny* oraz za duchowe wsparcie przy realizacji nowego projektu. Bardzo serdecznie dziękujemy także Panu Profesorowi Stanisławowi Szadyko, Kierownikowi Katedry Języków Specjalistycznych, za wszelką pomoc, także finansową, jakiej udziela *Lingwistyce Stosowanej*. Podziękowania składamy także wszystkim członkom Rady Naukowej *Lingwistyki Stosowanej*, za chęć poświęcania swego cennego czasu na rzecz propagowania lingwistyki stosowanej jako nauki. Szczególnie serdecznie dziękujemy Pani Profesor Barbarze Z. Kielar za podjęcie się trudu przewodniczenia zespołowi Rady Naukowej. Wszystkim autorom tomu pierwszego *Lingwistyki Stosowanej* gorąco dziękujemy za przyczynienie się do urzeczywistnienia tego projektu.

Zarazem jako nowy Przewodniczący Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej byłbym zobowiązany Państwu za przekazanie dalej informacji o reaktywowaniu PTLŚ-u oraz o powołaniu do życia *Lingwistyki Stosowanej*. Wszystkich lingwistów stosowanych oraz wszystkich sympatyków lingwistyki stosowanej gorąco zapraszamy do zamieszczania na łamach *Lingwistyki Stosowanej* wyników swoich rozważań i prac badawczych.

LINGWISTYKA STOSOWANA JAKO NAUKA

Konferencja naukowa zorganizowana przez Wydział Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej.

17.04.2009, Warszawa

– Uniwersytet Warszawski, Pałac Tyszkiewiczów-Potockich

W Konferencji Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej zorganizowanej w Warszawie udział wzięło ponad 100 naukowców z całej Polski. Nadrzędnym celem konferencji było zarówno formalne, jak i naukowe reaktywowanie Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej. Celowi temu przyświecała myśl ponownego zorganizowania krajowej platformy wymiany naukowych, organizacyjnych i instytucjonalnych osiągnięć polskiej lingwistyki stosowanej. Zgodnie ze statutem Towarzystwa, jego zadaniem jest nie tylko popieranie rozwoju badań w zakresie lingwistyki stosowanej i upowszechnianie jej osiągnięć, ale także – a może i przede wszystkim – ułatwianie i podtrzymywanie łączności wśród polskich naukowców podejmujących badania w zakresie lingwistyki stosowanej.

Dlatego też organizatorzy konferencji podjęli decyzję, iż przyszedł czas, aby ponownie poruszyć kwestie kardynalne lingwistyki stosowanej. W tym celu poprosiliśmy o zabranie głosu w tej sprawie prof. Franciszeka Gruczę, prof. Waldemara Pfeiffera, prof. Janusza Arabskiego i prof. Jerzego Żmudzkiego.

Poniżej drukujemy nadesłane teksty tych wystąpień. Na prośbę członków PTLŚ redakcja *Lingwistyki Stosowanej* w liście otwartym zwróciła się do jednostek uczelni akademickich z prośbą o nadsyłanie materiałów, które uzupełniałyby obraz Polskiej Lingwistyki Stosowanej – jej naukowych i organizacyjnych dokonań oraz instytucjonalnego zakotwiczenia w uczelniach polskich. Z tego powodu, obok tekstów referatów wygłoszonych na Konferencji, drukujemy tekst prof. Władysława Miodunki. który jest odpowiedzią na nasz apel. W kolejnym numerze zamieścimy tekst opisujący wkład IFA-UAM w rozwój lingwistyki stosowanej.

Sambor GRUCZA
Uniwersytet Warszawski

Z kalendarium Polskiej Szkoły Lingwistyki Stosowanej

Dzień dobry. Chciałbym Państwa bardzo serdecznie powitać zarówno w imieniu Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej, jak i Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, który tu reprezentuję. Zarazem dziękuję wszystkim Państwu za przyjęcie zaproszenia na dzisiejsze spotkanie – konferencję naukową Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej, połączoną z wyborami nowych jej władz. Miło mi poinformować Państwa, że zaproszenie na dzisiejszą konferencję przyjęło ponad 100 naukowców z całej Polski, w tym ponad 30 profesorów. Wszystkim Państwu bardzo serdecznie dziękuję za podjęcie trudów podróży i przybycie na obrady do Warszawy.

Szczególnie serdecznie pragnę powitać profesorów, którzy zgodzili się przedstawić dzisiaj na forum Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej wyniki swoich rozważań nad lingwistyką stosowaną. Proszę pozwolić mi dokonać tego powitania w kolejności wystąpień: Witam Pana Profesora Franciszka Gruczę z Katedry Teorii Języków i Akwizycji Językowej Uniwersytetu Warszawskiego członka rzeczywistego PAN, Pana Profesora Waldemara Pfeiffera Dyrektora Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Pana Profesora Janusza Arabskiego z Instytutu Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego, Pana Profesora Jerzego Żmudzkiego – Kierownika Zakładu Lingwistyki Stosowanej Instytutu Germanistyki Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej.

Bardzo gorąco witam Panią Profesor Zofię Berdychowską – Prodziekan Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, Panią Profesor Beatę Mikołajczyk – Prodziekan Wydziału Neofilologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Panią Profesor Krystynę Wróblewską-Pawlak – Prodziekan Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego, Pana Profesora Zenona Weigta – Prodziekana Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego.

Bardzo serdecznie witam Panie i Panów Profesorów, Koleżanki i Kolegów, doktorantów i studentów naszych uczelni wyższych.

Szanowni Państwo, historia Polskiej Szkoły Lingwistyki Stosowanej jest stonkowo długa. Prawdopodobnie najdłuższa na naszym kontynencie, bowiem już pod koniec XIX w. poczyniono w obrębie nauki polskiej pierwsze uwagi dotyczą-

ce konieczności wyodrębnienia lingwistyki stosowanej. W 1870 roku, tj. prawie 140 lat temu, Jan Baudouin de Courtenay na wykładzie w Petersburgu przedstawił propozycję podziału lingwistyki na lingwistykę czystą i lingwistykę stosowaną. Nawiasem mówiąc, Jan Baudouin de Courtenay urodził się 13 marca 1845 roku w Radzyminie, zmarł 3 listopada 1929 w Warszawie.

Nie miejsce tu jednak na zaprezentowanie pełnej historii Polskiej Szkoły Lingwistyki Stosowanej¹. Przywołam zatem jedynie kilka wybranych dat z kalendarium tej nowszej historii polskiej lingwistyki stosowanej:

1965: a więc niespełna 55 lat temu, profesor Ludwik Zabrocki utworzył na ówczesnym Wydziale Filologicznym Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu pierwszą w Polsce akademicką jednostkę naukową pod nazwą Zakład Językoznawstwa Stosowanego;

1966: z inicjatywy profesora L. Zabrockiego utworzone założone zostało pierwsze europejskie naukowe czasopismo poświęcone badaniom naukowym z zakresu nauczania i uczenia języków obcych pod nazwą „Glottodidactica” – czasopismo to, jak wiemy, wydawane jest po dzień dzisiejszy na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza przez tamtejszy Instytut Lingwistyki Stosowanej;

1972: 36 temu z inicjatywy profesora Franciszka Gruczy – nawiasem mówiąc ucznia profesora L. Zabrockiego – utworzony został na Uniwersytecie Warszawskim Instytut Lingwistyki Stosowanej, pierwszy w skali europejskiej, a zdaje się także i światowej uniwersytecki instytut programowo podejmujący zarówno badania naukowe z zakresu lingwistyki stosowanej, jak i akademickie kształcenie studentów w zakresie lingwistyki stosowanej;

1974: 35 lat temu powstał Zakład Lingwistyki Stosowanej Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego;

1978: 31 lat temu ukazał się z inicjatywy profesora F. Gruczy pierwszy numer „Przeglądu Glottodydaktycznego”. Czasopismo to wydawane jest do dziś na Uniwersytecie Warszawskim połączonymi siłami Katedry Języków Specjalistycznych oraz Katedry Teorii Języków i Akwizycji Językowej. W sumie do tej pory² ukazało się 26 zeszytów „Przeglądu Glottodydaktycznego”.

1981: 28 lat temu, dzięki staraniom profesora F. Gruczy zostało powołane do życia Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej (PTLS).

1983: opublikowana została monografia prof. Franciszka Gruczy pt. „Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana”, w której po raz pierwszy tak szeroko przedstawione zostały teoretyczne fundamenty lingwistyki stosowanej jako nauki. Wersja poprawiona, uzupełniona i rozszerzona o doświadczenia 26 lat ukazała się w 2007 r. pt. „Lingwistyka stosowana. Zarys jej historii, zadań i dokonań”;

¹ Szerzej na ten temat zob. F. Grucza (2007) *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa oraz w niniejszym zeszycie: Teresa Siek-Piskozub, Anna Cieślicka *Wkład – IFA-UAM w rozwój Lingwistyki Stosowanej*

² tj. zamknięcia redakcji 1. zeszytu „Lingwistyki Stosowanej”.

1986: utworzono w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego kierunek studiów „lingwistyka stosowana”. Niestety, kierunek ten skreślony został z listy ministerialnej kierunków ogólnopolskich w połowie lat 90. wskutek poszukiwań oszczędności finansowych w szkolnictwie wyższym.

I jeszcze kilka dat z historii najnowszej Polskiej Szkoły Lingwistyki Stosowanej:

2000: z inicjatywy profesora Jerzego Żmudzkiego, utworzono Zakład Lingwistyki Stosowanej Instytutu Germanistyki Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie;

2000: z inicjatywy profesora Jerzego Lukszyńskiego utworzona została na Uniwersytecie Warszawskim Katedra Języków Specjalistycznych – pierwsza jak się zdaje jednostka uniwersytecka programowo podejmująca zagadnienia m.in. stosowanej lingwistyki języków specjalistycznych. W przyszłym roku będziemy więc obchodzić 10-lecie jej powstania;

2005: z inicjatywy profesora Waldemara Pfeifera na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu powołano do życia (drugi w Polsce) Instytut Lingwistyki Stosowanej;

2007: utworzenie na Uniwersytecie Warszawskim Instytutu Polonistyki Stosowanej;

2009: z inicjatywy profesora Jerzego Żmudzkiego i dzięki staraniom jego współpracowników Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego utworzyło unikatowy kierunek „lingwistyka stosowana”, prowadzony obecnie w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej Instytutu Germanistyki Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie;

2009: W marcu br., decyzją Senatu Uniwersytetu Warszawskiego, w drodze zmiany nazwy, utworzony został na Uniwersytecie Warszawskim Wydział Lingwistyki Stosowanej – według mojej wiedzy pierwszy w skali europejskiej, a zdaje się także i światowej, wydział uniwersytecki o takiej nazwie.

Wymienione jednostki nie są oczywiście jedynymi jednostkami akademickimi noszącymi w nazwie wyrażenie „lingwistyka stosowana”. Wśród takich wymienić można między innymi: Katedrę Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego, Zakład Lingwistyki Stosowanej Instytutu Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Zakład Lingwistyki Stosowanej Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zakład Lingwistyki Stosowanej Instytutu Filologii Wschodniosłowiańskiej Uniwersytetu Śląskiego, Zakład Lingwistyki Stosowanej Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego, Zakład Lingwistyki Stosowanej Instytutu Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku. Listę tę uzupełnić trzeba by jeszcze o jednostki akademickie noszące w nazwie wyrażenie „językoznawstwo stosowane” oraz „polonistyka stosowana”.

Wszystko to oznacza, że dzisiejsza polska lingwistyka stosowana jest także instytucjonalnie mocno zakorzeniona na gruncie polskiej nauki i dydaktyki akademickiej. Zdaje się zatem, że przyszedł czas na uaktualnienie jej dzisiejszego obrazu. Do współpracy zapraszamy wszystkich zainteresowanych upublicznieniem dokonania własnych jednostek w zakresie szeroko pojętej lingwistyki stosowanej.

Co zaś się tyczy Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej (PTLS), to zostało ono powołane do życia wczesną jesienią 1981 roku z inicjatywy i dzięki staraniom profesora Franciszka Gruczy, ówczesnego dyrektora Instytutu Lingwistyki Stosowanej, przewodniczącego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej do roku 1998. W roku 1998 funkcję tę objęła profesor Maria Dakowska.

Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej jest zarejestrowane sądownie i działa na podstawie obowiązującego prawa o stowarzyszeniach i z tego tytułu posiada osobowość prawną. PTLS jest organizacją naukową, której celem jest przyczynienie się do rozwoju studiów i badań w dziedzinie lingwistyki stosowanej oraz do wykorzystania ich wyników w praktyce. Towarzystwo zmierza do osiągnięcia swego celu przez (i) popieranie rozwoju badań w zakresie lingwistyki stosowanej, (ii) upowszechnianie i popularyzację osiągnięć lingwistyki stosowanej i związanych z nią dziedzin, (iii) ułatwianie i podtrzymywanie łączności wśród członków Towarzystwa, m.in. poprzez koordynację prowadzonych przez nich badań, (iv) współpracę z towarzystwami naukowymi i innymi instytucjami działającymi w kraju i za granicą, których prace są istotne dla rozwoju lingwistyki stosowanej, (v) organizowanie konferencji naukowych, (vi) wydawanie i rozpowszechnianie publikacji z zakresu prac i działalności Towarzystwa.

Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej składa się z członków zwyczajnych i honorowych. W myśl Statutu PTLS: członkiem zwyczajnym Towarzystwa może być każda osoba, działająca zawodowo w zakresie lingwistyki stosowanej lub posiadająca wykształcenie w tym zakresie, której kwalifikacje zostały uznane przez Zarząd Towarzystwa za wystarczające. Decyzję o przyjęciu członków zwyczajnych podejmuje Zarząd Towarzystwa na podstawie wniosku kandydata i pisemnej opinii jednego członka zwyczajnego. Władzami Towarzystwa są: Walne Zgromadzenie członków Towarzystwa, Zarząd Towarzystwa, Komisja Rewizyjna, Sąd Koleżeński. Kadencja władz trwa 3 lata.

Mówię tu o tym także dlatego, że druga część naszego dzisiejszego spotkania poświęcona będzie wyłonieniu nowych władz Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej³.

Kończąc, chciałbym z tego miejsca bardzo serdecznie podziękować Pani dr Katarzynie Hryniuk oraz Panu dr. Łukaszowi Karpińskiemu, adiunktom w Katedrze Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego oraz studentom tej katedry za ogromne zaangażowanie oraz pomoc w przygotowaniu dzisiejszego spotkania. Dziękując za uwagę, życzę Państwu owocnych obrad i miłego pobytu na Uniwersytecie Warszawskim.

³ Skład nowych władz podajemy w części „Komunikaty i sprawozdania”.

Franciszek GRUCZA

Uniwersytet Warszawski

Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)

1. Tekst ten składa się z trzech części. W pierwszej przedstawię najpierw kilka zdań o samym wyrażeniu „lingwistyka stosowana”, a następnie o znaczeniach związanych z nim przez innych autorów, zwłaszcza w czasach minionych. W drugiej zarysuję moją odpowiedź na pytanie o naukę, czyli o to, co ją wyróżnia w świecie ludzkich aktywności w ogóle, przede wszystkim w świecie ludzkich aktywności poznawczych. Dopiero w trzeciej części spróbuję przedstawić (oczywiście w skrócie) moje rozumienie tak desygnacyjnej, jak i denotacyjnej funkcji wyrażenia „lingwistyka stosowana”. Zarazem zarysuję w niej mój pogląd w sprawie lingwistyki w ogóle, w szczególności w sprawie jej generalnego przedmiotu oraz jej zadań poznawczych. Postąpię tak, ponieważ już dość dawno temu zrozumiałem, że na pytanie o istotę lingwistyki stosowanej jako pewnej dziedziny nauki nie sposób odpowiedź zadowalająco, jeśli wpięrow nie odpowie się na pytanie o naukę i lingwistykę w ogóle.

Zarówno wyrażeniem „lingwistyka stosowana”, jak i wyrażeniem „lingwistyka” będę się tu posługiwał jako pewnego rodzaju kolektywnym zastępnikiem zarówno ich polsko-, jak i innojęzycznych odpowiedników, takich jak np. „językoznawstwo (stosowane)”, „(applied) linguistics”, „linguistique (applique)” czy „(angewandte) Linguistik” lub „(angewandte) Sprachwissenschaft”, niezależnie od tego, czy związane z nimi znaczenia są równoważne, czy nie. Oznacza to, że wyróżnienie jakiejś właściwości wyrażenia „lingwistyka (stosowana)” będzie niejako automatycznie równoznaczne stwierdzeniu, że właściwość taką przypisuję wszystkim odpowiednikom tego wyrażenia, a nie tylko wyrażeniu „lingwistyka stosowana”.

1.1. Głównym przedmiotem uwag lub rozważań, które tu przedstawię, nie są ludzkie języki, lecz myślenie o nich – w szczególności rozważania nad ludzkimi językami, które wyróżnia się za pomocą takich wyrażań jak „lingwistyka” lub „językoznawstwo”, choć rzecz jasna, że zajmując się lingwistyką, nie sposób, jak się okaże, nie dotknąć zarazem kwestii jej przedmiotu i tym samym tego, co nazywa się „językami ludzkimi”. Szczególny rodzaj myślenia o ludzkich językach, ich analizie, dotyczących ich rozważań stanowią te, które traktuje się jako pewien zakres aktywności naukowych – jako aktywności znamienne dla pewnej dziedziny

nauki wyróżnianej za pomocą wyrażen typu „lingwistyka”. Rozważania, których przedmiot stanowią rozważania lingwistyczne, w skrócie: lingwistyka, nazywam rozważaniami metalingwistycznymi, w skrócie: metalingwistyka. Natomiast rozważania nad nauką nazywam metanauką. Ogólnie rzecz biorąc, można powiedzieć, że rozważania przedstawione w tej i w 3. części tego tekstu należą do zakresu metalingwistyki, natomiast uwagi przedstawione w 2. części do zakresu metanauki. Dodam, że wyrażen typu „teoria nauki” lub „filozofia nauki”, używanych również dla ich wyróżnienia, nie traktuję jako synonimów wyrażenia „metanauka” – wyrażeniem „teoria nauki” posługuję się jako wyróżnikiem tylko jednej z faz (etapów) rozważań realizowanych na poziomie metanauki, a nie jej całości. Natomiast wyrażeniem „filozofia nauki” posługuję się (podobnie jak wyrażeniem „psychologia nauki” lub „ekonomia nauki”) jako wyróżnikiem pewnego specyficznego podejścia do i/lub aspektu nauki, a nie jako nazwą dziedziny zajmującej się poznaniem (racjonalną rekonstrukcją) nauki.

Na wszelki wypadek podkreślam też już w tym miejscu, że podobnie jak jedynie niewielka część rozważań nad ludzkimi językami spełnia kryteria rozważań naukowych, tak też tylko niewielka część rozważań dotyczących tak lingwistyki, jak i nauki spełnia kryteria rozważań naukowych – ma charakter rozważań ściśle metanaukowych. W żadnym razie nie jest tak, że wszystko, co mówią lub piszą o ludzkich językach autorzy nazywani lingwistami, albo co o zdarzeniach, które miały miejsce w przeszłości, mówią lub piszą autorzy nazywani (nazywający się) historykami, ma z natury rzeczy charakter naukowy. Podobnie sprawa ta przedstawia się w odniesieniu do rozważań o nauce lub lingwistyce: w żadnym razie nie jest tak, iż wszystkim, co mówią o lingwistyce uprawiający jakiś jej zakres lub o nauce zajmujący się uprawianiem jej jakiegoś wycinka ma z natury rzeczy charakter naukowy, że każdej ich wypowiedzi trzeba koniecznie przyznać status wypowiedzi naukowej. Każdy uprawiający jakikolwiek wycinek nauki ma prawo mieć poczucie, że zna się na niej, ale zarazem jako pewien podmiot nauki ma obowiązek zdawać sobie sprawę z tego, że czym innym jest „znanie się na nauce” stanowiące pewien rezultat jej uprawiania, a czym innym „znanie się na niej” stanowiące rezultat systematycznego namysłu nad nią zrealizowanego na poziomie metanauki. W każdym razie odróżnić trzeba (a) intuicyjną (znachorską) wiedzę o nauce od naukowo zasadnej wiedzy o niej, (b) wiedzę fundującą „znanie się na zarządzaniu nauką” od wiedzy fundującej rozumienie jej istoty – tego, co ją wyróżnia prymarnie, co czyni ją nauką.

1.2. Podobnie jak wyrażenie „gramatyka generatywna”, tak też wyrażenie „lingwistyka stosowana”, należy do zbioru metalingwistycznych nazw, które w stosunkowo krótkim czasie zrobiły błyskawiczną karierę światową. Oba zaczęły ją robić w USA na początku lat 50. poprzedniego wieku. Natomiast różne są historie tych wyrażen, różne były też powody ich amerykańskich karier. W przeciwieństwie do historii wyrażenia „gramatyka generatywna”, historia wyrażenia „lingwistyka stosowana” nie zaczęła się w USA, lecz w Europie, o czym za chwilę więcej. Również w przeciwieństwie do wyrażenia „gramatyka generatywna”, wyrażenie „lingwistyka stosowana” zawdzięcza swój pierwotny rozgłos nie tyle względem naukowym,

ile praktycznym, dokładniej: finansowym, jeszcze dokładniej: płacowym. Otóż pierwotnym powodem eksplozji zainteresowania się tym wyrażeniem była decyzja amerykańskich władz, by w specjalny sposób dofinansowywać uczonych potrafiących wykazać, że realizowane przez nich badania mają charakter badań, których wyniki mogą zostać wykorzystane dla udoskonalenia jakichś działań praktycznych, dokładniej: dla efektywizacji jakiegoś zakresu ludzkiej pracy praktycznej.

Amerykańscy lingwiści, w szczególności amerykańscy strukturaliści, nie mieli żadnego problemu z wykazaniem, że spora część ich badań ma charakter tak rozumianych badań stosowanych. Potrzebne do tego świadectwa otrzymali bowiem w czasie drugiej wojny światowej, gdy na życzenie amerykańskiej armii opracowali lingwistycznie ufundowane metody intensywnej nauki języków obcych, które okazały się na tyle skuteczne, że posługujący się nimi nauczyciele byli w stanie w ciągu kilku miesięcy nauczyć wybranych żołnierzy podstawowego zakresu języków tych krajów, na terenie których amerykańskie wojska musiały podjąć działania wojenne. Poza tym amerykańskim lingwistom sprzyjało amerykańskie podejście do nauki w ogóle – podejście różniące się od europejskiego, ufundowanego pod koniec XIX wieku (mającego u nas wciąż jeszcze w wielu dziedzinach wielu znaczących zwolenników) tym, że nakazuje cenić (także) humanistyczne badania tym bardziej, im bardziej ich rezultaty przyczyniają się do poprawy codziennego życia Amerykanów, a nie tym bardziej, im bardziej ich przedmioty są „historyczne” lub „ideologiczne”, a w każdym razie możliwie odległe od problemów dnia codziennego – od zagadnień natury praktycznej.

Oba te współczynniki, tzn. i owe wojenne świadectwa, i owo pragmatyczne nastawienie do nauki w ogóle, sprawiły, że już w roku 1958 amerykańscy lingwiści zdołali utworzyć w Waszyngtonie pierwszą poważną instytucję mającą się zajmować głównie lingwistyką stosowaną – „Center for Applied Linguistics”. Wspomniane amerykańskie podejście do nauki spowodowało zarazem, że natychmiast otrzymali relatywnie duże pieniądze na rozwój badań, i to nie tylko nad dalszą poprawą skuteczności nauki języków obcych, lecz także badań mających na celu lingwistyczne zagospodarowanie komputerów, urządzeń, jak wiadomo, pierwotnie wytworzonych dla celów wojennych. Projekty dotyczące komputerów sugerowały możliwość rychłego wykorzystania tych maszyn w zakresie interlingwalnej translacji. Ich autorom zdawało się, że wystarczy jedynie opracować odpowiednie programy i już będzie można dokonywać tzw. translacji automatycznej lub mechanicznej. Jednakże rychło okazało się, że ani tajemnicy skutecznych metod nauki języków obcych, ani tajemnicy adekwatnej translacji interlingwalnej nie da się złamać tak szybko, jak początkowo mniemano. Do końca nie udało się tego zrobić do dziś. Niemniej amerykańskie badania lingwistyczne podjęte w celu złamania tych lingwistycznych tajemnic nabrały wkrótce światowego rozgłosu i niewątpliwie przyniosły wiele bardzo pożytecznych rezultatów ubocznych. Jeden z nich stanowi wspomniana wyżej idea gramatyki generatywnej.

Bardzo prędko amerykańskie badania wszczęte pod szyldem lingwistyki stosowanej zainteresowały lingwistów w Europie. Zainteresowani nimi Europejczycy przypomnieli sobie zarazem o europejskiej, o wiele dłuższej niż amerykańska, hi-

storii wyrażenia „lingwistyka stosowana”, o czym za chwilę powiem nieco więcej. Połączenie pragmatycznej tendencji amerykańskiej z europejską tradycją analityczną spowodowało, że już w połowie 60. lat minionego wieku funkcję lidera działań promujących rozwój lingwistyki stosowanej przejęła Europa. Stało się tak dzięki lingwistom francuskim zainteresowanym automatycznym tłumaczeniem. Oni to bowiem doprowadzili do tego, że już w 1964 roku (w Nancy) powstało międzynarodowe towarzystwo pod nazwą Association International de Linguistique Appliquée, w skrócie: AILA (w brzmieniu angielskim: International Association of Applied Linguistics). Było to wydarzenie ważne, bowiem w ślad za nim wkrótce w wielu krajach powstały „narodowe” stowarzyszenia lingwistyki stosowanej. Tak stało się we Francji, w Niemczech, w Wielkiej Brytanii i wielu innych krajach tzw. Europy Zachodniej.

W naszym kraju powołanie do życia odpowiedniego stowarzyszenia było wówczas jeszcze rzeczą niemożliwą. Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej powstało (nawiasem mówiąc: z mojej inicjatywy) dopiero jesienią 1981 roku. Udało się wykorzystać do tego krótki czas tzw. pierwszej Solidarności. Niestety, kilka miesięcy później, wraz z wprowadzeniem stanu wojennego, jego działalność została na kilka lat zawieszona; zresztą podobnie jak działalność wszystkich innych towarzystw naukowych. Ale pomimo ówczesnych politycznych ograniczeń Polska bardzo prędko zajęła miejsce w grupie kilku krajów o niezwykle intensywnym rozwoju nie tylko lingwistycznych badań stosowanych, lecz także metalingwistycznego namysłu nad ich istotą – przede wszystkim nad pytaniem o zasadność tak desygnacyjnych, jak i denotacyjnych funkcji przypisywanych wówczas wyrażeniu „lingwistyka stosowana”. Do tej kwestii powrócę w drugiej części tego wykładu.

W tym miejscu chcę zwrócić uwagę na to, po pierwsze, że to nie w Ameryce, i nie w tzw. Europie Zachodniej, lecz w Polsce dokonała się pierwsza (nazwijmy ją tak) postamerykańska uniwersytecka instytucjonalizacja lingwistyki stosowanej. Po drugie, że stało się tak przede wszystkim za sprawą Ludwika Zabrockiego, wybitnego profesora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (dokładniej o dokonaniach tego uczonego w: J. Bańcerowski, 2001). Po trzecie, że instytucjonalizacja ta dokonała się w 1965 roku w momencie powstania w ramach UAM-u Zakładu Językoznawstwa Stosowanego. Po czwarte, że chronologicznie Zakład ten stanowił wówczas trzecią w skali światowej, a drugą w skali europejskiej uniwersytecką jednostkę organizacyjną powołaną dla systematycznego uprawiania lingwistyki stosowanej. Po piąte, że powstały przy moim udziale w 1972 roku w Uniwersytecie Warszawskim Instytut Lingwistyki Stosowanej był pierwszą tego typu uniwersytecką jednostką organizacyjną w skali światowej. Po szóste, że do światowego rozgłosu polskich aktywności realizowanych wówczas pod szyldem „lingwistyka stosowana” niewątpliwie w dużej mierze przyczyniły się też kontrastywne badania zorganizowane pod koniec lat 60. przez profesora J. Fisiaka w ramach Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Po siódme, że dokładniej historię lingwistyki stosowanej (LS) w ogóle i historię jej rozwoju w Polsce, przedstawiłem w książce pt. *Lingwistyka stosowana: Historia – zadania – osiągnięcia* (F. Grucza, 2007). I, po ósme, że europejska akademicka kariera

lingwistyki stosowanej stała się możliwa dzięki temu, że Amerykanie nadali badaniom opatrzonym jej szyldem charakter badań, które nie tylko można, lecz trzeba uprawiać w uniwersytetach; dziś mało kto zdaje sobie sprawę z tego, że w Polsce argument „badania takie prowadzi Amerykanie” zaczął spełniać funkcję argumentu decydującego już na początku lat 70. poprzedniego wieku, a nie dopiero po roku 1990, że w życiu akademickim performacyjna moc tego argumentu już wówczas zaczęła przewyższać moc zarówno odnośnych filologicznych, jak i ideologicznych argumentów.

1.3. Wspomniana europejska historia wyrażenia „lingwistyka stosowana” liczy sobie dziś już nieco ponad dwa wieki. Zapoczątkował ją znakomity berliński nauczyciel i uczonec A.F. Bernhardt, gdy drugą część swego dwutomowego dzieła *Sprachlehre* opublikował pod tytułem *Angewandte Sprachlehre* w przeciwieństwie do pierwszej, która ukazała się dwa lata wcześniej, czyli w 1801 roku, pod tytułem *Reine Sprachlehre* (zob. A.F. Bernhardt, 1801 i 1803). To ten uczonec zainicjował zarazem poszukiwania odpowiedzi na pytanie tak o znaczenie wyrażenia „lingwistyka stosowana”, jak i o różnice dzielące lingwistyczne badania wyróżniane jako „lingwistyka czysta” i „lingwistyka stosowana”. W tym artykule nie będę się jednak wdawał w szczegółową analizę ani historii wyrażenia „lingwistyka stosowana”, ani historii związanych z nim znaczeń. Zainteresowanych tymi zagadnieniami odsyłam do już wspomnianej pracy *Lingwistyka stosowana: Historia – zadania – osiągnięcia* (F. Grucza, 2007). Tu ograniczę się do sformułowania następujących uwag na ten temat:

Po pierwsze – chronologicznie drugim uczonym, który zabrał głos w sprawie wyrażenia „lingwistyka stosowana” i przedstawił, jak je rozumie, był nasz – w moim przekonaniu zgoła genialny – lingwista, Jan Nepomucen Baudouin de Courtenay. Uczynił to w wykładzie wygłoszonym w 1870 roku z okazji inauguracji jego działalności profesorskiej na Uniwersytecie Petersburskim.

Po drugie – ani A.F. Bernhardtowi, ani Baudouinowi de Courtenay, ani ich następcom, ani uczestnikom wspomnianego burzliwego rozwoju zainteresowań wyrażeniem „lingwistyka stosowana” i wyróżnianych za jego pomocą badań nie udało się odpowiedzieć na postawione pytania w sposób zadowalający.

Po trzecie – wszystkie historyczne odpowiedzi udzielone na pytanie, czym jest lingwistyka stosowana i co ją odróżnia od lingwistyki tradycyjnej, można z grubsza podzielić na trzy następujące typy:

(1) lingwistyka stosowana to tyle co wykorzystywanie lub poszukiwanie możliwości wykorzystania rezultatów już zrealizowanych badań lingwistycznych (a) przez podmioty innych dziedzin nauki i/lub (b) przez podmioty różnych dziedzin praktyki, w tym przez podmioty działające na polu edukacji (tak J. Baudouin de Courtenay) albo (c) wykazywanie praktycznej użyteczności rezultatów badań lingwistycznych;

(2) lingwistyka stosowana to pewne rodzaje badań podjętych po to, by uzyskać wyniki, które umożliwią przyczynienie się do rozwiązania pewnych problemów praktycznych (tak Amerykanie, a w pewnej mierze już także A.F. Bernhardt);

(3) lingwistyka stosowana to zbiór takich dziedzin, jak tzw. metodyka nauki języków obcych, glottodydaktyka, translatoryka, afazjologia, logopedia, studia kontrastywne lub terminologia (takie rozumienie zdaje się leżeć u podłoża programów AILA).

2. Początki kształtowania się mojego poglądu na temat lingwistyki stosowanej sięgają mojej pracy w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, czyli lat 60. poprzedniego wieku. Natomiast jednym z głównych przedmiotów moich zainteresowań intelektualnych zagadnienie lingwistyki stosowanej stało się w 1971 roku – w momencie, w którym Uniwersytet Warszawski powierzył mi najpierw przygotowanie projektu już wspomnianego Instytutu Lingwistyki Stosowanej, a następnie jego zbudowanie. Szczególnie wiele czasu i energii poświęciłem wówczas odpieraniu „autorytatywnych twierdzeń” wypowiedzianych przy okazji różnego rodzaju dyskusji (niestety tylko ustnie, a nie pisemnie, choć niejednokrotnie prosiłem o ich opublikowanie) przez wielu ówczesnych filologów, że aktywności uprawianych (wyróżnianych) jako „lingwistyka stosowana” (po szyldem tego wyrażenia) nie sposób w ogóle uznać za naukowe – za godne uprawiania ich w murach jakiegokolwiek uniwersytetu, a Uniwersytetu Warszawskiego szczególnie. Już w połowie lat 70. tamtego wieku doszedłem do wniosku, że chcąc sformułować zadowalająco uargumentowaną odpowiedź na pytanie o istotę lingwistyki stosowanej, trzeba najpierw uporać się z pytaniami: (a) o naukę w ogóle i (b) o lingwistykę jako pewną dziedzinę nauki. I że pytanie o naukę to pytanie o to, co ją wyróżnia w świecie ludzkich (w szczególności poznawczych) aktywności w ogóle, a pytanie o naukowość lingwistyki to pytanie o to, co należy uznać za jej właściwość (uczynić jej właściwością) wyróżniającą ją w świecie nauki w ogóle.

Rezultaty moich ówczesnych przemyśleń tak w sprawie nauki, jak i lingwistyki przedstawiłem w monografii, która ukazała się pt. *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana* (F. Grucza, 1983). Rezultaty tamtych i późniejszych rozważań nad zagadnieniem lingwistyki stosowanej zebrałem i połączyłem w nową całość w już dwa razy wspomnianej monografii *Lingwistyka stosowana: Historia – zadania – osiągnięcia*. Mocno wzbogaconą i zarazem lingwistycznie pogłębioną odpowiedź na pytanie o naukę przedstawię w monografii, nad którą pracuję teraz. Mam nadzieję, że ukaże się ona wiosną przyszłego roku. Jej roboczy tytuł brzmi: „Nauka, pozna(wa)nie i wiedza a ludzkie języki. O podstawowych zagadnieniach epistemologii i metanauki ze stanowiska lingwistyki antropocentrycznej”. Natomiast rezultaty moich pogłębionych przemyśleń z ostatnich 30 lat w sprawie lingwistyki zamierzam zebrać w tomie poświęconym ludzkim językom, którego przygotowanie mam nadzieję ukończyć za mniej więcej trzy, a może już za dwa lata. W międzyczasie znacznie wzbogaciła się zarówno moja wiedza o rzeczywistych językach ludzkich, w tym o ich tzw. nabywaniu, jak i o ludzkim poznawaniu, o jego językowych współczynnikach, a także o naukowości, poznawaniu i wiedzy. Jednakże w tym miejscu mogę moją odpowiedź na oba te pytania jedynie naszkicować, w dodatku tylko węglem, a nie zaostrzonym ołówkiem.

2.1. Zaczę od uwagi, że chcąc sformułować sensowną odpowiedź na pytanie, czym jest nauka, trzeba najpierw ustalić desygnacyjną funkcję wyrazu „nauka”, że, inaczej mówiąc, trzeba najpierw wyraźnie określić, co się wyróżnia za pomocą tego wyrazu, albo jeszcze inaczej mówiąc: możliwie wyraźnie wskazać jego desygnaty; i że trzeba tak postąpić zwłaszcza wtedy, gdy przystępuje się do formułowania odpowiedzi na postawione pytanie pretendującej do miana odpowiedzi naukowej i to już choćby dlatego, że w takim przypadku nie wolno niczego milcząco uznać za rzecz oczywistą. Dziś odpowiadam następująco na pytanie o desygnacyjną funkcję wyrazu „nauka”:

Po pierwsze – za pomocą tego wyrazu wyróżniam pewien rodzaj aktywności istot żywych (przede wszystkim ludzi) nazywanych „poznawaniem”; pewien specyficzny rodzaj tych ostatnich nazywa się „pracą poznawczą”; z pracą poznawczą mamy do czynienia w przypadku ludzi trudniących się głównie wykonywaniem aktywności poznawczych; ludzi wykonujących pracę poznawczą dzieli się z grubsza na trzy rodzaje – (a) uczących się (uczniów), (b) nauczycieli, w tym nauczycieli akademickich, oraz (c) badaczy, których często nazywa się też „uczonymi” lub „myślicielami”.

Po drugie – prymarnie, czyli w obrębie świata pracy w ogóle, pracę nazywaną „poznawaniem” wyróżnia jej znamię teleologiczne lub rezultatywne, tzn., że wyróżnia ją albo cel, z uwagi na który jest wykonywana, albo rezultat uzyskany w wyniku jej wykonania; jej celem jest pozyskanie wiedzy, a jej rezultatem jest pozyskana *wiedza*; dodam, że tak jej celem, jak i jej rezultatem może też być *praktyczna umiejętność* i że tu pozyskiwaniem praktycznych umiejętności nie będę się zajmował, ponieważ z punktu widzenia celu niniejszych rozważań ważna jest przede wszystkim praca wykonywana dla pozyskania wiedzy lub praca, poprzez wykonanie której ktoś pozyskał wiedzę; w skrócie będę tę pracę nazywał pracą kognitywną.

Po trzecie – pracę kognitywną można, jak każdą inną pracę, najpierw podzielić w zależności od tego, (a) kto ją wykonuje, (b) czego ona dotyczy i/lub (c) jak się ją wykonuje, czyli w zależności od (a) jej podmiotu, (b) jej przedmiotu i/lub (c) metody jej wykonania (wykonywania); następnie pracę kognitywną można, a nawet trzeba, podzielić też w zależności od tego, czy jej celem jest wytworzenie – pozyskanie – nowej wiedzy, czy odtworzenie wiedzy starej, tzn. takiej, którą wcześniej wytworzyli inni ludzie.

Po czwarte – uczący się to osoby zajmujące się głównie pracą odtwórczą, nauczyciele – to osoby wspomagające (trudniące się głównie wspomaganie) uczących się, a badacze – naukowcy – to osoby zajmujące się głównie pozyskiwaniem nowej wiedzy; zatem: zasadnie można o kimś powiedzieć, że jest badaczem lub naukowcem tylko pod warunkiem, że na co dzień zajmuje się wykonywaniem tego rodzaju pracy kognitywnej; nawiasem mówiąc: rzeczywisty (a nie tylko „tytularny”) profesor to permanentnie uczący się badacz starający się pomagać innym uczącym się, a nie tylko nauczyciel (akademicki).

Po piąte – pracę realizowaną w celu pozyskania nowej wiedzy trzeba koniecznie odróżnić od pracy mającej na celu uzewnętrznienie pozyskanej wiedzy, czyli od

pracy, którą nazywam „pracą transferencyjną”; specyficzne (ale nie jedyne) rezultaty tej drugiej stanowią (językowe) teksty; teksty ani nie są wiedzą, ani wiedzy nie zawierają, lecz są tworam reprezentującymi (zastępującymi) wiedzę (S. Grucza, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b); problem w tym, że interesująca nas tu wiedza, czyli wiedza wytworzona przez ludzi, jest czymś, czego nikt nie jest w stanie nikomu przekazać bezpośrednio (więcej o wiedzy w F. Grucza, 2004).

Po szóste – w żadnym razie nie jest jednak tak, że tylko badacze (naukowcy) zajmują się pozyskiwaniem nowej wiedzy oraz jej transferencją, ani też tak, że wszelka nowa wiedza jest ich wytworem; nową wiedzę wytwarzali i wytwarzają, a także prezentowali i prezentują (tekstualizowali i tekstualizują) też ludzie, których nie nazywano i/lub nie nazywa się naukowcami ani myślicielami; w jakiejś mierze czynią to wszyscy ludzie, a zawodowo (w sensie głównego zajęcia) od dawien dawna czynią to ludzie wyróżniani za pomocą takich wyrażen jak „malarze”, „rzeźbiarze” lub „poeci”, a od czasu wynalezienia pisma także za pomocą wyrażenia „pisarze”.

Po siódme – naukowców wyróżnia najpierw to, że zajmują się głównie i zarazem profesjonalnie pozyskiwaniem nowej wiedzy, a nie przypadkowo, dorywczo czy na zasadzie pewnego hobby; pozyskiwanej i prezentowanej przez nich wiedzy nie należy jednak automatycznie utożsamiać z wiedzą naukową – może ona zasługiwać na ten kwalifikator, ale nie musi; często (a być może, że nawet coraz częściej) zasługuje ona co najwyżej na kwalifikator „wiedza pseudonaukowa”; główny problem, jaki do rozwiązania ma metanauka, to problem kryteriów wiedzy naukowej, albo inaczej mówiąc – to problem naukowości wiedzy.

Po ósme – możliwość przyznania jakiegokolwiek wiedzy wyróżnika „naukowa” trzeba uzależnić przede wszystkim od stopnia jej zasadności; synchronicznie kwalifikator „wiedza naukowa” można przyznać tylko tej (porcji) wiedzy pośród wiedzy zebranej o tym samym przedmiocie (zagadnieniu), która jest (została) najlepiej (najmocniej) uzasadniona – która w świetle przemawiających na jej rzecz argumentów jawi się jako wiedza w najwyższym stopniu prawdopodobna; nieco inaczej sprawa ta przedstawia się w perspektywie diachronicznej, ale tą nie będę się tu zajmował.

Po dziewiąte – w konsekwencji uznania zasadności wiedzy za jej dystynktywne znamię trzeba za specyficzny wyróżnik naukowców uznać ich (permanentne) dążenie (obowiązek dążenia) do pozyskiwania nowej wiedzy możliwie jak najlepiej uzasadnionej i/lub testowania zasadności już wytworzonej (uzewnętrznionej) starej wiedzy, a także (permanentne) dążenie do ustalenia adekwatności tekstów wyrażających wiedzę starą.

Po dziesiąte – tradycyjne opisy prymarnego wyróżnika naukowców za pomocą wyrażen typu „dążenie do prawdy” lub „odkrywanie prawdy” albo „ustalenie prawdy” wypada uznać za mało racjonalne nie tylko z uwagi na niezwykle wieloznaczność wyrazu „prawda”, lecz także, a właściwie przede wszystkim, dlatego, że do wielu rodzajów wiedzy nie sposób zasadnie (z sensem) odnieść żadnej definicji tego, co wyróżnia się pomocą wyrazu „prawda”; wspomnę tu, że tak rzecz ma się zarówno z wiedzą wyróżnianą za pomocą wyrazu „teoria”, jak i z wiedzą progno-

styczną, a w szczególności z wiedzą aplikatywną, a w jeszcze większej mierze z wiedzą ewaluacyjną i/lub estetyczną, czyli wiedzą na podstawie której ludzie „twierdzą”, że im coś na przykład smakuje lub nie smakuje, że im coś się podoba lub nie podoba, że coś jest lub nie jest wartościowe.

Po jedenaste – inaczej sprawa zasadności wiedzy przedstawia się na gruncie nauk apriorycznych, i inaczej na gruncie nauk empirycznych, czyli nauk zajmujących się przedmiotami, względem których podmioty tych nauk zakładają, że konstytuujące je obiekty i/lub właściwości tychże istnieją fizycznie; w dalszym ciągu tych rozważań będę brał pod uwagę jedynie zagadnienie zasadności wiedzy wytwarzanej i/lub prezentowanej przez podmioty nauk empirycznych, do których w każdym razie należy interesująca mnie tu lingwistyka zajmująca się rzeczywistymi językami ludzi z krwi i kości, a nie ich abstrakcyjnymi modelami.

2.2. Do sprawy zasadności wiedzy powrócę jeszcze. Jest to bowiem sprawa o znaczeniu zasadniczym. Wpierw trzeba uzupełnić przedstawione stwierdzenie, że pracę poznawczą można podzielić na różne rodzaje – między innymi w zależności od przedmiotu, którego ona dotyczy. Najpierw trzeba dodać do niego, że w ten sposób można/należy podzielić nie tylko realizowaną pracę poznawczą, lecz także wiedzę pozyskaną w konsekwencji jej wykonania; a następnie, że wyrażenie „przedmiot” zostało w nim użyte w funkcji pewnej specjalistycznej nazwy, a nie w funkcji powszechnego wyrazu „przedmiot”, czyli w znaczeniu w dużej mierze zbieżnym ze znaczeniem wyrazu „rzecz”. W każdym razie: w kontekście tego stwierdzenia wyrażenie „przedmiot” wyróżnia pewien rodzaj intelektualnych twórców, dokładniej: intelektualnych konstruktów stanowiących pewien rezultat jednoczesnego wyróżnienia (a) jakiegoś zbioru obiektów, (b) jakiegoś zbioru właściwości wyróżnionych obiektów oraz (c) jakiegoś zbioru relacji (stosunków) zachodzących (łączyjących) wyróżnione właściwości wyróżnionego zbioru obiektów i tym samym także te ostatnie.

Innymi słowy: „wyróżnić lub określić przedmiot swojego lub czyjegoś poznawania” znaczy w kontekście omawianego stwierdzenia tyle, co ustalić (wskazać) (a) zbiór (kategorię) interesujących mnie lub kogoś obiektów ($= O_1, \dots, O_n$), (b) zbiór (kategorię) interesujących mnie lub kogoś właściwości tych obiektów ($= W_1, \dots, W_p$) i (c) zbiór interesujących mnie lub kogoś relacji (związków, zależności) zachodzących pomiędzy wyróżnionymi (branymi pod uwagę) właściwościami interesujących mnie lub kogoś obiektów ($= R_1, \dots, R_z$). Formalnie można ogólną postać przedmiotów poznania przedstawić w następujący sposób:

$$O_1, \dots, O_n; W_1, \dots, W_p; R_1, \dots, R_z$$

2.3. Najważniejsze wnioski, jakie z przedstawionego opisu przedmiotu poznania wypada wyprowadzić w odniesieniu do empirycznych dziedzin nauki, w tym do lingwistyki zajmującej się głównie poznawaniem rzeczywistych języków ludzkich (czyli lingwistyki antropocentrycznej), a nie konstruowaniem lub analizą ich modeli lub wzorców, można w skrócie ująć następująco:

Po pierwsze – podmioty zajmujące się pozyskiwaniem naukowej wiedzy o tym samym przedmiocie – badające ten sam przedmiot, usiłujące go poznać naukowo – stanowią pewną dziedzinę poznania naukowego – pewną dziedzinę nauki; nie

wszystkie podmioty tej samej dziedziny muszą się zajmować poznawaniem całego – ogólnego – przedmiotu danej dziedziny; mogą się zajmować, i zwykle zajmują się, poznawaniem jego jakiegoś fragmentu – tego lub innego przedmiotu parcjalnego; i nie wszystkie muszą się zajmować poszukiwaniem odpowiedzi na wszystkie rodzaje dotyczących go pytań.

Po drugie – zasadnie o dwóch różnych dziedzinach nauki można mówić tylko o tyle, o ile ich podmioty wykazały (są w stanie wykazać), że zajmują się poznawaniem różnych przedmiotów; różne nauki empiryczne mogą różnić się tym, że zajmują się różnymi kategoriami obiektów, lub tym, że zajmują się różnymi kategoriami właściwości tych samych obiektów.

Po trzecie – odróżnić trzeba (a) ogólny przedmiot wyróżnionej dziedziny i (b) zakres przedmiotu konkretnych badań; ten ostatni można dowolnie poszerzać lub zwężać poprzez zmniejszanie lub powiększanie zbioru branych pod uwagę obiektów, ich właściwości i/lub zachodzących między nimi relacji.

Po czwarte – ani samo powiększenie, ale ani samo zmniejszenie zbioru obiektów i/lub zbioru właściwości obiektów uznanych za konstytuujące jakiś już wyróżniony przedmiot nie przekształca go w nowy przedmiot lecz go jedynie modyfikuje; nowego przedmiotu nie konstytuuje też zmiana metody pracy poznawczej dotycząca już wcześniej wyróżnionego przedmiotu.

Po piąte – zasadnie o ukonstytuowaniu jakiejś nowej dziedziny nauki można mówić tylko w konsekwencji odkrycia lub wyodrębnienia jakiegoś nowego przedmiotu, czyli w konsekwencji odkrycia przedmiotu, który nie stanowi głównego przedmiotu poznania żadnej wcześniej wyróżnionej dziedziny – który nie został jeszcze przez żadną z nich naukowo zagospodarowany.

Po szóste – ponieważ ogólny przedmiot każdej dziedziny poznania można podzielić na wiele, w gruncie rzeczy na nieskończenie wiele, konkretnych przedmiotów cząstkowych (parcjalnych), więc w konsekwencji można podzielić też każdą dziedzinę na różne dziedziny cząstkowe zajmujące się badaniem (poznawaniem) różnych kategorialnie wyróżnionych przedmiotów parcjalnych; na różne dziedziny cząstkowe można podzielić każdą dziedzinę także w zależności od realizowanych przez nią szczegółowych zadań poznawczych, w zależności od rodzaju (typu) pytań stawianych wobec tego samego przedmiotu.

2.4. Wracając do sprawy zasadności wiedzy, chcę najpierw podkreślić, że znamieniem wyróżniającym naukę jest nie tyle samo wytwarzanie czy pozyskiwanie nowej wiedzy, ile przede wszystkim uzasadnianie pozyskanej wiedzy – zarówno nowej, jak i starej. Że w konsekwencji tego stwierdzenia za finalny etap (ostatnią fazę) poznania naukowego trzeba uznać testowanie zasadności i/lub poszukiwanie lepszego niż dotychczasowe uzasadnienia dla rezultatów poznania uzyskanych na etapie opisu i eksplikacji badanego przedmiotu; więcej: wzmocnieniu i/lub testowaniu zasadności wiedzy oraz adekwatności prezentujących ją tekstów trzeba przyznać status samoistnego celu (zadania) nauki – jej każdej dziedziny.

A skoro uzasadnianie i/lub zasadność wiedzy spełnia tak istotną rolę, to wręcz konieczne staje się rozważenie pytania o warunki, od spełnienia których trzeba uzależnić uznanie ewaluowanej wiedzy za najlepiej (najmocniej) uzasadnioną.

W skrócie moja odpowiedź na to pytanie brzmi następująco: certyfikat najwyższej wiarygodności można przyznać tylko wiedzy, z której zostały wyprowadzone odpowiednie wnioski prognostyczne, dokładniej: wnioski aplikatywne, i o ile wnioski te potwierdziły się w praktyce. Innymi słowy: certyfikat najwyższej wiarygodności można przyznać tylko wiedzy uzasadnionej jej praktyczną skutecznością. By umożliwić zrozumienie, dlaczego tak uważam, muszę kilka dodatkowych słów poświęcić samemu poznawaniu naukowemu, dokładniej: temu, co wyróżnia się za pomocą wyrażenia „poznawanie naukowe”.

Przede wszystkim pragnę zwrócić uwagę na to, że realizacja poznawania naukowego, podkreślam: naukowego, a nie jakiegokolwiek, ma charakter nie jednorodnych aktów, lecz procesów kognitywnych – procesów mających swój wymiar temporalny i swoją wewnętrzną strukturę, procesów wewnętrznie zdeterminowanych. Mówiąc krótko: podobnie jak w przypadku, dajmy na to, procesu budowy mostu, tak też w przypadku naukowego poznawania nie jest rzeczą obojętną co, kiedy i w jakiej kolejności realizuje się w jego ramach.

Z punktu widzenia jego struktury proces naukowego pozna(wa)nia jakiegokolwiek przedmiotu, czyli poznawania zmierzającego do pozyskania o nim wiedzy możliwe zasadnej (naukowej), trzeba podzielić najpierw na trzy człony główne. Człony te nazywam diagnozą, anagnozą i prognozą. Różnią się one najpierw tym, że inicjalny człon wszelkiego poznawania naukowego stanowi diagnoza, że zarówno anagnozę, jak i prognozę za nauką można uznać tylko o tyle, o ile bazuje ona na wynikach diagnozy. Następnie człony te różnią się tym, że każdy z nich jest realizowany dla znalezienia odpowiedzi na inny typ (inną kategorię) pytań stawianych względem tego samego przedmiotu.

Celem pracy diagnostycznej jest znalezienie odpowiedzi na pytania typu: Czy badany przedmiot istnieje (kiedykolwiek istniał) naprawdę? Jeśli istnieje, to jaki jest on naprawdę i dlaczego jest taki, jak się stwierdza? Jak funkcjonuje, i dlaczego funkcjonuje tak, a nie inaczej? Z czego składa się? Jak jest zbudowany? Z kolei celem pracy anagnostycznej jest znalezienie odpowiedzi albo na pytania dotyczące przeszłości obiektów i/lub ich właściwości (konstituujących badany przedmiot), o których zakłada się, że istnieją tu i teraz, albo na pytania dotyczące obiektów lub ich właściwości (konstituujących badany przedmiot), które (już) nie istnieją, ale względem których zakłada się, że istniały.

Natomiast dla członu prognostycznego typowe są pytania: Jak badane przedmioty będą prezentowały się w przyszłości? Czy lub jak zmienią się? Jak będą się zachowywać w określonych sytuacjach w przyszłości?

Każdy z tych członów można i trzeba podzielić następnie przynajmniej na dwie fazy (dwa etapy). Człon diagnostyczny trzeba podzielić na etap obserwacji oraz etap eksplikacji rezultatów obserwacji, a człon prognostyczny na etap rozwojowy i aplikacyjny, człon anagnozy na regresywny i progresywny, ale sprawę tego członu pozostawię tu na marginesie.

Dla fazy obserwacji charakterystyczne są już po części wymienione pytania typu: Czy obiekty konstituujące badany przedmiot istnieją rzeczywiście? W jakiej postaci istnieją? Jakie właściwości posiadają, a jakich nie posiadają? Z czego się

składają? Jak są zbudowane? Jakie funkcje spełniają jako całość oraz jakie funkcje spełniają ich różne części składowe? Czy i jak powiązane są ze sobą ich właściwości? Dla fazy eksplikacji charakterystyczne są po części też już wymienione pytania typu: Dlaczego badane przedmioty (konstituujące je obiekty itd.) funkcjonują tak, jak zostało to stwierdzone? Dlaczego zachowują się tak, a nie inaczej?

Z kolei dla pierwszego etapu prognozy charakterystyczne są pytania, które już wymieniałem dla zilustrowania prognozy w ogóle, czyli pytania typu: Jak obiekty konstituujące badany przedmiot będą prezentowały się w przyszłości? Czy lub jak zmienią się? Jak będą się zachowywać w określonych sytuacjach w przeszłości? Natomiast dla ostatniej, interesującej nas tu przede wszystkim, fazy tego członu, czyli dla badań aplikatywnych, charakterystyczne są pytania typu: Czy można wpływać na dalszy rozwój badanych obiektów i ich właściwości? Czy lub jak można je zmienić? Czy można badane obiekty „wyposażyć” w nowe właściwości? Czy można reaktywować właściwości, które obiekty te utraciły? Czy można sterować stwierdzonymi rodzajami zachowań tych obiektów? Czy można (celowo) wzmacniać lub rozbudowywać, względnie osłabiać lub likwidować ich takie czy inne „skłonności”?

Badania nazwane tu diagnozą często nazywa się „badaniami podstawowymi” lub „nauką czystą”, a badania charakterystyczne dla fazy nazwanej tu aplikatywną często wyróżnia się jako „badania stosowane”.

2.5. Omówiony pokrótce (idealny) model procesu naukowego poznawania jakiegokolwiek przedmiotu pozwala nieco dokładniej odpowiedzieć na pytanie o kryteria ewaluacji zasadności wiedzy naukowej. Bowiem odwołując się do niego, można powiedzieć: (a) że wartość naukowa każdego następnego członu lub etapu jego naukowego pozna(wa)nia zależy do wartości naukowej członu lub etapu poprzedzającego go, że wartość naukowa zarówno anagnozy, jak i prognozy zależy od wartości naukowej diagnozy, a wartość eksplikatywnego etapu diagnozy od wartości naukowej zrealizowanej w jej ramach pracy deskryptywnej; (b) że wartość naukowa każdego poprzedniego członu lub etapu pracy naukowej może zostać wzmocniona lub osłabiona poprzez realizację członu lub etapu po nim następującego; że wartość naukowa każdej teorii zależy od solidności opisu, na podstawie którego została ona skonstruowana, a moc eksplikatywna teorii zbudowanej na bazie rezultatów dokonanej obserwacji może potwierdzić lub obalić wyniki obserwacji przedstawione w opisie badanego przedmiotu; i (c) że wartość naukowa wiedzy aplikatywnej zależy od naukowej wartości wiedzy, z której została ona wyprowadzona, czyli od naukowej wartości wiedzy względem niej podstawowej, w tym przede wszystkim diagnostycznej, i że praktyczna skuteczność wiedzy aplikatywnej może wzmocnić (a jej praktyczna nieskuteczność może osłabić) naukową wartość wiedzy, z której została ona wyprowadzona, a więc także naukową wartość wiedzy zgromadzonej w ramach diagnozy danego przedmiotu, w tym dotyczącej go teorii.

Poza tym z uwag dotyczących tego modelu w sposób jednoznaczny wynika, że jakiegokolwiek wypowiedzi o charakterze prognostycznym, w szczególności aplikatywnym, dotyczące dowolnego przedmiotu można włączyć do zbioru wypowiedzi naukowych tylko o tyle, o ile wynikają one z odpowiedniej wiedzy diagnostycznej,

w tym z odpowiedniej teorii, o ile można je uznać za wyprowadzone z niej (logiczne) konsekwencje. I *last but not least* z uwag tych wynika, że skoro jest tak, że najwyższy stopień naukowej zasadności można zapewnić wiedzy podstawowej tylko drogą testowania praktycznej skuteczności wyprowadzonych z niej wniosków aplikacyjnych, to każda dziedzina musi włączyć do zbioru swych obligatoryjnych zadań kognitywnych również tworzenie i dostarczanie odpowiedniej, dotyczącej jej przedmiotu, wiedzy aplikatywnej; że nauki empiryczne nie mogą się z góry ograniczyć się do jedynie „teoretycznego” uzasadniania swych wyników badawczych, lecz muszą systematycznie dążyć do ich uzasadnienia praktycznego – do praktycznego zastosowania wynikających z nich aplikacyjnych wniosków; że jeśli chce się pozyskać o badanym przedmiocie wiedzę możliwie najmocniej uzasadnioną, czyli wiedzę w najwyższym stopniu naukową, to muszą postawić względem niego nie tylko pytania mające umożliwić jego opis (deskrypcję), eksplikację i poznanie jego historii, lecz także pytania dotyczące jego przyszłości, w tym również pytania mające doprowadzić do uzyskania odpowiedniej wiedzy natury aplikatywnej, czyli wiedzy umożliwiającej planowanie sposobów wpływania na jego rozwój i/lub zachowania; że muszą się o to starać nie z powodów, jak się zwykle zakłada, społecznych, lecz także, a w gruncie rzeczy przede wszystkim z powodów czysto naukowych.

Inna sprawa, że nie wszystkie nauki empiryczne są już na tyle metodologicznie dojrzałe, by w sposób systematyczny formułować kwestie aplikatywne, a tym bardziej by je naukowo badać czy rozwiązywać. Ponieważ wypowiedzi aplikatywne można uznać za naukowe tylko o tyle, o ile zostały one wyprowadzone z odpowiedniej teorii naukowej, jest rzeczą oczywistą, że dostarczyć naukowej wiedzy aplikatywnej mogą tylko takie dziedziny, które już zgromadziły wystarczająco zasadne (ugruntowane) opisy oraz teorie badanych przedmiotów.

2.6. Na wszelki wypadek dodam: Każda wiedza aplikatywna, czyli wiedza wyprowadzona z odpowiedniej wiedzy podstawowej (w szczególności z wiedzy teoretycznej), jest jednocześnie pewnym rodzajem „know how” i tym samym wiedzą pod względem formalnym „zbieżną” z wiedzą czysto praktyczną. Niemniej oba te rodzaje wiedzy trzeba zdecydowanie odróżnić, między innymi z uwagi na ich różne „pochodzenie”. Wiedza aplikatywna jest pozyskiwana w wyniku pewnego logicznego przekształcenia wypowiedzi teoretycznych (w rodzaju: ‘jeżeli A, to B’; ‘kto chce B, musi wykonać działania C’). Natomiast wiedza praktyczna może być zarówno dziełem zupełnego przypadku, jak i wynikiem celowo zrealizowanych prób i błędów („trial and error”). Ale wiedzę aplikatywną należy odróżnić od wiedzy (czysto) praktycznej również dlatego, że względem każdej z nich trzeba podjąć inne działania, jeśli chce się im nadać status wiedzy naukowo uzasadnionej.

Wiedza czysto praktyczna, niezależnie od tego, jak wysoce prawdopodobna jest jej praktyczna skuteczność, nie jest wiedzą naukową. Do zbioru wiedzy naukowej można ją zaliczyć dopiero wtedy, gdy uda się ją powiązać z odnośną wiedzą teoretyczną, o ile uda się wyjaśnić, dlaczego sprawdza się ona w praktyce. Natomiast wiedza aplikatywna wyprowadzona z określonej teorii jest wiedzą „tylko” teore-

tycznie uzasadnioną. Za wiedzę uzasadnioną także praktycznie można ją uznać, o ile okaże się ona być wiedzą skuteczną na poziomie praktyki.

3. Wszystko, co dotąd powiedziałem o nauce w ogóle jako pewnym specyficznym rodzaju ludzkiego poznawania, dotyczy w równej mierze wszystkich dziedzin empirycznych, w tym także lingwistyki. Ich dotąd wymienione właściwości to ich właściwości ogólne. Każda z nich ma jednakże też swoje właściwości specyficzne – więcej: musi takie posiadać. W przeciwnym razie bezzasadne byłoby wyróżnianie jej jako pewnej dziedziny relatywnie odrębnej (samodzielnej). Te właściwości każda dziedzina musi sama możliwie dokładnie wyróżnić i przedstawić. Każda musi przede wszystkim sama (a) wyróżnić (wskazać) swój generalny przedmiot, (b) sformułować swoje specyficzne zadanie, (c) dokonać ewaluacji przedstawionych wcześniej opisów swego przedmiotu i zadań. Dodam, że wszystkie te zadania są zadaniami, których nie sposób wykonać raz na zawsze, że każda dziedzina musi podejmować je niejako wciąż na nowo. Na tę konieczność uwagę zwracali zresztą już obaj prekursorzy nowoczesnej lingwistyki – i J. Baudouin de Courtenay, i F. de Saussure. To już choćby z tego powodu konieczne jest metodologiczne ufundowanie i instytucjonalne wyodrębnienie płaszczyzny systematycznego namysłu meta-lingwistycznego. Jednakże tu ograniczę się do przedstawienia tylko kilku najważniejszych elementów mojej odpowiedzi na pytanie o ogólny (inicjalny) przedmiot lingwistyki i jej zadania.

3.1. (1) Inicjalny przedmiot lingwistyki konstytuują konkretni ludzie – ludzie z krwi i kości. Lingwistykę interesują przede wszystkim te ich właściwości (współczynniki), które leżą u podstaw ich umiejętności: (1a) formowania (tworzenia) i uzewnętrzniania (artykułowania, wypowiedziania, zapisywania) konkretnych wypowiedzi a także odbierania, identyfikowania i odróżniania oraz rozumienia odbieranych wypowiedzi innych ludzi; (1b) realizowania konkretnych aktów i procesów komunikacyjnych i (1c) osiągania za pomocą wypowiedzi zamierzonych praktycznych skutków.

(2) Choć zgoła powszechnie wyznawany, to jednak z gruntu mylny jest pogląd, jakoby inicjalny przedmiot lingwistyki konstytuowały byty wyróżniane za pomocą wyrażen typu „język polski”, „język niemiecki” czy „język angielski”. Byty te to pewne intelektualne konstrukty – twory – należące do ogólnego zbioru bytów nazywanych „modelami” lub „wzorcami”. Ich specyficzny rodzaj stanowią wzorce (modele) opracowane (wytworzone) przez lingwistów (językoznawców). Jako takie stanowią one pewną kategorię bytów wtórnych względem rzeczywistych języków ludzkich – stanowią je właściwości (współczynników) konkretnych ludzi (osób).

(3) Inna sprawa, że konstrukty te można również uczynić (i często czyni się) obiektami konstytuującymi przedmiot lingwistycznych analiz. Że można je badać między innymi co do ich adekwatności lub co do ich użyteczności, a także co do stopnia ich społecznej implementacji – co do ich rzeczywistego respektowania przez członków wspólnoty, na potrzeby której zostały one sporządzone. Rzecz tylko w tym, by (a) przedmiotowi ukonstytuowanemu na ich podstawie nie przypię-

sywać charakteru prymarnego przedmiotu lingwistyki i by (b) nie utożsamiać go z przedmiotem lingwistyki wymienionym w punkcie (1). Mówiąc krótko: czym innym jest konstruowanie i/lub badanie języków-modeli i czym innym badanie (rekonstruowanie) rzeczywistych języków konkretnych ludzi oraz (a) ludzkich aktywności, w rezultacie których konkretne osoby wytworzyły swoje języki, (b) ludzkich aktywności nazywanych aktami mownymi i/lub pisarskimi i (c) skutków tychże.

(4) Za błędne wypada uznać też mniemanie, jakoby inicjalny przedmiot lingwistyki konstituowały konkretne (w jakiś sposób utrwalone) językowe wypowiedzi (teksty) jakiegoś zbioru ludzi. Najpierw dlatego, że głównym celem (zadaniem) lingwistyki jest poznanie (rekonstrukcja) sposobów (reguł, zasad) tworzenia i rozumienia wypowiedzi (tekstów tak mownych, jak i pisemnych) oraz posługiwania się nimi (dokładniej: konstytuującą te reguły praktyczną wiedzą), czyli poznanie czegoś, co nie zawiera się w wypowiedziach (tekstach), lecz w ich twórcach. Konkretnie wypowiedzi językowe nie konstituują ani prymarnego, ani głównego przedmiotu lingwistyki, lecz stanowią pewien (ale w żadnym razie nie jedyne) rodzaj materiału badawczego lingwistyki, co jednak nie oznacza, że nie można ich uczynić obiektami konstytuującymi samodzielny przedmiot poznania, ale to już inna sprawa.

(5) Każdy konkretny (tak kolektywny, jak i indywidualny) podmiot lingwistyki może brać pod uwagę dowolnie zawężony lub poszerzony zakres ogólnego przedmiotu lingwistyki. Oznacza to, że każdy z nich może brać pod uwagę (a) wszystkich konkretnych ludzi (cały ich zbiór) albo tylko ich pewien podzbiór, (b) wszystkie generatywnie i/lub komunikatywnie relewantne właściwości (współczynniki) ludzi lub tylko jakiś ich podzbiór. Przeważnie konkretne przedmioty badań są konstytuowane według następującej reguły: zwiększając zbiór branych pod uwagę ludzi, ogranicza się zbiór ich właściwości, i odwrotnie.

(6) W ogólnym zbiorze ludzkich właściwości generatywnie i/lub komunikatywnie relewantnych są takie, które spełniają funkcje (mniej lub bardziej) centralne, i takie, które spełniają funkcje (mniej lub bardziej) peryferyjne. Pierwsze z nich tworzą rdzeń przedmiotu lingwistyki; do nich należą przede wszystkim właściwości wymienione w punkcie (1a). Natomiast do ogólnego zbioru językowych właściwości konkretnych ludzi trzeba zaliczyć nie tylko ich właściwości „czysto” językowe, lecz także ich właściwości para- i ekstrajęzykowe, a także te, które stanowią ich składniki – kulturę komunikacyjną konkretnych ludzi.

(7) Konkretnie podmioty lingwistyki mogą ograniczyć przedmiot swoich zainteresowań do generatywnie i/lub komunikatywnie relewantnych właściwości ludzi monolingwalnych, lub tylko ludzi monolektalnych. Ale równie dobrze mogą go poszerzyć o odpowiednie właściwości ludzi multilektalnych lub nawet multilingwalnych i rozpatrywać we wzajemnym powiązaniu. Ponadto mogą brać pod uwagę (i przeważnie biorą) tylko właściwości składające się na tzw. czysto językową kompetencję konkretnych ludzi lub także ich właściwości składające się na ich tzw. pragmatyczną lub kulturową kompetencję komunikacyjną, a także właściwości fundujące ich tzw. interkulturową kompetencję komunikacyjną. Konkretnie podmioty mogą zawężać lub poszerzać zakres branych pod uwagę przedmiotów

w perspektywie nie tylko synchronicznej, lecz także diachronicznej. Ponadto mogą się ograniczyć do perspektywy ontogenetycznej lub wziąć pod uwagę także perspektywę filogenetyczną.

3.2. Co się tyczy zadań lingwistyki jako pewnej dziedziny nauki, to specjalnie pragnę podkreślić, że niezależnie od tego, jak wyróżni się jej przedmiot, ostatecznie podmioty tej dziedziny muszą (i to przede wszystkim z istotnych powodów naukowych, a nie tylko, jak się zwykle sądzi, z powodów społecznych) postawić wobec niego także pytania typu: Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, można zmienić badany przedmiot – wykryte właściwości konstytuujących go osób lub ich zachowania? Co trzeba uczynić, by zwiększyć funkcjonalną efektywność ich działań językowych i/lub wytworów tych działań?

Jednak zanim lingwistyka przystąpi do udzielania odpowiedzi na ten typ pytań, musi sporządzić najpierw możliwie solidny opis, i następnie możliwie mocną (skuteczną) teorię badanego przedmiotu. W żadnym razie nie jest prawdą, jak chcą niektórzy, że wytworzenie teorii języka „jest najwyższym celem badań lingwistycznych” (por. np. C. Lehman, 1987). Zadaniem lingwistyki jest bowiem tworzenie nie tylko teorii języka, lecz także teorii językowej komunikacji, albo inaczej: teorii efektywnego i/lub sensownego posługiwania się językiem oraz tekstami. Ponadto zadaniem lingwistyki jako pewnej dziedziny nauki nie jest dostarczanie jakiegokolwiek wiedzy o jej przedmiocie/przedmiotach, lecz dostarczanie wiedzy możliwie najbardziej zasadnej, z czego z kolei wynika, że swej pracy poznawczej nie może zakończyć na wytworzeniu odpowiedniej teorii, lecz musi poza tym zmierzać do wytworzenia (pozyskiwania) odpowiedniej wiedzy aplikatywnej.

Powtarzam: do tworzenia naukowej teorii badanego przedmiotu można przystąpić dopiero wtedy, gdy został on dostatecznie dokładnie opisany, a do formułowania naukowych odpowiedzi na pytania natury aplikatywnej dopiero w momencie, gdy jego funkcjonowanie zostało możliwe solidnie zrekonstruowane w postaci odpowiedniej teorii. Inaczej mówiąc: lingwistyczne wypowiedzi aplikatywne mogą być uznane za naukowe tylko o tyle, o ile, (a) są logiczną konsekwencją naukowo uzasadnionej wiedzy podstawowej, oraz (b) jest rzeczą jasną, jakich obiektów i jakich właściwości tychże obiektów dotyczą.

3.3. Nie jest prawdą, że lingwistyka stosowana i lingwistyka czysta różnią się tym, iż pierwsza z nich zajmuje się właściwościami składającymi się na tzw. pierwsze (ojczyste) języki ludzi, a druga „nabywaniem” przez nich właściwości obcojęzycznych. Nie jest też prawdą, że dzieląca je różnica polega na tym, iż lingwistyka czysta zajmuje się badaniem „normalnych” właściwości językowych ludzi, a lingwistyka stosowana badaniem różnych dewiacji (genetycznych, wypadkowych czy chorobowych) w tym zakresie. Błędne jest też utożsamianie lingwistyki stosowanej zarówno z takimi dziedzinami, jak metodyka czy dydaktyka języków (obcych) lub glottodydaktyka, jak i z takimi, jak analiza błędów językowych, studia interkulturowe czy tzw. lingwistyki myślnikowe.

Lingwistyka stosowana i lingwistyka czysta nie są dwoma różnymi lingwistykami, lecz integralnymi składnikami jednej i tej samej lingwistyki – lingwistyki

w ogóle. Obie zajmują się badaniem tego samego (wspólnego) przedmiotu. Obie są komplementarnymi, a nie przeciwstawnymi współczynnikami lingwistyki w ogóle. Różnią się tym, że wobec tego samego przedmiotu stawiają innego rodzaju pytania.

Lingwistyka czysta stawia względem niego pytania podstawowe (prymarne), a lingwistyka stosowana pytania końcowe (finalne). Lingwistyka stosowana nie tworzy żadnych „własnych” teorii badanego przedmiotu, lecz korzysta z teorii wytworzonych przez lingwistykę czystą i zarazem je testuje. Może przyczynić się do wzmocnienia lub osłabienia zasadności teorii, z których wywiodła testowane konsekwencje aplikatywne. Poza tym może ujawnić (i też ujawnia) potrzebę wygenerowania brakujących teorii.

W gruncie rzeczy słuszny nie jest ani dychotomiczny podział lingwistyki na teoretyczną i stosowaną, ani na czystą i stosowaną. Podobnie jak każdą inną empiryczną dziedzinę nauki, tak trzeba też lingwistykę najpierw podzielić na trzy człony – na diagnozę, anagnozę i prognozę, a następnie każdy z nich przynajmniej na dwa etapy (dwie fazy). Podział lingwistyki na teoretyczną i stosowaną nie jest słuszny z tego powodu, że tworzenie teorii, w ścisłym rozumieniu tego słowa, stanowi tylko jedną z faz lingwistyki czystej a lingwistyka stosowana jest tylko jedną z faz lingwistyki zajmującej się zagadnieniami natury prognostycznej, czyli – inaczej mówiąc – podziału tego nie sposób uznać za trafny dlatego, że poza swym nawiasem pozostawia spore części lingwistyki w ogóle.

Lingwistyka jako pewna dziedzina nauki ma wręcz obowiązek dążyć do jak naj-solidniejszego ukonstytuowania w swych ramach lingwistyki stosowanej nie tylko ze względów społecznych, lecz przede wszystkim z powodów ściśle naukowych. Z tych samych powodów zobowiązana jest dążyć do tego każda część lingwistyki aspirująca do miana nauki, niezależnie od tego, czy nazywa się ją gramatyką, składnią, morfologią, dialektologią czy jeszcze inaczej.

Ogólnie można specyficzne zadania lingwistyki stosowanej podzielić na trzy rodzaje: pierwszy z nich stanowi wyprowadzanie aplikatywnych wniosków z odpowiedniej wiedzy podstawowej oraz jej praktyczne testowanie; drugi stanowi naukowe uzasadnianie lub dewaluowanie czysto praktycznej wiedzy dotyczącej ludzkich języków, ich funkcjonowania i/lub posługiwania się nim; trzeci stanowi wspieranie ludzi w rozwiązywaniu (pokonywaniu) praktycznych problemów (trudności, w tym tzw. barier językowych i/lub komunikacyjnych), na które natrafiają podmioty w zakresie swych aktywności językowych.

Podmioty lingwistyki stosowanej podejmujące się realizacji ostatniego rodzaju zadań muszą pamiętać o tym, że praktyczne problemy można rozwiązywać nie tylko drogą derywacji odpowiedniej wiedzy aplikatywnej z wiedzy podstawowej, lecz także drogą praktycznych prób i błędów; że ten sposób rozwiązywania problemów nie jest sposobem naukowym; i że samo statystyczne wykazanie, że rozwiązanie (metoda) A częściej przynosi pożądane efekty niż rozwiązanie (metoda) B, można uznać w najlepszym razie za niższy stopień praktycznego uzasadnienia odnośnej wiedzy.

4. Powtórzmy: utożsamianie lingwistyki stosowanej z praktycznymi zastosowaniami wyników badań lingwistyki czystej, obojętne czy utożsamia się ją przy tym z rezultatami zastosowań lingwistycznej wiedzy, czy z odnośnymi działaniami (czynnościami), jest zupełnym nieporozumieniem. Zupełnym nieporozumieniem jest też całkowite przeciwstawianie lingwistyki stosowanej lingwistyce czystej. Przede wszystkim pod względem teleologicznym lingwistyka stosowana nie różni się w żaden istotny sposób od fazy badań lingwistycznych nazywanych podstawowymi lub czystymi: celem badań realizowanych w ramach (na poziomie) lingwistyki stosowanej jest również pozyskanie wiedzy naukowej, tyle tylko, że wiedzy innego rodzaju niż ta, której pozyskiwanie jest celem lingwistyki czystej. Głównym zadaniem lingwistyki stosowanej jest poszukiwanie, pozyskiwanie, wynajdywanie odpowiedniej aplikatywnej wiedzy i testowanie jej praktycznej skuteczności, a nie jej praktyczne (gospodarcze) stosowanie (wdrażanie).

Natomiast z oczywistych powodów obie części lingwistyki mogą, a nawet muszą, się różnić pod względem metodologicznym. Ale ta ich inność nie jest wystarczającym powodem do traktowania ich jako dwóch różnych dziedzin nauki. Jak każde inne ogniwo lingwistyki rozumianej jako pewien rodzaj pracy naukowej, tak też lingwistyka stosowana, rozumiana jako pewien rodzaj pracy poznawczej, ma swój podmiot kolektywny i swoje podmioty konkretne, swoje specyficzne pytania i metody znajdowania na nie odpowiedzi i oczywiście też swoje wyniki. Natomiast lingwistyka stosowana nie ma żadnego „swojego” specyficznego przedmiotu: lingwistyka stosowana zajmuje się badaniem tego samego przedmiotu, co lingwistyka czysta.

Zarówno badania stosowane, jak praktyczne stosowanie (wykorzystywanie) ich wyników (wiedzy) trzeba możliwie wyraźnie oddzielić od kognitywnego wykorzystania lub wykorzystywania wyników cudzych badań – zrealizowanych przez innych autorów. Poza tym trzeba odróżnić (a) wykorzyst(yw)anie w ramach tej samej dziedziny, w naszym przypadku w ramach lingwistyki, wyników badań zrealizowanych przez innych autorów, a więc na przykład wykorzystanie przez podmioty lingwistyki stosowanej wyników badań zrealizowanych przez podmioty lingwistyki zajmujące się (głównie) badaniami czystymi, od (b) wykorzyst(yw)ania przez podmioty innych dziedzin wyników badań zrealizowanych przez podmioty lingwistyki. Przy okazji zwracam uwagę na to, że tradycyjnie, mówiąc o kognitywnym wykorzyst(yw)aniu wyników badań lingwistycznych (lingwistycznej wiedzy), bierze się pod uwagę tylko drugi z wymienionych rodzajów ich (jej) wykorzyst(yw)ania.

Z sensem o nauce stosowanej można mówić tylko w odniesieniu do jednego z etapów (jednej z faz) pracy poznawczej. Nauką nie jest ani kognitywne (wy)korzystanie już zgromadzonej wiedzy, ani jej praktyczne stosowanie. W przypadku postawienia znaku równości między lingwistyką stosowaną i wykorzystywaniem lingwistycznych wyników badań na gruncie innych dziedzin nauki, musielibyśmy uznać, że psycholog wykorzystujący wyniki badań lingwistycznych staje się podmiotem lingwistyki stosowanej, a lingwista wykorzystujący wiedzę psychologiczną przekształca się w podmiot psychologii stosowanej.

Podmioty stawiające sobie za cel rozwiąz(yw)anie praktycznych problemów językowych mogą się znaleźć w jednej z następujących sytuacji: (1) mają do dyspozycji odpowiednią (wcześniej zgromadzoną) wiedzę podstawową (w tym odpowiednią wiedzę teoretyczną), umożliwiającą wyprowadzenie „pożądanych” wniosków aplikatywnych – naukowe rozwiązanie badanych problemów; (2) zgromadzona wcześniej odnośna wiedza podstawowa okazuje się zbyt uboga albo ułomna, by można było z niej wyprowadzić odpowiednie wnioski aplikatywne; (3) brak odpowiedniej wiedzy podstawowej, wiedza taka nie została jeszcze wytworzona – brak jej w ogóle.

Zarówno w przypadku (2), jak i (3) podmioty pragnące w sposób naukowy rozwiązać „zlecony” im problem praktyczny muszą najpierw zrealizować odpowiednie badania podstawowe. Stwierdzenie tego rodzaju stanu rzeczy spowodowało, że amerykańscy lingwiści zainteresowani lingwistyką stosowaną zajęli się tak intensywnie badaniami kontrastywnymi. Ale tak czy inaczej: w związku z tym, że na płaszczyźnie rzeczywistych badań stosunkowo często zachodzą stany rzeczy wymienione w punktach (2) i (3), trzeba odróżnić wąskie (idealne) i szerokie (konkretne) rozumienie wyrażenia „lingwistyka stosowana”. W drugim przypadku desygnacyjna funkcja tego wyrażenia polega na sygnalizowaniu albo punktu ciężkości badań realizowanych pod jego szyldem, albo powód, z uwagi na który zostały one podjęte, albo wreszcie cel finalny.

Kończąc te uwagi, pragnę przynajmniej wspomnieć, że odróżnienie wąskie i szerokie rozumienie lingwistyki stosowanej jest konieczne też w zależności od sposobu zakreszenia granic generalnego przedmiotu lingwistyki. W przypadku podmiotów z góry ograniczających przedmiot swoich zainteresowań poznawczych do modelowych właściwości językowych ludzi, czyli do ich właściwości fonemicznych, leksemicznych i gramatycznych (w ich tradycyjnym rozumieniu), mamy do czynienia z wąsko rozumianą lingwistyką i lingwistyką stosowaną. W przypadku podmiotów zainteresowanych także tzw. pragmatycznymi właściwościami językowymi branych pod uwagę ludzi mamy do czynienia z szerzej rozumianą i lingwistyką w ogóle i lingwistyką stosowaną.

Z jeszcze szerzej rozumianą i lingwistyką w ogóle, i lingwistyką stosowaną mamy do czynienia w przypadku podmiotów zainteresowanych poznaniem (rekonstrukcją) wszystkich właściwości branych pod uwagę ludzi, które są istotne z punktu widzenia ich tzw. kompetencji komunikacyjnej, te podmioty muszą bowiem wziąć pod uwagę też (przynajmniej niektóre) właściwości ludzi składające się na ich kultury. Natomiast z najszerzej rozumianą i lingwistyką, i lingwistyką stosowaną mamy do czynienia w przypadku podmiotów zainteresowanych poznaniem nie tylko językowych oraz komunikacyjnych właściwości branych pod uwagę ludzi, lecz także funkcji przypisywanych i/lub spełnianych przez ich wytwory językowe, czyli przez konkretne teksty. W tym rozumieniu lingwistyka implikuje dziedzinę wyróżnianą za pomocą wyrażen typu „literaturoznawstwo”. Ale dokładniej wypowiem się na ten temat przy innej okazji.

BIBLIOGRAFIA

- BAŃCZEROWSKI J. (2001) *Aspects of Ludwik Zabrocki's Linguistic World*, w: E.F.K. Koerner and A. Szwedek, wyd., *Towards a History of Linguistics in Poland. From the Early Beginnings to the End of the 20th Century*, Amsterdam, 273–312.
- BAUDOIN DE COURTENAY J. (1903) *Język i języki. Językoznawstwo*, w: Wielka Powszechna Encyklopedia Ilustrowana t. 33, Warszawa, 266–296
- BAUDOIN DE COURTENAY J. (1909) *Zarys historii językoznawstwa czyli lingwistyki (glottologii)*, w: *Poradnik dla samouków*, seria 3, t. 2, z. 2, Warszawa, 35–302.
- BAUDOIN DE COURTENAY J. N., (1974 – t. I, 1976 - t. II, 1989 – III, 1990 – t. IV, 1983 – t. V, 1983 – t. VI) *Dzieła Wybrane*, Warszawa.
- BERNHARDI A F. (1801) *Sprachlehre*, cz. I: *Reine Sprachlehre*, Berlin.
- BERNHARDI A F. (1803) *Sprachlehre* cz. II: *Angewandte Sprachlehre*, Berlin.
- CANDLIN Ch. (1982) *Criticising Applied Linguistics*, Lancaster.
- CRYSTAL D. (1984) *Directions in Applied Linguistics*, London.
- COSERIU E. (1988) *Sprachkompetenz: Grundzüge der Theorie des Sprechens*, Tübingen.
- GABELENTZ G. von der (1972) *Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherige Ergebnisse*, Tübingen (1. wyd. 1891).
- FERGUSON Ch.A. (1966) *Applied linguistics*, w: Ch. A. Ferguson, 1971, 135–147.
- FERGUSON Ch.A. (1968) *Language development*, w: Ch. A. Ferguson, 1971.
- FERGUSON Ch.A. (1974) *Applications of linguistics*, w: R. Austerlitz, wyd., 63–76.
- FISIAK J. (1971) *The Poznań Polish-English Contrastive Project*, w: *Zagreb Conference of English Contrastive Projects*, 87–96.
- FISIAK J. (1973) *The Polish-English Contrastive Project. Papers and Studies*, Poznań.
- GARVIN P.L., ed. (1963) *Natural language and the computer*, New York–San Francisco–Toronto–London.
- GARVIN P.L. (1962) *Computer Participation in Linguistic Research*, w: *Language* t. 38, 385–389.
- GRUCZA F. (1983) *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa.
- GRUCZA F. (1988) *Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*, w: N. Honsza, H.G. Roloff (wyd.), *Dass eine Nation die andere verstehen möge. Festschrift für M. Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag (= Chloë. Beihefte zu Daphnis t. 7)*, Amsterdam, 309–331.
- GRUCZA F. (1999) *Nauka – pseudonauka – paranauka*, w: E. Hałoń, ed., *O nauce, pseudonauce, paranauce. Zbiór wypowiedzi*, Warszawa, 137–164.
- GRUCZA F. (2004) *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 20, Warszawa, 5–48.
- GRUCZA F. (2007) *Lingwistyka stosowana: Historia – zadania – osiągnięcia*, Warszawa.
- GRUCZA S. (2004) *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa.
- GRUCZA S. (2008a) *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- GRUCZA S. (2008b) *Fachsprachen – Fachwissen – Fachkommunikation*, w: B. Mikołajczyk, M. Kotin (ed.), *Terra grammatica: Ideen – Methoden – Modelle. Festschrift für Józef Darski zum 65. Geburtstag*. Frankfurt/M, s. 117–133.
- GRUCZA S. (2009a) *Fachwissen – Fachsprache – Fachtexte: Fachdiskursanalyse aus der Sicht der anthropozentrischen Sprachentheorie*, w: F. Grucza, M. Olpińska, H.-J. Schwenk (red.), *Diskurse als Mittel und Gegenstände der Germanistik. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten, Olsztyn 9–11 Mai 2009*. Warszawa, (w druku).
- GRUCZA S. (2009b) *Zur kognitiven Funktion von Fachsprachen und zur Geschichte ihrer Erforschung*, w: *Księga pamiątkowa poświęcona prof. dr hab. Irenie Światłowskiej-Prędocie*. Uniwersytet Wrocławski. Wrocław (w druku).

- KAPLAN R.B., ed. (1980) *On the Scope of Applied Linguistics*, Rowley (Mass.).
- LEHMANN C. (1987) *Der Relativsatz: Typologie seiner Struktur, Theorie seiner Funktionen, Kompendium seiner Grammatik*, Tübingen.
- MİŞESKA Tomić O., Shuy R.W., eds., (1987) *The Relation of Theoretical and Applied Linguistics*, New York–London.
- RITCHIE W.C. (1984) *Is there a Separate Discipline of Applied Linguistics?* w: NYS TESOL Applied Linguistics Newsletters, 10–14.
- POPPER K. (1934) *Logik der Forschung*, Wien.
- ROGERS M. (1988) *Developments in Applied Linguistics and Language Teaching*, w: I R A L XXVI /1, 1–18.
- SAUSSURE F. de, (1967) *Cours de linguistique générale* (wyd. krytyczne R. Engiera), Wiesbaden.
- KANDLER G. (1952/53) *Angewandte Sprachwissenschaft; Name und Wesen eines kommenden Wissenschaftszweiges*, w: *Wirkendes Wort* III, 257–271.
- KANDLER G. (1955) *Zum Aufbau der angewandten Sprachwissenschaft...*, w: *Sprachforum* 1, 3-9
- KANDLER G. (1957) *Angewandte Sprachwissenschaft als Interessengebiet des Neuphilologen*, w: *Moderna Språk* 60/1, 46–69.
- KEHOE M., wyd. (1968) *Applied linguistics. A survey for language teachers*, New York – London.
- ZABROCKI L. (1966) *The Institute of Applied Linguistics at the Adam Mickiewicz University*, w: *Glottodidactica* I, 131–135.
- ZABROCKI L. (1970) *Grundfragen der konfrontativen Grammatik*, w: Moser H., wyd., 1970, *Probleme der kontrastiven Grammatik*, Düsseldorf, 31–51.
- ZABROCKI L. (1980) *U podstaw struktury i rozwoju języka*, Warszawa – Poznań.

METASCIENTIFIC AND METALINGUISTIC VISION OF (APPLIED) LINGUISTICS

The aim of this article is to discuss metascientific and metalinguistic vision of (applied) linguistics. The article consists of three parts. The first part describes the phrase „applied linguistics” and presents the meanings attached to this phrase by other authors. The second part presents the Author’s answer to the question concerning science, i.e. the question with regard to distinctive features of science in the world of human activities in general, and cognitive activities in particular. The third part attempts to present the designative and denotative function of the phrase „applied linguistics”. Moreover, this part of the article shows the Author’s view on linguistics in general, especially on its main subject and on its cognitive tasks.

Słowa kluczowe: lingwistyka, lingwistyka czysta, lingwistyka stosowana, metalingwistyka, nauka, metanauka, diagnoza, anagnoza, prognoza,

Jerzy ŻMUDZKI
UMCS Lublin

Problemy, zadania i wyzwania translatoryki

Powyższy tytuł zawiera co prawda w formie syntetycznej i anonsującej najważniejsze cele tekstu, jednakże dla komunikacyjnej efektywności przekazu chciałbym poddać je niezbędnemu uszczegółowieniu w części wstępnej. Wymienione tu hasłowo pojęcia wykorzystane zostaną instrumentalnie jako istotne odniesienia, dzięki którym możliwe będzie sporządzenie ogólnej, z konieczności selektywnej i, mam nadzieję, aktualnej charakterystyki translatoryki w Polsce. Celowo i świadomie nie używam określenia translatoryka polska, gdyż w mojej, i nie tylko, perspektywie oglądu wymienionej rzeczywistości, jak też i stosownej interpretacji taki etap rozwoju charakteryzowanej dyscypliny nie został jeszcze osiągnięty, co będę starał się wykazać, a co może nastąpić realnie w sensie koniecznej integracji przy niezbędnym udziale reaktywowanego właśnie Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej. A zatem pokładam w nim wielkie nadzieje, a jestem w tym przekonaniu, jak można sądzić po liczbie uczestników walnego zebrania, nieodosobniony.

Zanim jednak m.in. zagadnienie stopnia integracji translatoryki jako dyscypliny, jak też przyczyny wspomnianego stanu rzeczy oraz innych stanów będą mogły uzyskać dokładniejszy i z konieczności oczywistych ograniczeń także selektywny opis, pozwolę sobie omówić pewne dające się wyróżnić fazy jej skomplikowanego rozwoju, poczynając oczywiście od przedstawienia określonych faktów stanowiących swego rodzaju genezę. I właśnie siłą oddziaływania owych faktów zobligowanym będąc, pozwolę sobie przyjąć za podstawową bazę konstrukcyjną oraz istotny obszar odniesień porównawczych mojego wykładu/moich wywodów określone modele teoretyczne translatoryki jako dyscypliny stworzone przede wszystkim przez prof. F. Gruczę w nieprzerwanym ciągu ich ewolucyjnych modyfikacji, a także rozwijane dalej przez kontynuatorów tej myśli.

Za istotny moment zaistnienia translatoryki w Polsce uznaje się powszechnie przez większość aktywnych badaczy w tym zakresie opublikowanie w roku 1957 pracy Olgierda Wojtasiewicza *Wstęp do teorii tłumaczenia*. Zawarte w niej podstawy teoretyczne zachowały swą aktualność interpretacyjną do dnia dzisiejszego oraz wyznaczyły również w sensie paradygmatycznym istotne horyzonty i kierunki badań oraz rozwoju tej dyscypliny. Taką ocenę formułują w swych publikacjach

m.in. prof. F. Grucza (2007: 323), prof. T. Krzeszowski (1992: 3) oraz prof. T. Tomaszewicz (2008: 313–314).

Jednakże właściwą koncepcję translatoryki jako dyscypliny zawdzięczamy szeregowi prac autorstwa przede wszystkim prof. Franciszka Gruczy, począwszy od roku 1977 aż do chwili obecnej. Szczególnie w pracy z roku 1981 pojawia się dokładna charakterystyka głównego modelu układu translatorycznego jako komunikacyjnego i wyjściowego dla opisu i eksplikacji rzeczywistości translacyjnej, który w wyniku rozwoju tej dyscypliny uzyskuje rangę podstawowego obszaru przedmiotowego badań translatoryki i dzięki interpretacyjnemu poszerzeniu, dokonanemu przez prof. B. Kielar (1988), istnieje pod nazwą układu translacyjnego. Jak już powszechnie wiadomo, w centrum tego układu usytuowany został tłumacz/translator funkcjonujący podmiotowo wewnątrz sieci relacji z innymi naturalnymi obiektami tego systemu. Konstelacja ta pozwalała na czytelne wyróżnienie i określenie autonomiczności tej nowej dyscypliny ze względu na specyfikę jej głównego przedmiotu badań oraz pozostałych. I właśnie opisanie konkretnych właściwości poszczególnych obiektów z absolutną dominacją głównego i centralnego obiektu jako wspomnianego podmiotu działań i operacji translacyjnych stało się zasadniczym programem badawczym wyznaczającym kierunki oraz podstawowe obszary zadań w ramach translatoryki jako dyscypliny. Za jej autonomiczny przedmiot, świadczący jednocześnie o autonomiczności translatoryki, uznane zostały procesy i ludzie definiowani wspomnianym układem, natomiast materiał badawczy stanowiły (i stanowią) konkretne akty translacyjne konkretnych translatorów oraz efekty tychże działań. W dalszym formułowaniu podstaw tej dyscypliny prof. F. Grucza (1990: 12–15) wyróżnił dwie odmiany translatoryki: translatorykę czystą i stosowaną. Pierwsza ma za zadanie tworzyć wiedzę deskryptywno-eksplikatywną, druga natomiast aplikatywną. Z takiego podziału wyniknęły *de facto* dwa poziomy interpretacji rzeczywistości translacyjnej, których charakterystykę oddają najlepiej następujące pytania:

A. Translatoryka czysta:

1. Pytania dotyczące właściwości obiektów:

- a) Na czym polega specyfika obiektów konstytuujących przedmiot badań?
- b) Co je stanowi?
- c) Czym są ich cechy konstytutywne oraz dystynktywne?
- d) Jak zachowują się te obiekty?

2. Pytania dotyczące funkcjonowania obiektów:

- e) Dlaczego obiekty te zachowują się lub funkcjonują tak a nie inaczej?
- f) Co determinuje ich określone funkcjonowanie?

B. Translatoryka stosowana:

- a) W jaki sposób można wpłynąć na określony rodzaj i sposób zachowania się obiektów lub nim sterować?
- b) W jaki sposób można zmienić określone właściwości obiektów?
- c) W jaki sposób można wytworzyć pożądaną umiejętność funkcjonowania obiektów, a także ich zaprogramowaną kompetencję?

W kontekście tych pytań sformułowane zostało najważniejsze zadanie translatoryki w fazie jej ukonstytuowania się; polegało ono na zrekonstruowaniu systemu reguł leżących u podstaw kompetencji translacyjnej konkretnych ludzi posiadających umiejętność skutecznego/efektywnego wykonywania specyficznych operacji i działań translacyjnych w obszarze ich rzeczywistości psycholingwistycznej. W ten m.in. sposób mogło dokonać się wyraźne i jednoznaczne odseparowanie translatoryki od lingwistyki translacji uprawianej przede wszystkim do lat 90. na Uniwersytecie Karola Marksa w Lipsku (NRD) oraz także w Polsce, będąc pod wyraźnym wpływem lingwistyki kontrastywnej. W centrum zainteresowań badawczych lingwistyki translacji znajdowały się przede wszystkim relacje intertekstualno-interlingwalne między oryginałem a translatem, co sprowadzało się w praktyce do tradycyjnego badania zjawiska ekwiwalencji w zakresie rekonstruowania ekwiwalencji systemowej. Natomiast definiowanie i typologizacja ekwiwalencji między tekstem wyjściowym a docelowym zależała w dużej mierze od przyjętego lingwistycznego modelu interpretacji tekstu. W wyniku określenia zadania translatoryki i usytuowania go w obszarze psycholingwistycznej rzeczywistości tłumacza, a także w efekcie sukcesywnego dalszego poszerzania pojęcia kompetencji translacyjnej o aspekt kulturowo-komunikacyjny pojawiają się pojęcia translacyjnej kompetencji interkulturowej i transkulturowej (F. Grucza 1993: 168–169). Fakt ten oznaczał w teorii i w praktyce jednoznaczne przełamanie dominacyjnych roszczeń paradygmatycznych tradycyjnego przekładoznawstwa, opierającego się na systemie kategorii literaturoznawczych, funkcjonujących przede wszystkim w obszarze również tradycyjnego, w jakimś sensie strukturalistycznego pojmowania tekstów. W konsekwencji nastąpiło zdystansowanie się translatoryki od przekładoznawstwa wyprofilowanego wyłącznie literaturoznawczo. Kolejnym elementem różnicującym translatorykę względem przekładoznawstwa tradycyjnego i kompletującym układ translacyjny była interakcyjność komunikacyjna wszystkich aktywnych uczestników komunikacji za pośrednictwem translacji jako istotna cecha tego układu. W sensie dezyderatywnym prof. F. Grucza (tamże: 161) uważa, iż dotarcie do określonych przestrzeni mentalnych pozostałych uczestników układu translacyjnego jako komunikacyjnego oprócz tłumacza i opisanie również ich specyficznych właściwości w wymienionym obszarze ich aktywności stanowi również ważne zadanie translatoryki. Idąc tym tokiem interpretacji całościowej i komunikacyjnej o charakterze holistycznym i stosując konsekwentnie kategorie ustanowione przede wszystkim przez niemiecką lingwistykę tekstu, pozwoliłem sobie w kilku moich pracach (J. Żmudzki 2005, 2006, 2008a, b i c, 2009) na wprowadzenie do układu translacyjnego jako określonego rodzaju układu komunikacyjnego kategorii zadania translacyjnego również jako komunikacyjnego. Poprzez ten zabieg interpretacyjny i modelujący zarazem układ translacyjny uzyskuje zdynamiczowanie strategiczno-komunikacyjne, adekwatne do swej rzeczywistości. Deklarowany holizm koncepcji translatoryki uzyskuje dalsze poszerzenie (F. Grucza 1996:42) „o translację wszystkich możliwych rodzajów ludzkich wyrażen, ale przede wszystkim tzw. para- i ekstra językowych wyrażen (zaliczanych dotychczas przeważnie do zakresu kultury, a nie do zakresów mediów komunikacyjnych)”.

W ten sposób formuła holistyczna translatoryki ze względu na określenie jej pojemności uzyskuje status integracyjnej i umożliwia tym samym włączenie do jej zbioru przedmiotowego różnych rodzajów translacji: inter- i intralingwalnej, interlektalnej i intersemiotycznej, a dalej zarówno tekstów użytkowych, jak też i literackich. Teksty te są interpretowane, przetwarzane translacyjnie i tworzone w odpowiedni sposób przez kompetentnych translatorów w zależności od sytuacji komunikacyjnej, rodzaju translacji oraz strategicznie uwarunkowanego trybu transferowania w obszarze profilowania kognitywnego, który to tryb realizowany jest w umyśle translatora.

Zbiór ten zawiera w swej złożonej specyfice i w konsekwencji także różne kategorie translatorów istniejące w ścisłej zależności od funkcjonalnie zdeterminowanego zakresu i rodzaju kompetencji translatorskiej. Do innych podzbiorów należą dalej różne typy i rodzaje komunikacji i translacji, różne typy i rodzaje tekstów oraz różne, strategicznie uwarunkowane sposoby przetwarzania tekstów wyjściowych na teksty docelowe, dzięki czemu uzyskują one funkcjonalną wartość narzędzi skutecznej komunikacji z adresatami docelowymi.

Kolejnym i dla translatoryki ewolucyjnie istotnym aspektem wspomnianej formuły holistycznej jest stały poziom jej wrażliwości recepcyjnej na teoretyczne poszerzanie perspektywy badawczej poprzez stosowne implementowanie nowych paradygmatów interpretacyjnych z innych dyscyplin przede wszystkim z obszaru językoznawstwa szeroko rozumianego. I tak posługując się diagnozą sformułowaną przez E. Łabno-Falęcką (1995) i odnoszącą się do określenia, jakie teorie przekładu/translacji odegrały dominującą rolę w kształtowaniu teorii translacji (w Polsce), można uznać, że są one odpoznavalne w koncepcji translatoryki uprawianej i rozwijanej przede wszystkim przez ogromny zespół badaczy i dydaktyków Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW. Do owych dominujących teorii translacji, które wywarły wpływ również na translatorykę w Polsce, należą wg przywołanej wyżej autorki: 1. teoria deskryptywno-funkcjonalna, 2. preskryptywno-funkcjonalna, 3. integracyjna teoria przekładu zorientowana lingwistycznie i literaturoznawczo i występująca w dwóch wariantach jako a) transdyscyplinarna, oparta na teorii działań językowych, oraz b) komunikacyjno-kognitywna. Wszystkie one otrzymały stosowne rozwinięcie, uszczegółowienie i aplikację w badaniach i pracach wspomnianego wyżej zespołu i instytutu, a opisane zostały w licznych publikacjach prof. B.Z. Kielar, zwłaszcza w artykule z roku 1996 *Kierunki rozwoju translatoryki w okresie 1970–1995*, Doroty Urbanek (2004) *Pęknięte lustro. Tendencje w teorii i praktyce przekładu na tle myśli humanistycznej*, a dalej w pracy zbiorowej Kielar/Bartoszewicz/Lewandowski *Polska szkoła lingwistyki stosowanej* z roku 1994 oraz w licznych publikacjach bibliograficzno-kronikarskich prof. J. Lewandowskiego.

O ile w ramach Instytutu Lingwistyki Stosowanej, Katedry Języków Specjalistycznych, czy też całego Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW w wydaniu aktualnym nakreślona wyżej translatoryka mogła być „uprawiana” w pewnym sensie w całej ekstensji swego wewnętrznego zróżnicowania jako dyscypliny, a tym samym istnieć dzięki takim właśnie formom instytucjonalizacji jako swego rodzaju

idealizacja poprzez chyba najwyższy poziom zintegrowania, o tyle w uniwersyteckiej skali ogólnopolskiej krajobraz ten jawił się i jawi jako rzeczywistość podzielona i różnorodna w sensie wyprofilowania koncepcji tej dyscypliny, a co za tym idzie również paradygmatów badawczych.

Dominacja wyżej wymienionych teorii charakteryzuje bardzo wyraźnie poszczególne uniwersyteckie centra badawcze. I tak teoria deskryptywno-funkcjonalna, wywodząca się z koncepcji „Descriptive Translation Studies” oraz „Translation Studies” G. Toury’ego, reprezentowana jest m.in. przez germanistkę prof. M. Krysztofiak z UAM w Poznaniu. W centrum jej zainteresowań badawczych (M. Krysztofiak 1999) znajduje się zagadnienie dotyczące funkcji przekładu literackiego w polisystemie kultury docelowej oraz relacja pomiędzy przekładem a horyzontem oczekiwań kultury docelowej, a także analiza indywidualnej relacji każdego przekładu do oryginału jako swoista jednorazowa kreacja uwarunkowana faktem, iż każde dzieło literackie jest rozumiane i interpretowane indywidualnie i kreatywnie. Metodologię literaturoznawczą prof. Krysztofiak uznaje za fundamentalną w zakresie badań nad przekładami tekstów literackich i nie tylko. W sensie pewnego rodzaju separatyzmu postuluje ona z jednej strony powołanie do życia translatoryki zorientowanej wyłącznie na lingwistykę, z drugiej zaś translatoologii, która miałaby za zadanie badanie tekstów literackich. Zasadność tego podziału wynikająca z odmienności tekstów byłaby akceptowalna, gdyby w ramach impetu rozszerzeń programatycznych do translatoologii nie zostały włączone również tzw. przekłady pragmatyczne, czyli przekłady tekstów użytkowych.

Teorię i metodę preskryptywno-funkcjonalną, znaną pod nazwą „teorii skoposu” autorstwa K. Reiss i H.-J. Vermeer’a odnajdziemy w pracach Z. Berdychowskiej, Z. Weigta, R. Szuberta, częściowo i moich oraz innych autorów reprezentujących i uprawiających teorię i praktykę przekładu tekstów specjalistycznych na UJ, UŁ, UŚ, UW, UGd i oczywiście w ILS UW reprezentowanych przez prof. prof. W. Zmarzer, J. Lukszyną, S. Gruczę i innych oraz w ILS UAM. Cechą charakterystyczną tego nurtu jest perspektywna orientacja na translat oraz wyeksponowanie kategorii celu translacji i translatu. W tym ujęciu teleologicznym tekst poddawany jest specyficznym mechanizmom interpretacji dekonstruktywistycznej jako układ znaków, które tylko dzięki rozpatrywaniu ich uwarunkowania sytuacyjnego tracą swą multiwalentność. Tekst staje się, jest konstruowany dopiero w akcie swej recepcji wyprofilowanej strategicznie celem translacji.

Trzecia grupa teorii wraz z wykształconymi i stosowanymi metodami badań integruje w sobie potencjał deskryptywno-eksplikatywny oraz określony poziom poznania z zakresu lingwistyki tekstu, pragma-, psycholingwistyki i lingwistyki kognitywnej, literaturoznawstwa i teorii komunikacji. Za pomocą stosownego instrumentarium badane są zjawiska translacyjne w zakresie wyznaczonym przez wielowymiarowość istnienia i funkcjonowania tekstu. Nurt transdyscyplinarny najlepiej reprezentuje germanista prof. Z. Wawrzyniak z URz, który będąc uznanym tekstologiem językoznawczym, znawcą literatury, poetą i znakomitym tłumaczem poezji jest tym samym uosobieniem żywego powiązania teorii z praktyką. Ponieważ teksty mają według prof. Wawrzyniaka status transfenomenów, są jednocześnie

procesami kognitywnymi i produktami społecznymi, to wymagają podejścia transdyscyplinarnego jako zintegrowanej perspektywy interpretacyjnej wytworzonej przez różne dyscypliny naukowe. I takie właśnie transdyscyplinarnie zintegrowane pojmowanie translacji postuluje prof. Z. Wawrzyniak (2004 i 2006). Za kolejnego integrystę w powyżej określonym sensie można uznać również germanistę, prof. K. Lipińskiego z UJ i URz, literaturoznawcę, także kognitywistę i tłumacza poezji niemieckiej o niebywałym talencie i kreatywności językowej tworzącym kongenialne przekłady. W koncepcji K. Lipińskiego (2004:120-135) tekst w procesie translacji jest instrumentem komunikacji, kompleksowym znakiem materialnym, a jednocześnie komunikatem, który z jednej strony w sposób sygnałny reprezentuje wewnętrzny świat autora tekstu, z drugiej zaś ewokuje przystawalny i konsensualny stan mentalno-kognitywny świata wewnętrznego adresata w wyniku konwencjonalnej wzgl. niekonwencjonalnej interpretacji tego makroznału tekstowego. W podobny nurt badań i interpretacji tekstów literackich z pozycji kognitywistycznych wpisuje się aktywność prof. E. Tabakowskiej, reprezentującej anglistykę w UJ. Swe specyficzne rozumienie procesów translacji formułuje w wielu pracach zwłaszcza w publikacji z roku 2001 *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*. Cechą charakterystyczną jest interpretacyjne wydobywanie kognitywnych profili tekstu i rekonstruowanie w ten sposób kognitywnych konstrukcji świata wewnętrznego danego autora. Podobny nurt kognitywistyczny w interpretowaniu zjawisk translacyjnych reprezentuje prof. T. Krzeszowski, anglista z UGd. W jego rozumieniu procesów translacji można rozpoznać istotne odniesienia do teorii Lakoffa-Johnsona i Langackera. Inną, bardzo interesującą odmianę teorii integracyjnych, korespondującą z modelem K. Lipińskiego, stanowi komunikacyjno-kognitywna teoria przekładu prof. K. Hejwowskiego (2004) z ILS UW. Zgodnie z tą teorią zadaniem tłumacza (tekstów literackich) jest udostępnienie adresatowi wszystkich śladów interpretacyjnych, odniesień oraz intertekstualności zasygnalizowanych w tekście-oryginale, ponieważ w ten sposób odbiorca otrzymuje szansę zrozumienia i zrekonstruowania w pewnym zakresie bazy kognitywnej autora. W ten sposób możliwe jest zaistnienie komunikacji pomimo i ponad istniejącymi różnicami w zakresie indywidualnych i kolektywnych kognitywnych modeli świata zdeterminowanych kulturowo. Ponieważ ludzie nie postrzegają świata w ten sam sposób, to komunikacja, również ta translacyjna, może mieć i ma charakter jedynie aproksymacyjny. Jednakże już owe kognitywne zbliżenie w ramach wyjaśniania świata stwarza podstawę do osiągania celów komunikacyjnych i nie tylko. W moich pracach (2006 i 2009) na uchwycenie tego stanu rzeczy używam pojęcia kolokucji celów uczestników komunikacji w ramach algorytmu pojęciowego kooperacja, koordynacja i komunikacja, co w dalszej konsekwencji poprzez wprowadzenie kategorii zadania translacyjnego, tworzącego konkretny profil strategiczny translacji, umożliwia pogłębienie aspektu strategicznego w ramach dynamicznej interpretacji kompleksu działań translacyjnych. W ramach takiego modelowania rzeczywistości translacyjnej odpoznawalne są oczywiście odniesienia do teorii Kringsa, Lörschera czy Kautza opartych na strategicznej koncepcji komunikacji w ogóle, a translacyjnej w szczególności, która również realizowana jest w ramach strategii rozwiązy-

wania problemów translacyjnych. Koncepcja translacji w wydaniu Hejwowskiego zasługuje na uwagę jeszcze z innego punktu widzenia, a mianowicie ze względu na wprowadzanie jej, co prawda jeszcze nie radykalne, ale jednak w obszar lub wymiar dyskursu/ów kulturowych, które determinują widzenie i interpretację świata. Pewne pokrewieństwo koncepcyjne można odnaleźć również w pracach prof. T. Tomaszkieвича (romanistyka) z roku 2006.

Syntetyczne omówienie powyższych teorii, jeśli nie dominujących, to z pewnością dających się wyróżnić wraz z ich oddziaływaniem o charakterze paradygmatycznym, zakreśla jednocześnie pewne pola badawcze, które zawierają wielką różnorodność tematów charakteryzujących poszczególne centra uniwersyteckie, uprawiające translatorykę naukowo i dydaktycznie z zachowaniem określonej preferencji tematów realizowanych projektów. W uzupełniającym uszczegółowieniu należy odnotować, iż poza ILS UW szeroko zakrojone badania w zakresie tłumaczenia konsekwentnego prowadzone są również m.in. w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM, Zakładzie Lingwistyki Stosowanej UMCS, Katedry UNESCO w UJ, w UŁ; inne projekty badawcze dotyczą tłumaczenia symultanicznego i są realizowane w UJ, częściowo w ZLS UMCS i w UŁ; kontynuowane są prace z zakresu tłumaczenia awista w ZLS UMCS; badania kompetencji interkulturowej charakteryzują ILS UAM; natomiast najszerszy front tematyczny stanowią projekty badawcze o różnym wyprofilowaniu, mieszczące się w obszarze języków specjalistycznych, tekstów specjalistycznych, komunikacji specjalistycznej oraz przekładu specjalistycznego i realizowanych przede wszystkim i wiodąco w Katedrze Języków Specjalistycznych UW, w ILS UAM, w IFG UJ, IFG UŁ, IFG UŚ, IFG USz, UGd. Do najbardziej w chwili obecnej popularnych obszarów badawczych i tematycznych należy tzw. tłumaczenie audiowizualne (T. Tomaszkievicz 2006, UAM, UMCS) lub medialne z uwagi na ekspansję mediów jako nośników komunikatów w komunikacji masowej. Jest to z pewnością obszar o najwyższej atrakcyjności poznawczej. Do kolejnych niewątpliwych wyzwań badawczych należy usytuowanie stosownych projektów we wspomnianym już wyżej obszarze dyskursów i ich wpływu na przebieg istotnych procesów translacyjnych jak interpretacja i transfer kognitywny, uwarunkowany daną strategią tłumaczenia wzgl. przekładu. Jednakże największe wyzwanie badawcze stanowi w chwili obecnej obszar bioneuralny człowieka-translatora w funkcjonalnym powiązaniu z obszarem psycholingwistycznym. Możliwości badania empirycznego określonych procesów translacyjnych w sferze mentalnej translatora stwarza dostępna w polskiej medycynie aparatura, pozwalająca na wizualizację przebiegu określonych procesów neuronalnych jako tzw. obrazowanie bioneuralne. W efekcie zastosowania tychże narzędzi eksperymentalnych powstaje zapis rezonansu funkcjonalnego mózgu wykonującego najróżniejsze zadania w swych specyficznych polach określonych aktywności i za pomocą wyspecjalizowanych centrów. Dynamiczne poszerzanie perspektyw badawczych przyczynia się bezpośrednio do zwiększania różnorodności podejmowanych tematów, co jest zjawiskiem uniwersalnym translatoryki nie tylko w Polsce. Z drugiej zaś strony, odwołując się do ogólnej diagnozy tendencji rozwojowych translatoryki, sporządzonej przez prof. Tomaszkievicz (2009: 321),

„różnorodność tematyk badawczych zmusza teoretyka przekładu do odwoływania się do różnych teorii językoznawczych i literackich, ale również socjologicznych, psychologicznych, informatycznych, semiologicznych itd.”. Lecz najważniejszą przyczyną poznawczą tych wielokierunkowych odwołań jest odkrywanie wielowymiarowej złożoności przedmiotu badań translatoryki.

Powyższą selektywną charakterystykę można potraktować w kategoriach profili rozwojowych translatoryki jako dyscypliny naukowej w Polsce. Natomiast innego typu zagadnienie i zjawisko dotyczy faz i form jej instytucjonalizacji oraz funkcjonowania w obszarze prowadzenia stosownych badań oraz dydaktyki translacji. Z problemem tym związane jest specyficzne zjawisko tzw. grawitacji neofilologicznej jej konsekwencji, który to wątek postaram się za chwilę rozwiąć. Po pierwsze i dla przejrzystości systematyzacyjnej należy wyróżnić dwa główne i podstawowe zarazem obszary instytucjonalnego umocowania translatoryki: po pierwsze w ramach świata nauki i dydaktyki uniwersyteckiej oraz różnych jej form, po drugie wewnątrz świata praktyki translatorskiej i jej istotnych uwarunkowań. Translatoryka pierwszego obszaru istnieje przede wszystkim jako składowa lingwistyki stosowanej, zawartej w odpowiednich formach struktur uniwersyteckich, takich jak zakłady, katedry, instytuty czy nawet wydziały, po drugie w ramach neofilologii posiadających z reguły formę instytutu i występującej w strukturze danego uniwersytetu lub szkoły wyższej, i po trzecie w instytucjonalnej postaci różnego rodzaju tzw. studiów podyplomowych kształcących tłumaczy. Dochowując wierności faktograficznej, instytucjonalizację translatoryki należy wpisać najpierw w ciąg rozwojowy odpowiednich struktur UW; i tak pierwszą instytucją w ramach UW, włączającą translatorykę w zakres swych zainteresowań, był Zakład Lingwistyki Formalnej, kierowany przez prof. Wojtasiewicza; dalszą formę istnienia stwarzało WSJO przy UW, ale ta właściwa została ukształtowana dopiero w strukturze ILS po roku 1973, jak to określa prof. F. Grucza (2007:324), by aktualnie móc kontynuować swój byt i rozwój w ramach Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW (więcej na ten temat można znaleźć w stosownych opracowaniach badaczy z ILS). Inną formę, w pewnym sensie przejściową, instytucjonalnego usytuowania stanowiła Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki w UAM, kierowana najpierw przez prof. W. Pfeiffera, prof. I. Prokop, by przed czterema laty pod przewodnictwem ponownie prof. W. Pfeiffera rozwinąć się i osiągnąć status Instytutu Lingwistyki Stosowanej. Wzorując się na tych dwóch instytutach, ale i nie tylko, utworzony został w UMCS przed ponad ośmiu laty Zakład Lingwistyki Stosowanej w Instytucie Germanistyki, prowadzący studia na dwóch poziomach kształcenia i realizujący dwa profile zawodowe: nauczyciel dwóch języków i tłumacz dwóch języków. Prawie w tym samym czasie powstały zakłady: lingwistyki stosowanej na UŁ wzgl. zakłady translatoryki, np. w Instytucie Anglistyki i Lingwistyki Stosowanej w tymże uniwersytecie jak również na URz. W kontekście uniwersyteckim wypada dalej wymienić: Ośrodek Badań i Studiów Przekładowych UŁ, Szkołę Tłumaczy i Języków Obcych obecnie WSJO UAM, Wyższą Szkołę Języków Obcych i Ekonomii w Częstochowie oraz Studia dla Tłumaczy UJ. W ostatnich pięciu latach daje się zauważyć „wysyp” różnych „lingwistik

stosowanych” i „translatoryk” przede wszystkim w zakresie wyższych uczelni niepublicznych, które stanowią oddzielny, autonomiczny obszar instytucji kształcenia wyższego, o którym w tym miejscu nie będę mówił.

Drugi obszar instytucjonalizacji translatoryki zwłaszcza w okresie do lat 90. stanowią neofilologie lub filologie obce usytuowane w zakresie uniwersyteckim, a później również w zakresie niepublicznych szkół wyższych. Na początku lat 80., kiedy rozpoczął się proces odchodzenia od klasycznej formuły filologicznej i uwzględniania w coraz większym stopniu potrzeb rynku komunikacji interlingwalnej, próbowano stopniowo i dosyć nieśmiało implantować translatorykę do uniwersyteckich programów kształcenia neofilologicznego przede wszystkim jako pewną tylko formę dydaktyki translacji i wspierające ją różne teorie translacji z doboru dowolnego. W fazie początkowej taka dydaktyka translacji funkcjonowała zatem jedynie jako wzbogacenie praktycznej nauki danego języka obcego i występowała najczęściej w postaci dydaktyki przekładu tekstów literackich. Natomiast w latach 90. zauważamy już powstawanie katedr lub zakładów teorii przekładu literackiego, prowadzących kształcenie i badania w ramach tego rodzaju translacji. Po roku 2000 następuje wielka ekspansja programowa, w wyniku której tworzone są specjalizacje translatorskie/translacyjne lub tłumaczeniowe stawiające sobie bardzo ambitne cele przede wszystkim kształcenia tłumaczy oraz konkurowania ze specjalizacjami nauczycielskimi, co było, gdyż musiało być, zawarte w opisie tzw. sylwetki absolwenta. Zwłaszcza w wyniku wprowadzenia „nowej matury” i nowych regulacji prawnych, dotyczących rekrutacji na studia wyższe, a także w efekcie uświadamiania sobie zagrożeń powodowanych nadchodzącym i coraz bardziej odczuwalnym niżem demograficznym pojawiły się na uczelniach krajowych strategie konkurowania i pozyskiwania kandydatów m.in. poprzez instalowanie specjalizacji translacyjnej na studiach neofilologicznych w skali ogólnopolskiej. Jednakże w bardzo wielu przypadkach, a jest tak do dnia dzisiejszego, deklaracje i aspiracje nie przystawały do rzeczywistości kadrowej, do poziomu i rodzaju ich kompetencji, konstrukcji i realizacji programowej, a także możliwości dysponowania dydaktycznie niezbędnym sprzętem medialnym. Bardzo dziwnym zjawiskiem było i jest w dalszym ciągu sytuowanie takiej specjalizacji jedynie na pierwszym poziomie studiów neofilologicznych w odniesieniu do zaprogramowanej sylwetki absolwenta w tym zakresie kształcenia, zawierającej zdumiewającą wszechstronność umiejętności translatorskich. Świadomość realnych ograniczeń z jednej strony oraz weryfikowanie tych koncepcji przez rzeczywistość dydaktyczną zmusza wiele instytutów neofilologicznych do odchodzenia od tych pomysłów lub rezygnacji w chwili obecnej z realizacji pełnej specjalizacji translatorskiej.

W obszarze trzecim, prowadzenia podyplomowych studiów kształcenia tłumaczy, dominuje dydaktyka wybranych rodzajów translacji jako forma specjalizacji zawodowej rozwijająca i uzupełniająca studia neofilologiczne. Tego typu studia realizowane są aktualnie w UW, UAM, UWtr, UŁ, UJ i in.

Specyficzny rodzaj instytucjonalizacji badań translatorycznych stanowią określone formy ich organizowania i prezentacji, takich jak serie konferencyjne oraz wydawnicze. Z konieczności faktograficznej oraz świadomości rangi wymienić

należy przede wszystkim cyklicznie odbywające się konferencje naukowe realizowane przez ILS UW począwszy od roku 1976 i kontynuowane z niewielkimi przerwami, gdzie możliwa była i jest wymiana informacji naukowej, funkcjonalne wiązanie określonych obszarów badawczych, tworzenie świadomości autonomiczności tej dyscypliny, a tym samym jej stopniowe integrowanie. Do innych, ważnych i kontynuowanych serii konferencyjnych, poświęconych badaniom translatorycznym, należy *International Maastricht-Łódź Duo Colloquium on Translation and Meaning*. Jest to seria wydarzeń naukowych organizowanych od roku 1990 przez Department of Translation and Interpreting Zuyd University w Maastricht oraz Wydział Filologiczny UŁ, a konkretnie przez instytuty Filologii Angielskiej, Romańskiej i Germańskiej z wiodącym udziałem prof. Barbary Lewandowskiej-Tomaszczyk, Marcela Thelena, a także prof. Zenona Weigta i prof. Józefa Sypnickiego. Kolejne konferencje oraz serie wydawnicze poświęcone tematyce translatorycznej zawdzięczamy działalności Krakowskiego Towarzystwa Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej *Tertium*, które funkcjonuje i aktywnie działa od ponad 10 lat w ramach i przy wsparciu UJ, a dokładniej Instytutów Filologii Angielskiej, Germańskiej i Romańskiej przy aktywnym udziale i wsparciu prof. E. Tabakowskiej, prof. Dąbskiej-Prokop, prof. Z. Berdychowskiej i innych. Natomiast od roku 2005 ukazuje się „Rocznik Przekładoznawczy” poświęcony studiom nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu pod redakcją Lecha Zielińskiego i Macieja Pławskiego reprezentujących UMK. Redaktorzy tego periodyku stawiają sobie za cel stworzenie platformy dyskusyjnej dla ogólnopolskiego „dialogu ponad wąskimi podziałami na poszczególne neofilologie czy filologie”.

O ile wymienione powyżej instytucje tworzą ramy dla organizowania i koordynowania działalności świata nauki translatorycznej, o tyle warte odnotowania są również organizacje takie jak „TEPIS i STP”, które stanowią zinstytucjonalizowane formy jednoczące świat praktyki translacyjnej i prowadzące w różnych formach szkolenia, warsztaty oraz wykłady poświęcone przede wszystkim zagadnieniom praktycznym również z zakresu translacyjnego rynku pracy i wszystkich jego aktualnych modalności funkcjonowania.

To pokazane zróżnicowanie instytucjonalne translatoryki, wynikające wprost ze specyfiki lokalnej określonych studiów neofilologicznych, posiada jeszcze inny rodzaj uwarunkowania kształtu i zakresu tej dyscypliny, który na potrzeby bieżącego wykładu określiłem wcześniej mianem zjawiska (czy też nawet prawa) grawitacji neofilologicznej różnicującej translatorykę w ramach poszczególnych neofilologii. Jest to konotacyjnie lżejsza odmiana metafory stosowanej za prof. H. Orłowskim (1987) i prof. F. Gruczą (1998, 2006 i 2008) przez środowisko germanistyczne w celu konceptualizacyjnego uchwycenia specyfiki uwarunkowań każdej neofilologii jako filologii obcej w relacji do filologii języka ojczystego. Opierając się na naturalnym zakotwiczeniu każdej neofilologii zarówno w języku, kulturze i kraju danego języka obcego z jednej strony oraz w języku, kulturze ojczystej, np. polskiej, i kraju ojczystym z drugiej strony, prof. F. Grucza (1998 i 2006) stworzył teorię wyjaśniającą autonomię każdej neofilologii jako filologii obcej uprawianej poza krajem etnicznego pochodzenia języka, względem każdej

filologii ojczystej uprawianej w kraju i środowisku swego narodowo-etnicznego pochodzenia, uwarunkowania i istnienia. Natomiast na ubiegłorocznej ogólnopolskiej konferencji SGP zorganizowanej w Bronisławowie, która w swej całości tematycznej poświęcona była translatoryce i translacji, prof. F. Grucza (2008) określił specyfikę translatoryki neofilologicznej, posługując się podobnym schematem interpretacyjnym i wykazując istnienie podwójnego zakotwiczenia (podwójnej pewowiny) również w przypadku każdej translatoryki neofilologicznej. Każda z nich posiada dzięki owemu zakotwiczeniu tzw. nadwyżkę względem każdej filologii uprawianej w kraju ojczystego pochodzenia w formie określonego obszaru dydaktyki translacji, badań i praktyki translacyjnej. Wymienione zjawisko gravitacji neofilologicznej nacjolektalnej, to nic innego, jak zachwianie proporcji między tymi dwoma zakotwiczeniami, istniejącymi przecież realnie, na korzyść i w kierunku określonej filologii obcej, jak też języka obcego oraz wszystkich światów w nim zawartych, i ciężenie ku nim, co powoduje, że mamy do czynienia np. z translatoryką wyprofilowaną wyłącznie romanistycznie, anglistycznie, germanistycznie czy rusycystycznie itd. Sprawiają owe translatoryki wrażenie, jakoby istniała dla nich tylko jedna jednostronna orientacja na np. filologię romańską we Francji, angielską w Anglii ew. w USA, germańską w Niemczech, rosyjską w Rosji itd. Namacalnym skutkiem takiego stanu rzeczy jest ograniczenie wrażliwości recepcyjnej takich właśnie translatoryk na osiągnięcia tej dyscypliny na gruncie ogólnopolskim w ramach translatoryki ogólnej i używanie w konsekwencji w pracach translatorycznych wydawanych w języku polskim różnych nazw na określenie samej tylko dyscypliny; a zatem będzie to traduktologia dla romanistów, studia translacyjne lub teoria przekładu dla anglistów i rusycystów, translologia lub lingwistyka translacji dla germanistów itd. I można by zaakceptować tę atrakcyjną odmienną nazywania, gdyby w rzeczy samej za tymi odmiennymi nazwami kryło się uprawianie refleksji translatorycznej jedynie w różnych jej aspektach. Klasycznym przykładem takiego jednostronnego, nacjo-neofilologicznego pojmowania translatoryki jest tekst prof. T. Tomaszewicz z 2009 r. poświęcony bardzo aktualnemu pytaniu „Dokąd zmierza współczesna translatoryka”, w którym autorka omawianą dyscyplinę w jednym swym artykule nazywa raz translatoryką, raz traduktologią, dalej translologią, przekładoznawstwem itd. itp., odnosząc cały obszar funkcjonowania translatoryki współczesnej jedynie do przestrzeni frankofońskiej. Kolejnym efektem występowania tego zjawiska jest posługiwanie się typowymi pojęciami dotyczącymi rzeczywistości translacyjnej w ich definicyjnie różnym, a także niekiedy rozbieżnym rozumieniu. Dowody na to dostarczają często konferencje translatoryczne obejmujące różne reprezentacje neofilologiczne, gdzie w ramach dyskusji naukowej dochodzi niekiedy do przysłowiowego „wyzwania otwartych drzwi”. A zatem pożądanym celem jest tworzenie konsensusu definicyjnego podstawowych pojęć kategoryzujących rzeczywistość translacyjną w oparciu o zinstytucjonalizowaną platformę ogólnopolskiej komunikacji w zakresie tej dyscypliny, w przeciwnym bowiem razie bardzo realnym zagrożeniem może stać się hermetyzacja określonych obszarów dyskursu translatorycznego a w dalszej konsekwencji nawet pojawienie się zjawiska neofilizmu.

Ogólna charakterystyka translatoryki w Polsce nie osiągnęłaby pełnego wymiaru opisu, jeśli by pominięta została dydaktyka translacji, która obok prymarnego obszaru badań naukowych stanowi fundamentalną składową translatoryki, dzięki czemu dyscyplina ta staje się czymś więcej aniżeli tylko pewnym obszarem lingwistyki stosowanej. W trakcie przywołanego powyżej wydarzenia germanistycznego poświęconego translatoryce prof. Grucza ponownie określił podstawy dydaktyki translacji, której celem zasadniczym jest kształcenie tłumaczy w kierunku wytwarzania ich określonej kompetencji jako mentalnej właściwości konkretnych ludzi w ich specyficznym otoczeniu poznawczym. Na całość kompetencji translatorskiej, jako owego celu kształcenia akademickiego, składa się kognitywna kompetencja translatoryczna w połączeniu z praktyczną kompetencją translacyjną. A nie jest ona jedynie uzupełnieniem bilingwalnej kompetencji językowo-komunikacyjnej, lecz stanowi istotną wartość dodaną. Bowiem każdy doświadczony tłumacz (translator) posiada określony zbiór wytworzonych przez siebie specyficznych reguł i umiejętności translacyjnych stanowiących określoną wartość dodaną lub też nadwyżkę jego umiejętności oraz określoną wartość dodaną lub też nadwyżkę wiedzy jako jego tzw. indywidualnej teorii translacji względem każdej innej monolingwalnej kompetencji komunikacyjnej o charakterze pretranslacyjnie-warunkującym. Badania w tym zakresie mają za zadanie wydobyć i opisać czynniki tworzące owe wartości dodane i dotyczyć w związku z tym ludzi, a nie (tylko) tekstów. Mają doprowadzić do zrekonstruowania systemów reguł i rodzajów wiedzy tworzących podstawy specyficznych kompetencji translacyjnych konkretnych tłumaczy, a wszystko to powinno być rozpatrywane nie tylko w zależności od rodzaju translacji, ale także samo w zależności od danego języka, od jego wariantów, odmian, technolektów, dalej gatunków i rodzajów tekstów. Dalsza istotna zależność to rynek pracy, jego wymogi i potrzeby, wedle których i w zgodności z nimi należy tworzyć programy kształcenia, programy studiów, dbając w ten sposób o ich autentyczność i adekwatność profesjonalną. Realizacja tych celów oraz poziomu kształcenia niemożliwa jest bez profesjonalnej kadry wykluczającej z definicji przypadkowość czy też dyletantyzm. Tylko przy spełnieniu tych warunków absolwenci będą mogli, gdyż muszą, profesjonalnie sprostać zadaniom, jakie stawia przed nimi translacyjny rynek pracy. W odniesieniu do instytucjonalnych realiów dydaktyki translacji w Polsce powyższe warunki względnie najpełniej spełniają programy i studia funkcjonujące w ramach instytutów lub zakładów lingwistyki stosowanej jako określone struktury uniwersyteckie. Podobną charakterystykę posiadają również niektóre uniwersyteckie podyplomowe studia dla tłumaczy. Natomiast największe deficyty w sensie powyższych wymogów posiada dydaktyka translacji zainstalowana zazwyczaj jako tzw. specjalizacja tłumaczeniowa wzgl. translatorska w ramach uniwersyteckich studiów neofilologicznych. Przeprowadzone przeze mnie w ubiegłym roku badania ankietowe oraz wywiady w tym zakresie instytucjonalnym umożliwiają dokonanie diagnozującego opisu stanu aktualnego, który wygląda następująco:

1. Dominującymi rodzajami translacji jest przekład tekstów pisemnych i tłumaczenie konsekutywne.

2. Prezentowanie istotnych modeli translacji oraz teorii jest marginalizowane lub pomijane.

3. Dydaktyka translacji nie opiera się wcale lub co najwyżej bardzo ogólnie na makrostrategicznych modelach w całościowej perspektywie kształcenia. Samo definiowanie celów końcowych, nawet najbardziej ambitnych, nie wystarcza. Intuicja praktyczna dominuje w zakresie decydowania o koncepcji dydaktyki oraz doborze materiału.

4. W rzeczywistości dydaktycznej praktykowana jest zazwyczaj mikrostrategia tekstu pojedynczego głównie ze względu na jego atrakcyjność językowo-terminologiczną w perspektywie oceny nauczyciela; kwestia rodzajów tekstów, ich wzorców genologicznych pozostaje abstraktem mało dostępnym poznawczo i jest w takim samym stopniu dydaktyzowana.

5. Bardzo rzadko definiowane są poszczególne sprawności jako niezbędne składniki kompetencji i warunki realizacji konkretnych rodzajów translacji a w związku z tym nie otrzymują one statusu transparentnych makrostrategicznych celów dydaktyki translacji. Przyczyną jest deficyt świadomości podstawowych celów i sensu działań dydaktycznych.

6. Jeśli nawet kształcone kompetencje docelowe są określane na poziomie ogólnym, to już ich rozłożenie na poszczególne etapy realizacji, gwarantujące i zakładające utrzymanie pożądanego progresji w określonym porządku wytwarzania dość specyficznych umiejętności, nie uzyskuje niezbędnego uszczegółowienia ani też doboru stosownych metod, technik dydaktycznych oraz zbioru ćwiczeń. Również w zakresie przydzielenia czasu kształcenia, semestrów i godzin występują ekstremalne różnice.

7. Włączenie się w unijne programy typu „European Masters of Translation” staje się w związku z powyższym mało realne lub zupełnie niemożliwe.

8. Absolutnym rarytasem jest zorganizowanie profesjonalnych praktyk translacyjnych koordynowanych i monitorowanych przez profesjonalnego dydaktyka reprezentującego dany instytut.

9. Bliskość praktyki zawodowej stawia również w sensie podwyższania jakości tłumaczeń coraz wyższe wymagania dotyczące wprowadzania do dydaktyki translacji komputerowych i internetowych programów tłumaczeniowych funkcjonujących w świecie praktyki zawodowej, którym to wymaganiom neofilologiczna dydaktyka translacji nie jest w stanie sprostać.

10. Problemem natury ogólnej pozostaje w dalszym ciągu ustalenie lub określenie programowych ram referencyjnych analogicznie do obszaru glottodydaktycznego, które umożliwiłyby dokonanie niezbędnej standaryzacji i optymalizacji kształcenia translatorycznego w różnych jego formach instytucjonalnych zwłaszcza w zakresie programów neofilologicznych.

Poza opisanym obszarem dydaktyki translacji i w pewnym sensie niezależnie od niego istnieją akty prawne normalizujące i określające docelowe zakresy i poziomy kompetencyjne tłumaczy wymagane w ramach państwowego egzaminu, certyfikującego i uprawniającego do wykonywania zawodu tłumacza przysięgłego. Egzamin ten przeprowadzany jest przez specjalną komisję ekspertów powoływaną

przez Ministerstwo Sprawiedliwości zgodnie z ustawą z 24.01.2005r. oraz z wymaganiami określonymi w polskiej normie PN-EN 15038 – *Usługi tłumaczeniowe – Wymagania dotyczące świadczenia usług*. Za A. Kubackim (www.kubart.pl) norma ta opisująca wyłącznie kompetencje zawodowe tłumaczy w ramach usługi tłumaczenia pisemnego wyróżnia następujące rodzaje wymaganych kompetencji:

1. Kompetencje w zakresie tłumaczenia obejmują zdolność tłumaczenia tekstów na wymaganym poziomie, zgodnie z wymaganiami określonymi w normie. Oznacza to zdolność oceny problemów związanych z rozumieniem i tworzeniem tekstu, jak również zdolność tworzenia tekstu docelowego zgodnie z postanowieniami umowy zawartej między klientem a dostawcą usług tłumaczeniowych i zdolność uzasadnienia uzyskanych rezultatów.

2. Kompetencje lingwistyczne i tekstowe w języku źródłowym i docelowym obejmują zdolność rozumienia języka źródłowego oraz biegle opanowanie języka docelowego. Kompetencja tekstowa wymaga znajomości konwencji stosowanych w możliwie największej liczbie typów tekstów ogólnych i specjalistycznych oraz obejmuje zdolność stosowania tej wiedzy przy tworzeniu tekstów.

3. Kompetencje badawcze, pozyskiwanie i przetwarzanie informacji obejmują zdolność skutecznego zdobywania dodatkowej wiedzy językowej i specjalistycznej koniecznej do zrozumienia tekstu źródłowego oraz stworzenia tekstu docelowego. Kompetencje badawcze wymagają także doświadczenia w korzystaniu z narzędzi badawczych oraz zdolności tworzenia właściwych strategii efektywnego wykorzystania dostępnych źródeł informacji.

4. Kompetencje kulturowe obejmują zdolność korzystania z informacji dotyczących aspektów kulturowych, norm zachowania i systemów wartości, które charakteryzują kulturę źródłową i docelową.

5. Kompetencje techniczne obejmują zdolności i umiejętności konieczne do profesjonalnego przygotowania i wykonywania tłumaczeń, w tym zdolności posługiwania się zasobami technicznymi (określonymi w normie).

Norma zaleca także, aby opisane wyżej kompetencje zostały osiągnięte co najmniej w jeden z następujących sposobów:

a) poprzez uzyskanie formalnego wykształcenia wyższego o profilu tłumaczeniowym (uznanego tytułu),

b) poprzez uzyskanie równoważnego wykształcenia w innej dziedzinie oraz co najmniej dwuletnią udokumentowaną praktykę w zawodzie tłumacza,

c) poprzez co najmniej pięcioletnią udokumentowaną praktykę w zawodzie tłumacza.

W związku z tym stanem prawnym bardzo aktualne i zasadne staje się pytanie o możliwości i stopień uwzględnienia tych wytycznych w stosownych programach studiów zawierających kształcenie tłumaczy, skoro jest to jedyna taka instytucja przeprowadzająca wspomnianą certyfikację? W jakich rodzajach studiów jest to w ogóle możliwe? Czy dyrektywy zawarte w wymienionych dokumentach należy traktować jako minimalną ramę referencyjną dla każdego rodzaju studiów tego rodzaju? Czy w związku z tym każdy rodzaj kształcenia translatorycznego powinien doprowadzać do osiągnięcia poziomu profesjonalnego, umożliwiającego osiągnięcie

kwalifikacji zawodowych? Czy problem certyfikacji leży w kręgu zainteresowań uniwersytetu, czy też istnieje poza nim i nie dotyczy uczelni tego typu?

Wiele odpowiedzi na te i podobne pytania znajdziemy w pracach prof. F. Gruczy, Hejwowskiego, Płusy, Pieńkosa, Gliwińskiego, Weigta, a ostatnio w dużej liczbie publikacji Iluka i Kubackiego. Problem określania, a nawet optymalizacji owych ram referencyjnych podejmowany jest także na konferencjach odbywających się w IFG UW.

Postawione tu pytania są werbalizacjami zgłaszanych przez środowisko uwag, obaw i trudności. Odzwierciedlają one również określony stan zaangażowanej świadomości, która może wygenerować oczekiwaną aktywność dzięki stworzeniu nowej platformy działania, jaką z pewnością może być reaktywowane Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej.

BIBLIOGRAFIA:

- BERDYCHOWSKA Z. (1982) *Język fachowy w nauczaniu języka niemieckiego na studiach germanistycznych*. Germanica Wratislaviesia XLIX, Wrocław.
- BERDYCHOWSKA Z. (1987) *Übungsgestaltung im fachübergreifenden Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage von fachspezifischen Texten*. Skamandros – Germanistisches Jahrbuch – DDR – VR Polen, Warszawa.
- BERDYCHOWSKA Z. (1990) *Zum Stellenwert der Fachtextanalyse im Fremdsprachenunterricht*, w: W. Pfeiffer: Deutsch als Fachsprache in der Deutschlehrerausbildung in der Fortbildung. Poznań.
- BERDYCHOWSKA Z. (2001) *Zur Textsortenabhängigkeit der Personaldeixis in Fachtexten*, w: A. Kątny: Języki fachowe. Problemy dydaktyki i translacji. Olecko.
- BERDYCHOWSKA Z. (2002) *Redewiedergabe und der personaldeiktische Verweis*, w: D. Baudot: Redewiedergabe, Redeerwähnung: Formen und Funktionen des Zitierens und Reformulierens im Text. Tübingen.
- BERDYCHOWSKA Z. (2004) *Ein Satz über den Diskurs*, w: F. Grucza, M. Olpińska, H.-J. Schwenk: Konstrukte und Realität in der Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft sowie in der Geschichtsforschung und Sozialwissenschaft. Warszawa.
- BERDYCHOWSKA Z. (2005) *Termin w przekładzie*, w: Maria Piotrowska (ed.), Konteksty przekładowe, Język trzeciego tysiąclecia III, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków (119-129).
- BERDYCHOWSKA Z. (2006) *Kontrastive Analysen von Fachtexten*, w: F. Grucza, H.-J. Schwenk, M. Olpińska, Texte Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre, Warszawa.
- DĄBSKA-PROKOP U. (2005) *Język przekładu w oczach polskich przekładoznawców*, w: Maria Piotrowska, Konteksty przekładowe, Język trzeciego tysiąclecia III, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków (183–197).
- GLIWIŃSKI, T., WEIGT, Z. (1990) *Fachdeutsch für Dolmetscher und Übersetzer*, Wydawnictwo Energiea, Warszawa.
- GRUCZA F. (1981) *Zagadnienia translatoryki*, w: F. Grucza (red.): Glottodydaktyka a translatoryka. UW, Warszawa.
- GRUCZA F. (1985) *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka*, w: F. Grucza: Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka. UW, Warszawa.
- GRUCZA F. (1990): *Zum Forschungsgegenstand und –ziel der Übersetzungswissenschaft*, w: R. Arntz, G. Thome (eds.), Übersetzungswissenschaft: Ergebnisse und Perspektiven. Festschrift für Wolfram Wilss zum 65. Geburtstag, Tübingen, (9–18).

- GRUCZA F. (1993) *Interkulturelle Translationskompetenz: ihre Struktur und Natur*, w: A. P. Frank, K.-J. Maaß, F. Paul, H. Turk: Übersetzen, verstehen, Brücken bauen. Geisteswissenschaftliches und literarisches Übersetzen im internationalen Kulturaustausch. Berlin (158–171).
- GRUCZA F. (1996) *Wyodrębnienie się, stan aktualny i perspektywy świata translacji oraz translatoryki*, w: J. Snopek, Tłumaczenie: Rzemiesło i sztuka. Warszawa (11–45).
- GRUCZA F. (1998) *Mitteleuropa – Deutsch – Auslandsgermanistik*, w: F. Grucza (ed.), *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke*, Warszawa 1998 (27–44).
- GRUCZA F. (2006) *In- und Auslandsgermanistik: Zur Notwendigkeit ihrer Unterscheidung*, w: *Deutsch als Fremdsprache* 43, 2006/4, (195–207).
- GRUCZA F. (2007) *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa.
- GRUCZA F. (2008) *Germanistische Translatork – ihr Gegenstand und ihre Aufgaben*, w: F. Grucza, *Translatork in Forschung und Lehre der Germanistik*, Euro-Edukacja Warszawa (27–53).
- GRUCZA S. (2003) *Badania z zakresu lingwistyki tekstu specjalistycznego w Polsce*, w: B.Z. Kielar, S. Grucza: *Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. UW, Warszawa.
- GRUCZA S. (2004) *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. KJS UW, Warszawa.
- GRUCZA S. (2005) *Adaptacja tekstów specjalistycznych w dydaktyce przekładu*, w: Maria Piotrowska, *Konteksty przekładowe, Język trzeciego tysiąclecia III*, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków (407–417).
- GRUCZA S. (2008) *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Euro-Edukacja Warszawa.
- HEINEMANN W., Viehweger D. (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen.
- HEINEMANN M., Heinemann W. (2002) *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen.
- HEINEMANN W. (2005) *Textlinguistik vs. Diskurslinguistik*, w: M. Wierzbicka, M. Sieradzka, J. Homa: *Moderne deutsche Texte. Beiträge der internationalen Germanistenkonferenz Rzeszów – 2004*. Frankfurt/M.
- HEJWOWSKI K. (1993) *Właściwości tłumacza a proces kształcenia tłumaczy*, w: *Przyczynki do teorii metody kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 100–101.
- HEJWOWSKI K. (2004) *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. PWN Warszawa.
- ILUK J. (1998) *Problemy tłumaczenia nazw medycznych na przykładzie języka polskiego i niemieckiego*, w: *Glottodidactica XXVI/1998*, Poznań.
- ILUK J. (2000): *Problemy tłumaczenia nazw instytucji publicznych z języka polskiego na niemiecki i odwrotnie*, w: B.Z. Kielar, T.P. Krzeszowski, J. Lukszyn, T. Namowicz: *Problemy komunikacji międzykulturowej*, Warszawa.
- ILUK, J., KUBACKI, A.D. (2003) *Wzory polskich i niemieckich dokumentów do ćwiczeń translacyjnych. Muster polnischer und deutscher Dokumente für Translationsübungen*, Wydawnictwo Gnome, Katowice.
- ILUK, J., KUBACKI, A.D. (2006) *Wybór polskich i niemieckich dokumentów do ćwiczeń translacyjnych. Auswahl polnischer und deutscher Dokumente für Translationsübungen*, Wydawnictwo Promocja XXI, Warszawa.
- ILUK J. (2008) *Zur Rechtfertigung des Übersetzens/Übertragens im Fremdsprachenunterricht*, w: Franciszek Grucza, *Translatork in Forschung und Lehre der Germanistik*, Euro-Edukacja Warszawa (61–71).
- JUREWICZ M. (2001) *Erklärungssequenzen in deutsch-polnischen Gesprächen. Eine Studie anhand konsekutiv gedolmetschter Texte*. UAM, Poznań – praca doktorska.
- JUREWICZ M. (2003) *Erklärungssequenzen in konsekutiv gedolmetschten Gesprächen*, w: *Glottodidactica XXIX*, Poznań.
- KĄTNY A. (2001a) *Kontakty językowe a słownictwo specjalistyczne*, w: A Kątny (2001b).
- KĄTNY A. (2001b) *Języki fachowe. Problemy dydaktyki i translacji*. Olecko.
- KLONOWICZ T. (1994) *Putting one's Heart into Simultaneous Interpretation*, w: S. Lambert, B. Moser-Mercer: *Bridging the Gap: Empirical research in simultaneous interpretation*. Benjamins Amsterdam.

- KIELAR B.Z. (1981) *Nauczanie tłumaczenia w zakresie subjęzyka specjalistycznego*, w: F. Grucza: Glottodydaktyka a translatoryka. UW, Warszawa.
- KIELAR B. (1988): *Tłumaczenie i koncepcje translatoryczne*, Warszawa.
- KIELAR B.Z. (1991) *Problemy tłumaczenia tekstów specjalistycznych*, w: F. Grucza: Teoretyczne podstawy terminologii. Ossolineum, Wrocław, Warszawa, Kraków.
- KIELAR B.Z. (1993) *Nauczanie tłumaczenia: rozważania nad ekwiwalencją i ekwiwalentnym tekstem przekładu*, w: F. Grucza: *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*. UW Warszawa.
- KIELAR B.Z., Bartoszewicz L., Lewandowski J. (1994): *Polska szkoła lingwistyki Stosowanej*, Warszawa.
- KIELAR B.Z. (1996) *Kierunki rozwoju translatoryki w okresie 1970–1995*, „Lingua Legis” 4 (20–27).
- KIELAR B.Z. (2000) *O tłumaczeniu tekstów specjalistycznych*, w: B.Z. Kielar, T.P. Krzeszowski, J. Lukszyn, T. Namowicz: *Problemy komunikacji międzykulturowej*. Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka. Warszawa.
- KIELAR B.Z. (2002) *Języki specjalistyczne a translatoryka*, w: J. Lewandowski: *Języki specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*. UW, Warszawa.
- KIELAR B.Z. (2003) *TS w układzie międzynarodowej komunikacji zawodowej*, w: B.Z. Kielar, S. Grucza: *Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. UW, Warszawa.
- KIELAR B.Z. (2003): *Zarys translatoryki*, Warszawa.
- KOPCZYŃSKI A. (1976) *Kilka uwag metodologicznych na temat studiów nad ustnym tłumaczeniem konsekwentnym*, w: F. Grucza: *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka*. UW, Warszawa.
- KOPCZYŃSKI A. (1980) *Conference interpreting: some linguistic and communicative problems*. UAM, Poznań.
- KOŹBIAŁ J. (2003) *Übersetzungsforschung und Integration*, w: F. Grucza: *Deutsch-polnische und gesamteuropäische Integration in Forschung, Lehre und Öffentlichkeitsarbeit der (polnischen) Germanistik*. Warszawa.
- KRYSZTOFIAK M. (1999) *Przekład literacki a translologia*. UAM Poznań.
- KRZESZOWSKI T. (1988) *Wstęp i przekład: George Lakoff, Mark Jonson, Metafory w naszym życiu*, PWN Warszawa (5–18).
- KUBACKI A. (2004): *Niemieckie derywaty z –ung jako składnik grupy wyrazowej i ich odpowiedniki w języku polskim*. UŚ – praca doktorska.
- KUBACKI A.D., WOWRO I. (2006) *Europejskie modele ustanawiania tłumaczy przysięgłych oraz kryteria dopuszczające do wykonywania zawodu w wybranych krajach Unii Europejskiej*, w: *Rozwój lokalny i regionalny po wejściu Polski do Unii Europejskiej Tom 2. Praca zbiorowa pod redakcją Anny Barcik i Ryszarda Barcika*, Wydawnictwo Naukowe ATH, Bielsko Biała (228–240).
- KUBACKI A. (2007) *Kształcenie kandydatów na tłumaczy przysięgłych w Polsce*, w: *W dialogu języków i kultur. Konferencja naukowa. Lingwistyczna Szkoła Wyższa 15–16 stycznia 2007 r.*, Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie, Warszawa (237–249).
- KUBACKI A. (2008) *Kształcenie sprawności tłumaczenia na poziomie kolegiálním i uniwersyteckim*, w: *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej: tradycja – teraźniejszość – perspektywy. Materiały pokonferencyjne Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu w Białymstoku*. Białystok, (po recenzji wydawniczej).
- LEWANDOWSKI J. (1992) *Informator: Instytut Lingwistyki Stosowanej 1972–1992*, Warszawa.
- LEWANDOWSKI J. (1994) *Scientystyczny model badań naukowych prowadzonych przez ILS w latach 1972–1992*, w: Kielar B.Z., Bartoszewicz L., Lewandowski J., red., (35–44).
- LEWANDOWSKI J. (1996) *Bibliografia przekładoznawstwa polskiego za lata 1955–1977*, „Lingua Legis” 3.
- LIPCZUK R., LEIBFRIED, E., NERLICKI K., FEUCHERT S. (2001) *Lehr- und Übungsbuch zur deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Übersetzung*, Wydawnictwo Giga, Szczecin.
- LIPIŃSKI K. (2004) *Mity przekładoznawstwa*. Kraków.

- LUKSZYN J. (2003) *Parametry analizy tekstów specjalistycznych*, w: B.Z. Kielar, S. Grucza: *Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. UW, Warszawa.
- ŁABNO-FAŁĘCKA E. (1995) *Phraseologie und Übersetzen*. Lang Frankfurt/M.
- MAŁGORZEWICZ A. (2003) *Prozessorientierte Dolmetschdidaktik*. ATUT Wrocław.
- MARCHWIŃSKI J. (2003) *Determinanty ekwiwalencji przekładowej tekstów specjalistycznych*, w: B.Z. Kielar, S. Grucza: *Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. UW, Warszawa.
- OLPIŃSKA M. (2003) *Struktura podręcznika „Tłumaczenie tekstów specjalistycznych”*, w: B.Z. Kielar, S. Grucza: *Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. UW, Warszawa.
- ORŁOWSKI H. (1987) *Die doppelte Nabelschnur fremdsprachlicher Germanistik*, w: A. Wierlacher (ed.), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. Monachium (113–124).
- PIEŃKOS, J. (1993) *Przekład i tłumacz we współczesnym świecie*. Warszawa.
- PISARSKA A.I., TOMASZKIEWICZ B. (1996) *Współczesne tendencje przekładoznawcze*. UAM, Poznań.
- PLUSA P. (2000) *Kształcenie tłumaczy*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie Państwowej Komisji Egzaminacyjnej do przeprowadzania egzaminu na tłumacza przysięgłego (Dz. U. z 2005 r. Nr 15, poz. 127).
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 stycznia 2005 r. w sprawie szczegółowego sposobu przeprowadzania egzaminu na tłumacza przysięgłego (Dz. U. z 2005 r. Nr 15, poz. 129).
- REISS K., Vermeer H.-J. (1984, 1991) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- SCHATTE Cz. (2001) *Język reklamy a języki fachowe*, w: A. Kątny: *Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji*. Olecko.
- SZUBERT R. (1998) *Zur Fachsprache der Juristik*, w: *Orbis linguarum* 8/1998. Wrocław (139–146).
- SZUBERT R. (2004) *Wie verständigt man sich vor Gericht?*, w: *Kommunikation für Europa. Sprachkontakte-Sprachkulturen-Sprachenlernen*. Szczecin (165-171).
- SZUBERT R. (2008) *Rechtssprache als Gegenstand der Übersetzungsdidaktik*, w: Franciszek Grucza, *Translatorik in Forschung und Lehre der Germanistik*, Euro-Edukacja Warszawa (222-238).
- TABAKOWSKA E. (2001) *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*. Universitas, Kraków.
- TOMASZKIEWICZ T. (2006) *Przekład audiowizualny*. PWN Warszawa.
- TOMASZKIEWICZ T. (2008) *Dokąd zmierza współczesna translatoryka?*, w: K. Myczko, B. Skowronek, W. Zabrocki, *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera*, UAM Wydawnictwo Naukowe, Poznań, (313–325).
- URBANEK D. (2004) *Pęknięte lustro: Tendencje w teorii i praktyce przekładu na tle myśli humanistycznej*. Warszawa.
- WAWRZYŃIAK Z. (2002) *Zasady rozumienia jako warunki konstytutywne tłumaczenia*, w: J. Koźbiał: *Recepcja. Transfer. Przekład*. Warszawa.
- WAWRZYŃIAK Z. (2004) *Textwissenschaft als Transdisziplin*, w: A. Dębski, K. Lipiński: *Perspektiven der polnischen Germanistik in Sprach- und Literaturwissenschaft*. UJ Kraków (325–333)
- WAWRZYŃIAK Z. (2006) *Textbildungsprinzipien*, w: Franciszek Grucza, *Texte Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten 12.–14.Mai 2006*, Toruń, Euro-Edukacja, Warszawa (31–41).
- WEIGT Z. (2000): *Pragmatyczno-językowe aspekty powszechnej informacji medycznej na przykładzie polskich i niemieckich ulotek do lekarstw*, w: K. Michalewski: *Regulacyjna funkcja tekstów*. Łódź.
- WEIGT Z. (2001) *Języki fachowe w pragmatyce zajęć tłumaczeniowych*, w: A. Kątny (ed.), *Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji*, Olecko (129–138).
- WEIGT Z. (2002) *Ausgewählte Probleme bei der Interpretation und Übersetzung deutscher und polnischer Fachtexte*, w: *Translation and Meaning*. Maastricht.

- WEIGT Z. (2002): *Fachkommunikative Komponenten im Übersetzungsunterricht für Germanistikstudenten*, w: Literature and Linguistics. Literatur und Linguistik. Częstochowa.
- WEIGT Z. (2004) *Język specjalistyczny – dydaktyka – słownik*, w: F. Gucza: Języki specjalistyczne 4. Warszawa.
- WEIGT Z. (2006) *Fachtexte als Gegenstand der Didaktik*, w: Franciszek Gucza, Texte Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten 12–14.Mai 2006, Toruń, Euro-Edukacja, Warszawa (166–174).
- WILLE L. (2001) *Język fachowy w dydaktyce translacji na przykładzie języka sportowego*, w: A. Kątny (ed.), Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji, Olecko.
- WILLE L. (2003) *Semantische Figuren in der Übersetzung*. Tectum Marburg.
- ZMARZER W. (2003) *Typologia tekstów specjalistycznych*, w: B.Z. Kielar, S. Gucza: Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych. UW, Warszawa.
- ŻMUDZKI J. (1991) *Zum Problem der bilingualen Äquivalenz lexikalischer Einheiten*, UMCS Lublin.
- ŻMUDZKI J. (1991) *O przedmiocie translacji inaczej*, w: Zb. Muszyński (ed.), Język, znaczenie, rozumienie, relatywizm, Warszawa (105–117).
- ŻMUDZKI J. (1998), w: F. Gucza (ed.), *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa*. Geschichte - Stand - Ausblicke, Warszawa 1998 (487–499);
- ŻMUDZKI J. (1998) *Konsequativdolmetschen – Handlungen, Operationen, Strategien*. P. Lang, Paris, London, Berlin, New York.
- ŻMUDZKI J. (2004) *Blattdolmetschen als eine bekannte und verkannte Sondersorte der Translation*, w: A. Dębski, K. Lipiński: Perspektiven der polnischen Germanistik in Sprach- und Literaturwissenschaft. UJ Kraków, (353–363).
- ŻMUDZKI J. (2004): *Translationsaufgabe als Kommunikationsaufgabe – Etablierung eines Kategorie-Begriffs*, w: I. Bartoszewicz, M. Hałub und A. Jurasz: Werte und Wertungen. Sprach-, literatur- und kulturwissenschaftliche Skizzen und Stellungnahmen. Festschrift für Eugeniusz Tomiczek zum 60. Geburtstag. Oficyna Wydawnicza ATUT Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław, (320–330).
- ŻMUDZKI J. (2005) *Transferprozesse und Typen beim Vollzug des Konsequativdolmetschens*, w: G. Antos, S. Wichter: Transferwissenschaft. Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem, Peter Lang Verlag, Berlin, New York, Wien, Zürich, (251–264).
- ŻMUDZKI J. (2005) *Ekspansja specjalistycznych tekstów docelowych w tłumaczeniu konsekutywnym*, w: Maria Piotrowska, Konteksty przekładowe, Język trzeciego tysiąclecia III, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, (349–358).
- ŻMUDZKI J. (2006) *Texte als Gegenstände der translatorischen Forschung und Lehre*, w: Franciszek Gucza, Texte Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten 12.–14.Mai 2006, Toruń, Euro-Edukacja, Warszawa 2006, (41–61).
- ŻMUDZKI J. (2007) *Das Fremde in der Translation*, w: Bohdan Maksymčuk, Hartmut Eggert, Ilmea von der Lühe, Kulturräume und Erinnerungsorte aus sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlicher Sicht, Nationale Iwan-Franko-Universität Lwiw (107–128).
- ŻMUDZKI J. (2007) *Translacja w dydaktyce języka obcego na przykładzie ćwiczeń tłumaczeniowych w polskich podręcznikach do nauki języka niemieckiego – próba odtabulizowania*, w: Henryk Kardela, Tomasz Zygmunt: Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego. Chełm 2007 (25–35).
- ŻMUDZKI J. (2008) *Ein holistisches Modell des Konsequativdolmetschens*, w: B. Lewandowska-Tomszczyk, M. Thelen, Translation and Meaning, Part 8, Maastricht/Łódź – Duo Colloquium (175–183).
- ŻMUDZKI J. (2008) *Intermedialität in der Translation*, w: Kazimiera Myczko, Barbara Skowronek, Władysław Zabrocki, Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeifferra, UAM Wydawnictwo Naukowe, Poznań (333–345).
- ŻMUDZKI J. (2008) *Das Problem des Übersetzens im Deutschunterricht. Fortsetzung einer Diskussion*, w: Jolanta Janoszczak, Lucyna Krzysiak, Jerzy Żmudzki: Deutsch lernen und Lehren mit Lehrwerken. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. UMCS Lublin (99–115).

- ŻMUDZKI J. (2008) *Translationsdidaktik in den polnischen Germanistikinstituten. Realität und Anspruch*, w: Franciszek Grucza, *Translatorik in Forschung und Lehre der Germanistik*, Euro-Edukacja Warszawa (71–96).
- ŻMUDZKI J. (2008) *Zum Stand der Translationsdidaktik in den polnischen Germanistikinstituten. Ein Arbeitsbericht*, w: *Glottodidactica* Vol 36. 2008, (153–172).
- ŻMUDZKI J. (2009) *Text(e) in der Translationsperspektive – einige ausgewählte Aspekte*, w: Marta Czyżewska, Waldemar Czachur, *Od słowa do tekstu. Zmiana paradygmatów w językoznawstwie*, Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego (39–45).

PROBLEMS, OBJECTIVES AND CHALLENGES OF THE THEORY OF TRANSLATION

This article attempts to create a general and, out of necessity, selective and up-to-date description of translation studies in Poland. The Author starts elaborating on the stages of the complicated development of translation studies with the presentation of facts in which translation studies has its origin. Further, the Autor describes the periodization of translation studies in the light of influence of the facts mentioned above on the development of translation studies in Poland. Selected theoretical models of translation studies as disciplines created mostly by Professor F. Grucza constitute fundamental constructional basis and significant area of comparison reference. F. Grucza distinguished two types of translation studies: theoretical and applied. The former is to create descriptive and explicative knowledge and the latter – applicative knowledge. This division lead *de facto* to two stages of interpretation of translation reality.

General description of translation studies in Poland covers also teaching in translation and interpreting which, next to the primary field of academic research, is a key component of translation studies. This makes translation studies more than just an area of applied linguistics.

Słowa kluczowe translatoryka, dydaktyka translacji, kompetencja translatorska, lingwistyka stosowana, metody translacji, rodzaje translacji, teorie translacji, translatoryka czysta, translatoryka stosowana, układ translacyjny

Władysław T. MIODUNKA

Uniwersytet Jagielloński

Lingwistyka stosowana a nauczanie języka polskiego jako obcego

1.0. Wydana w 2007 r. książka Franciszka Gruczy „Lingwistyka stosowana. *Historia–Zadania–Osiągnięcia* skłania do rozważań o historii tej dyscypliny badań naukowych w Polsce oraz do podsumowywania jej osiągnięć. Skłania do tego osobisty ton wprowadzenia, zatytułowanego „Przeszłość i perspektywy mojego oglądu lingwistyki stosowanej” (2007: 5–24), ale także pasja, z jaką Autor wypowiada się zwłaszcza o lingwistyce stosowanej w Polsce (2007: 250–348). Czytelnik czuje wówczas, że Autorowi nie jest obojętny obecny rozwój i przekształcenia lingwistyki stosowanej, tak jak nie były mu obojętne w trakcie 40 lat intensywnego zawodowego zajmowania się nią. Wprawdzie F. Grucza deklaruje, że „na razie nie podejmuje próby podsumowania swoich rozważań dotyczących zadań (...) lingwistyki stosowanej, ponieważ istnieje szansa, że dalsze drażnienie rzeczywistości (językowej), którą zajmuje się tak ona, jak i fundujące ją człony lingwistyki, doprowadzi do istotnego wzbogacenia wiedzy o tej rzeczywistości” (2007: 9), piszący te słowa traktuje jednak cytowaną książkę jako ważne podsumowanie cząstkowe i tak ją prezentuje swym doktorantom i współpracownikom. Tak też będzie ją traktował w niniejszym artykule, starając się wzbogacić spojrzenia Autora na glottodydaktykę jako dziedzinę lingwistyki stosowanej (2007: 311–322) o perspektywę najpierw polonistyczną, a potem – krakowską. Perspektywa polonistyczna jest oczywista, gdyż piszący te słowa jest polonistą od 35 lat zajmującym się zawodowo nauczaniem języka polskiego jako obcego. Perspektywa krakowska wynika z tego względu, że niniejsze rozważania będą ilustrowane sytuacją i działaniami w Uniwersytecie Jagiellońskim. Ta perspektywa wydaje się wskazana także ze względów ogólnych, gdyż różni się od warszawskiej tym, iż w Krakowie patrzy się na sprawy z dłuższej perspektywy czasowej, co powoduje, że dramatyczne przewartościowania dokonujące się w Warszawie wyglądają w Krakowie na mniej zasadnicze, niż to się w stolicy głosi, wyglądają też czasami śmiesznie czy nawet żałośnie.

1.1. Powojenne nauczanie cudzoziemców języka polskiego rozwijało się zrazu jako nowa część językoznawstwa polonistycznego, któremu przyszło rozwiązywać zadania praktyczne. Zadania te rozwiązywano doraźnie, nie troszcząc się zbytnio o stworzenie dla propozycji dydaktycznych podstaw naukowych, nie myśląc o ich

korekcie w oparciu o badania naukowe. Tak powstawały pierwsze ośrodki kształcenia cudzoziemców w Polsce: znany w świecie Instytut Języka i Kultury Polskiej „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego (1956), przez wiele lat największa placówka tego typu w Polsce, Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego (1958) czy wreszcie Szkoła Letnia Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego (1970), która później, bo w 1976 r., weszła w skład Instytutu Badań Polonijnych UJ (W. Miodunka 1999: 34–48). „Polonicum” było ośrodkiem specjalizującym się w kształceniu slawistów i polonistów zagranicznych, łódzkie Studium – ośrodkiem przygotowywania do studiów w Polsce studentów w krajów tzw. Trzeciego Świata, krakowska Szkoła Letnia zaś – ośrodkiem kształcącym młodzież polskiego pochodzenia, głównie z Ameryki i Europy Zachodniej. Mimo że kształcenie każdej z tych grup było oparte na innych, ważnych w owym czasie, podstawach ideologicznych, powoli stawało się jasne, że kształcenie cudzoziemców w Polsce traci swój doraźny charakter, stając się stałą częścią działalności akademickiej polskich uczelni, w wyniku czego powinno uzyskać zarówno odpowiedni status organizacyjny, jak i podstawy naukowe.

1.2. Wyliczone tu instytucje nauczające cudzoziemców języka polskiego nie obejmują wszystkich form kształcenia w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego. Wszystkie formy istniejące w latach 1948–1982 dokumentuje w swej monografii *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce* Jan Lewandowski (1985: 19–33), który w zakończeniu swej pracy proponuje podział „kształtowania się metodyki nauczania języka polskiego jako obcego w Polsce powojennej” na cztery okresy:

1. okres I w latach 1948/1952–1961, który nazywa okresem metodyki przednaukowej lub intuicyjnej;
2. okres II w latach 1962–1970, nazwany przez niego „okresem prekursorów, a także okresem postulatywnym”;
3. okres III w latach 1971–1982 to – jego zdaniem – „okres pełnego rozwoju metodyki teoretycznej”;
4. okres IV w latach 1981–1985 związany z realizacją ogólnopolskiego programu badań „Nauczanie języka polskiego jako obcego” (J. Lewandowski 1985: 241–242).

Przypominając tu podział chronologiczny kształtowania się dydaktyki języka polskiego jako obcego J. Lewandowskiego, zdajemy sobie sprawę, że obecnie patrzymy na tę samą rzeczywistość z perspektywy o 25 lat dłuższej, która musi zmieniać ocenę faktów uznawanych na początku lat 80. za decydujące w wyróżnieniu poszczególnych okresów. Ta perspektywa musi się zmienić jeszcze bardziej, jeśli weźmiemy pod uwagę wszystkie zmiany społeczno-polityczne, które dokonały się w Polsce w drugiej połowie lat 80., nie wspominając już o wejściu Polski do Unii Europejskiej w 2004 r., co jeszcze bardziej zmieniło nasze spojrzenie na polską dydaktykę języków obcych, dodając do tego spojrzenia perspektywę europejską (zob. H. Komorowska 2007).

Monografia J. Lewandowskiego nie traci jednak swego znaczenia jako jedyne źródło wiedzy o nauczaniu języka polskiego jako obcego, źródło tym ważniejsze, że dysponujące bardzo dokładną dokumentacją faktów z lat 1948–1982. Dla dalszych rozważań chcemy zwrócić uwagę na to, że autor monografii „glottodydaktycznej” posługuje się dość konsekwentnie terminem „metodyka nauczania języka polskiego jako obcego”, mimo że w dwu końcowych rozdziałach swej pracy odwołuje się do układu glottodydaktycznego F. Gruczy, do glottodydaktyki i glottopedeutyki (J. Lewandowski 1985: 164–239).

2.0. W 1980 r. w Instytucie Badań Polonijnych UJ utworzono Zakład Językoznawstwa Stosowanego do Nauczania Języka Polskiego jako Obcego, który stanowił kontynuację przeniesionego tu w 1978 r. z Instytutu Filologii Polskiej UJ Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców. Pomysłodawcą utworzenia Zakładu i jego wieloletnim kierownikiem był piszący te słowa. Proponując przekształcenie Studium Języka Polskiego w Zakład Językoznawstwa Stosowanego, pomysłodawca zamierzał podkreślić naukowe podstawy dydaktyki języka polskiego jako obcego. W ten sposób wyraźnie nawiązywał do francuskiej lingwistyki stosowanej, którą studiował w latach 1974–1977 na Uniwersytecie Le Mirail w Tuluzie w ramach specjalizacji „linguistique appliquée à l'enseignement du français langue étrangère”, a także do poznańskiej szkoły lingwistyki stosowanej, znanej mu jeszcze sprzed wyjazdu do Francji, oraz do szybko rozwijającej się warszawskiej szkoły lingwistyki stosowanej (zob. F. Grucza 2007: 279–300). Z tworzeniem się nowej jakości w postaci Zakładu Językoznawstwa Stosowanego związane było także pragnienie symbolicznego choćby zakończenia działalności Studium Języka Polskiego, postrzeganego jako jednostka prowadząca działalność dydaktyczną bez żadnych podstaw naukowych.

Utworzony w 1980 r. Zakład miał długą, nieporęczną nazwę, co było związane z ówczesną sytuacją w UJ, gdzie na Wydział Filologiczny trafił wychowanek prof. L. Zabrockiego z UAM, prof. Aleksander Szulc. Prof. A. Szulc był zajęty w UJ najpierw tworzeniem niemal od podstaw germanistyki, a później – skandy-nawistyki, jednakże w kuluarach mówiło się o projekcie utworzenia w UJ zakładu lub instytutu lingwistyki stosowanej. Aby w żaden sposób nie wchodzić w kolizję z tym projektem, pomysłodawca zaproponował bardzo dokładne określenie specyfiki tworzonego Zakładu Językoznawstwa Stosowanego, precyzując już w nazwie, że chodzi tylko o nauczanie języka polskiego jako obcego.

2.1. Jeszcze przed przeniesieniem Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców z Instytutu Filologii Polskiej UJ do Instytutu Badań Polonijnych UJ piszący te słowa przygotował na życzenie ówczesnego dyrektora IBP UJ, prof. Hieronima Kubiaka, „Program działania w zakresie praktycznego nauczania polszczyzny jako języka obcego oraz przygotowania pomocy dydaktycznych do nauczania tego typu” (UJ 1977). Program ten zaczynał się od słów: „Niniejszy program jest próbą przeniesienia na nasz grunt doświadczeń praktycznych i ustaleń teoretycznych, wypracowanych przez zagraniczne ośrodki (językoznawstwa stosowanego), próbą biorącą pod uwagę naszą rzeczywistość organizacyjną i stan nauczania polszczyzny jako języka obcego” (W. Miodunka 1999: 34). Jak można się domyślać, pro-

gram ten został zaakceptowany przez dyrekcję IBP UJ oraz władze UJ i stał się podstawą późniejszych działań. Osobą, która zabiegała o akceptację władz UJ dla tego programu, był prof. H. Kubiak, któremu i realizacja programu, i piszący te słowa wiele zawdzięczają.

Jakie były najważniejsze tezy tego programu? Jego autor podkreślał następujące sprawy:

1. stworzenie nowego zespołu ludzi, którzy będą ten program realizować;
2. zatrudnianie nowych pracowników nie na etatach dydaktycznych, ale naukowo-dydaktycznych;
3. narzucenie kadrze konieczności rozwoju naukowego i dydaktycznego;
4. poznanie potrzeb dydaktycznych studentów (tu: młodzieży polonijnej);
5. przygotowanie serii skryptów uczelnianych, które zaspokoją jak najszybciej potrzeby dydaktyczne kształconej w IBP UJ młodzieży polonijnej.

2.2. O sposobach realizacji tych zamierzeń informuje dość szczegółowo artykuł, opublikowany pod tytułem *Od Studium Języka Polskiego do Zakładu Językoznawstwa Stosowanego. 20 lat kształcenia cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ* w księdze wydanej z okazji 30-lecia Szkoły Letniej Kultury i Języka Polskiego UJ (W. Miodunka, J. Rokicki red. 1999). Z tytułu wynika jasno, że jeszcze 10 lat temu autor odczuwał dumę ze stworzenia Zakładu Językoznawstwa Stosowanego, a całość dokonanych w UJ przemian zamykała się jego zdaniem w hasło „Od Studium do Zakładu Językoznawstwa Stosowanego”.

Ponieważ zwolnienie dotychczasowego zespołu lektorów okazało się z wielu powodów niemożliwe, przyjęto zasadę, że nowe osoby będą musiały spełniać określone warunki i będą przyjmowane w wyniku prawdziwego konkursu. Te warunki to praktyczna znajomość języków obcych (tzw. zachodnich), znajomość metodyki nauczania języków światowych, doświadczenie w pracy z cudzoziemcami, predyspozycje do pracy naukowej. Szybko okazało się, że warunki te spełniają absolwenci studiów neofilologicznych w o wiele większym stopniu niż absolwenci ówczesnej polonistyki, zaczęto więc zatrudniać neofilologów, co było dużym novum w praktyce ogólnopolskiej: w studiach języka polskiego, gdzie nauczano języka polskiego jako obcego, nauczali poloniści bez żadnego uprzedniego przygotowania w zakresie nauczania języków obcych. Poznawanie dydaktyki języków obcych dokonywało się w miarę zdobywania doświadczeń podczas nauczania cudzoziemców metoda prób i błędów.

Oczywiście, zatrudniani neofilolodzy musieli szybko uzyskiwać biegłość w gramatyce opisowej języka polskiego oraz w znajomości pomocy dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako obcego, ale dokonywało się to bez większych problemów, gdyż mieli oni świadomość, że jest to konieczna inwestycja w nową pracę. Z drugiej strony władze IBP UJ zakładały, że wszyscy lektorzy będą mieć doświadczenia wyniesione z nauczania języka polskiego za granicą, w uczelniach współpracujących z IBP, będą mieć także możliwość odbywania staży naukowych w placówkach krajowych. Placówką preferowaną do odbywania staży krajowych

był Instytut Lingwistyki Stosowanej UW ze względu na swój program naukowy i dydaktyczny, a także ze względu na najlepiej zaopatrzoną w publikacje zagraniczne bibliotekę naukową, na co pracujący w nowo tworzonym ośrodku zwracali szczególną uwagę. Te fakty oraz otwartość na współpracę z polonistami dyrektora ILS, prof. F. Gruczy, budowały prestiż ILS UW w naszym środowisku.

Pracownicy Zakładu Językoznawstwa Stosowanego prowadzili zajęcia z języka polskiego i studiowali w następujących uniwersytetach zagranicznych: Wayne State University w Detroit, Stanford University w Palo Alto, University of Connecticut w Storrs (USA), Uniwersytecie Gutenberga w Moguncji, Uniwersytecie w Getyndze (RFN), Hankuk University of Foreign Studies w Seulu (Korea Płd.), Trinity College w Dublinie (Irlandia). Praca za granicą stanowiła ważną możliwość sprawdzenia pracowników Zakładu w działalności dydaktycznej prowadzonej w miejscu zamieszkania cudzoziemców. Trzeba dodać, że wyjazdy na lektorstwa zagraniczne odbywały się poza międzynarodowymi umowami o współpracy, które były w dyspozycji Ministerstwa i że w wyjazdach do USA bardzo pomocne były stypendia Fundacji Kościuszkowskiej z Nowego Jorku, której studentów kształci się w UJ od 1970 roku.

Kształcenie za granicą ludzi, którzy w Polsce mieli pracować z cudzoziemcami, mieli tu uczyć polskiego jako języka obcego, było koniecznością związaną z pewnymi kosztami. Te „koszty” to ubytki w kadrze związane z pozostawianiem za granicą części pracowników: spośród pracowników Zakładu kilka osób pozostało za granicą, w tym – czterech doktorów.

Z drugiej strony widać było, że osoby wyselekcjonowane w drodze konkursu sprawdzają się poza UJ, osiągając bardzo dobre wyniki w pracy, a czasami zdobywając ważne stanowiska: dr Robert Dębski był w latach 2003–2009 profesorem specjalizującym się we wspomaganym komputerowo nauczaniu języków obcych i dyrektorem Horwood Language Center na Uniwersytecie w Melbourne, a dr Waldemar Martyniuk jest aktualnie dyrektorem European Center for Modern Languages Rady Europy w Grazu.

Pracownicy zatrudniani na etatach naukowo-dydaktycznych mieli obowiązek prowadzenia badań naukowych i uzyskiwania stopni doktorskich. Nieuzyskanie doktoratu oznaczało zwykle rotację pracownika. W rezultacie takiej polityki obecna kadra naukowa Katedry Języka Polskiego jako Obcego liczy dwu profesorów, jednego doktora habilitowanego i dziewięciu doktorów, z których dwu jest w trakcie habilitacji.

Aktualnie Katedra Języka Polskiego jako Obcego zatrudnia młodych pracowników naukowych, którzy osiągnęli już znaczącą pozycję w następujących dziedzinach: dr R. Dębski – we wspomaganym komputerowo nauczaniu języków obcych, dr P.E. Gębal – w nauczaniu realiów i kultury polskiej oraz komunikacji interkulturowej, dr P. Horbatowski – w niekonwencjonalnych (parateatralnych) metodach nauczania języka polskiego, dr I. Janowska – w nauczaniu zadaniowym języków obcych, dr E. Lipińska – w nauczaniu języka pisanego oraz w nauczaniu sprawności językowych, dr W. Martyniuk – w standardach europejskich w nauczaniu języków obcych, dr A. Rabiej – w nauczaniu języka polskiego jako drugiego

i w nauczaniu dzieci polonijnych, dr A. Seretny – w nauczaniu części systemu języka polskiego, a szczególnie w nauczaniu słownictwa, dr hab. W. Stefańczyk w opisie struktury współczesnej polszczyzny z punktu widzenia typologii językowej, dr P. W. Turek – w kontaktach językowych i kulturowych polsko-arabskich.

2.3. Nowym impulsem w zakresie kształcenia specjalistów w dydaktyce języka polskiego jako obcego było uruchomienie w 2005 r. dwuletnich uzupełniających studiów magisterskich „Nauczanie języka polskiego jako obcego”, na które przyjmuje się co roku po 25 osób. Aby prowadzenie takich studiów było możliwe, Katedra Języka Polskiego jako Obcego (aktualna kontynuatorka Zakładu Językoznawstwa Stosowanego) została przeniesiona z Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych, na którym znalazła się jako część Instytutu Polonijnego w roku 2000, na powstały w UJ w roku 2005 Wydział Polonistyki. To Wydział Polonistyki uruchomił specjalizację w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, obejmującą dwuletnie studia magisterskie i studia doktoranckie. Seminaria magisterskie prowadzi prof. dr hab. Waław Cockiewicz, dr hab. Bronisława Ligara, prof. dr hab. Władysław Miodunka oraz dr hab. Wiesław Stefańczyk. Opiekunami 12 doktorantów jest troje pierwszych spośród wymienionych samodzielnych pracowników naukowych.

Gwoli ścisłości trzeba dodać, że wcześniej pracownicy Katedry prowadzili 3-semestralne studia podyplomowe w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, a przez cały czas istnienia Zakładu Językoznawstwa Stosowanego piszący te słowa prowadził semestralny kurs, złożony z wykładów i praktyk pedagogicznych dla kandydatów na lektorów języka polskiego jako obcego w Szkole Letniej UJ.

Od roku 2009 w ramach tej specjalizacji będzie prowadzona dodatkowa specjalność w zakresie wspomaganego komputerowo nauczania języków obcych. Jej opiekunem będzie dr Robert Dębski, redaktor opublikowanej w 2008 r. książki *Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia. Transmisja i nauczanie języków mniejszościowych*, autor monografii *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w erze globalizacji i informatyzacji* (2009).

Uruchomienie studiów magisterskich zmobilizowało pracowników Katedry do opublikowania dwu ważnych tomów o charakterze podręczników akademickich: *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* (A. Seretny, E. Lipińska 2005) oraz *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* (E. Lipińska, A. Seretny red. 2006; zob. też P. Gębal 2008).

Specjalizacja, o której mowa, cieszy się sporym zainteresowaniem studentów posiadających licencjaty polonistyczne i neofilologiczne, czasem także magistrów, absolwentów tych kierunków. To powoduje, że przygotowywane tu prace magisterskie często podejmują ambitne tematy i są przygotowywane tak starannie, że fragmenty najlepszych z nich nadają się do druku po dokonaniu niezbędnych przeróbek i uzupełnień. Ponieważ autorzy tych prac podejmują tematy od lat oczekujące na opracowanie w ramach glottodydaktyki polonistycznej, ich próbki ukażą się w tomie *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej* (W. Miodunka red. 2009). Jako osobny tomik wydano dotychczas jedną pracę, czyli *Obraz polonistyki włoskiej w świetle badań ankietowych* Urszuli Marzec (2009).

Zainteresowanie studentów polskich omawianą specjalizacją bierze się stąd, że studia oznaczają odbywanie praktyk związanych z nauczaniem cudzoziemców, kształconych w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie oraz biorących udział w programie Erasmus w UJ, a także możliwość pracy w charakterze lektora języka polskiego w uczelniach zagranicznych. Dotychczas 12 absolwentkom udało się znaleźć zatrudnienie w uczelniach Irlandii, Portugalii, Rosji, Rumunii, Ukrainy, Wielkiej Brytanii i Włoch. Trzeba przyznać, że osobom, które kilka lat temu wybierały polonistykę jako kierunek studiów, zatrudnienie na uczelni zagranicznej jawi się jako perspektywa kusząca. Osobno należy dodać, że dotychczas tę specjalizację ukończyły dwie studentki z Rosji i jedna z Ukrainy.

Absolwentów specjalizacji w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego nazywam nową generacją, gdyż jest to pierwsza generacja fachowców w tej dziedzinie, znających metody nauczania sprawności językowych i części systemu językowego, zaznajomionych z metodami sprawdzania znajomości języka polskiego jako obcego i z procesem certyfikacji tej znajomości przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, znających geografię i historię powstawania zbiorowości polskich w świecie oraz miejsce polszczyzny wśród języków Unii Europejskiej. Jest to pierwsza generacja studentów, którzy po 850 godzinach zajęć są specjalistami w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego. To różni ich od wszystkich poprzednich pokoleń polonistów, którzy już w trakcie pracy byli przyuczani do zawodu lektora języka polskiego jako obcego metodą prób i błędów. Dodatkowo trzeba podkreślić, że pokazali oni swe predyspozycje do prowadzenia badań naukowych, przygotowując prace magisterskie dotyczące glottodydaktyki polonistycznej, języka polskiego w świecie lub bilingwizmu polsko-obcego.

3.0. Zakład Językoznawstwa Stosowanego IBP UJ brał udział w realizacji kilku ważnych projektów dla nauczania języka polskiego jako obcego. Pierwszym z nich była inicjatywa przygotowania programów nauczania języka polskiego jako obcego, które koncentrowałyby się na odpowiedzi na pytanie „Czego uczyć?” na poszczególnych poziomach zaawansowania. Obiektywizacja odpowiedzi na to pytanie była ważna, gdyż autorytety wyrażały różne, czasami wręcz sprzeczne ze sobą opinie, a autorzy programów proponowanych przez niektóre podręczniki koncentrowali się na nauczaniu jednego przypadku w ciągu kilku początkowych lekcji (np. na mianowniku liczby pojedynczej i mnogiej), co było niefunkcjonalne komunikacyjnie, zabijało motywację studentów i zniechęcało ich do uczenia się trudnego języka polskiego.

3.1. Pierwszy duży projekt, jak już wspomniano, dotyczył opracowania programów nauczania języka polskiego jako obcego i był realizowany w latach 1986–1991 przez dwa zespoły pracowników naukowych: pracowników Katedry Współczesnego Języka Polskiego kierowanej przez prof. dr hab. Zofię Kurzową z Instytutu Filologii Polskiej UJ oraz pracowników Zakładu Językoznawstwa Stosowanego z Instytutu Badań Polonijnych UJ, kierowanego przez piszącego te słowa. Za przystosowanie rezultatów badań naukowych do potrzeb programów nauczania języka polskiego jako obcego odpowiadał Zespół Ekspertów, powołany przez MEN.

W skład Zespołu Ekspertów wchodziło dziewięciu profesorów językoznawstwa polonistycznego, reprezentujących ośrodki akademickie kształcące cudzoziemców, a więc UW, UJ, UŁ, UAM, UMCS, UW r i WSP w Opolu. Komisji Ekspertów przewodniczył prof. W. Miodunka z UJ, inicjator prac.

Rezultaty prac zostały opublikowane w 1992 r. w tomie *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów MEN pod red. W. Miodunki*. Tom ten składał się z trzech części. Z części wstępnej, zawierającej m.in. prezentację inicjatywy polegającej na przygotowaniu programów nauczania cudzoziemców jako swoistej „syntezy badań z zakresu językoznawstwa stosowanego do nauczania języka polskiego jako obcego”, pióra piszącego te słowa. W części pierwszej przedstawiono programy nauczania słownictwa polskiego na trzech poziomach zaawansowania, autorstwa prof. H. Zgólkowej; program gramatyczno-syntaktyczny dla trzech poziomów, autorstwa prof. W. Miodunki oraz inwentarze intencjonalno-pojęciowy i tematyczny dla poziomu progowego, autorstwa dra W. Martyniuka. To W. Martyniuk jest autorem propozycji systemu certyfikatowego języka polskiego jako obcego lub drugiego, zamieszczonej w tej części.

Część druga tomu przedstawia strukturę współczesnej polszczyzny na materiale badań frekwencyjnych polszczyzny telewizyjnej, przeprowadzonych na korpusie tekstów liczącym 189 tys. słowoform, pochodzących z audycji TVP emitowanych w okresie od 1 kwietnia 1977 do 31 marca 1978 r. Językowi telewizyjnemu przypisano dwie cechy: 1) jest to język mówiony sensu largo; 2) jest to język opracowany przez mówiących. W części drugiej przedstawiono zatem frekwencję części mowy w polszczyźnie, charakterystyki ilościowe kategorii gramatycznych rzeczownika, przymiotnika, imiesłowu przymiotnikowego, liczebnika, zaimka oraz imiennych części mowy; charakterystykę ilościową kategorii fleksyjnych i składniowych czasownika, a wreszcie charakterystyki ilościowe przysłówków, imiesłowów przysłówkowych, przyimków, wskaźników zespolenia i modulantów. Część druga tomu *Język polski jako obcy* zawiera zatem rezultaty badań struktury ilościowej wszystkich części mowy występujących we współczesnej polszczyźnie, które nie mają odpowiednika w innych pracach. Na ten aspekt publikacji warto zwrócić uwagę, gdyż te rezultaty badań frekwencyjnych nie są znane szerzej w kręgu językoznawców polonistycznych.

Przedstawione tu przedsięwzięcie należy do językoznawstwa stosowanego, co podkreślał autor uwag wstępnych: „Kiedy piszący te słowa zaproponował powołanie Komisji, pojawiły się głosy krytyczne, wątpliwe w celowość funkcjonowania zespołu «poprawiającego» wymowę danych obiektywnych. W odpowiedzi na nie trzeba jeszcze raz przypomnieć, że istotą prac Komisji było przystosowanie wiedzy o języku do potrzeb nauczania języka polskiego jako obcego, a więc to, co stanowi samą istotę językoznawstwa stosowanego. Kto mówi „językoznawstwo stosowane”, mówi – to prawda – najpierw „językoznawstwo”, ale bez zastosowania wiedzy lingwistycznej do praktycznej działalności ludzkiej (tu: do nauczania języków obcych (nauczania języka polskiego jako obcego) nie byłoby tej nowej dziedziny studiów lingwistycznych” (W. Miodunka 1992: 18).

W kręgu językoznawców zajmujących się nauczaniem polszczyzny jako języka obcego opublikowane w 1992 r. programy są uważane za ważny krok w kierunku stworzenia ich podstaw naukowych i ujednolicenia, co nie oznacza, że się ich nie krytykuje. I tak np. dr Anna Burzyńska zarzuca im „brak metody doboru materiału językowego, dużą dowolność, a nawet – przypadkowość”, powołując się na pominięcie nazw własnych (poza nazwami krajów i ich mieszkańców; A. Burzyńska 2002: 172). Odpowiadając na ten zarzut, piszący te słowa argumentuje następująco: „Opracowując swe dane w latach 1986–1988, a potem przygotowując je do druku w latach 1991–1992, Komisja miała świadomość, że wiele nazw własnych, bardzo często używanych w latach prowadzenia badań frekwencyjnych, przejdzie do historii i ulegnie zapomnieniu. Ta refleksja dotyczyła głównie nazw osób, np. nazwisk pierwszych sekretarzy PZPR, które oczywiście należały do wyrazów często używanych. Zachowując się tak, Komisja Ekspertów chciała zachować niezależność, chciała oderwać dane językowe od ówczesnych realiów politycznych, co się jej niemal w pełni udało. Przewodniczący Komisji czuje się lepiej teraz (po 10 latach od czasu opublikowania *Języka polskiego jako obcego. Programów nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, a 15 lat od zakończenia prac zespołu), gdy A. Burzyńska ironicznie pisze o kryterium „potrzeb życiowych”, nie rozumie stanowiska Komisji w kwestii pomijania nazw własnych i nie pamięta o realiach lat 80., niż gdyby musiał się tłumaczyć z obecności na listach wyrazów nazw własnych, najczęściej używanych w tekstach pochodzących z lat 70. i 80.” (W. Miodunka 2004: 24 oraz 22–25).

Programy nauczania języka polskiego jako obcego, opublikowane w 1992 roku, stanowią dziś dowód z jednej strony strukturalizmu w badaniach językoznawczych, w tym – w językoznawstwie stosowanym, z drugiej zaś – dowód otwarcia na standardy europejskie w nauczaniu języków obcych w ogóle, ze szczególnym uwzględnieniem podejścia komunikacyjnego i zadaniowego w dalszej perspektywie. Odpowiadając na pytanie „Czego uczyć?”, autorzy zwracają uwagę na nauczanie słownictwa na trzech poziomach oraz na program gramatyczno-syntaktyczny przygotowany dla tych samych poziomów. Programy te mają charakter strukturalno-funkcjonalny, a ich funkcjonalność należy rozumieć jako stwierdzenie, że najbardziej obciążone funkcjonalnie w polszczyźnie są często używane części mowy oraz najczęściej używane kategorie gramatyczne odmiennych części mowy.

Dodatkowo można tu wysunąć zastrzeżenie, że badań podstawowych nie prowadzi się w ramach lingwistyki stosowanej i że epoka badań frekwencyjnych słownictwa oraz kategorii gramatycznych minęła w lingwistyce europejskiej kilkadziesiąt lat wcześniej. Odpowiedź na takie zastrzeżenie jest stosunkowo prosta: badania podstawowe powinny zostać przeprowadzone w ramach językoznawstwa polonistycznego, które zrealizowało tylko badania frekwencyjne słownictwa, wykorzystane tu starannie (H. Zgólkowa 1992; I. Kurcz, A. Lewicki, J. Sambor, J. Woronczak, W. Masłowski 1974–1977), natomiast kompletnych badań frekwencyjnych kategorii gramatycznych nie przeprowadzono, dlatego też badania z lat 80. wieku XX należy uznać za „odrobienie zaległości” ważne dla językoznawstwa stosowanego do nauczania polszczyzny jako języka obcego, ale nie tylko dla niego (zob. W. Miodunka 1992).

3.2. Inną ważną inicjatywą, zaproponowaną przez ośrodek krakowski, była sprawa stworzenia systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Jak widać, wstępny pomysł takiego systemu został przedstawiony przez dra W. Martyniuka już w 1992 r. w tomie *Język polski jako obcy. Programy nauczania*. Do pomysłu tego wracano wielokrotnie w latach 90., ale do jego realizacji można było przystąpić dopiero pod koniec lat 90., kiedy Minister Edukacji Narodowej, prof. dr Mirosław Handtke, powołał w dniu 21 kwietnia 1999 r. Komisję ds. Certyfikacji Języka Polskiego jako Obcego złożoną ze specjalistów reprezentujących uniwersytety specjalizujące się w kształceniu cudzoziemców. W pracach Komisji specjalistów z UJ reprezentowali prof. W. Miodunka jako jej przewodniczący oraz dr W. Martyniuk jako sekretarz.

Zadania Komisji były następujące:

1. przygotowanie systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego w oparciu o doświadczenia europejskie w tym zakresie;
2. zaproponowanie poziomów, na których będzie poświadczana znajomość języka polskiego;
3. opis kompetencji językowej oraz wymagań egzaminacyjnych dla tych poziomów znajomości polszczyzny, które będą poświadczane certyfikatami;
4. przygotowanie propozycji odpowiednich rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej w sprawie certyfikacji znajomości polszczyzny;
5. stworzenie ogólnopolskiego zespołu autorów zadań i egzaminatorów języka polskiego jako obcego oraz systematyczne szkolenie jego członków;
6. tworzenie banku zadań egzaminacyjnych przygotowywanych przez członków zespołu autorów zadań;
7. przeprowadzenie pilotażowych testów biegłości w polskich ośrodkach akademickich kształcących cudzoziemców;
8. doprowadzenie do przyjęcia Polski do organizacji zwanej Association of Language Testers In Europe (ALTE), zrzeszającej wszystkie europejskie organizacje narodowe, przeprowadzające testy biegłości językowej i wydające odpowiednie certyfikaty.

Prace Komisji trwały od 1999 do drugiej połowy 2003 roku, czyli do uchwalenia 11 kwietnia 2003 r. przez Sejm nowelizacji „Ustawy o języku polskim”, powołania 1 sierpnia 2003 Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, do wydania 15 października 2003 dwu rozporządzeń MENiS w sprawie Państwowej Komisji Poświadczania oraz w sprawie egzaminów certyfikacyjnych języka polskiego jako obcego. Wydanie tych aktów prawnych wieńczyło prace Komisji i umożliwiło zorganizowanie w czerwcu 2004 roku pierwszych egzaminów certyfikacyjnych języka polskiego jako obcego. Należy jednak wspomnieć, że pierwszym sukcesem Komisji było przyjęcie Polski do ALTE, co nastąpiło już 18 maja 2000 r. na paryskim posiedzeniu tej organizacji. Komisja zdecydowała, że Polskę będzie reprezentować w ALTE Instytut Polonijny UJ (aktualnie Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ) za pośrednictwem dwu swych

pracowników: prof. W. Miodunki i dra W. Martyniuka. Decyzja ALTE została podjęta po wizytach w Instytucie Polonijnym UJ dwu przedstawicieli Rady Europy i ALTE: prof. dra Johna Trima oraz Chrisa Scott-Baretta (zob. W. Miodunka 2001; W. Martyniuk 2001).

Od października 2003 roku prowadzenie procesu certyfikacji języka polskiego jako obcego jest wspomagane przez biuro Państwowej Komisji Poświadczania, mieszczące się w Biurze Uznawalności Wykształcenia i Współpracy Międzynarodowej (BUWiWM) w Warszawie. Do tego czasu całe zaplecze przyszłej certyfikacji polszczyzny mieściło się w Instytucie Polonijnym UJ, którego pracownicy wykonywali następujące prace:

1. przygotowali propozycje opisu kompetencji językowej do potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego na poziomach progowym (B1), średnim ogólnym (B2) i zaawansowanym (C2), wykorzystując z jednej strony zalecenia ESOKJ, z drugiej – programy nauczania polszczyzny jako języka obcego z 1992 r. oraz programy nauczania cudzoziemców stosowane w Instytucie Polonijnym UJ;

2. poczynając od roku 1994, przygotowywali i przeprowadzali testy biegłości języka polskiego jako obcego w Instytucie Polonijnym i w Szkole Letniej Kultury i Języka Polskiego UJ; testy te były prototypami późniejszych testów certyfikacyjnych, wprowadzonych w 2004 roku (W. Martyniuk 2001; M. Gaszyńska-Magiera, P. Horbatowski, E. Lipińska, S. Mędak 1999);

3. w latach 1999–2003 Instytut był organizatorem szkoleń przyszłych autorów zadań certyfikacyjnych i egzaminatorów; za ich organizację odpowiadał dr W. Martyniuk;

4. w latach 1999–2003 w Instytucie były gromadzone i przechowywane materiały robocze Komisji ds. Certyfikacji; za ich opracowanie i powielanie odpowiadał dr W. Martyniuk (zob. W. Martyniuk 2001; W. Miodunka 2001).

Jak widać, w przygotowywaniu certyfikacji języka polskiego jako obcego najbardziej zasłużył się dr W. Martyniuk, który przez kilkanaście lat konsekwentnie zwracał uwagę na konieczność wprowadzenia certyfikacji znajomości polszczyzny wśród cudzoziemców, a równocześnie zabiegał o upowszechnienie standardów europejskich w środowisku glottodydaktyków polonistycznych. To on zresztą jest tłumaczem na język polski dokumentu Rady Europy „Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment” (Council of Europe, 2001). Poza nim ze względu na pracę włożoną w przygotowanie podstaw certyfikacji na wyróżnienie zasługują dr Iwona Janowska, dr Ewa Lipińska, dr Anna Seretny i dr Przemysław Turek.

Zdaniem piszącego te słowa, certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego okazała się najważniejszym przedsięwzięciem w całej, trwającej już

460 lat historii nauczania języka polskiego jako obcego¹, przedsięwzięciem o bardzo ważnych konsekwencjach: certyfikacja doprowadziła do wprowadzenia standardów europejskich do nauczania języka polskiego jako obcego, do upowszechnienia znajomości tych standardów w środowisku, do konsekwentnego uwzględniania w nauczaniu polszczyzny testowanych w procesie certyfikacji sprawności (obok części systemu językowego), do podniesienia poziomu nauczania we wszystkich ośrodkach kształcenia w kraju i częściowo za granicą, a także do integracji środowiska związanego z certyfikacją znajomości polszczyzny jako języka obcego (przeciw nowościom zaproponowanym w procesie certyfikacji występuje pewna grupa nauczających, rekrutująca się przeważnie z kręgu weteranów nauczania, czasami dość krzykliwa i przykra).

3.3. Przyjęcie Polski do ALTE spowodowało, że działania związane z tworzeniem i wprowadzaniem systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego musiały odpowiadać standardom tej organizacji. Konsekwencją tej sytuacji stała się konieczność przygotowania polskich wersji tych dokumentów ALTE, które zawierają takie standardy. Realizacja tego zadania stała się możliwa dzięki grantowi europejskiemu, koordynowanemu przez dra W. Martyniuka „Testing in Polish and Slovene” (TiPS) w latach 2002–2004, kiedy w wydawnictwie Universitas ukazały się następujące tomy: *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej* (2004), *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych* (2004), *Wskaźniki biegłości językowej. The ALTE Can Do Statements-A Polish Version* (2004), W. Martyniuka *A1-elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym* (2004), *Listy zagadnień kontrolnych do analizy testów biegłości językowej* (2004). W realizacji polskiej części grantu brał udział trzyosobowy zespół w składzie dr W. Martyniuk, dr M. Gaszyńska-Magiera, dr A. Seretny. Na uwagę zasługuje to, że opublikowane prace udostępniły wszystkim zainteresowanym w Polsce, a więc nie tylko specjalistom w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, ale także innych języków obcych, europejskie standardy testowania znajomości języków obcych w wersji ALTE.

4.0. Od roku 2004 trwają w Katedrze Języka Polskiego Jako Obcego UJ prace nad nowymi programami nauczania języka polskiego jako obcego, dostosowanymi do nowych realiów tego nauczania, takich jak stosowanie standardów europejskich zawartych w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego” (ESOKJ; 2003) czy testowanie znajomości języka polskiego jako obcego, zrazu na poziomach B1, B2 i C2, a wkrótce już na wszystkich poziomach europejskich od A1 do C2. Inicjatorami przygotowania nowych programów były dr Ewa Lipińska

¹ Tradycja ta jest liczona od roku 1539, roku publikacji u Hieronima Wietora w Krakowie najstarszych znanych nam dziś rozmówek polsko-niemieckich. Ponieważ nie zachowała się strona tytułowa tych rozmówek, bywają one tytułowane jako „Wokabularz rozmaitych Sentencyi y potrzebnych Polskym y Niemieckym Młodzieńcom Na pożytek teras zebrany”, gdyż taki jest tytuł ich wznowienia w roku 1558 w Królewcu (zob. Dajcie mi za nie pół trzecia grosza.../ Gebt mir dorfur dritthalb groschen w oprac. E. Kucharskiej i W. Waleckiego, z posłowiem E. Kucharskiej. Collegium Columbinum, Kraków 1998). O innych podręcznikach do nauczania Niemców języka polskiego w wiekach XVI–XVIII pisze A. Burzyńska (2002).

i dr Anna Seretny, które słusznie zwróciły uwagę na fakt, że wprowadzona w roku 2004 certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego powinna pociągnąć za sobą przygotowanie nowych programów (zob. E. Lipińska, A. Seretny 2005). Nowe programy, których pierwsza wersja została zaprezentowana i poddana dyskusji w 2007 r., są obecnie testowane i poprawiane w celu przygotowania wersji ostatecznej. Programy te powinny zawierać następujące elementy:

1. założenia programu dla danego poziomu europejskiego oraz określenie jego użytkowników i warunków jego realizacji;
2. ogólne i szczegółowe cele kształcenia językowego;
3. treści nauczania podane w formie katalogów (tematycznego, gramatyczno-syntaktycznego, stylistycznego, funkcjonalno-pojęciowego oraz socjolingwistycznego i realizmawczego);
4. metody i techniki nauczania najpierw sprawności, a potem-podsystemów języka;
5. sposoby ewaluacji osiągnięć uczących się.

5.0. Kiedy w Instytucie Badań Polonijnych UJ powstał w 1980 roku Zakład Językoznawstwa Stosowanego do Nauczania Języka Polskiego jako Obcego, stało się jasne, że odtąd nauczanie języka polskiego będzie programowo łączone z lingwistyką stosowaną, z tym, co w jej zakresie zrobiło się i robi na świecie, ale także z tym, co w jej zakresie zrobiło się i robi w Polsce. Ponieważ Instytut Badań Polonijnych był wówczas koordynatorem badań polonijnych, czyli polskiej formy światowych badań etnicznych, oznaczało to przenoszenie na grunt tej części badań polonijnych, która zajmowała się kształceniem w Polsce młodzieży polonijnej, dorobku językoznawstwa stosowanego: w praktyce było to opracowanie nowych programów nauczania, a także nowych pomocy dydaktycznych, wydawanych początkowo w tzw. zielonej serii UJ, oficjalnie zwanej Biblioteką Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Obcokrajowców Języka i Kultury Polskiej, w ramach której od 1979 do 1996 roku ukazały się 42 prace, w tym – ponad 30 podręczników (zob. W. Miodunka 1999: 34–48; spis podręczników podaje J. Jaworska 1999: 49–53). Nowością tej serii było to, że autorzy podręczników koncentrowali się nie tyle na przygotowywaniu nowych podręczników kursowych dla poszczególnych poziomów, ile na przygotowywaniu podręczników do nauczania sprawności językowych i części systemu języka polskiego. Redaktor serii, którym był piszący te słowa, stawiał sobie za cel także modernizację metod nauczania języka polskiego jako obcego, w tym - lansowanie podejścia komunikacyjnego. Dzięki temu w serii ukazał się pierwszy komunikacyjny podręcznik do nauczania polszczyzny jako języka obcego. Był nim podręcznik dla średnio zaawansowanych *Mów do mnie jeszcze* W. Martyniuka (1984), który okazał się zresztą największym hitem wydawniczym tej serii, o czym świadczą trzy jego wydania w latach 1984, 1986 i 1991 (od drugiej połowy lat 90. podręcznik nie był wznawiany ze względu na dużą zmianę rzeczywistości pozajęzykowej, o której mówiły zamieszczone w nim teksty).

Podręczniki są warte uwagi nie tylko dlatego, że ich przygotowanie stanowiło realizację jednego z podstawowych założeń programu z 1977 r. (zob. 2.1.). Równie istotne jest to, że dzięki nim Zakład Językoznawstwa Stosowanego Instytutu Polonijnego UJ stał się znany poza granicami kraju, głównie w USA. Przyczynił się do tego artykuł *Recent Changes in Methods of Teaching Polish as a Foreign Language* opublikowany w kwartalniku „The Polish Review” w USA (W. Miodunka 1985). Artykuł ten spowodował zainteresowanie podręcznikami przygotowywanymi w Zakładzie, a także przyjazdami do Instytutu Polonijnego UJ na krótkie staże w celu zapoznania się z nowymi metodami nauczania. Jedną z takich osób była prof. Christina Bethin ze State University of New York-Stony Brook, która na konferencji American Association of Teachers of Slavic and Other East European Languages w roku 1988 przedstawiła referat omawiający krytycznie kilka opublikowanych podręczników, co wzmogło zainteresowanie nimi (polska wersja referatu prof. Christiny Bethin ukazała się w „Przeglądzie Polonijnym” w 1990 r.). W rezultacie Zakład i jego pracownicy byli znani poza granicami kraju jako autorzy „książeczek z zielonej serii” (seria była serią socjalistycznych, a więc obowiązkowo bardzo tanich skryptów uczelnianych, które ukazywały się zwykle bez ilustracji i kolorów, a jedynym uzyskanym przez redaktora ustępstwem był zielony kolor okładek oraz czarno-białe ilustracje). Sprawę kariery podręczników warto wspomnieć, gdyż stanowiła ona jeden z bardzo ważnych argumentów na rzecz modernizacji nauczania języka polskiego jako obcego przez odwołanie do zdobyczy lingwistyki stosowanej i do metod nauczania języków światowych (zob. W. Miodunka 1985). Ponieważ wprowadzanie nowych rozwiązań nigdy nie dokonuje się bezboleśnie, wypada wspomnieć, że w Zakładzie była grupa zasłużonych pracowników bardzo krytycznie odnoszących się do prób modernizacji i przepowiadających im rychłą oraz kompletną katastrofę. Grupa ta zresztą nie doczekała się dotąd spełnienia swych przepowiedni.

W połowie lat 90. wieku XX seria podręczników została przeniesiona z Wydawnictwa UJ do wydawnictwa Universitas, gdzie ukazuje się pod hasłem „Język polski dla cudzoziemców”. W tej nowej serii, która jest lepiej wydawana i ma także lepszą dystrybucję, ukazały się do połowy 2009 roku 24 podręczniki, a 6 kolejnych jest w druku. Warto dodać, że podręczniki z tej serii są sprzedawane co roku w liczbie przekraczającej 20 tysięcy egzemplarzy.

Od roku 2004 w Universitasie ukazuje się także druga seria prac pod hasłem „Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego”, w której publikuje się prace związane z dydaktyką polszczyzny jako języka obcego. To właśnie w tej serii ukazały się dwa podstawowe podręczniki dla przyszłych specjalistów w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego: *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* A. Seretny i E. Lipińskiej (2005) oraz *Z zagadnień dydaktyki nauczania języka polskiego jako obcego* pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny (2006). W tej serii ukazało się do połowy 2009 roku 6 tomów, a 3 kolejne są w druku.

6.0. Jeśli spojrzymy na model układu glottodydaktycznego (F. Gucza 2008: 311–314; J. Lewandowski 1985: 164–225), zauważymy, że dotychczas nie było mowy o badaniach pierwszego i najważniejszego elementu tego modelu, jakim są

cudzoziemcy uczący się języka polskiego. Naszym studentom, to prawda, poświęcono mniej prac, niż na to zasługują, ale brano ich pod uwagę przy różnych okazjach. Najpierw starano się ustalić potrzeby językowe studentów w trakcie opracowywania programów nauczania (W. Miodunka 1992: 18–20), potem, przygotowując na 30-lecie Szkoły Letniej Języka i Kultury Polskiej UJ tom „Oswajanie chrząszcza w trzcinie czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ”, językowi kształconych tu studentów poświęcono całą część drugą, w której ośmiu autorów stara się odpowiedzieć na pytanie, kto i dlaczego uczy się na kursach krótko- i długoterminowych w Instytucie Polonijnym, analizuje sprawność i rezultaty nauczania w ciągu jednego roku akademickiego, omawia koncepcję teoretyczną, organizację i rezultaty testu biegłości przeprowadzonego w Szkole Letniej w 1998 roku, wreszcie ustala profil dydaktyczny uczestników kursów języka polskiego (W. Miodunka, J. Rokicki red. 1999: 65–128).

W części trzeciej tego tomu możemy dowiedzieć się o kłopotach studentów z lekturą i interpretacją polskich tekstów literackich, o ich odbiorze filmów polskich, o studiu teatralnym, w którym cudzoziemcy pod opieką dra P. Horbatowskiego wystawiają polskie sztuki oraz o tym, jak cudzoziemcy widzą Polskę i Polaków (na podstawie prac 69 studentów zebranych w czasie zajęć dotyczących współczesnego polskiego społeczeństwa i kultury życia codziennego w Polsce). Część tę zamyka praca jednego z naszych studentów na temat znajomości polskich wulgaryzmów wśród cudzoziemców studiujących w Krakowie (W. Miodunka, J. Rokicki red. 1999: 131–213). Na tym zresztą wypowiedzi samych studentów się nie kończą, gdyż w części czwartej opublikowano oryginalne wypracowania 12 studentów pod hasłem „Wspólna Europa”, w części piątej zaś – prace siedmiu najlepszych studentów, wśród których znajdziemy analizę recepcji filmów K. Kiesłowskiego w Hiszpanii pióra Eliasa Lacave Rodero, czy wstęp do analizy porównawczej twórczości Oswalda de Andrade i Witkacego pióra Marcela Paivy de Souza (pierwszy z nich jest obecnie dziennikarzem hiszpańskim, drugi – po doktoracie w UJ wykłada od 2009 r. literaturę polską w Universidade Federal do Parana w Kurytybie w Brazylii i tłumaczy na portugalski literaturę polską; opublikował m.in. tłumaczenia poezji Czesława Miłosza i *Wojnę polsko-ruską pod flagą biało-czerwoną* D. Masłowskiej; Miodunka, J. Rokicki red. 1999: 251–305).

Oczywiście, studenci nasi brali udział w badaniach ogólnopolskich, np. na temat znajomości polskiej kultury wśród cudzoziemców (P. Garncarek 1997) czy też na temat ich oczekiwań dotyczących znajomości polskich realiów i kultury na wszystkich poziomach nauczania (P. Gębał 2005).

Jak widać, opublikowane prace ukazują różne aspekty procesu uczenia się języka polskiego i poznawania szeroko rozumianej kultury polskiej, natomiast brak jest dotychczas szczegółowych analiz motywacji studentów, procesu uczenia się wszystkich części systemu językowego polszczyzny, opanowywania poszczególnych sprawności, czy też sprawności kształcenia cudzoziemców w dłuższym przedziale czasowym. Analizy niektórych zagadnień zostały już podjęte, inne czekają wciąż na opracowanie.

7.0. Wydaje się, że patrząc na cały dorobek naukowy i dydaktyczny pracowników obecnej Katedry Języka Polskiego jako Obcego UJ, moglibyśmy powiedzieć, w jaki sposób zorientowanie działalności całej grupy na lingwistykę stosowaną zawoocowało w praktyce. Wpływ językoznawstwa stosowanego byłby jeszcze bardziej widoczny, gdybyśmy porównali dokonania zespołu z UJ z dokonaniem dwu podobnych, ale znacznie starszych zespołów: Centrum Języka i Kultury dla Cudzoziemców „Polonicum” UW oraz Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ, nie zważając na fakt, że łódzkie Studium przez wiele lat dysponowało zespołem lektorów języka polskiego kilkakrotnie większym niż zespoły pracowników z UJ i UW. Takie porównanie byłoby możliwe, gdyż dysponujemy podsumowaniem 30-lecia działalności zespołu z UJ (Miodunka W., Rokicki J. red. 1999) oraz podsumowaniem 50-lecia działalności „Polonicum” w tomie *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz Polonicum* (E. Rohozińska, M. Skura, A. Piasecka red. 2006). Konferencja podsumowująca 50-lecie łódzkiego Studium odbyła się w 2008 r., ale materiały z niej nie zostały jeszcze opublikowane.

Nie wchodząc w szczegóły porównania, należy jednak zwrócić uwagę na wpływ założycieli i dyrektorów placówek naukowych na ich specjalizację naukową i dorobek. Twórcą przyszłego „Polonicum” był prof. Stanisław Frybes, który kierował pracami w latach 1956–1963. Prof. Frybes, któremu dedykowany jest tom jubileuszowy, był wybitnym badaczem życia literackiego w Polsce, a w szczególności literatury polskiej drugiej połowy XIX wieku. We Francji, gdzie pracował później prawie 10 lat w Paryżu i Clermont Ferrand, był postacią legendarną, prawdziwym ambasadorem kultury polskiej. Po nim dyrektorami „Polonicum” bywali wybitni historycy literatury (prof. Janina Kulczycka-Saloni, prof. Maria Straszewska), jak też językoznawcy zajmujący się językiem polskim (doc. Halina Rybicka, doc. Barbara Bartnicka, doc. Cezary Rowiński). W latach 1986–2005 „Polonicum” kierowali doktorzy zajmujący się bądź literaturą, bądź też językiem, a od 2005 r. dyrektorem był prof. Ryszard Kulesza wybitny historyk starożytności (E. Rohozińska, M. Skura, A. Piasecka red. 2006: 21–32; 35–41). Szukając związków „Polonicum” z lingwistyką stosowaną, piszący te słowa natrafił na nowy, obiecujący ślad: w cytowanym tomie, wydanym z okazji 50-lecia „Polonicum”, prof. Stanisław Dubisz przedstawił programowy artykuł na temat polonistyki stosowanej, zatytułowany *Filologia polska – glottodydaktyka polonistyczna – polonistyka stosowana* (S. Dubisz 2006: 161–171).

Inaczej wyglądała sytuacja w łódzkim Studium, gdzie dyrektorzy byli raczej sprawnymi menedżerami procesu kształcenia cudzoziemców niż osobami odpowiedzialnymi za pracę naukową. W zespole dydaktycznym byli zawsze specjaliści odpowiedzialni za przebieg procesu dydaktycznego i przygotowywanie pomocy dydaktycznych, nie mogli oni jednak mieć zasadniczego wpływu na rozwój badań naukowych. Sytuacja uległa zmianie dopiero po zatrudnieniu prof. Bożeny Ostromeckiej-Frączak, której wychowanką jest prof. dr hab. Grażyna Zarzycka, aktualna dyrektor Studium od 2008 roku. Prof. G. Zarzycka jest językoznawczynią zajmującą się m.in. komunikacją interkulturową. Warto dodać, że poza Studium, w Instytucie Filologii Polskiej UŁ, prof. B. Ostromecka-Frączak założyła w 2006 r. Zakład

Glottodydaktyki Polonistycznej, który w 2008 r. został przekształcony w Katedrę Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej.

Jeszcze inaczej wyglądała sytuacja w dawnym Instytucie Polonijnym UJ, gdzie od chwili przeniesienia z Instytutu Filologii Polskiej dawnego Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w 1978 roku placówką kształcenia cudzoziemców kierował piszący te słowa. Było to najpierw Studium Języka Polskiego, potem przez wiele lat Zakład Językoznawstwa Stosowanego, teraz Katedra Języka Polskiego jako Obcego. Oczywiście, piszący te słowa nie zawsze był kierownikiem, gdyż w ciągu 30 lat, o których mowa, zajmował różne stanowiska w administracji uczelni: kierownika Studium, zakładu i katedry, dyrektora instytutu, prodziekana wydziału i prorektora uczelni, jednakże był zawsze pracownikiem tej jednostki, tu prowadził zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, silnie identyfikując się z placówką, nigdy też nie rezygnował z zabierania głosu w sprawie kształcenia w UJ i w Polsce cudzoziemców. Taka praktyka przyniosła pewne efekty. Przynajmniej takie jak te, o których była wcześniej mowa.

8.0. Dawny Zakład Językoznawstwa Stosowanego to obecnie Katedra Języka Polskiego jako Obcego. Językoznawstwo stosowane zniknęło z nazwy jednostki, ponieważ jest ono widoczne zarówno w pracach naukowych i dydaktycznych jej pracowników, jak też w ich warsztacie badawczym. W nazwie nie widać też żadnych związków z glottodydaktyką, choć nazwa ta przyjęła się i jest bardzo często używana wśród pracowników polonistyki i filologii UJ, a także wśród studentów. Ponieważ prof. F. Grucza przedstawia w swej znakomitej książce historię terminu „glottodydaktyka” oraz perypetie z jego wprowadzaniem (F. Grucza 2007: 311–322), wypada tu podać przykłady żywotności tego terminu w UJ. Otóż kiedy Instytut Polonijny dzielił się na dwie części, podział dokonał się raczej spokojnie i sensownie: część historyczno-socjologiczna Instytutu przeszła do tworzonego na Wydziale Studiów Międzynarodowych i Politycznych UJ Instytutu Amerykistyki i Studiów Polonijnych, zasilając go świetną kadrą specjalistów w zakresie studiów etnicznych, część filologiczna zaś utworzyła Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie, która miała przejść do nowo utworzonego Wydziału Polonistyki UJ. Dla piszącego te słowa zaskoczeniem było to, że znakomici literaturoznawcy z tego Wydziału często wyrażali radość, że na Wydziale znajdzie się „część glottodydaktyczna”, część, której polonistyce ich zdaniem dotąd brakowało.

Kiedy studenci drugiego roku dwuletnich magisterskich studiów na specjalizacji nauczanie języka polskiego jako obcego postanowili w dniu 6 grudnia 2006 r. założyć koło naukowe, by poza zajęciami obowiązkowymi realizować swe pasje, nie mieli żadnych wątpliwości co do tego, że koło będzie nosić nazwę Koła Naukowego Glottodydaktyki Polonistycznej.

Poza tym wystarczy przejrzeć bibliografię do niniejszego artykułu, by przekonać się, jak często w tytułach książek i artykułów pojawia się słowo „glottodydaktyka” i jego derywaty.

Rzeczywiście, termin „glottodydaktyka” funkcjonuje z jednym ograniczeniem: odnosi się on do nauczania języków obcych, a nie do nauczania języków w ogóle

(w tym – języka ojczystego, jak to pierwotnie proponował prof. F. Grucza). Zawiężenie zakresu tego terminu nie może zaskakiwać, gdyż przyjmując go, nowi użytkownicy uznali za stosowne ograniczyć jego zakres. Zmiany zakresu i treści nowych terminów są bowiem ceną, jaką ich autorzy płacą za żywotność i funkcjonowanie tych terminów w nowych grupach społecznych.

Glottodydaktyka polonistyczna zawdzięcza prof. F. Gruczy jedno ważne i często powtarzane stwierdzenie, o którym pamięta piszący te słowa, że glottodydaktyka w wielu krajach europejskich jest zdominowana przez specjalistów w zakresie dydaktyki języka danego kraju, nauczanego jako obcy. Ten fakt powinien – Jego zdaniem – zachęcać polskich specjalistów do aktywnego uczestniczenia w pracach takich organizacji jak Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej. PTLs gromadzi obecnie głównie specjalistów w zakresie nauczania języków światowych, a nie w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, ale niektórzy glottodydaktycy polonistyczni (a ci krakowscy na pewno!) pamiętają słowa prof. F. Gruczy i postarają się je kiedyś zrealizować.

BIBLIOGRAFIA

- BETHIN Ch. Y. (1990) *Nowe materiały do uczenia języka polskiego jako obcego*, (w:) Przegląd Polonijny XVI, z. 2, s. 105–111.
- BURZYŃSKA A. (2002) *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wyd. UWr, Wrocław.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, 2001.
- DĘBSKI R. (2009) *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w erze globalizacji i informatyzacji*. Wyd. UJ, Kraków.
- DĘBSKI R. (ed.) (2008) *Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia. Transmisja i nauczanie języków mniejszościowych*. Universitas, Kraków.
- DUBISZ S. (2006) *Filologia polska-glottodydaktyka polonistyczna-polonistyka stosowana*, w: E. Rohozińska, M. Skura, A. Piasecka (eds.) *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz Polonicum*. Warszawa, s. 161–171.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ 2003). Rada Europy – Wyd. CODN, Warszawa.
- GARNCAREK P. (1997) *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*. Wyd. DiG, Warszawa.
- GARNCAREK P. (ed.) (2005) *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej. Wyd. UW, Warszawa.
- GASZYŃSKA-MAGIERA M., HORBATOWSKI P., LIPIŃSKA E., MĘDAK ST. (1999) *Testy biegłości '98. Koncepcja teoretyczna i organizacja*, w: W. Miodunka, J. Rokicki (eds.), *Oswajanie chrząszcza w trzcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ*. Kraków, s. 103–116.
- GĘBAL P.E. (2005) *O Polsce w Unii Europejskiej czy o zachowaniu się podczas ceremonii religijnych? Znajomości których elementów kultury i jakich realiów oczekują cudzoziemcy? Raport z przeprowadzonych badań* (w:) P. Garncarek (ed.) (2005), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*. Warszawa, s. 234–243.

- GEBAŁ P. E. (2008) *W stronę podstaw dydaktyki języka polskiego jako obcego. Próba bilansu polonistycznej myśli glottodydaktycznej*, w: W. Miodunka, A. Seretny (eds.) *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków, s. 79–88.
- GRUCZA F. (2007) *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*. Euroedukacja, Warszawa.
- JANOWSKA I. (2008) *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu / uczeniu się języków obcych*, w: W. Miodunka, Seretny A. (eds.) *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków, s. 35–50.
- JAWORSKA J. (1999) *Podręczniki. Dorobek pracowników Instytutu Polonijnego UJ*, w: W. Miodunka, J. Rokicki (eds.) *Oswajanie chrząszcza w trzcinnie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ*. Kraków, s. 49–53.
- KOMOROWSKA H. (2007) *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007). 50 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole”. Z wyborem tekstów z lat 1957–2007*. Wyd. CODN, Warszawa.
- KOMOROWSKA H. (ed.) (2007) *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. Wyd. SWPS, Warszawa.
- KURCZ I., A. LEWICKI A., SAMBOR J., WORONCZAK J., MASŁOWSKI W. (1974–1977), *Słownictwo współczesnego języka polskiego. Listy frekwencyjne*, t. I–V. Warszawa.
- LEWANDOWSKI J. (1985) *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna*. Wyd. UW, Warszawa.
- LIPIŃSKA E., SERETNY A. (2005) *Od „z” do „a”, czyli od certyfikacji do programów nauczania*, w: P. Garncarek (ed.) *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*. Warszawa, s. 31–41.
- LIPIŃSKA E., SERETNY A. (eds.) (2006) *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Universitas, Kraków.
- MARTYNIUK W. (1984) *„Mów do mnie jeszcze!” Podręcznik języka polskiego dla średnio zaawansowanych*. Wyd. UJ, Kraków.
- MARTYNIUK W. (1992a), *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: W. Miodunka (ed.) *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*. Kraków, s. 119–156.
- MARTYNIUK W. (1992b), *Nauczanie języka polskiego jako obcego/ drugiego. Propozycja systemu certyfikatowego* w: W. Miodunka (ed.) *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*. Kraków, s. 157–174.
- MARTYNIUK W. (2001) *Certyfikatowe testy biegłości w języku polskim jako obcym*, (w:) R. Cudak, J. Tambor (eds.) *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*. Katowice, s. 495-503.
- MARTYNIUK W. (2004) *A1 – elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*. Universitas, Kraków.
- MARZEC U. (2009) *Obraz polonistyki włoskiej w świetle badań ankietowych*. Universitas, Kraków.
- MIODUNKA W. (2001) *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego. Założenia ogólne i kalendarium prac*, w: R. Cudak, J. Tambor (eds.) *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*. Katowice, s. 491–494.
- MIODUNKA W. (1985) *Recent Changes in Methods of Teaching Polish as a Foreign Language*, w: *The Polish Review* XXX, nr 4, s. 397–404.
- MIODUNKA W. (1992) *Programy nauczania polszczyzny. Próba syntezy badań z zakresu językoznawstwa stosowanego do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: W. Miodunka (ed.) *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*. Kraków, s. 13–34.

- MIODUNKA W. (1999) *Od Studium Języka Polskiego do Zakładu Językoznawstwa Stosowanego. 20 lat kształcenia cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ*, w: W. Miodunka, J. Rokicki (eds.) *Oswajanie chrząszcza w trzcinie czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ*. Kraków, s. 34–48.
- MIODUNKA W. (2004) *Czy kultura była traktowana po macoszemu w nauczaniu języka polskiego jako obcego? Rozważania na marginesie książki Anny Burzyńskiej*, w: W. Miodunka (ed.) *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*. Kraków, s. 13–35.
- MIODUNKA W. (ed.) (1992) *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*. Wyd. UJ, Kraków.
- MIODUNKA W. (ed.) (2004) *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*. Universitas, Kraków 2004.
- MIODUNKA W. (ed.) (2009) *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*. Universitas, Kraków.
- MIODUNKA W., SERETNY A. (eds.) (2008) *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Wyd. UJ, Kraków.
- MIODUNKA W., ROKICKI J. (eds.) (1999) *Oswajanie chrząszcza w trzcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ*. Universitas, Kraków.
- ROHOZIŃSKA E., SKURA M., PIASECKA A. (eds.) (2006) *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz Polonicum*. Wyd. UW, Warszawa.
- SERETNY A., LIPIŃSKA E. (2005) *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Universitas, Kraków.
- SERETNY A., LIPIŃSKA E. (eds.) (2005) *Przewodnik po egzaminach certyfikacyjnych*. Universitas, Kraków.
- ZGÓŁKOWA H. (1992) *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego* w: W. Miodunka (ed.) *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*. Kraków, s. 37–104.

APPLIED LINGUISTICS AND TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

In his analysis of the achievements of applied linguistics in Poland, the author draws on Grucza's (2007) work *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia* (Applied Linguistics: History, Tasks and Achievements). The author also makes reference to the French school of *linguistique appliquée*, since the establishment of the Applied Linguistics Unit for the Teaching of Polish as a Foreign Language at the Jagiellonian University in 1980 was guided by both these traditions. The processes of building the Unit's academic team and establishing a program in teaching Polish as a foreign language for Polish students in 2005 are also presented. The article then concentrates on the description of research projects such as the development of curricula for teaching Polish as a foreign language (1992), creation of a certification system for Polish as a foreign language (1999-2003), and, finally, work aimed at the alignment of this system with the standards of the Association of Language Testers in Europe (2002-2004). This is followed by a synthesis of the Department's achievements in teaching materials development (1984-2009) and organisation of Polish language courses for foreign students (1980-2009). The article concludes with remarks on the recent restructuring and transformation of the Unit into Department of Polish as a Foreign Language

Słowa kluczowe: lingwistyka stosowana, glottodydaktyka polonistyczna, język polski jako obcy, nauczanie języków obcych

Joanna KIC-DRGAS

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Jakość w nauczaniu języków obcych

W XXI wieku coraz częściej na ustach przedstawicieli różnych grup społecznych pojawia się słowo jakość, które stało się niewątpliwie kluczem wyznaczającym kierunek rozwoju nowoczesnych przedsiębiorstw i zakładów produkcyjnych, ale czy tylko...

Pojęcie jakości

Pojęcie jakości pojawiło się w tekstach pisanych w starożytności w rozważaniach Platona, który określał ją jako *poiotos*. Jako kategoria filozoficzna jakość oznaczała właściwość, rodzaj czy gatunek danego przedmiotu czy zjawiska, która ma wpływ na jego strukturę wewnętrzną oraz oddziaływanie i związki z otoczeniem (L. Wasilewski 1999: 15).

Arystoteles rozróżnił dwa typy jakości. Pierwszy określał właściwość pozwalającą zróżnicować rzecz w jej istocie, drugi z kolei stanowił właściwość rzeczy zmiennych, czyli właściwość, ze względu na którą rozróżniamy zmiany (na przykład ciepło, zimno, biel i czern). Jakością będzie w świetle tego podejścia każda wada i zaleta (Arystoteles 1998: 268).

Jakość to sposób myślenia, który powoduje, że stosuje się i bez przerwy poszukuje najlepszych rozwiązań – tak o jakości wypowiadał się Lao Tsu (1992: 34). Natomiast G. Taguchi (1980: 54) podkreślał, że brak jakości oznacza straty dla wszystkich.

XX wiek przyniósł nowe, bardziej pragmatyczne podejście do jakości, co odzwierciedla definicja zaproponowana przez W.E. Deminga „jakość to zaspokojenie aktualnych i przyszłych potrzeb klienta” (W.E. Deming 2000: 4). Stwierdzenie Deminga stało się punktem wyjścia do ugruntowana potocznego spojrzenia na jakość jako na ocenę, w jaki sposób dany produkt czy usługa spełniają wymagania oceniającego. To podejście zainspirowało twórców norm jakościowych ISO 9000 do

zamieszczenia właśnie tej definicji w wydaniu norm z roku 2000 i jednocześnie określenia jej jako najbardziej kompletnej i oczywistej definicji jakości. „Jakość to stopień, w jakim zespół nieodłącznych cech spełnia dane wymaganie” (ISO 9000 punkt 3.1.1).

Pojęcie jakości ewoluowało przez wieki do swego obecnego kształtu, nie pozostając bez wpływu na nurty i kierunki filozoficzne, które z wielkim szacunkiem odnosiły się do przemyśleń Platona i Arystotelesa. Widocznym tego przykładem są założenia konstruktywizmu, które doskonale uzupełniają się z założeniami filozofii jakości.

Konstruktywizm a jakość

Na początku rozważań o konstruktywizmie, a właściwie jakości w konstruktywizmie lub konstruktywizmie w jakości, chciałoby się powtórzyć za G. Lewicką (2007: 37), że „metodykom i nauczycielom trudno zmienić swój sposób myślenia i działania”. Wielokrotnie nauczyciele trwają w przekonaniu, że realizacja programu nauczania „za wszelką cenę” jest dokładnie tym, czego od nich wymagają nadrzędne jednostki oraz sami uczniowie, w rezultacie skupiają się tylko i wyłącznie na fizycznym przekazaniu uczniom informacji dotyczących ich przedmiotu, nie bacząc na możliwości intelektualne oraz indywidualne zdolności uczniów. Wielokrotnie uczniowie nie radzą sobie z opanowaniem materiału narzuconego przez nauczycieli, w konsekwencji czego czują się zdemotywowani i zniechęceni do nauki. „Uczeń, zdaniem nauczyciela, ma poprzestać na zmemoryzowaniu informacji” (G. Lewicka 2007: 37), gdyż w tak prezentującej się rzeczywistości, nie ma miejsca na rozwój jakiegokolwiek autonomii. Wynikiem takiego podejścia do nauczania są źle przygotowani absolwenci szkół, kursów, którzy ponadto nie potrafią zastosować zdobytej wiedzy w praktyce zawodowej. Sytuacja ta w sposób bardzo wyraźny dotyczy również procesu nauczania języków obcych. Zakładając, że w dzisiejszym świecie znaczenie języków obcych ciągle wzrasta, sytuacja, w której młode pokolenie zamiast posługiwać się językiem obcym coraz lepiej, robi to coraz gorzej, a na domiar złego z niechęcią podchodzi do samej nauki języka, jest zatrważająca.

Rozwiązanie tego problemu narzuca się samo w postaci konstruktywistycznej teorii kognicji. W myśl konstruktywizmu wiedza jest tworzona przez jednostkę. Człowiek nie rejestruje informacji, lecz tworzy struktury wiedzy z dostępnych informacji. Każda czynność poznawcza prowadzi do swoistego przekształcania napływających informacji i konstruowania ich jakby od nowa w umyśle odbiorcy. Poznanie zatem ma zawsze naturę raczej czynną niż bierną.

Każdy człowiek powinien być traktowany według konstruktywistów jak indywiduum zdolne samodzielnie przetwarzać bodźce pochodzące z zewnątrz (O. Bendel 2004: 60). J. Quetz (2003: 61) podkreśla, że proces konstrukcji może być utożsamiany z procesem uczenia się i patrząc z tej perspektywy, nauka powinna przebiegać zgodnie z maksymą „konstrukcji zamiast instrukcji”.

Omawiając założenia konstruktywizmu, nie można również zapomnieć o pojęciu asymilacji i akomodacji, gdzie asymilacja określana jest jako włączanie świata zewnętrznego do już ukształtowanych struktur poznawczych, natomiast akomodacja będzie procesem polegającym na poszerzeniu lub przekształceniu utrwalonych już struktur poznawczych w celu lepszego dopasowania do środowiska zewnętrznego (D. Klus-Stańska 2003: 68).

W aspekcie tego nie ma jednej uniwersalnej instrukcji, która zapewni najwyższą efektywność procesu nauczania oraz satysfakcję zarówno uczniów, jak i nauczycieli, gdyż uczenie to proces, na który mają wpływ zarówno indywidualne cechy, jak i otoczenie (H.R. Maturana 1970: 67). Z powyższych stwierdzeń wynika znana od stuleci prawda, że nie można uczyć się w próżni bez kontaktu z innymi ludźmi, co jest widoczne w potrzebie odbierania bodźców niosących informacje, stanowiących jednocześnie podstawę dalszych rozważań i budowania własnej wizji świata. W takim razie należałoby zadać pytanie, jak do tego wszystkiego ma się jakość, która tak naprawdę zwykle nie kojarzy się z dydaktyką języków obcych.

Podstawowym celem kształcenia językowego powinno być nabywanie kompetencji komunikacyjnej (R. Lewicki 2002), na którą składają się trzy kompetencje: interakcyjna, lingwistyczna oraz socjokulturowa. Kompetencja interakcyjna pozwala rozwijać zachowania w tzw. wąskim kontekście interakcyjnym, tj. w komunikacji para- i ekstrajęzykowej. Kompetencja lingwistyczna z kolei umożliwia świadome „wyrażanie intencji komunikacyjnych adekwatnych do kontekstu działania językowego” (G. Lewicka 2007: 46), wreszcie kompetencja socjokulturowa to kompetencja pozwalająca rozwijać zachowania w tzw. szerokim kontekście, odnosząca się do ujęcia interkulturowego. Spełnienie tych elementów staje się jednak możliwe dopiero wówczas, gdy element ludzki procesu (tj. nauczyciel, instruktor) jest w stanie właściwie zapanować i zorganizować nauczanie, rozwijając wszystkie trzy poziomy kompetencji. W tym momencie pojawia się właśnie aspekt jakościowy. Niezbędne jest przypomnienie cytowanej już definicji jakości w aspekcie „zaspokojenia aktualnych i przyszłych potrzeb klienta” (J. Oakland 2000: 4). Wielokrotnie nauczyciel, mimo dobrego przygotowania metodycznego, nie jest w stanie sprostać rosnącym wymaganiom rynku (rodziców, pracodawców czy też samego ucznia), co prowadzi do braku efektywności w jego działaniach dydaktycznych. Jeśli nauczyciel zaczyna koncentrować się tylko i wyłącznie na programie proponowanym do danego podręcznika, wówczas traci kontrolę nad możliwościami samego ucznia i z zasady koncentruje się tylko na zrealizowaniu zaplanowanych przez siebie działań. Jeśli natomiast zrezygnuje całkowicie z podręcznika, skupiając się na uczniu, pragnąc dopomóc uczniom słabym i jednocześnie wyłuskać z tłumu uczniów zdolnych, w pewnym momencie jego zajęcia zamieniają się w chaos, którego nie jest w stanie ogarnąć. W tej sytuacji niezbędne jest postawienie na jakość, która dotyczy placówek oświatowych i edukacyjnych w stopniu nie mniejszym niż zakładów produkcyjnych. Jakość jest właśnie tym kryterium, które pozwoli, choć w pewnym stopniu, rozwiązać trudności edukacyjne. Jeśli prawdą jest stwierdzenie, że w konstruktywizmie podkreślana jest rola aktywnego ucznia i nauczyciela organizującego mu atrakcyjne środowisko uczenia się (D. Klus-Stańska 2003: 68),

to jakość jest właśnie tym elementem, który pozwoli im (uczniowi i nauczycielowi) zrozumieć powyższą prawdę, a co więcej – zrozumieć korzyści z niej płynące.

Po co ISO w edukacji?

Wielokrotnie nie zdajemy sobie sprawy, w jak dużym zakresie jakość naszego życia, zdominowanego coraz bardziej przez wpływ i napływ innych kultur, zderzona jest z jakością usług. Być może wynika to z faktu, że usługa kojarzy się najczęściej z transportem, handlem czy gastronomią. Tymczasem w ostatnich latach można było zaobserwować dynamiczny rozwój usług. Równoczesność ich produkcji i konsumpcji powoduje, że wielokrotnie bardzo trudno tak naprawdę przewidzieć rezultat świadczonej usługi. Okazuje się bowiem, że nie tylko kwalifikacje, umiejętności czy doświadczenie usługodawcy, ale również oczekiwana wiedza oraz zainteresowanie procesem świadczenia usługi ze strony konsumenta, mogą decydować o ostatecznym rezultacie (J. Łańcucki 2001: 12).

Powyższe twierdzenie doskonale podkreśla, w jak istotnym stopniu problem jakości dotyczy usług edukacyjnych. Już dziś można przewidzieć, że organizacja, która zaniedba stworzenie systemu zarządzania i podwyższania jakości, będzie w niedalekiej przyszłości traktowana jako mało wiarygodny partner na rynku unijnym. Jest to tym bardziej istotne, że ustalenie spójnej polityki w zakresie usług edukacyjnych ma w praktyczny sposób rozwiązać problem uznawalności dyplomów i kwalifikacji nadawanych przez placówki w różnych krajach.

„Jakość we współczesnym świecie to narzędzie wzrostu efektywności działania” (E. Skrzypek 1999: 17). Uzgodniona z oczekiwaniami klientów jakość oferty rynkowej oraz, co za tym idzie, możliwość jej ciągłego doskonalenia stanowią dziś ważny atut w walce konkurencyjnej. W społeczności akademickiej na przykład panuje dość powszechnie wyrażany pogląd, że jednym z pierwszorzędnych czynników stanowiących o jakości uczelni jest właśnie jakość kształcenia.

W dobie, kiedy obok uczelni państwowych coraz liczniej pojawiają się uczelnie prywatne, które wielokrotnie posiadają o wiele ciekawsze, nowocześniejsze zaplecze audiowizualne niż szkoły państwowe, ważne jest, aby zadać sobie pytanie, co zrobić, by szkoły państwowe mogły zapewnić usługi na bezkonkurencyjnym poziomie, unikając jednocześnie olbrzymich nakładów finansowych, na które nie mogą sobie pozwolić? Odpowiedź na to pytanie można odnaleźć w stwierdzeniu Galileusza „Możecie powiedzieć, że wiecie coś na określony temat, jeśli to, o czym mówicie, możecie zmierzyć lub wyrazić za pomocą liczby, o ile nie jesteście tego w stanie zmierzyć czy wyrazić za pomocą liczby, wówczas trzeba stwierdzić, że wasza znajomość jest miernej jakości”. Okazuje się bowiem, że dzisiejszy świat oczekuje namacalnych dowodów, pomiarów i wyników.

Reasumując, jakość jest narzędziem umożliwiającym rozwój wewnętrzny i zewnętrzny danej jednostki organizacyjnej. Jeśli chodzi o procesy wewnętrzne, syste-

my zapewniania jakości, takie jak na przykład ISO, przyczyniają się do osiągnięcia pewnej powtarzalności procesów poprzez: ich dokładne scharakteryzowanie (tak ważne przy stawianiu każdemu rocznikowi studentów filologii tych samych wymagań w odniesieniu np. do egzaminów z praktycznej nauki języka po każdym poziomie nauki czy na dokładnym określeniu tzw. sylabusu dotyczącego zagadnień omawianych w ramach danego przedmiotu oraz udostępnienia go studentom), zaangażowanie wszystkich pracowników we wspólne tworzenie najlepszej jakości kształcenia poprzez cykle szkoleń, ale również poprzez ich aktywny współdział w ulepszaniu pracy jednostki (burza mózgów, ośc Ishikawy), wreszcie zaangażowanie uczniów i studentów poprzez zbieranie ich opinii o wykładowcach, samym procesie kształcenia w formie ankiet. Jeśli chodzi o procesy zewnętrzne, jest to budowanie wzajemnych relacji z instytucjami prowadzącymi również wzmoczoną politykę projakościową, poddawanie się audytom i wizytacjom instytucji zewnętrznych w celu poprawienia istniejących jeszcze niezgodności czy słabych punktów. Poprzez te wszystkie działania placówka oświatowa zyskuje jeszcze jedną ważną zaletę - staje się konkurencyjna. Zmieniają się warunki, w których będą musiały funkcjonować szkoły. W miarę rozwoju ruchu na rzecz jakości w różnych instytucjach, następuje zmiana oczekiwań w stosunku do oświaty. Rodzice uczniów coraz częściej pracują w zakładach, w których funkcjonują systemy zarządzania jakością. Absolwenci szkół i wyższych uczelni będą szukać pracy w instytucjach zarządzanych zgodnie z zasadami TQM (Total Quality Management). Potrzeby klienta edukacyjnego oraz ich zaspokojenie poprzez jak najlepsze wykorzystanie wiedzy i umiejętności nauczycieli, zarządzanie oraz stosowanie zasad TQM wymusza konkurencja na rynku edukacyjnym.

Narzędzia zapewnienia jakości w odniesieniu do nauczania języka obcego

Ważnym narzędziem wspierającym zapewnianie jakości w nauczaniu jest Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ), który dokładnie określa i standaryzuje, co powinni osiągnąć uczący się danego języka, aby mogli posługiwać się nim do celów komunikacyjnych, oraz jakie sprawności powinni rozwijać, aby komunikacja mogła zakończyć się sukcesem. Co najważniejsze, sam dokument został napisany w duchu propagującym język obcy jako fundament zjednoczonej Europy, jednocześnie zachęcając do prowadzenia wspólnej polityki językowej.

Bardzo ważną cechą Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego jest zdefiniowanie poziomów kompetencji językowych, które pozwalają na stałą ocenę postępów w nauce języka, na każdym poziomie nauczania. System zawiera także dokładny opis celów, metod oraz treści prowadzonych zajęć z języka obcego, poprzez to zwiększa przejrzystość oferowanych kursów i zajęć z języka obcego. Europejski System Opisu pozwala także na bardzo dużą autonomię samego ucznia

czy studenta i wiarygodną autokontrolę oraz pomiar wyników nauczania przez nauczyciela. Dotychczas nie brano pod uwagę faktu, że jeden uczeń mógł rozwinąć sprawność pisania na przykład na poziomie A2, podczas gdy rozumienie tekstu czytanego było na poziomie B1. W rzeczywistości okazuje się, że takich uczniów jest bardzo wielu. Rozwój i zastosowanie Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego pozwala na pracę również z takimi uczniami, ponadto umożliwia zróżnicowaną pracę z uczniem słabszym i uczniem zdolnym.

System znacznie ułatwił również wzajemną uznawalność dyplomów, certyfikatów oraz zaświadczeń wystawianych przez różnego typu instytucje, zatem sprzyja mobilności w obrębie europejskiego obszaru edukacyjnego.

ESOKJ kładzie duży nacisk na skuteczność komunikacyjną i zakłada, że zajęcia językowe powinny być skierowane na działanie. Założenia te są spójne z przedstawionym wcześniej rozróżnieniem kompetencji w nauczaniu języków obcych zaproponowanych przez R. Lewickiego (2002) oraz z postulatem konstruktywistów dotyczącym aktywnego podejścia jednostki do procesu konstrukcji-nauczania.

Samo powstanie ESOKJ jest już chyba najlepszym dowodem na potrzebę ujednoczenia i standaryzacji systemu nauczania języków obcych. W moich rozważaniach chciałabym zwrócić szczególną uwagę na powiązania systemu ESOKJ z systemem jakości. ESOKJ opisuje poziomy biegłości językowej oraz cele i metody pracy z uczniem na danym poziomie, przy ćwiczeniu danej sprawności, systemy jakościowe z kolei stanowią zbiór norm usprawniających organizację, zarządzanie oraz wprowadzenie w danej jednostce właściwej jakości świadczonych usług edukacyjnych, ponadto normy jakościowe pozwalają rozwinąć szerokie instrumentarium pomiaru efektywności samego procesu. Ujmując rzecz bardziej obrazowo, ESOKJ wskazuje metody i cele nauczania, natomiast systemy jakości pozwalają na łatwe, sprawne wprowadzenie tych założeń i utrzymywanie ich na odpowiednio wysokim poziomie.

Wynika z tego, że oba systemy są ze sobą kompatybilne, co zostało już wielokrotnie zauważone, między innymi przez ELCL (European Language Competence Licence). ELCL jest międzynarodowym stowarzyszeniem, do którego mogą przystąpić instytucje szkolące w zakresie języków obcych (szkoły językowe, wydziały neofilologiczne), które będą kształtować programy nauczania języków obcych na wspólnym, europejskim poziomie odniesień, a tym samym wspierać jakość i przejrzystość oceny kompetencji językowych. Jednym z wymogów stawianych nowym członkom takiej organizacji jest posiadanie wdrożonego systemu zarządzania jakością ISO 9000 lub pokrewnego systemu zapewniania jakości. ELCL wspiera instytucje stowarzyszone, m.in. przez bogatą ofertę szkoleń, ponadto ELCL wspiera swoich członków w wypracowaniu określonych narzędzi pozwalających na pomiar efektywności procesu nauczania.

Praca na bazie i w ciągłym odniesieniu do kryteriów określonych w ESOKJ umożliwia wypracowanie katalogu kryteriów, którym powinna kierować się organizacja dbająca o jakość kształcenia w obrębie nauczania języków obcych.

G. Handt (2003: 392) dzieli ów katalog na ofertę, zajęcia i ich konstrukcję, sieć kooperacji, odpowiedzialności. Oferta zajęć powinna być rozpatrywana w aspek-

cie transparencji, standaryzacji wymagań (sylabus) czy również ciągłości. Ważne i podkreślane jest w tym zakresie zorientowanie na klienta (ucznia, jego rodziców czy w odniesieniu do uczelni wyższych – studenta, przyszłego pracodawcę). W zakresie samych zajęć i ich organizacji G. Handt (2003: 393) proponuje aktywny rozwój i zastosowane narzędzi jakościowych, takich jak – ośc Ishikawy, schemat blokowy, w celu zaznajomienia się z oczekiwaniami i określenia możliwości ich realizacji. Ważny jest również wybór metod i środków realizacji postawionych sobie celów. Aby móc porównać wartość *input* i *output*, G. Handt (2003) proponuje przeprowadzenie diagnozy wstępnej i końcowej przed rozpoczęciem i na zakończenie danego kursu, wówczas możliwe jest określenie efektywności procesu kształcenia, zarówno dla studenta, ucznia, jak i dla samego nauczyciela wykładowcy. Taka diagnoza przedstawiona w postaci procentowej będzie informacją zwrotną, również dla samego wykładowcy, umożliwiającą dopasowanie programu prowadzonych zajęć na wejściu do potrzeb i możliwości studenta oraz określenie, co sprawia studentom największą trudność, co należy powtórzyć, a co wystarczy tylko zasygnalizować. W ramach sieci kooperacji międzynarodowej ważne jest podkreślenie wzajemnej uznawalności dyplomów i certyfikatów międzynarodowych. Istniejący także w Polsce system transferu punktów ECTS znacznie ułatwił i usprawnił mobilność zarówno samych studentów, jak i pracowników naukowych, nie tylko w obrębie kraju, ale również za granicą. W pojęciu odpowiedzialności zawiera się praktycznie cała struktura wewnętrzna jednostki. Należy w obrębie tej kategorii uwzględnić przede wszystkim właściwe kompetencje, kwalifikacje oraz przygotowanie pedagogiczne kadry dydaktycznej. W myśl filozofii jakości nie wolno zapomnieć o ciągłym doskonaleniu, tak więc duży nacisk należy położyć na samorozwój oraz ciągłe podnoszenie kwalifikacji, doksztalcanie, jak również odpowiedni przydział odpowiedzialności w taki sposób, aby każdy pojedynczy pracownik danej instytucji czuł się odpowiedzialny za losy i przyszłość instytucji, w której pracuje.

EAQUALS

Poruszając temat jakości, a tym bardziej jakości w nauczaniu języków obcych, nie wolno pominąć instytucji, która obecnie jako jedyna zajmuje się propagowaniem idei zarządzania w placówkach edukacyjnych zajmujących się kształceniem języków obcych. EAQUALS to Europejskie Stowarzyszenie na Rzecz Jakości w Nauczaniu Języków Obcych. Organizacja ta powstała w roku 1991 pod auspicjami Rady Europy. Członkostwo w stowarzyszeniu możliwe jest tylko wówczas, gdy dana instytucja spełnia szereg kryteriów organizacyjnych.

Począwszy od kwalifikacji nauczycieli, przez programy, cele, warunki lokalowe, finanse, warunki zatrudnienia pracowników czy wiarygodność proponowanej oferty edukacyjnej. Spełnienie tych kryteriów sprawdzane jest przez zewnętrznych ekspertów w trakcie szczegółowej i rygorystycznej ekspertyzy (C. Edelhoff 2001: 56).

Członkostwo w tym prestiżowym stowarzyszeniu nie tylko oznacza, że w danej placówce świadczone są usługi o najwyższej jakości, ale również gwarantuje w pełni wykwalifikowaną kadre, precyzyjny system nauczania, sprawne zarządzanie samą jednostką, a co najważniejsze, wiarygodność i uczciwość w odniesieniu do potencjalnych klientów oraz instytucji partnerskich. Te wartości zagwarantowane są i rozwijane przez instytucje członkowskie dzięki regularnym inspekcjom ze strony EAQUALS.

Podsumowanie

Zapewnienie i podnoszenie jakości usług edukacyjnych dotyczy w dużym stopniu nauczania języków obcych. Z jednej strony polega ono na konsekwentnym podsumowywaniu oraz ciągłej ewaluacji stosowanych metod i technik, z drugiej na ciągłym poszukiwaniu nowych, lepszych rozwiązań, których oczekuje rynek. Systemy jakościowe wprowadzone i wykorzystywane przez placówki nauczające języków obcych w znacznym stopniu wspierają innowacyjne, często bardzo autonomiczne decyzje, podejmowane przez samych zainteresowanych, zwiększając w ten sposób znacznie ich motywację. Jakość w nauczaniu języków obcych to, po pierwsze, nowe świadome podejście zarówno ze strony nauczyciela, jak i ucznia, po drugie, to wzajemne zrozumienie, postawienie właściwych celów i wybór adekwatnych do zamierzeń metod, a po trzecie to także ewaluacja, ciągła kontrola kompetencji językowych, w tym także wielokrotnie niedocenianej kompetencji interkulturowej. Jakość rozumiana szerzej jest to konkurencyjność, oszczędność – wykonywanie pracy dobrze za pierwszym razem i wynikająca z tego... satysfakcja.

BIBLIOGRAFIA

- ARYSTOTELES (1998) *Metafizyka*, t. I, Lublin.
- BAUSCH K.R., CHRIST H., KRUMM H.J. (2003) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen.
- BENDEL O., HAUSKE S. (2004) *E-Learning: Das Wörterbuch*, Achertäler Verlag, Kappelrodeck.
- DEMING W.E. (1997) *The New Economics*, MIT Press.
- DRYDEN G., VOS J. (2003) *Rewolucja w uczeniu się*, Poznań.
- EDELHOFF C. (2001) *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht, Qualitätsentwicklung, Erfahrungsberichte*, Praxis, Hannover.
- EUROPEJSKI SYSTEM OPISU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO (2003), CODN, Warszawa.
- HANDT G. (2003) w: BAUSCH K.R., CHRIST H., KRUMM H.J. (2003) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Basel s. 390–394.
- KOMOROWSKA H. (2007) *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*. Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa.
- KLUS-STAŃSKA D. (2002) *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn.
- LAO TSU (1992) *Wielka księga Tao*, Ex-oriente.

- LEWICKA G. (2007) *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, ATUT, Wrocław.
- LEWICKI R. (2002) *Poznaj swojego sąsiada: Program nauczania języka niemieckiego*, Warszawa.
- ŁAŃCUCKI J. (2001) *Podstawy kompleksowego zarządzania jakością TQM*, Poznań.
- MATURANA H.R. (1970) *Biology of cognition*, Urbana, Illinois.
- NORMA ISO 9000:2000.
- OAKAND J. (2000) *Total Quality Planning and Analysis*, McGraw-Hill, Inc.
- QUETZ J. (2003) *Fremdsprachliches Curriculum* w: BAUSCH K.R., CHRIST H., KRUMM H.J. (2003) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Basel s.121–127
- SKRZYPEK E. (1999) *Wpływ kosztów jakości na efektywność zarządzania przedsiębiorstwem*, Częstochowa.
- TAGUCHI G. (1980) *Quality. An introduction*, Routhledge, 1980
- WASILEWSKI L. (1999) *Rozważania o jakości*, Warszawa.

QUALITY IN THE EDUCATION

There is no doubt that the quality plays a very essential role also in the foreign language teaching. Still, the necessity of the constant quality development and improvement seems to be undervalued. The purpose of the following article is to explore mutual correlation between quality and effectiveness of the foreign language teaching. In the article different approaches to the question of quality are discussed. The quality issues are presented throughout the main assumptions of the constructivist and cognitive theory. The paper gives also an insight into the advantages and disadvantages of introducing ISO systems to schools and universities. The author characterizes the main tools supporting ISO implementation and development in the field of the foreign language teaching. The main focus is on the constant evaluation and involvement of both the teachers and the students into the improving the quality of the foreign language teaching.

Słowa kluczowe: jakość, edukacja, konstruktywizm, ISO, język obcy, proces, efektywność, diagnoza, kwalifikacje, konkurencyjność

Gabriela GORĄCA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Rola nauczyciela języka obcego w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej ucznia w pracy projektowej nad tekstami reklamowymi

W prezentowanej publikacji przedstawiona zostanie analiza kompetencji i funkcji, jakie pełni nauczyciel w pracy projektowej, której celem, podobnie jak w przypadku tradycyjnej formy zajęć, jest przygotowanie ucznia do efektywnego komunikowania się w języku obcym.

To nauczyciel w dużej mierze ponosi odpowiedzialność za rozwój kompetencji komunikacyjnej ucznia. Przy czym pamiętać trzeba przede wszystkim o tym, iż nauczyciel nie uczy języka obcego, lecz ukierunkowuje ucznia w procesie uczenia się: „Unter ‚Lernen‘ wird in der Psychologie und ihren Nachbardisziplinen ein internal ablaufender, nicht beobachtbarer Prozess der Änderung von Verhaltensdispositionen verstanden, während man mit ‚Lehren‘ die Gesamtheit der Aktionen bezeichnet, die in der Absicht unternommen werden, das Lernen von Menschen zu steuern” (por. Doyé 1995: 161)¹.

Ukierunkowanie ucznia na komunikację na zajęciach nie należy do zadań łatwych, szczególnie jeśli podejmuje się pracy z tekstami autentycznymi, np. tekstami reklamowymi. W niektórych podręcznikach można znaleźć ćwiczenia do krótkich tekstów reklamowych², które są godne polecenia. Trudno jednak znaleźć zadania o charakterze projektowym, które są korzystne dla uczącego się. Ponadto przeprowadzanie projektu na zajęciach z języka obcego napawa niejednego nauczyciela lękiem ze względu na brak informacji, jak w ogóle ów projekt monitorować oraz jakie umiejętności i kompetencje są nauczycielowi do tego potrzebne.

W celu określenia sposobu postępowania na zajęciach, zadań, kompetencji nauczyciela należy najpierw ustalić cele nauczania. Odniesienie do trzech płaszczyzn celów nauczania Heimanna (1965) wydaje się najodpowiedniejsze: (i) płasz-

¹ W psychologii oraz dyscyplinach pokrewnych pod pojęciem „uczenia się” rozumie się wewnątrzprzebiegający, nieobserwowalny proces zmiany dyspozycji dotyczących zachowania, podczas gdy „nauczanie” określa się jako całość działań, które są podejmowane w celu kierowania uczeniem się człowieka (tłum. G.G.).

² Zob. np. J.J. Wilson, A. Clare (2007: 128), M. Perlman – Balme, S. Schwalb, D. Weers (2006: 120).

czynna pragmatyczna (kompetencje), (ii) płaszczyzna kognitywna (wiedza) oraz (iii) płaszczyzna emocjonalna (postawy).

Wszelkie działania nauczyciela muszą być zatem dążeniem do osiągnięcia powyższych celów. Nasuwa się zatem pytanie: W jaki sposób nauczyciel ma rozwijać kompetencje, przekazywać wiedzę i kształtować postawy uczniów. Odpowiedź zdaje się być prosta. On sam musi przede wszystkim posiadać tę wiedzę oraz te kompetencje, oczywiście w stopniu bezwzględnie najwyższym. Roche (2008: 185) określa zakres wiedzy nauczyciela w sposób następujący: (a) „fachowa wiedza o kulturze docelowej, (b) wiedza o języku i konwencjach, normach, typach i rodzajach tekstów, (c) wiedza o sposobie funkcjonowania i zależności kulturowej tekstów, (d) wiedza o kulturze (krajoznawstwo) i celach instytucji i systemów kształcenia, (e) wiedza teoretyczna i metodyczna” (tłum. G.G.).

Z kolei kompetencje nauczyciela (językową, metodyczną, krajo- i kulturoznawczą, pedagogiczną oraz medialną) przejrzyście zarysował Pfeiffer (2001: 194), który mówi także o nabywaniu określonej wiedzy, ale i umiejętności jej stosowania. W przypadku kompetencji językowej autor podkreśla, iż składa się na nią nie tylko opanowanie wiedzy gramatycznej o języku obcym, lecz również opanowanie sprawności językowych dla celów komunikacji. Jeśli idzie o kompetencję metodyczną, należy ją rozumieć jako „umiejętność tworzenia i przeprowadzania efektywnych procesów glottodydaktycznych” (Pfeiffer 2001: 195). Natomiast nabycie kompetencji krajo- i kulturoznawczej nauczyciela wiąże się z umiejętnością wykorzystania wiedzy o kraju języka docelowego w przygotowaniu uczniów do komunikacji interkulturowej. Kolejna, kompetencja pedagogiczna, to umiejętność współpracy z innymi nauczycielami oraz uczniami. Ostatnia, kompetencja medialna, dotyczy nie tylko sprawnej obsługi mediów, lecz również znajomości ich różnorodnych funkcji na potrzeby nauczania języka obcego. Wszystkie te kompetencje są niezbędne do przeprowadzania projektu z tekstami reklamowymi. Projekt wymaga bowiem: (a) dobrego zaplanowania, aby mógł być w pełni zrealizowany, (b) wiedzy z zakresu kultury kraju docelowego ze względu na elementy kulturowe w reklamach, (c) sprawności językowej (rozumie się *per se*), (d) odpowiedniego podejścia metodycznego (projekt jest specyficzną formą pracy na zajęciach języka obcego, w związku z tym wymaga dobrego przygotowania metodycznego i dydaktycznego), (e) umiejętności kooperacji z zespołami uczniów pracującymi nad projektem oraz (f) umiejętności pracy z mediami (co przy pracy z tekstami reklamowymi, które w dużym stopniu są multimedialne, jest warunkiem koniecznym).

Po omówieniu kompetencji i wiedzy nauczyciela pozostaje także kwestia kształtowania postaw uczniów. Najważniejsze z nich to: otwartość, tolerancja i gotowość do komunikowania się. Nauczyciel, którego charakteryzuje empatia, kreatywność, komunikatywność oraz elastyczność, z pewnością podola budowaniu tych postaw. Ponadto warto rozważyć także funkcje, jakie pełni nauczyciel/wykładowca w kontekście pracy projektowej nad tekstami reklamowymi. Pfeiffer (2001: 121–141) wyróżnia 10 funkcji nauczyciela, które w przedłożonym artykule zostały dostosowane do pracy projektowej:

Funkcja organizacji

- faza predydaktyczna
 - zaplanowanie zajęć od doboru odpowiednich tekstów reklamowych przez opracowanie konspektów zajęć po wybraniu odpowiedniej metody nauczania
- faza dydaktyczna, której przeprowadzenie zależy jest od:
 - typu lekcji (np. rozwijanie kompetencji komunikacyjnej)
 - faz lekcji
 - prezentacji (np. przy zastosowaniu indukcji w języku wykładowym)
 - automatyzacji (memoryzacja przy zastosowaniu ćwiczeń przedkomunikacyjnych)
 - kontekstualizacji (utrwalenie kompetencji komunikacyjnej poprzez interakcję, samodzielne wypowiedzi)
 - testowania (kontrola stopnia opanowania nowych umiejętności komunikacyjnych studenta).
- faza postdydaktyczna (refleksja nad doбором metody, osiągnięciem zamierzonych celów, ulepszeniem przebiegu zajęć itp.).

Po krótkim przedstawieniu funkcji organizacyjnej można wyciągnąć wnioski, że nauczyciel powinien być dobrym planistą, który jasno stawia sobie cele i konsekwentnie dąży do ich realizacji. Nie od razu nauczyciel zdobędzie tę kluczową do osiągnięcia sukcesu dydaktycznego umiejętność, dlatego warto poddać pod rozważania zajęcia, które się właśnie odbyły, aby znaleźć odpowiedni sposób optymalizacji procesu nauczania.

Funkcja podawczo-naukowa: W przypadku zajęć projektowych dotyczących tekstów reklamowych trudno pominąć tę funkcję. Należy bowiem najpierw zaznajomić studentów z teorią komunikacji reklamy. Nie sposób bowiem tworzyć teksty reklamowe bez wiedzy np. jakie rodzaje reklamy wyróżniamy, jakie zawiera elementy leksykalne, semantyczne czy też strukturalne. Oczywiście funkcja ta nie może zdominować sposobu nauczania. Co więcej, powinna ona bazować na podejściu indukcyjnym, ponieważ celem zajęć języka obcego jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej przede wszystkim ucznia.

Funkcja kreacyjna: Nauczyciel doprowadza do interakcji nauczyciel – uczeń oraz uczeń – uczeń. Do jego zadań należy zatem stwarzanie sytuacji komunikacyjnych poprzez zadawanie pytań uczniowi oraz zarysowanie celu określonych zadań komunikacyjnych, które mają być wykonywane w parach lub grupach. Funkcja ta jest niezmiernie ważna przy przeprowadzaniu tzw. miniprojektów, które stanowią bazę doświadczeń do tworzenia projektów właściwych.

Funkcja aktywizacji: Heterogeniczność grupy jest często problematyczna, ponieważ jeżeli rozbieżności np. w stopniu opanowania języka obcego są duże, najczęściej do głosu dochodzą uczniowie zdolniejsi, natomiast słabsi wolą przyjąć postawę „wycofania”. Wówczas zaleca się, by nauczyciel postarał się zaktywować wszystkich uczniów, np. stawiając nieco słabszym uczniom łatwiejsze zadania.

Funkcja indywidualizacji: Funkcja indywidualizacji jest ściśle związana z wcześniej omówioną funkcją aktywizacji. Jak sama nazwa wskazuje, motywem nadrzędnym tej funkcji jest indywidualne podejście do ucznia. W pracy projektowej jest to zadanie bardzo istotne, gdyż: „Indywidualne podejście do każdego ucznia i akceptacja jego uwarunkowań idiosynkratycznych są podstawą do rozwijania motywacji wewnętrznej” (Lewicka 2008: 250). Rolą nauczyciela jest udzielanie uczniom informacji zwrotnej o ich postępach w pracy projektowej, a także zachęcanie do refleksji nad ulepszeniem niektórych zakresów.

Funkcja motywacji: Motywowanie uczących się języka obcego w naturalny sposób prowadzi do zwiększenia efektywności uczenia się. W przypadku uczniów słabszych wzmacnianie czy też w ogóle odbudowanie motywacji może stanowić punkt zwrotny w postrzeganiu przez nich języka obcego jako przedmiotu szkolnego czy akademickiego i zachęcić do samodzielności w uczeniu się go. Tylko nauczyciel zmotywowany jest w stanie obudzić motywację wśród uczących się. Düwell zwraca uwagę na zmianę ról nauczyciela oraz ucznia (przeniesienie punktu ciężkości na ucznia, przypisanie nauczycielowi funkcji doradcy) jako czynnik mający duży wpływ na budowanie motywacji ucznia (Düwell 2001:43).

Funkcja sterownicza: Jeszcze raz należy podkreślić, iż rola nauczyciela polega na ukierunkowaniu ucznia w procesie uczenia, a nie na nauczaniu. Lewicka wskazuje na niefortunną nazwę „nauczyciel” używaną w języku polskim i proponuje inne nazewnictwo: „Nazwa ta nie jest właściwa, ponieważ sugeruje, jakoby języka można było kogoś nauczyć. Nie może zatem to być nauczyciel, lecz raczej animator procesu glottodydaktycznego” (Lewicka 2007: 17).

Nauczyciel ma za zadanie moderować procesem uczenia się języka obcego, tzn. pokazywać różne techniki przyswajania języka obcego, a zatem wejść w rolę doradcy (por. Zawadzka 2004: 221).

Funkcja kontrolna: Przy pracy projektowej istotna jest również kontrola postępów, która odbywa się w trakcie samego procesu nauczania oraz na etapie postdydaktycznym. Wypełnianie funkcji kontrolnej przez nauczyciela ma mobilizujące znaczenie dla uczących się języka obcego, a także daje możliwość poprawienia ewentualnych błędów czy też niedociągnięć i uwzględnienia wskazówek nauczyciela w dalszych etapach pracy: „In regelmäßigen Besprechungen ergaben sich für die Lernenden und Lehrenden neue Aspekte, die für die weitere Gestaltung der Arbeit am Projekt entscheidend waren, (Schwerdtfeger 2000: 122)³.

Pełnienie tejże funkcji daje zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi, wgląd w postępy w pracy projektowej w poszczególnych jej fazach, jak również jest swego rodzaju informacją zwrotną dla samego nauczyciela, na ile udało mu się przekazać wiedzę i właściwie ukierunkować uczniów.

³ W regularnych spotkaniach wyłoniły się dla uczących się i nauczających nowe aspekty, które były decydujące w dalszej pracy przy projekcie (tłum. G.G.).

Funkcja interpretatora kultury: Praca projektowa nad tekstami reklamowymi wymaga przejścia przez nauczyciela funkcji interpretatora kultury. Wiąże się ona bowiem z przekazywaniem wiedzy krajo- i kulturoznawczej o kraju języka docelowego: „Teksty reklamowe cechuje w stosunku do ich zwięzłości znaczne nagromadzenie nawiązań do innych tekstów czy zjawisk kultury ojczystej i danego kręgu kulturowego” (Schatte 2008: 92).

Funkcja opiekuna – wychowawcy: Przez funkcję opiekuna – wychowawcy należy rozumieć „rozwijanie osobowości ucznia oraz przygotowanie go do życia w zmieniających się warunkach społecznych” (Pfeiffer 2001: 122). Reklama dzisiaj jest wszechobecna, przyjmuje ona różne formy, przekazywana jest przez rozmaite media, jest zatem częścią kultury medialnej. W związku z tym warto podjąć się pracy nad tekstami reklamowymi przyjmując jednocześnie funkcję opiekuna – wychowawcy. Przygotowując uczniów do efektywnej komunikacji interkulturowej nauczyciel przekazuje idee tolerancji i akceptacji inności, gotowości zrozumienia i komunikowania się z użytkownikami języka obcego.

Do wymienionych funkcji nauczyciela, które powinien on wypełniać na zajęciach języka obcego na przykładzie pracy projektowej z tekstami reklamowymi, należy dodać jeszcze funkcję autonomizacji.

Funkcja autonomizacji: Autonomia ucznia w uczeniu się języka obcego jest niezbędna do osiągnięcia sukcesu. Aby osiąść umiejętność rozwijania w uczniu potrzeby samodzielnego uczenia się, nauczyciel jest niejako zobowiązany do wykształcenia najpierw własnej autonomii, która według Wiśniewskiej przejawia się następująco m.in. poprzez: (a) zdolność kontrolowania swojego procesu nauczania, (b) zdolność nauczania i doskonalenia językowego, (c) zdolność podejmowania niezależnych decyzji dotyczących nauczania oraz wykształcenia, (d) umiejętność swobodnego używania języka w nowych sytuacjach oraz (e) umiejętność posługiwania się językiem w celach komunikacyjnych na zajęciach języka obcego (por. Wiśniewska 2007: 123).

Funkcję autonomizacji należy zatem rozumieć jako zachęcanie ucznia do samodzielnej pracy w domu, jednocześnie pamiętając o tym, że etapem poprzedzającym winno być samodoskonalenie się nauczyciela.

Podsumowanie

Nauczyciel, a raczej animator procesu glottodydaktycznego w świetle konstruktywistycznych teorii nie stoi w centrum zajęć języka obcego. Jego zadaniem jest wspieranie, doradztwo, moderowanie procesu uczenia się. Przejmując rolę mentora, powinien skupić się na ukierunkowaniu ucznia, uświadamiając mu możliwości, z których uczeń mógłby skorzystać, a nie na egzekwowaniu tylko jednego określonego sposobu uczenia się. W pracy projektowej z tekstami reklamowymi przyjęcie innego podejścia przez nauczyciela niż moderowanie całym projektem nie miałoby

sensu. Praca projektowa opiera się bowiem głównie na pracy samodzielnej i twórczej. Ponadto trudno rozwijać kompetencję komunikacyjną ucznia, gdy to nauczyciel, a nie uczeń stoi w centrum procesu glottodydaktycznego.

Wymienione w artykule kompetencje i funkcje nauczyciela zostały odniesione do pracy projektowej, jednakże zaproponowane postrzeganie roli nauczyciela można i nawet trzeba odnieść także do tradycyjnych zajęć z języka obcego.

BIBLIOGRAFIA

- DOYÉ P. (1995) *Lehr und Lernziele*, w: Karl-Richard Busch, Herbert Christ, Krumm, Hans-Jürgen (red.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3. überarbeitete und erweiterte Ausg. Tübingen/Basel: s. 161–166.
- DÜWELL H. (2001) *Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht*, w: Jung, U. (red.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, 3. Durchgesehene Auflage, Band 2. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Frankfurt am Main, s. 38–45.
- HEIMANN P-O., GUNTER-SCHULZ W. (1965) *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover.
- LEWICKA G. (2007) *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław.
- LEWICKA G. (2008) *Motywacja do kreatywnych wykonań kognitywnych uczących się z perspektywy konstruktywistycznej teorii poznania*, w: K. Myczko, B. Skowronek, W. Zabrocki (red.). *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera*, Poznań, s. 107–114.
- PERLMANN-BALME M., SCHWALB S., WEERS D. (2006). *Em neu Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache. Niveaustufe B1*, Ismaning.
- PFEIFFER W. (2001) *Nauka języków obcych: Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- ROCHE J. (2008) *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. 2 Auflage*. m.in. Basel.
- SCHATTE CZ. (2008) *Teksty reklamowe w nauczaniu języka obcego na poziomie zaawansowanym*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 24, 2008, Warszawa, s. 87–95.
- SCHERDTFEGGER I.C. (2000) *Methodische Schritte für den Projektunterricht beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache. Eine Diskussion mit projekterfahrenen Lehrenden*, w: H.-J. Krumm, P. R. Portmann-Tselikas (red.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 4/2000. Schwerpunkt: (Kindlicher) Fremdsprachenerwerb*, m.in. Innsbruck, s. 119–129.
- WILSON J.J., CLARE A. (2007) *Total English. Students' Book. Advanced*, Harlow.
- WIŚNIEWSKA D. (2007) *Current Issues in Teacher Autonomy*, w: „Glottodidactica. An international Journal of Applied Linguistics”, t. 23, 2007, Poznań, s. 117–127.
- ZAWADZKA E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków.

**THE ROLE OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN THE
DEVELOPING OF STUDENTS COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN PROJECT WORK ON ADVERTISING TEXTS**

The aim of this paper is to show, how to understand the role of the foreign language teacher in the context of the developing in students communicative competence on the example of the project work on advertising texts.

The role of the foreign language teacher has changed. Namely we can observe the recent shift from teacher - centeredness to learner - centeredness in the glottodidactical process. Especially working on projects, related to creation of advertising texts by students, requires from the teacher taking on the role of an advisor (moderator) and supporting his students at the learning process.

Teacher competences and functions named by Pfeiffer should be taken into consideration by this specific form of classes as well. They are constantly up to date, that's why they were interpreted for the need of project working.

Słowa kluczowe: cele nauczania, kompetencja komunikacyjna, kompetencja językowa, kompetencja metodyczna, kompetencja krajo- i kulturoznawcza, kompetencja pedagogiczna, kompetencja medialna, funkcje nauczyciela, projekt, teksty reklamowe

Sambor GRUCZA
Uniwersytet Warszawski

O nieporozumieniach w sprawie siły lingwistyki

1. Na temat nieporozumień wokół analizy dyskursu, a w szczególności wokół ich przedmiotowego zakresu wypowiedziałem się już wcześniej na łamach Przeglądu Glottodydaktycznego w artykule „Lingwistyka tekstu a analiza dialogu – w sprawie nieporozumień wokół ich przedmiotowej dyferencjacji” (zob. S. Grucza 2008). Lektura kolejnych wypowiedzi na temat analizy dyskursu, jej celów i zadań oraz możliwości eksplikatywnych, jakie zostały sformułowane w ostatnim czasie, skłoniły mnie do ponownego zajęcia stanowiska w tej sprawie, ale przede wszystkim do zastanowienia się nad przyczynami traktowania przez niektórych badaczy analizy dyskursu jako pozalingwistycznej dziedziny nauki.

Wydaje się, że przyczyn takiego stanu rzeczy należy szukać głównie w niezrozumieniu tego, czym jest i jak istnieje to, co wyróżniamy za pomocą wyrażenia „język”. Wszystko wskazuje na to, że lekceważenie odpowiedzi ontologicznych dotyczących języka wypacza lingwistyczne rozważania nad dyskursem, a często prowadzi także do ucieczki w zakres rozważań natury psychologicznej i/lub socjologicznej. W konsekwencji brak zrozumienia tego, czym jest i jak istnieje język prowadzi niekiedy do prób wyjaśniania zagadnień językowych (lingwistycznych) za pomocą teorii i metod psychologicznych i/lub socjologicznych.

2. Uporządkujmy zatem te kwestie. Na wymienione zasadnicze mankamenty dotychczasowych sposobów rozumienia tego, do czego odnosi się wyrażenie „język(i)”, wynikające z ignorowania odnośnych ontologicznych pytań bodaj jako pierwszy uwagę zwrócił w swoich pracach F. Grucza i zarazem jako pierwszy podjął próbę ich przezwyciężenia. Już w latach 70-tych XX w. zaczął tworzyć zręby teorii rzeczywistych języków ludzkich, którą z początku nazywał „relatywistycznym podejściem do języków ludzkich”, a następnie (pod wpływem m. in. piszącego te słowa) zdecydował się określać ją jako „antropocentryczną teorię języków ludzkich.” Pierwszą wersję tej teorii przedstawił w opublikowanej w 1983 r. monografii *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Niektóre jej elementy uściślił i zarazem rozwinął w późniejszych pracach. Nieco później zaczął rozwijać swą antropocentryczną teorię rzeczywistej kultury ludzkiej, natomiast w ostatnim czasie wiele uwagi poświęcił ontologicznym zagadnieniom

dotyczącym wiedzy¹. Rozszerzone i uzupełnione poglądy w tej sprawie F. Grucza przedstawi niebawem w monografii zatytułowanej „Nauka – poznanie – wiedza – język(i). Zarys lingwistycznych podstaw epistemologii antropocentrycznej” (2009).

Dodam, iż w monografii *Zagadnienia metalingwistyki* F. Grucza szeroko zaprezentował także główne zasady wyznaczania zakresu przedmiotowego dziedzin naukowych, na podstawie których przedstawił sposób określania przedmiotu i celów badawczych lingwistyki.

Rozpocznę zatem od przypomnienia odpowiedzi na ontologiczne pytanie, o ontologiczny status tego, do czego odnoszą się wyrażenia typu „język(i) ludzki(e)”, czyli pytania, jak istnieje to, co się tak nazywa, a następnie przywołam główne zasady wyznaczania zakresu przedmiotowego lingwistyki.

2.1. W myśl teorii antropocentrycznej, z ontologicznego punktu widzenia, rzeczy wyróżnione za pomocą wyrażenia „język” trzeba podzielić na dwie kategorie: (a) rzeczywiste języki ludzkie (idiolekty), czyli języki konkretnych osób, (b) intelektualne konstrukty (idealne modele), określane jako „języki narodowe”, czyli także jako „język polski” czy „język niemiecki”. Te intelektualne konstrukty (idealne modele) nie są ani językami rzeczywistymi, ani „rzeczywistym wspólnym językiem” Polaków lub Niemców. Tymczasem to, co nazywa się tradycyjnie „wspólnym językiem polskim” to logiczna suma form jednostek leksykalnych, wytworzonych przez członków polskiej wspólnoty językowej oraz logiczny przekrój struktur ich języków (por. F. Grucza 2005: 49).

Obok idiolektów, czyli rzeczywistych języków konkretnych osób, F. Grucza wyróżnia jeszcze polilekty. Polilekty to logiczna suma lub logiczny przekrój dowolnego zbioru idiolektów, tj. logiczna suma lub przekrój składających się na te idiolekty właściwości wszystkich wziętych pod uwagę osób. Polilekt rozumiany jako logiczna suma to faktycznie wszystkie części zbioru idiolektów wziętych pod uwagę osób, natomiast polilekt rozumiany jako logiczny przekrój to faktycznie tylko wspólne części idiolektów branych pod uwagę podmiotów zbiorowych – wspólnot.

Ogólna odpowiedź na pytanie, do czego odnosi się wyrażenie „język”, czyli na pytanie, jak istnieje to, co się tak nazywa: rzeczywiście istnieją tylko języki konkretnych (rzeczywistych) mówców/słuchaczy, stanowiące ich pewne immanentne, integralne i konstytutywne właściwości – tylko o nich (o ich pewnych postaciach) można powiedzieć, że spełniają konkretne funkcje, tylko one są rzeczywistymi językami. Natomiast rzeczywistymi językami nie są żadne uogólnienia języków, żadne ich idealizacje, żadne abstrakcyjne modele. Te wytwory nie są, bo być nie mogą, integralnymi współczynnikami konkretnych (rzeczywistych) mówców/słuchaczy. Natomiast wszystkim tego rodzaju intelektualnym wytworom można przypisać status bytów autonomicznych, tyle tylko, że status bytów idealnych.

Tylko o polilektach rozumianych jako przekrój logiczny zbioru idiolektów wziętych pod uwagę mówców/słuchaczy można powiedzieć, że rzeczywiście ist-

¹ Bibliografię analityczną antropocentrycznej teorii języków ludzkich opublikujemy w kolejnym numerze *Lingwistyki Stosowanej*.

nieją, o ile potraktuje się je jako pewne części składowe każdego wziętego pod uwagę idiolektu. O tak rozumianych polilektach można też powiedzieć, że są rzeczywistymi „wspólnymi” językami zbioru wziętych pod uwagę osób. Natomiast z oczywistych względów nie sposób potraktować ich jako rzeczywiście istniejących polilektów, stanowiących sumę logiczną zbioru wziętych pod uwagę idiolektów, ponieważ są one wyłącznie pewnymi konstruktami. Można je natomiast potraktować jako byty autonomiczne. Dodam jeszcze w tym miejscu, że zarówno idiolekty, jak i specjalistyczne polilekty trzeba odróżnić od ich opisów (por. F. Grucza 1994: 21).

Rzeczywiste języki ludzkie są zlokalizowane w mózgach ludzkich. Do tej pory zakładano, iż operacji językowych nie wykonuje cały mózg, a jedynie jego wyspecjalizowane centra. Wyniki wielu obserwacji klinicznych wskazują jednak na to, że funkcje językowe mogą przejmować także partie mózgu, które tradycyjnie nie są utożsamiane z tzw. centrami językowymi. Tak, czy inaczej, choć już wiele wiadomo, które centra są „tradycyjnie” odpowiedzialne za dokonywanie operacji językowych, to jednak niewiele wiadomo jeszcze o tym, gdzie dokonywane są poszczególne cząstkowe operacje językowe, czyli jakie centra są odpowiedzialne za spełnianie poszczególnych funkcji językowych (zob. F. Grucza 1993, V. H. Yngve 1986, 1991, 1996, Z. Wąsik 1986, 1996, 2005a,b, E. Wąsik 2007).

W ostatnich latach coraz więcej badaczy dostrzega słuszność założeń teorii antropocentrycznej. Podobnie jak F. Grucza, tak S. Krämer (2002), H. J. Schneider (2002), A. Schönberger (2003), K. Zimmermann (2004, 2007) zdają się postrzegać kwestie dotyczące ontologicznego statusu rzeczywistości określanej jako „język”. A. Schönberger (2003: 272), powołując się na wyniki badań neurobiologicznych, wyraźnie zakwestionował wyrażany w duchu strukturalistycznym pogląd, że język jest systemem ponadindywidualnym: „Wenn die Erkenntnisse der Neurobiologie stimmen, wovon auszugehen ist, dann kann es prinzipiell keine mehreren Menschen gemeinsame *langue* oder kein überindividuelles Sprachsystem im strukturalistischen Sinne geben, sondern es gibt dann nur die *paroles*, konkrete sprachliche Äußerungen von Individuen, und eine *langue* bestenfalls auf individueller Ebene, wobei das diese beherrschende Individuum sie beständig weiterentwickelt (...) und die von ihm (re-)konstruierten Bedeutungen der *paroles* anderer Sprecher erst in der Wirklichkeit seines Gehirns zu dem Konstrukt eines 'einheitlichen' Sprachsystems verschmilzt.“

Zasadność tez teorii antropocentrycznej zdają się potwierdzać również najnowsze wyniki badań neurolingwistycznych (zob. G. Roth 1996, 2003, E. Linz 2002, J. E. Gorzelańczyk 2003) oraz wyniki rozważań prowadzonych zarówno w obrębie ogólnej lingwistyki tekstu (zob. W. Schnotz 1994, G. Antos 1997, 2007, Ch. M. Schmidt 2001, K. Ehlich 2002, W.-A. Liebert 2002, J. Engberg 2002a,b, G. Weidacher 2004, B. Lönneker 2005). Także w obrębie rozważań filozoficzno-antropologicznych coraz częściej wyrażany jest pogląd, iż język ludzki nie tylko jest nierozzerwalnie związany z człowiekiem, ale że ponadto jest on jego kognitywną właściwością konstytutywną. L. Jäger (2004: 37) wypowiedział się w tej sprawie następująco: „In diesem Sinne scheint Sprache sowohl phylogenetisch für die Her-

ausbildung wesentlicher Eigenschaften der menschlichen Kognition als auch ontogenetisch für die Entstehung von Ich-Identität und kulturspezifisch organisiertem begrifflichem Weltbezug verantwortlich zu sein.“

Słuszność zajętogo prawie 30 lat temu przez F. Gruczę stanowiska w sprawie genetycznego uwarunkowania zdolności wytwarzania (konkretnych) umiejętności językowych (właściwości lingwogeneratywnych) coraz wyraźniej potwierdzają przede wszystkim wyniki najnowszych badań eksperymentalnych przeprowadzonych na gruncie genetyki. Jak podaje J. E. Gorzelańczyk (2003) zlokalizowano już pierwszy gen bezpośrednio odpowiedzialny za realizację określonych funkcji językowych (gen FOXP2)².

2.2. Z faktu, że rzeczy wyróżnione za pomocą wyrażenia „język” trzeba podzielić na (a) rzeczywiste języki ludzkie (idiolekty), czyli języki konkretnych osób oraz (b) intelektualne konstrukty (idealne modele), wynika, że lingwistykę trzeba podzielić na lingwistykę zajmującą się rzeczywistymi językami (lingwistykę języków rzeczywistych) i lingwistykę zajmującą się owymi intelektualnymi konstruktami (wzorcami), idealnymi modelami (opisami), przy czym prymat wypada przyznać lingwistyce języków rzeczywistych – jej wyniki stanowią bowiem podstawę dla rozważań lingwistyki konstruktów intelektualnych.

Zakres znaczeniowy wyrażenia „język rzeczywisty” („idiolekt”) nie jest wyznaczony z góry. Można go ograniczyć tak, że obejmie on (a) tylko struktury wyrażeniowe lub (b) struktury wyrażeniowe powiązane ze znaczeniem, bądź (c) struktury wyrażeniowe powiązane ze znaczeniem i regułami komunikacyjnymi (pragmatycznymi) (dokładniej na ten temat zob. F. Grucza 2007). Oznacza to, że granice zbioru właściwości, który określa się jako „język” są względne (relatywne), bowiem zbiór właściwości językowych, można wyznaczyć węższej lub szerzej, choć jego rdzeniem są zawsze struktury wyrażeniowe:

W konsekwencji trzeba również lingwistykę podzielić na (a) lingwistykę, zajmującą się językiem ograniczonym tylko do struktur wyrażeniowych – czyli lingwistykę w ujęciu węższym, (b) lingwistykę, zajmującą się językiem, do którego zalicza się struktury wyrażeniowe powiązane ze znaczeniem – czyli lingwistykę w ujęciu szerszym, i wreszcie (c) lingwistykę, zajmującą się językiem, do którego zalicza się struktury wyrażeniowe, powiązane ze znaczeniem i regułami komunikacyjnymi (pragmatycznymi) – czyli lingwistykę w ujęciu najszerszym.

Formalna definicja przedmiotu jakiejkolwiek dziedziny nauki i/lub jakiejkolwiek poddziedziny ma postać zbioru składającego się z trzech podzbiorów³: $[O_1 \dots O_x; W_1 \dots W_y; R_1 \dots R_z]$. Zbiór $\{O_1 \dots O_x\}$ to zbiór branych pod uwagę obiektów, zbiór $\{W_1 \dots W_y\}$ to zbiór właściwości tych obiektów, zbiór $\{R_1 \dots R_z\}$ to zbiór relacji pomiędzy tymi właściwościami i relacji pomiędzy branymi pod uwagę obiektami.

² Dokładny opis poszukiwań genu FOXP2 podają: W. Enard et al. 2002, J. Kraule et al. 2007; zob też http://www.evolutionpages.com/FOXP2_language.htm

³ Szerzej na ten temat zob. S. Grucza 2004. Zaproponowana charakterystyka przedmiotu analizy dyskursu opiera się na teorii nauki przedstawionych przez F. Gruczę 1983).

Przedmiot lingwistyki, zajmującej się rzeczywistymi językami konstytuują konkretni ludzie, którymi interesuje się ona ze względu na ich konkretne właściwości (umiejętności) językowe. Są to właściwości językowe, które umożliwiają ludziom tworzenie i nadawanie własnych oraz odbieranie i rozumienie (interpretowanie) wypowiedzi językowych innych mówców/słuchaczy. Podstawowym i centralnym przedmiotem zainteresowań lingwistyki nie są więc wypowiedzi językowe, lecz ludzie jako mówcy/słuchacze i ich właściwości językowe (por. F. Grucza 1983: 292).

3. Wobec powyższego duże zdziwienie budzą wypowiedzi, w których ich autorzy przypisują językom ludzkim takie właściwości jak „władza”, ale także i takie, w których traktują oni języki ludzkie jako „formy działania społecznego”.

Co się tyczy pierwszej kwestii, to przypomnijmy najpierw, że rzeczywiste języki ludzkie (idiolekt), czyli języki konkretnych osób, stanowią ich pewne immanentne, integralne i konstytutywne właściwości. Wynika z tego jasno, że językowi ludzkiemu nie można przypisać właściwości określanej jako „władza”, ponieważ zakres znaczeniowy tego wyrażenia ujmowany jest ogólnie jako „możność, zdolność (a) władania kimś/czymś lub (b) oddziaływania na kogoś/coś”. Oznacza to, że jeżeli ktoś przypisuje językowi ludzkiemu atrybut władzy, to musi także odpowiedzieć na pytanie, na kogo i na co oraz w jaki sposób właściwości językowe danej osoby są w stanie, oddziaływać, a także na pytanie, czy właściwości te mogą władać, oddziaływać same z siebie, czyli bez woli ich posiadacza, czy też wola ta jest warunkiem *sine qua non* takiego działania. Z powyższych rozważań wynika, że już samo postawienie powyższych pytań w pełni ujawnia niedorzeczność przypisywania językowi ludzkiemu atrybutu władzy. Ludzie mogą władać/oddziaływać na innych (i tak też czynią) wykorzystując w tym celu wypowiedzi językowe, które tworzą posługując się językiem. Czym innym jest jednak samo oddziaływanie jednego człowieka na drugiego, czym innym narzędzie (tu wypowiedź językowa), za pomocą którego tę czynność się wykonuje, a jeszcze czym innym umiejętności (tu językowe), na podstawie których tworzy się to narzędzie działania.

Co się tyczy ujmowania języka, jako „formy działania społecznego” to powiem tu tylko tyle. Wbrew pozorom zakres tego, co nazywa się językiem nie jest „z góry” czy „z natury” zdeterminowany. Zakres rzeczywistości nazywanej językiem nie jest w obrębie mentalnego wyposażenia konkretnych ludzi wyraźnie odgraniczony od innych zakresów tegoż wyposażenia. Oznacza to, że granice tego wyposażenia nazywanego językiem można określić wężej lub szerzej. Do zakresu pojęcia język można włączyć same tylko reguły tworzenia wypowiedzi, można objąć nim także odpowiednie leksykony i można do niego włączyć także zbiór form tych wypowiedzi (F. Grucza 1994). Nad tym, czy do tego zakresu należy włączyć także formy działania społecznego można dyskutować. Nie wolno jednak utożsamiać (traktować) języka (mentalnego wyposażenia konkretnych ludzi) jedynie z formami działania społecznego – bez względu na to jak, w jaki sposób, formy te zostaną zdefiniowane. Inna sprawa, że w rozważaniach dotyczących granic zakresu pojęcia język trzeba wyraźnie odróżnić dwie płaszczyzny, (a) formę (strukturę) wypowiedzi i/lub działań społecznych od (b) ich konkretnej realizacji substancjalnej imple-

mentującej tę formę (strukturę). Formy (struktury) wypowiedzi to w przypadku konkretnego mówcy/słuchacza obiekty (fakty) mentalne, tzn. obiekty istniejące w jego mózgu jako pewne elementy jego wiedzy strukturalnej i operacyjnej. Natomiast konkretne realizacje wypowiedzi to obiekty eksternalizowane, czyli istniejące samodzielnie w postaci fonicznej lub graficznej, a czasem także dotykowej (taktylnej).

4. Błędne zapatrywanie się na języki ludzkie prowadzi w konsekwencji nie tylko do błędnego wyznaczania zakresu dziedzinowego (przedmiotu badań) lingwistyki, ale także do błędnego ujmowania jej celów i zadań poznawczych – *suma summarum* do niemiarodajnych ocen w sprawie „siły” lingwistyki.

O sile lingwistyki, jak i sile każdej innej dziedziny nauki, świadczy to, w jakim stopniu jest ona w stanie naukowo wyjaśnić (opisać) przedmiot swojego poznania. Mówiąc inaczej, o sile lingwistyki, jeżeli znaczenie wyrażenia „siła” potraktujemy w kategoriach naukowych, świadczy moc eksplikacyjna jej modeli języka (= rekonstrukcji języka), a nie jej takie bądź inne „pragmatyczne”, „empiryczne”, czy też „interdyscyplinarne nachylenie”, jak to niektórzy postulują. Ani takie, ani inne „nachylenie” – cokolwiek miałyby to znaczyć – nie jest *per se* żadną wykładnią, czy też żadnym warunkiem, zwiększenia siły eksplikatywnej żadnej dziedziny nauki, a więc także i lingwistyki.

Natomiast jeżeli znaczenie wyrażenia „siła” ujmemy jako „siła popularności”, czy też „siła upowszechnienia”, to wtedy trzeba zdać sobie sprawę z tego, że w takim razie rozważania nad lingwistiką i jej siłą automatycznie przenosimy z płaszczyzny możliwości eksplikatywnych na płaszczyznę upowszechniania jej teorii, metod i wyników badań. Inna rzecz, że upowszechnianie lingwistyki (w rozumieniu upowszechniania nauki) powinno zostać włączone do katalogu głównych zadań nowoczesnej lingwistyki. Niemniej jednak, nie wolno mylić siły (jeżeli już używamy tu tego wyrażenia) naukowej eksplikacji lingwistyki ze stopniem jej upowszechnienia jako nauki. Ponadto warto zauważyć, iż jedno nie zawsze idzie w parze z drugim.

Nie sposób także zaakceptować prób, czy też propozycji, poszukiwania przedmiotu i celów badawczych lingwistyki „pod hasłami” (jak to niektórzy formułują) analizy dyskursu, pragmatyki, semiotyki społecznej, czy też retoryki międzykulturowej. W tej sprawie powiem tu tylko tyle: lingwistyka jest dziedziną nauki nie dlatego, że istnieje jej taka lub inna nazwa, ale dlatego, że wyznaczyła ona swój (własny) przedmiot badań. W obrębie jej ogólnego przedmiotu badań (jak i w obrębie przedmiotów innych dziedzin) można wyznaczyć jej cząstkowe przedmioty badań. Jeżeli analizę dyskursu i pragmatykę potraktujemy jako dziedziny cząstkowe lingwistyki (jak to się z reguły czyni), to w konsekwencji dziedziny te powinny posiadać – i *de facto* posiadają – swoje cząstkowe przedmioty badań, które ująć trzeba jako składowe ogólnego przedmiotu badań lingwistyki. Analogicznie sprawa przedstawia się z celami badawczymi lingwistyki. W takim razie przedmiotu i celów badawczych lingwistyki nie należy poszukiwać ani „pod hasłami” analizy dyskursu, ani „pod hasłami” pragmatyki, bowiem i jedna i druga konstytuuje swój przedmiot badań „pod hasłami” lingwistyki.

Jeżeli natomiast potraktujemy analizę dyskursu, pragmatykę, semiotykę społeczną, retorykę międzykulturową jako dziedziny odrębne, czyli takie, które nie są dziedzinami cząstkowymi lingwistyki, to nie traktujemy ich przedmiotów badań jako cząstkowych przedmiotów badań lingwistyki, a jako odrębne przedmioty badań. W takim razie, trzeba by postawić pytanie o sens poszukiwania przedmiotu jednej dziedziny „pod hasłem” innej dziedziny.

5. W ostatnim czasie w polskich publikacjach ostra krytyka wobec możliwości eksplikatywnych, czy jak chcą niektórzy, wobec „siły”, lingwistyki, kierowana jest przez niektórych badaczy z pozycji tzw. krytycznej analizy dyskursu. Przyjrzyjmy się tej zatem tej sprawie nieco dokładniej.

Lingwistycznie ukierunkowana analiza dyskursu sięga swoimi korzeniami amerykańskiego nurtu socjologicznego określanego jako etnometodologia a związanego z badaniami E. Goffmanna (1959), H. Garfinkela (1967). Pierwsze badania z zakresu etnometodologicznie ukierunkowanej analizy dyskursu (początkowo określanej jako *conversational analysis* – analiza konwersacji) rozpoczęto mniej więcej pod koniec lat 60. XX wieku w USA (zob. H. Sachs 1992⁴), a na początku lat 70. przedstawiono obszernie już ich pierwsze wyniki (zob. H. Sachs, E. A. Schegloff, G. Jefferson 1974). Stąd też, jak pisze J. Edmonson (1981), a za nim także E. Ventola (2000), pierwsze użycie terminu *discourse analysis* zarezerwowane było w terminologii anglosaskiej na określenie badań zajmujących się komunikacją dialogową (dyskursywną)⁵.

Ale przede wszystkim pamiętać trzeba o tym, że korzenie lingwistycznych zainteresowań tak dyskursami, jak i tekstami sięgają jeszcze o wiele dalej w przeszłość, jako że tekstami/dyskursami zajmowała się już starożytna filologia, a potem także retoryka i stylistyka, chociaż nie zawsze i nie od początku z czysto lingwistycznego punktu widzenia.

Zakres znaczeniowy wyrażenia „etno-”, obejmuje to, co nazywa się wzorami codziennych zachowań i działań ludzi. W rozumieniu H. Garfinkela, zadanie etnometodologii polega na rekonstrukcji wzorów (struktur) działań, które zapewniają partnerom interakcji dialogowej wzajemne zrozumienie. Badania, jakie przeprowadził H. Garfinkel skłoniły go do sformułowania tezy, iż tym, co „zabezpiecza” komunikację (interakcję) międzyludzką, jest stosunkowo ścisły związek pomiędzy danym kontekstem zewnętrznym, a wypowiedziami językowymi, za pomocą których dana komunikacja (interakcja) jest realizowana. Powodzenie komunikacji zależy zatem w dużej mierze od przestrzegania określonych wzorów interakcyjnych, typowych dla danej społeczności językowo-kulturowej. Przyjęte przez etnometodologów rozumienie wyrażenia „interakcja” pozycjonuje ich w tradycji rozważań

⁴ H. Sachs od 1964 r. zapisywał swoje wykłady. Zostały one wydane *posthum* w 1992 r. przez G. Jeffersona.

⁵ Zainteresowanych w sposób szczególny historią konstituowania się i nazywania różnych dziedzin zajmujących się *tekstem* i/lub *dyskursem* odsyłam poza tym do prac zamieszczonych dodatkowo w bibliografii; polecam także stronę www „discourse analysis online” [<http://extra.shu.ac.uk/daol/>] oraz Bibliography of Sources for Discourse Analysis Methods [<http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/meth-bib.htm>], <http://extra.shu.ac.uk/daol/>.

fenomenologicznych – dialog i intersubiektywność stanowią punkt wyjścia analizy językowego działania.

Ponieważ na gruncie nauki polskiej większość wypowiedzi dotycząca tak zakresu przedmiotowego, jak i celów badawczych krytycznej analizy dyskursu jest, mówiąc najogólniej, mało precyzyjna, prześledźmy wypowiedzi sformułowane w tej sprawie przez innych przedstawicieli tej dziedziny. I tak w anglosaskiej literaturze ten kierunek badań określany jest jako *Critical Diskurse Analysis*, natomiast w niemieckiej jako *Kritische Diskursanalyse*. W zasadzie tak na gruncie anglistycznym, jak i germanistycznym zadania badawcze, jakie formułowane są pod adresem krytycznej analizy dyskursu dotyczą albo analizy sfery społecznej dyskursów (interakcji), albo językowego charakteru procesów społeczno-kulturowych.

Krytyczna analiza dyskursu nie jest jednak kierunkiem homogennym. W jej obrębie wyróżnić można m.in.: kierunek rozwijający się wokół koncepcji M. Foucault oraz wokół N. Fairclough, następnie szkołę wiedeńską krytycznej analizy dyskursu (*Kritische Wiener Diskursanalyse*), a na jej czele R. Wodak, grupę duisburską (*Duisburger Gruppe*) wokół S. Jägera, historyczna analiza dyskursu reprezentowana przez T. A. van Dijka i A. Landwera, studia kulturowe (*Cultural studies*) rozwijające się wokół Ch. Barkera i D. Galasinskiego a także krytyczną analizę dyskursu socjologii wiedzy (*Wissenssoziologische Diskursanalyse*), stworzoną przez R. Kellera. Wielokierunkowość jest bardzo istotną cechą krytycznej analizy dyskursu. Na ten fakt zwróciła uwagę wyraźnie uwagę R. Wodak mówiąc: „there is no one CDA approach. All CDA approaches have their own theoretical position combined with a specific methodology and methods. And I need to emphasise again, every theoretical approach in CDA is inherently interdisciplinary because it aims at investigating complex social phenomena which are inherently inter- or transdisciplinary and certainly not to be studied by linguistics alone” (G. Kendall 2007 [29]).

Jądro rozważań prowadzonych obecnie w ramach krytycznej analizy dyskursu stanowią przede wszystkim poglądy sformułowane przez M. Foucault, zazwyczaj określane, jako „teoria dyskursu”, choć wcześniej w obręb tych rozważań włączano także „krytykę etyki” J. Habermasa (zob. R. Keller et al. 2005, 2007). Niektórzy autorzy dostrzegają początki krytycznej analizy dyskursu w tzw. „zachodnim marksizmie” (zob. N. Fairclough, R. Wodak 1997) lub „neomarksizmie” (S. Titscher et al. 1998). R. Wodak w wywiadzie, jaki przeprowadził G. Kendall (2007), zakres znaczeniowy wyrażenia „krytyczny” zakreśliła tak: „‘Critical’ means not taking things for granted, opening up complexity, challenging reductionism, dogmatism and dichotomies, being self-reflective in my research, and through these processes, making opaque structures of power relations and ideologies manifest. ‘Critical’, thus, does not imply the common sense meaning of ‘being negative’ – rather ‘skeptical’. Proposing alternatives is also part of being ‘critical’. (...) One of the most important developments in CDA is a new focus on identity politics (‘transition and social change’), language policies, and on integrating macro social theories with linguistic analysis.” (G. Kendall 2007 [17;19]).

Natomiast na pytanie G. Kendalla dotyczące relacji pomiędzy lingwistyką a socjologią, przede wszystkim relacji pomiędzy ich koncepcjami i metodami ba-

dawczymi R. Wodak odpowiedziała w następujący sposób: “Very true – the gap between different epistemological positions and paradigms, between macro and micro can not be bridged in a one-to-one fashion. There will necessarily always be a tension. However, I strive for what I call ‘integrated interdisciplinarity’: integrating approaches for an object under investigation in innovative ways. Of course, sometimes add-on interdisciplinarity occurs which can be very ad hoc and superficial; if various disciplinary perspectives are not discussed, and their epistemological framework not reflected before they are used or integrated, then interdisciplinarity does not make much sense” (G. Kendall 2007 [39]).

Tak, czy inaczej, jeżeli formalna definicja przedmiotu dziedziny nauki ma postać zbioru $[O_1 \dots O_x; W_1 \dots W_y; R_1 \dots R_z]$, to prymarnym zadaniem krytycznej analizy dyskursu powinno być udzielenie odpowiedzi na pytanie, jakie obiekty oraz jaki ich właściwości znajdują się w centrum jej poznawczego zainteresowania. Ponadto jest ona winna także odpowiedzi na pytanie, jak, tzn. na podstawie czego, pragnie ona dokonać rekonstrukcji (opisu) branych pod uwagę właściwości. Czy na podstawie *tekstów* rozumianych, jako językowe wypowiedzi, czy na podstawie *dyskursów*, rozumianych jako ciągi konkretnie zrealizowanych tekstów różnych uczestników pewnej interakcji, czy też na podstawie innych obiektów podlegających bezpośredniej obserwacji?

6. Wniosek, jaki płynie z przedstawionych rozważań, wobec zarzutu braku „siły”, który został postawiony lingwistyce, jest taki, iż w zasadzie brak podstaw, aby uznać go za zasadnym. U jego podstawy leży, jak się zdaje, przekonanie, jakoby możliwe było ukonstytuowanie takiej dziedziny nauki, która będzie w stanie podjąć się eksplikacji wszystkich właściwości mówców/słuchaczy, jakie umożliwiają im udział w tym, co określa się jako dyskurs. Lingwistyka, co wynika z zakreślonego przez nią przedmiotu badań, zajmuje się (szeroko ujętymi) właściwościami językowymi mówców słuchaczy – i tylko tymi. Innymi właściwościami ludzi zajmują się inne dziedziny nauki. Powtórzmy raz jeszcze: O sile lingwistyki, tak jak o sile każdej innej dziedziny nauki, świadczy to, w jakim stopniu jest ona w stanie naukowo wyjaśnić (opisać) przedmiot swojego poznania. I dodajmy, że od żadnej dyscypliny naukowej nie można wymagać, aby w obręb swojego zainteresowania włączyła wszystkie właściwości obiektów, którymi się ona interesuje.

Ponadto, zarzut braku „siły” lingwistyki jest niesłuszny, bowiem kto twierdzi, że krytyczna analiza dyskursu jest dziedziną „mocniejszą” od lingwistyki, musi zdać sobie sprawę z tego, iż twierdzi *eo ipso*, że krytyczna analiza dyskursu jest w stanie lepiej objaśnić (zrekonstruować) właściwości językowe ludzi, dzięki którym biorą oni udział w dyskursie jako mówcy/słuchacze. Ale jak ma tego dokonać skoro, jak słusznie piszą A. Duszak i N. Fairclough (2008:8), „KAD (krytyczną analizę dyskursu – S.G.) postrzegać można jako rodzinę różnych podejść krytycznych” i skoro, jak piszą dalej autorzy, „KAD nie zajmuje się językiem ani dyskursem samym w sobie, lecz po części dyskursywnymi procesami społecznymi (takimi jak relacje, systemy, struktury). Punktem wyjścia badań KAD jest, co znamienne, nie język czy dyskurs *per se*; ponieważ KAD ma charakter krytyczny, zagadnieniami badawczymi są tu problemy i kwestie życia społecznego, związane np. z imigra-

cją i społeczną integracją imigrantów, pozycja kobiet i grup mniejszościowych we współczesnych społeczeństwach, degradacją środowiska naturalnego, bezrobociem czy też ingerencją rynku w sfery edukacji i opieki zdrowotnej”?

Z przedstawionych powyżej uwag, dotyczących zasad wyznaczania zakresu przedmiotowego dziedzin naukowych wynika, że lingwistyce trzeba pozostawić to, co lingwistyczne i nie należy wymagać od niej, aby zajmowała się dodatkowo wyjaśnianiem kwestii socjologicznych, czy też psychologicznych, a tym bardziej, aby zaczęła zajmować się krytyką społeczną, ideologią, czy też degradacją środowiska naturalnego!

BIBLIOGRAFIA (ROZSZERZONA)

- ANGERMÜLLER J. (ed.) (2001), *Diskursanalyse: Theorien, Methoden, Anwendungen*. Hamburg.
- ANTOS G. (1997), *Texte als Konstitutionsformen von Wissen. Thesen zu einer evolutionstheoretischen Begründung der Textlinguistik*, (w:) Antos G., Tietz H. (ed.), *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen, s. 43-63.
- ANTOS G. (2007), „*Texte machen Wissen sichtbar!*“ *Zum Primat der Medialität im Spannungsfeld von Textwelten und (inter-)=kulturellen Wirklichkeitskonstruktionen*, (w:) GRUCZA F., OLPIŃSKA M., SCHWENK H.-J. (2007) (ed.), *Germanistische Perspektiven der Multimedialität, Multilingualität und Multikulturalität. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten*, Opole 11-13 Mai 2007. Warszawa, s. 34-45
- AUER P. (1999): *Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. Tübingen.
- BARKER Ch., D. GALASINSKI (2001), *Cultural studies and discourse analysis: A dialogue on language and identity*. London
- BENKE G. (2000), *Diskursanalyse als sozialwissenschaftliche Untersuchungsmethode*, (w:) SWS-Rundschau Heft 2, Wien: Sozialwissenschaftliche Studiengesellschaft, s. 140-162.
- BERGMANN J. (1981): *Ethnomethodologische Konversationsanalyse*, (w:) P. Schröder, H. Steger (eds.), *Dialogforschung*. Düsseldorf, s. 9-52.
- BRINKER K., G. ANTOS, W. HEINEMANN, S. F. SAGER (2000) (ed.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 1, 2. Berlin, New York.
- BÜHRMANN A. D., R. DIAZ-BONE, E. GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, W. SCHNEIDER, G. KENDALL, F. TIRADO (2007), *Von Michel Foucaults Diskurstheorie zur empirischen Diskursforschung*, (w:) *Forum Quantitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(2): <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702E10>.
- CHOULIARAKI L., N. FAIRCLOUGH (1999), *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh
- DEPPERMAN A. (2000), *Ethnografische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnografie für die Konversationsanalyse*, (w:) *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1, s. 96-124.
- DIAZ-BONE R. (2002), *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil*. Opladen
- DIAZ-BONE, R. (2005), *Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse* [48 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(1): <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-06/06-1-6-d.htm>
- DUSZAK A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa.
- DUSZAK A., N. FAIRCLOUGH (eds.) (2008), *Wstęp. Krytyczna analiza dyskursu - nowy obszar badawczy dla lingwistyki i nauk społecznych*, (w:) Duszak, A., F. Fairclough (eds.) (2008), *Krytyczna analiza dyskursu: interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków, s. 7-29

- DUSZAK, A. (2009), *O władzy języka, słabości lingwistyki i potrzebie krytycznej analizy dyskursu* (w:) Uniwersytet Warszawski, Luty 2009, s. 12-13
- EBERLE Th. S. (1997), *Ethnomethodologische Konversationsanalyse*, (w:) R. Hitzler, A. Honer (eds.), Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, s. 245-281.
- EDMONSON W. (1981), *Spoken Discourse. A Model for Analysis*. London.
- EHLICH K. (1981), *Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse*, (w:) D. Flader (ed.), Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Stuttgart, s. 127-144.
- EHLICH K. (2002), *Schrift, Schriftträger, Schriftform: Materialität und semiotische Struktur*, (w:) Greber E., Ehlich K., Müller J.-D. (ed.), Materialität und Medialität on Schrift. Bielefeld, s. 91-111
- EHLICH K. (eds.), (1980), *Erzählen im Alltag*. Frankfurt
- ENGBERG J. (1997), *Konventionen von Fachtextsorten. Kontrastive Analysen zu deutschen und dänischen Gerichtsurteilen*. Tübingen.
- ENGBERG J. (2002a), *Fachsprachen - Grundlagen ihrer (kognitionslinguistischen) Beschreibung*, (w:) Koskela M., et al. (ed.), Porta Scientiae. Vasa: University of Vasa, s. 161-173.
- ENGBERG J. (2002b), *Fachsprachlichkeit -eine Frage des Wissens*, (w:) Ch. Schmidt (ed.), *Wirtschaftsalltag und Interkulturalität. Fachkommunikation als interdisziplinäre Herausforderung*. Wiesbaden, s. 219-238.
- FAIRCLOUGH N. (1992), *Discourse and text: linguistic and intertextual analysis within discourse analysis*, (w:) Discourse & Society 3, s. 193-219.
- FAIRCLOUGH N. (1995a), *Media Discourse*. London, New York
- FAIRCLOUGH N. (1995b), *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. London, New York
- FAIRCLOUGH N., R. WODAK (1977), *Critical Discourse Analysis*, (w:) T. A. van Dijk (ed.), Discourse as Social Interaction. Discourse Studies – A Multidisciplinary Introduction. Vol. 2. London, s. 259-284
- FIEHLER R. (2006), *Gesprochene Sprache*, (w:) Duden. Die Grammatik. Mannheim, s. 1175-1257.
- FIEHLER R., B. BARDEN, M. ELSTERMANN, B. KRAFT (2004), *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen.
- FORNER W. (ed.) 2006, *Sprachliche und fachliche Kompetenzen: zwei Seiten eines Blattes? 20 Jahre Siegener Institut für Sprachen im Beruf*. Frankfurt am Main, etc.
- FOUCAULT M. (1974a), *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt am Main. [Les Mots et les Choses, Paris: 1966]
- FOUCAULT M. (1974b), *Die Ordnung des Diskurses*. München [L'ordre du discours. Paris: 1971]
- FOUCAULT M. (1983), *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago
- FRITZ G., HUNDSNURSCHER F. (1994) (red.), *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen.
- FURCHNER I. (2002), *Gespräche im Alltag – Alltag im Gespräch: Die Konversationsanalyse*, (w:) H. M. Müller (ed), Arbeitsbuch Linguistik. Paderborn, s. 306-327.
- GARFINKEL H. (1967), *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.
- GEISSNER H. (1988), *Sprechwissenschaft. Theorie einer mündlichen Kommunikation*.
- GILLET G. (2009), *The mind and its discontents*. Oxford
- GOFFMANN E. (1959), *The presentation of self in everyday life*. New York
- GORZELAŃCZYK E. J. (2003), *Genetyczne źródła języka*. Scripta Neophilologica Posnaniensia V, s. 49-54
- GRUCZA F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- GRUCZA F. (1993), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, (w:) Pionka J., Wiercińska A. (ed.), Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych, Poznań, s. 151-174.
- GRUCZA F. (1994), *O wieloznaczności nazwy „język”, heterogeniczności wiązanych z nią desygnatów i istocie rzeczywistych języków ludzkich*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny 13, s. 7-38
- GRUCZA F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) Grucza F., Dakowska M. (ed.), Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce. Warszawa, s. 7-21.

- GRUCZA F. (2005), *Wyrażenie „upowszechnianie nauki” - jego status i znaczenie w świetle teorii aktów komunikacyjnych i lingwistyki tekstów*, (w:) Grucza F., Wiśniewski W. (ed.) *Teoria i praktyka upowszechniania nauki wczoraj i jutro*. Warszawa, s. 41-76.
- GRUCZA F. (2007), *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa
- GRUCZA F. (2009), *Nauka – poznanie – wiedza – język(i). Zarys lingwistycznych podstaw epistemologii antropocentrycznej* (w druku).
- GRUCZA S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa
- GRUCZA S. (2008), *Lingwistyka tekstu a Analiza dialogu – w sprawie nieporozumień wokół ich przedmiotowej dyferencjacji*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 24, s. 7-18
- GRZMIL-TYLUTKI, H. (2007), *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*. Kraków
- GÜLICH E. (2008), *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen
- GÜNTHER S., H. KNOBLAUCH (1997), *Gattungsanalyse*, (w:) R. Hitzler, A. Honer (eds.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen, s. 281-309.
- HUTCHBY I. R. WOOLFITT (1998), *Conversation analysis – principles, practices and applications*. Cambridge
- HUTCHBY I., R. WOOLFITT (1998), *Conversation analysis*. Cambridge
- JÄGER L. (2004), *Wie viel Sprache braucht der Geist? Mediale Konstitutionsbedingungen des Mentalen*, (w:) Jäger L., Linz E. (eds.), *Medialität und Mentalität. Theoretische und empirische Studien zum Verhältnis von Sprache, Subjektivität und Kognition*. München, s. 15-42
- JÄGER S. (1999), *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (2. überarb. und erw. Auflage). Duisburg.
- JÄGER S. (2001), *Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse*, (w:) R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider, W. Viehöver (eds.) *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd.1: Theorien und Methoden. Opladen, s. 81-112
- JÄGER S. (2008), *Wie kritisch ist die Kritische Diskursanalyse? Ansätze zu einer Wende kritischer Wissenschaft*. Münster
- JÄGER S. (2009), *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Duisburg
- JÄGER, S. (2006), *Diskurs und Wissen*, (w:) R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider, W. Viehöver (eds.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* Bd. 1: Theorien und Methoden. Wiesbaden, s.83-115.
- JÜRGENSEN M. W., L. J. PHILIPPS (2002), *Discourse analysis as theory and method*. London
- KAJETZKE L. (2008), *Wissen im Diskurs. Ein Theorienvergleich von Bourdieu und Foucault*. Wiesbaden
- KELLER R. (2005), *Wissenssoziologische Diskursanalyse als interpretative Analytik*, (w:) R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider, W. Viehöver (eds.), *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung*. Konstanz, s. 49-76.
- KELLER R. (2005a), *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden
- KELLER R. (2006), *Wissenssoziologische Diskursanalyse*, (w:) R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider, W. Viehöver (eds.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* Bd. 1: Theorien und Methoden. Wiesbaden, s. 115-146
- KELLER R. (2007), *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (3. aktualisierte Auflage). Wiesbaden
- KELLER R. (2007). *Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung*, (w:) *Forum Quantitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(2): <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702198>.
- KELLER R. A. HIRSELAND, W. SCHNEIDER, W. VIEHÖVER (eds.) (2005), *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung*. Konstanz.

- KENDALL G. (2007). *What Is Critical Discourse Analysis? Ruth Wodak in Conversation With Gavin Kendall*, (w:) Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8(2): <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702297>.
- KNOBLAUCH H. (2003), *Konversationsanalyse*, (w:) R. Bohnsack et al. (ed.), Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen, s. 105-109.
- KOTTHOFF H. (2006), *Sprache und Sprechen*, (w:) A. Scherr (ed.), Soziologische Basics. Opladen, s. 164-170.
- KRÄMER S. (2002), *Sprache und Sprechen oder: Wie sinnvoll ist die Unterscheidung zwischen einem Schema und seinem Gebrauch? Ein Überblick*, (w:) Krämer S., König E., (ed.), Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen? Frankfurt a. M., s. 97-125.
- LABOCHA, J. (2008), *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej*. Kraków
- LANDWEHR A. (2008), *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt am Main etc.
- LANDWEHR, A. (2001), *Geschichte des Sagbaren. Einführung in die historische Diskursanalyse*. Tübingen
- LIEBERT W.-A. (2002), *Wissenstransformationen: Handlungssemantische Analysen von wissenschafts- und Vermittlungstexten*. Berlin
- LINELL P. (1998), *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam
- LINZ E. (2002), *Indiskrete Semantik. Kognitive Linguistik und neurowissenschaftliche Theoriebildung*. München.
- LÖNNEKER B. (2005), *Weltwissen in Textannotationen mit Konzeptframes: Modell, Methode, Resultate*, (w:) Brauu S., Kohn K. (ed.), Sprache(n) in der Wissensgesellschaft. Frankfurt a. M., s. 127-142.
- LÖRSCHER W., R. SCHULZE (1994), *Die britische Diskursanalyse*, w: G. Fritz, F. Hundsnurscher (red.), *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen, s. 51-68.
- McNAY L. (1996), *Foucault – a critical introduction*. Cambridge
- MILLS S. (1997), *Discourse*. London
- NEULAND E. (1995), *Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung – Gesprächsförderung*, (w:) Der Deutschunterricht 1, s. 3-15.
- POLLAK A. 2002, *Kritische Diskursanalyse – ein Forschungsansatz an der Schnittstelle von Linguistik und Ideologiekritik*, (w:) ZfAL 36, s. 33-48
- REISIGL M. (2007), *Projektbericht: Der Wiener Ansatz der Kritischen Diskursanalyse*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8(2): <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702P75>.
- ROTH G. (1996), *Das Gehirn und seine Wirklichkeit: kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt a. M..
- ROTH G. (2003), *Fühlen, Denken, Handeln: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt a. M..
- SACHS H. (1992), *Lectures on conversation. Vol I & II*. Edited by Gail Jefferson with introduction by Emanuel A. Schegloff. Oxford.
- SACHS H., E. A. SCHEGLOFF, G. JEFFERSON (1974), *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*, w: Language 50, s. 696-735
- SANDIG B. (2006), *Textstilistik des Deutschen*. Berlin, New York.
- SANDIG B., M. SELTING (1997), *Discourse Styles*, (w:) T. van Dijk (ed.), *Discourse as Structure and Process: A Multidisciplinary Introduction*. London, s. 138-156.
- SCHIFFRIN D. (1994), *Approaches to discourse*. London
- SCHMIDT Ch. M. (2001), *Abstraktionsgrad als Fachsprachenparameter? Die methodologische Relevanz eines kognitionslinguistisch fundierten Fachsprachen-Begriffs aus interkultureller Perspektive*, (w:) Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 34, s. 83-104.
- SCHNEIDER H. J. (2002), *Beruhet das Sprechenkönnen auf einem Sprachwissen?*, (w:) Krämer S., König E. (ed.), Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen? Frankfurt a. M., s. 129-150.

- SCHNOTZ W. (1994), *Aufbau von Wissenstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim.
- SCHÖNBERGER A. (2003), *Drei falsche Grundannahmen der modernen Sprachwissenschaft*, (w:) Radatz H.-I., Schlösser R. (ed.): *Donum grammaticorum: Festschrift für Harro Stammerjohann*. Tübingen, s. 267-286.
- SCHOPF A. (1997), *Fünfzig Jahre englische Sprach- und Literaturwissenschaft: vom Strukturalismus zur Textlinguistik, von Beda Venerabilis zu Dylan Thomas*. Neuried.
- SCHWITALLA J. (1997), *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin.
- STENSCHKE O. (2002), *Einmal Text-Diskurs und zurück. Welches Interesse hat die diskursanalytische Forschung daran, Ordnung ins Dickicht der Textdefinition(en) zu bringen?*, w: U. Fix, K. Adamzik, G. Antos, M. Klemm (red.), *Brauchen wir einen neuen Textbegriff?: Antworten auf eine Preisfrage*. Wien, s. 113-120.
- TITSCHER S., R. WODAK, M. MEYER, E. VETTER (1998), *Methoden der Textanalyse*. Opladen, Wiesbaden
- VENTOLA E. (2000), *Discourse Studies in the English-Speaking Countries*, w: K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, S. F. Sager (red.), *Text- und Gesprächslinguistik. Bd. 2*. Berlin, New York, s. 979-994.
- WARNKE J. (2002), *Texte in Texten. Poststrukturalistischer Diskursbegriff und Textlinguistik*, w: K. Adamzik (red.), *Texte, Diskurse, Interaktionsrollen. Analysen zu Kommunikation im öffentlichen Raum*. Tübingen, s. 1-17.
- WAŚIK Z. (1986), *W sprawie koncepcji antropocentrycznej języka na potrzeby lingwistyki stosowanej. Na marginesie książki Franciszka Gruczy Zagadnienia Metalingwistyki*, (w:) *Acta Universitatis Wratislaviensis. Studia Linguistica X* 1986, s. 91-102.
- WAŚIK Z. (1996), *O heteronomicznej naturze przedmiotu nauk o języku i sposobach jego autonomizowania*, (w:) Waśik Z. (ed.), *Heteronomie języka*. Wrocław, s. 9-26.
- WAŚIK Z. (2005a) *Język, języki czy właściwości językowe członków wspólnot komunikatywnych w przedmiocie badań lingwistycznych*, (w:) *Scripta Neophilologica Posnaniensia VII*, s. 195-219.
- WAŚIK Z. (2005b) *Rozumienie sposobów istnienia języka a kryteria podziału pracy lingwistycznej*, (w:) Balowski M., Chlebda W. (eds.), *Ogród nauk filologicznych. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Stanisławowi Kochmanowi*. Opole, s. 657-65.
- WAŚKI E. (2007), *Język - narzędzie czy właściwość człowieka?* Poznań
- WEIDACHER G. (2004), *Der gefrorene Text. Zur Rolle der Textoberfläche als Grenze der Interpretation*, (w:) *ZfAL (Zeitschrift für Angewandte Linguistik)*, 41, s. 49-66
- WEISS G., R. WODAK (eds.) (2003), *Critical discourse analysis. Theory and interdisciplinarity*, Houndhills, s. 35-46
- WEISS G., R. WODAK (eds.) (2003), *CDA. Theory and interdisciplinarity*. London
- WICKHAM G., G. Kendall (2007), *Critical Discourse Analysis, Description, Explanation, Causes: Foucault's Inspiration Versus Weber's Perspiration*, (w:) *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 8(2): <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070246>.
- WODAK R. (1996), *Disorders of Discourse*. London
- WODAK R. (1997), *Gender and Discourse*. London
- WODAK R., P. Chilton (eds.) (2005), *New Agenda in (Critical) Discourse Analysis*. Amsterdam
- YNGVE V. H. (1986), *Linguistics as a Science*. Bloomington and Indianapolis.
- YNGVE V. H. (1991), *Concepts of text and knowledge*, (w:) Volpe A. D. (ed.), *The 17th LACUS Forum, 1990*, Linguistic Association of Canada and the United States, Lake Bluff, IL, s. 539-550.
- YNGVE V. H. (1996), *From Grammar to Science: New Foundations for General Linguistics*. Amsterdam, Philadelphia.
- ZIEM A. (2008), *Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*. Berlin etc.
- ZIMMERMANN K. (2004), *Die Frage der Sprache hinter dem Sprechen: Was kann die Gehirnforschung dazu beitragen?*, (w:) Graumann A., Holz P., Plümacher M. (ed.) *Towards a Dynamic*

Theory of Language. A Festschrift for Wolfgang Wildgen on Occasion of his 60th Birthday. Bochum, s. 21-57.

ZIMMERMANN K. (2006), *Wilhelm von Humboldts Verstehens- und Wortbegriff. Eine konstruktivistische Sprachtheorie avant la lettre*, (w:) Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft, 16 (2006), s. 1-26.

ON THE MISCONCEPTIONS ABOUT „THE POWER” OF LINGUISTICS

Recent readings concerning discourse analysis, its aims, tasks and explicative potential support the thesis that there has been a lot of confusion around discourse analysis, especially around its subject scope. It seems that the confusion is mainly caused by lack of understanding of what it is that we refer to as “language” and how it exists. By ignoring the ontological answers concerning language, the linguistic discussion on discourse is distorted, and often this ignorance also leads to taking refuge in psychological and/or sociological discussion. As a consequence, due to lack of understanding of what language is and how it exists, language (linguistic) issues are sometimes explained with help of psychological and/or sociological theories and approaches.

If the formal definition of the subject of science has the form of the following set $[O_1 \dots O_x; W_1 \dots W_y; R_1 \dots R_z]$, then the primary tasks of the critical discourse analysis should consist in answering the question which objects and which characteristics of these objects are in the center of its cognitive interest. Moreover, the critical discourse analysis should also give answer to the question how and on what grounds it tries to reconstruct (describe) the characteristics taken into consideration. On the grounds of *texts* understood as linguistic expressions, on the basis of *discourses* understood as sequences of texts produced materially by various participants of the given interaction, or on the grounds of other objects under observation?

Słowa kluczowe:

język, idiolekt, polilekt, tekst, wypowiedź językowa, dyskurs, lingwistyka, analiza dyskursu, przedmiot badań lingwistyki, przedmiot badań analizy dyskursu

Anna JAROSZEWSKA

Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego

Uczenie się języków obcych jako jedna z form samorealizacji ludzi starszych

W szerokim ujęciu samorealizację można uznać za proces psychiczny wyrażający się w subiektywnie odczuwanej satysfakcji człowieka z podjętych przez niego działań. Źródło i jednoczesny cel tej aktywności stanowią jego pragnienia oraz możliwość wykorzystania potencjalnych zdolności i zgromadzonej w ciągu życia wiedzy. Podkreślić należy, że samorealizacja jako najwyższy z poziomów rozwoju psychicznego człowieka ma miejsce wtedy, gdy zrealizowany zostanie cały potencjał osobowości. Wyraża się ona bowiem w samoakceptacji jednostki, jej autonomiczności i spontaniczności, zdolności do nawiązania i utrzymania bliskich relacji z innymi ludźmi, poczuciu humoru, jak również w otwartości na środowiska zewnętrzne przy jednoczesnym zachowaniu odporności na płynące z nich naciski. Samorealizację można więc uznać za finalny etap samorozwoju polegający na osiągnięciu dojrzałości emocjonalnej oraz poznawczej (A.S. Reber, E.S. Reber 2005: 686).

W hierarchicznej teorii potrzeb według Abrahama Masłowa (2007) proces dążenia do samorealizacji uznany został za podstawę motywacji człowieka do określonego działania. Pomimo, że potrzeba samorealizacji jest motywem nadrzędnym sterującym aktywnością jednostki, to jednak nie może ona ujawnić się bez uprzedniego zaspokojenia tzw. potrzeb niższego rzędu: fizjologicznych, bezpieczeństwa, potrzeby afiliacji oraz szacunku i uznania. Zależność ta odnosi się zarówno do ludzi młodych, jak i starszych. W przypadku drugiej grupy uwagę zwraca jednak specyficzny charakter potrzeb, który kształtowany jest pod wpływem zmniejszających się możliwości ich zaspokojenia (B.Z. Małecka 1985: 72). W tym miejscu warto odżegnać się od deficytowego modelu starości, który przez wiele lat był w psychologii modelem dominującym. Utożsamianie starości ze stratą i degradacją we wszystkich sferach życia, w tym w sferze intelektualnej, nie koreluje ze współczesnym stanem wiedzy, zwłaszcza z zakresu psychologii i pedagogiki. Choć nie sposób negować biologicznego procesu starzenia się, który z pewnością jest procesem postępującym i nieodwracalnym (I. Stuart-Hamilton 2006: 21-n.), to jednak w perspektywie historycznej w krajach wysoko rozwiniętych zarysowuje się wyraźna tendencja do wydłużenia okresu życia człowieka, jak również do ograniczenia

bądź przesunięcia w czasie skutków starzenia się zwłaszcza w kontekście rozwoju nauk medycznych, jaki nastąpił w ostatnich kilku dekadach (Zielona Księga, 2005: 3). O ile jednak poprawa opieki medycznej ma duże znaczenie dla podniesienia jakości egzystencji osób starszych, o tyle nie do końca wpływa na wydłużenie ich życia. Wzrost przewidywanej długości życia jest bowiem w pewnym zakresie konsekwencją obniżenia współczynnika umieralności w okresie dzieciństwa, który ma zasadnicze znaczenie dla wyliczenia wartości średniej. W dalszym ciągu nie znaleziono też panaceum na wyleczenie wielu chorób charakterystycznych dla wieku starczego. Co więcej, wyleczenie jednej choroby nie gwarantuje wydłużenia życia człowieka, gdyż w okresie starości cierpi on zazwyczaj na zespół dolegliwości, z których nie wszystkie mogą zostać wyleczone. Nie mniej jednak postęp w medycynie i dziedzinach pokrewnych jest wyraźny, zaś nowe technologie wprowadzane coraz powszechniej także na tym polu w dużym stopniu mogą wpływać, jeśli nie na wydłużenie życia, to co najmniej na wydłużenie okresu aktywności psychospołecznej człowieka (I. Stuart-Hamilton 2006: 213). Na aspekt ten zwraca się uwagę szczególnie w koncepcjach powstałych na gruncie psychologii rozwoju człowieka w ciągu całego życia. Podkreśla się w nich, że pomimo postępującego regresu w zakresie funkcjonowania fizycznego ludzi starszych, możliwy i jednocześnie pożądany jest ich rozwój obejmujący właśnie sferę psychospołeczną oraz podmiotową (A. Leszczyńska-Rejchert 2007: 48-49). Możliwe jest zatem dążenie ludzi starszych do zaspokojenia potrzeby samorealizacji. Zakres tych możliwości wynika jednak nie tylko z samego procesu starzenia się organizmu i związanych z tym uwarunkowań genetycznych i zdrowotnych, ale przede wszystkim z uwarunkowań społeczno-kulturowych, w jakich funkcjonuje człowiek. Duże znaczenie w tym kontekście mają m.in.: płeć, poziom wykształcenia, dotychczasowe doświadczenia zawodowe i pozazawodowe, pełnione role społeczne, reprezentowane postawy i ideały, zakorzenienie w określonej grupie społecznej lub alienacja, postawa rodziny, status ekonomiczny czy typ osobowości. Biorąc pod uwagę powyższe czynniki, uwzględnić trzeba różny zakres owych możliwości, podobnie jak i różnorodność ujawniających się potrzeb (B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska 2006: 53-n.; A. Leszczyńska-Rejchert 2007: 64-n.).

Jak jednak zauważono na wstępie, samorealizowanie się człowieka możliwe jest tylko wtedy, gdy zaspokojone zostaną wszystkie inne potrzeby, zarówno te o podłożu fizjologicznym, jak i psychicznym. Konieczne jest zatem znalezienie równowagi pomiędzy możliwościami ludzi starszych a ich celami życiowymi. W tym kontekście niepomiarną wartość zyskuje postulat zdrowego starzenia się głoszony przez Światową Organizację Zdrowia (WHO). Wyraża się on w zapewnieniu starszym osobom takich warunków egzystencji, w których w sposób optymalny będą one mogły zaistnieć w życiu społecznym bez przejawów dyskryminacji wobec nich. Postulat ten skierowany jest nie tylko do tych instytucji międzynarodowych, rządowych i pozarządowych oraz osób prywatnych, które mają bezpośredni wpływ na status osoby starszej w wymiarze społecznym, lecz także do samych seniorów. W dużym stopniu od ich postawy życiowej zależy bowiem, czy w sposób świadomy będą wykorzystywać własny potencjał i realizować swoje możliwości.

Czy będą tym samym odczuwać satysfakcję z jakości swojego życia, z niezależności oraz z tego, że nie stali się ciężarem dla bliskich, lecz pomimo wzmagających się naturalnych trudności nadal potrafią wносить istotny wkład w swoją społeczność (M. Enge-Swarz, A. Mathieson 2007: 5-n.). Chociaż postulat ten na znaczeniu zyskuje właśnie teraz, gdy na świecie, a szczególnie na kontynencie europejskim zachodzą zmiany demograficzne, którym przypisać należy bezprecedensowy charakter pod względem ich rozmiaru i skutków, to jego realizacja nie jest łatwa. Poza wieloma, nie zawsze korzystnymi, czynnikami natury ekonomicznej czy systemowej, uwagę zwracają również zagadnienia bezpośrednio dotyczące psychologicznego aspektu starzenia się. Są one w pewnym zakresie konsekwencją tych pierwszych.

Wśród licznych typologii postaw przystosowania się człowieka do starości, wypracowanych na gruncie badań naukowych, przeważają postawy niekorzystne z punktu widzenia procesu rozwojowego, w znacznym stopniu destruktywne lub co najmniej bierne (Z. Szarota 2004: 48-n.; B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska 2006: 19–22, 61–64). Tymczasem do uzyskania wymiernej satysfakcji z podejmowanych działań, także w okresie starości, niezbędne jest z jednej strony wzbudzenie, z drugiej natomiast pielęgnowanie postawy konstruktywnej, a więc wyrażającej się w akceptacji swojego zaawansowanego wieku i odpowiadających mu przymiotów oraz ułomności. Postawa konstruktywna przejawia się w optymistycznym nastawieniu do życia, w tym również do przyszłości, która pomimo skracającego się horyzontu czasowego nie musi być czasem marazmu i wygaszenia potencjału człowieka. Postawa konstruktywna to także zachowanie psychicznej równowagi i pogody ducha. Za jej dopełnienie uznać można poczucie szczęścia wzmagające aktywność jednostki, tak w wymiarze wewnętrznym, jak i społecznym. Z postawą taką ściśle korespondują założenia psychospołecznej teorii starzenia się, na gruncie której akcentuje się ważną funkcję szeroko rozumianej aktywności (M. Straś-Romanowska 2005: 268–270; A. Leszczyńska-Rejchert 2007: 53-n.). Aktywność ma na celu zminimalizowanie naturalnego procesu wycofywania się z życia społecznego ludzi starszych. Rozwinięciem tej koncepcji jest teoria kompetencji skoncentrowana na problematyce autonomiczności człowieka (J. Halicki 2000: 13-n.). W tym ujęciu za warunek spełnionej starości przyjmuje się pełne wykorzystanie już nabytych, a w pewnym zakresie dopiero rozwijanych kompetencji wyrażających się w wymiarze: fizycznym, poznawczym oraz społecznym. O posiadaniu kompetencji fizycznej świadczą dobry stan zdrowia oraz ogólna sprawność fizyczna pozwalające starszej osobie na pozostanie niezależną od opieki bliskich osób, a tym bardziej od pomocy udzielanej przez instytucje społeczne. Poznawczy wymiar kompetencji dotyczy stanu, w którym jednostka do późnych lat swojego życia zachowuje sprawność intelektualną, w tym zdolność zapamiętywania oraz uczenia się, a także daje sobie radę z rozwiązywaniem bieżących problemów wynikających z sytuacji dnia codziennego. Kompetencja społeczna wyraża się natomiast w umiejętności aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym. W pewnym więc stopniu przejawia się w dobrych relacjach z innymi ludźmi, tak w gronie rodzinnym, jak i w grupach stanowiących odrębną subkulturę, np. w klubie seniora, wśród słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku czy też na gruncie działal-

ności o charakterze wolontariatu. Kompetencja społeczna osoby starszej może zatem sprowadzać się do aktywności na szczeblu lokalnej społeczności bądź też w zupełnie nowym środowisku – także o charakterze wielokulturowym (A. Jaroszevska 2005: 249-n.). Zarówno w założeniach teoretycznych, jak i w praktyce dopuścić należy duży poziom zróżnicowania tych kompetencji. Nie powinno to dziwić w sytuacji niejednorodności uwarunkowań bytowych ludzi starszych, reprezentowanych przez nich postaw, podejmowanych stylów życia czy związanych z tym różnic osobowościowych (U. Lehr 1989: 3-n.). Ta różnorodność kompetencyjna nie zakłóca jednak nadrzędnego przesłania teorii kompetencji. Zwraca ona mianowicie uwagę na konieczność stałego wzbudzania i rozwijania u osób starszych ich dotychczasowej wiedzy i umiejętności, jak również często głęboko ukrytego w nich potencjału w trzech wspomnianych już wymiarach: fizycznym, poznawczym oraz społecznym. W sprzyjających okolicznościach, których wystąpienia nie można przecież z góry wykluczać, może to bowiem umożliwić im samowystarczalność i niezależność w życiu przy jednoczesnym poczuciu satysfakcji (Z. Szarota 2004: 47).

Problematykę realizowania potrzeb ludzi starszych podejmowaną w kontekście przyjętego przez nich modelu starzenia się niewątpliwie powiązać należy z aspektem zadań rozwojowych charakterystycznych dla każdej fazy życia człowieka, a więc i dla starości (M. Przetacznik-Gierowska 2005: 67-n.). Także w tym przypadku zauważyć można pewien pluralizm. Wyraża się on co najmniej w dwubiegowości zadań, jakie człowiek wyznacza sobie w fazie starości. Należy dodać, że zadania te ustanawiane są nie tylko w sposób podmiotowy, lecz w równie znaczącym stopniu pod wpływem otoczenia. Z uwagi na przedmiot niniejszych rozważań – proces samorealizacji człowieka starszego – warto skoncentrować się na tych zadaniach, które nacechowane są pozytywnie, tzn. skierowane są na rozwój jednostki i zaspokojenie jej potrzeb wyższego rzędu. Do zadań takich zaliczyć należy pogodzenie się starszego człowieka z obniżeniem jego ogólnej sprawności fizycznej czy z nasileniem problemów zdrowotnych, przy jednoczesnym skoncentrowaniu uwagi na szeroko rozumianej twórczości oraz kontaktach z innymi ludźmi, które powinny prowadzić do poczucia satysfakcji i radości. Szczególnie ważne jest ponadto zachowanie kontroli nad własnym umysłem i utrzymanie go w sprawności poprzez okres możliwie najdłuższy, aby tym samym podjąć próbę zahamowania procesu starzenia się w zakresie sprawności intelektualnej. Nie może oznaczać to jednak rezygnacji z podobnych działań przeniesionych na pole aktywności fizycznej. Te także w miarę możliwości powinny być podejmowane, aby proces starzenia się, w pozytywnym tego słowa znaczeniu, zachowywał integralność. Realizacja tych zadań zmierzać ma do kulminacji życiowej aktywności, która właśnie na starość może przynosić wymierne efekty. Dotyczy to zwłaszcza aktywności w wymiarze psychicznym. Ze względu na specyficzny charakter starości może również odnosić się do fizycznych aspektów życia (B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska 2006: 54-55).

Aktywność w życiu człowieka w wieku emerytalnym warunkuje zaspokojenie wszystkich jego potrzeb: biologicznych, społecznych i kulturalnych, podczas gdy jej brak może prowadzić do wykluczenia ze społeczeństwa, a w konsekwencji do

samotności i poczucia porażki życiowej. Wśród licznych podziałów, jakich dokonuje się w tym zakresie, uwagę zwraca problem aktywności edukacyjnej ludzi starszych. Edukacja jest terminem, który odnosi się do integralnego rozwoju człowieka przebiegającego w wymiarze umysłowym, fizycznym, afektywnym, moralnym oraz duchowym. Termin ten tłumaczy z jednej strony proces przekazywania wiedzy i umiejętności, a także szeroko rozumianych wartości kulturowych. Z drugiej natomiast strony odwołuje się do procesu wzbudzania i podtrzymywania postawy twórczej, otwartej, wyrażającej się w samodzielności formułowania myśli i poglądów. Edukacja zmierza również do kształtowania autonomiczności w procesie uczenia się. W konsekwencji ma ona prowadzić do integracji jednostki z życiem kulturalnym, społecznym oraz ekonomicznym określonej wspólnoty (I. Wojnar 1998: 141; Z. Kwieciński 1999: 19). Za szczególnie ważny uznać należy ponadto właściwy dla niej aspekt międzypokoleniowej wymiany dóbr materialnych i niematerialnych. Jest to wymiana obustronna, zaś jej nadrzędnym celem jest ukształtowanie człowieka dojrzałego, posiadającego warunki do pełnej realizacji siebie. Oznacza to osiągnięcie takiego poziomu rozwoju, na którym człowiek jest zdolny do aktywnego zaistnienia w otaczającej go kulturze. Co więcej, posiada on zdolność do konstruktywnej krytyki, również samego siebie, a także do refleksyjnej afirmacji, a więc cech pozwalających na przeciwstawienie się napotykanym problemom i dążenie do realizacji zamierzonych celów (B. Milerski, B. Śliwerski 2000: 54). Jednocześnie warto zauważyć, że rola edukacji współcześnie okazuje się być równie ważna w życiu starszych ludzi, co w życiu młodego pokolenia. W sytuacji przemian cywilizacyjnych wynikających z szybkiego tempa rozwoju i dynamiki przeobrażeń społecznych zauważalnych zwłaszcza w krajach wysoko rozwiniętych, nie jest możliwe bowiem zgromadzenie w młodości takiego zasobu wiedzy i umiejętności, który po kilkunastu czy kilkudziesięciu latach życia będzie w pełni aktualny i wystarczający. Stąd też wzrasta znaczenie edukacji ustawicznej. Z jednej strony ma ona służyć rozwojowi społeczeństw, z drugiej zaś wspomagać poszczególne jednostki w nadążaniu za tym rozwojem (R. Wroczyński 1997: 173). Odnosi się to także do osób starszych, warunkując ich aktywne uczestnictwo w otaczającym świecie. Tym bardziej, że zdolność do uczenia się w dużym stopniu zostaje zachowana do późnych lat życia. Zmienia się co prawda sposób i wydajność percepcji, osłabieniu ulega uwaga, następują pewne ograniczenia w zapamiętywaniu. Utrudnienia w uczeniu się mogą także wynikać z pogarszającego się stanu zdrowia. Jednakże uwzględnienie tych aspektów w kontekście metodyki nauczania/uczenia się oraz organizacji tego procesu zazwyczaj prowadzi do pozytywnych wyników, choć sukces staje się w tym przypadku pojęciem względnym. Duże znaczenie mają też uzdolnienia, nabyte umiejętności, wypracowane strategie uczenia się oraz dotychczasowa wiedza. Istotne okazują się również wcześniejsze doświadczenia edukacyjne i stała aktywność w tym zakresie, propagowany styl życia, ogólny stan zdrowia, a także możliwości ekonomiczne. Przede wszystkim jednak zasadniczą rolę odgrywa w tym przypadku motywacja oraz to, czy wyznaczone cele edukacyjne są możliwe do zrealizowania (U. Lehr 2003; A. Berndt 2003: 146-n).

Edukacja osób starszych może przybierać różne formy organizacyjne. Może wyrażać się w podjęciu kształcenia na odległość. Może to być zatem udział w kursach korespondencyjnych lub też projektach organizowanych za pośrednictwem Internetu, radia bądź telewizji. Może to być także indywidualne uczenie się w oparciu o dostępne źródła naukowe i pozanaukowe. Większe znaczenie przypisać jednak należy takim formom samodoskonalenia się ludzi starszych, które związane są z szeroko rozumianym procesem komunikacji interpersonalnej. Może być to więc aktywne uczestnictwo w zajęciach organizowanych w klubach seniora, w ramach stowarzyszeń społecznych, w domach kultury czy pod patronatem Uniwersytetów Trzeciego Wieku (Z. Szarota 2004: 74-n.; B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska 2006: 169-n.). Może to być także uczestnictwo w stricte komercyjnych kursach i seminariach skierowanych do osób należących do tej grupy wiekowej, jak również korzystanie z oferty wspieranej np. ze środków samorządów terytorialnych czy też organizowanej w ramach projektów europejskiego programu Grundtvig (G. Klimowicz, A. Dębska 2006; E. Kolanowska i in. 2007: 34-42). W każdym jednak przypadku oferta programowa, niezależnie od przyjętego modelu kształcenia, odnosi się do określonych zakresów tematycznych i form aktywności. Jedną z takich aktywności może być uczenie się języka obcego. Temu też zagadnieniu poświęcone zostaną dalsze rozważania.

W znaczącym stopniu wybór określonego modelu uczenia się, jak również konkretnej dziedziny, determinowany jest nie tyle możliwościami ekonomicznymi (choć to również ma znaczenie), ile wynika z osobowości człowieka oraz jego wewnętrznych potrzeb. Nie inaczej jest w przypadku uczenia się języków obcych. Zaspokojenie realnych potrzeb staje się zatem motywem do zaangażowania się w ten proces. W jego zrozumieniu pomocne może okazać się odniesienie się do psychospołecznej teorii motywacji skoncentrowanej m.in. na problematyce hierarchii potrzeb, która w skrócie omówiona została na wstępie niniejszego artykułu. Na szczycie piramidy potrzeb znajduje się potrzeba samorealizacji, której zaspokojenie wzmaga motywację do zaspokojenia potrzeb pośrednich, odpowiadających niższemu szczeblom piramidy (H. Gasiul 2007: 255-257). Koncepcja ta tłumaczy zależność istniejącą pomiędzy potrzebami człowieka a jego zachowaniem. Tym samym potwierdza ona tezę przypisującą znaczenie uczenia się języków obcych w samorealizowaniu się ludzi starszych. Zauważalne jest to szczególnie w kontekście powyższych rozważań uzupełnionych o analizę rzeczywistych motywów do podjęcia takiej formy aktywności. Motywy te ogniskują się wokół następujących zagadnień (A. Berndt 2003: 148-n.; M. Znyk 2007: 48-50; A. Jaroszevska: Badania własne z 2007 roku w opracowaniu):

Kontakty interpersonalne i związane z tym potrzeby wewnętrzne, np.:

- potrzeba bycia niezależnym w podróży zagranicznych oraz chęć wymiany poglądów z obcokrajowcami,
- potrzeba kontaktu ze współuczestnikami kursu językowego oraz z nauczycielem,

- potrzeba uznania i akceptacji, które zostają zaspokojone, gdy osoba jest wśród przyjaciół z UTW,
- potrzeba bycia wśród ludzi,
- uczestnictwo w różnych formach aktywności, dzięki czemu osoba czuje się młodziej,
- potrzeba nawiązania przyjaźni,
- posiadanie różnojęzycznej rodziny oraz znajomych i chęć zaimponowania im,
- chęć podtrzymania kontaktów z przyjaciółmi poznanymi na kursie językowym,
- przyjemność z możliwości przemawiania na forum,
- możliwość wymiany poglądów w gronie rówieśników,
- chęć pomocy innym w uczeniu się języka obcego,

Organizacja czasu wolnego i realizacja marzeń, np.:

- uczenie się języka jako sposób zorganizowania czasu wolnego, którego na emeryturze jest dużo,
- marzenie poznania języka obcego, którego realizacja w przeszłości nie była możliwa, dopiero teraz na kursie językowym czy lektoracie organizowanym w ramach UTW,
- uczestnictwo w kursie językowym jako forma ucieczki od samotności i codziennych problemów,
- znajomość języka obcego jako wyobrażenie sukcesu,

Sprawdzenie siebie – utrzymanie i rozwój sprawności intelektualnych, np.:

- potrzeba posługiwania się językiem obcym jako narzędziem niezbędnym w pracy zawodowej, z której osoba nie chce rezygnować,
- chęć zachowania/pielęgnowania dotychczas nabytych umiejętności językowych,
- potrzeba wyzwań intelektualnych, które pozwalają utrzymać sprawność umysłu,
- potrzeba porównywania swojej sprawności językowej i postępów w nauce języka obcego z umiejętnościami i postępami innych osób uczestniczących w kursie,
- uczenie się języka obcego jako forma treningu pamięci,
- chęć zrozumienia treści filmu w kinie, gdy nie jest możliwe odczytanie tłumaczenia dialogów ze względu na problemy ze wzrokiem,

Nawiązanie do wcześniejszych doświadczeń językowych, np.:

- chęć przypomnienia sobie języka obcego, z którym osoba miała kontakt w przeszłości,
- uczenie się języków obcych jako tradycja rodzinna,
- dążenie do głębszego poznania ojczystego języka nieżyjącego współmałżonka,
- chęć sprawdzenia kompetencji językowych nabytych podczas wojny,

Zainteresowania innymi kulturami, np.:

- przyjemność i satysfakcja z poznawania innych państw i narodowości, a także z możliwości realnego uczestniczenia w ich kulturze,
- zrozumienie poprzez język obcy innej części ludzkości i zbliżenie się do niej,
- potrzeba wzbogacenia zwiedzania innych krajów o kontakty socjalne,
- możliwość uczestniczenia w różnych wydarzeniach kulturalnych związanych z danym językiem,
- chęć zrozumienia tekstów piosenek śpiewanych w obcym języku.
- pragnienie czytania literatury pięknej w oryginale,

Zainteresowania lingwistyczne, np.:

- miłość do konkretnego języka obcego,
- potrzeba rozwijania i kontynuowania wcześniej zakorzenionej pasji do badań nad zagadnieniami lingwistycznymi,
- przyjemność ze słuchania brzmienia konkretnego języka obcego,
- zainteresowanie językami, a szczególnie porównywaniem ich aspektów lingwistycznych z etymologicznymi.

Odnosząc się do powyższej listy motywów, warto zwrócić uwagę na ich silne zróżnicowanie. Prowadzi ono do wniosku, że w przeciwieństwie do uczniów młodszych, głównym celem uczenia się języka obcego przez seniorów nie jest chęć czy konieczność rozwijania kompetencji językowej. Na znaczeniu zyskują inne aspekty, które w różnym stopniu mogą rzutować na proces samorealizacji jednostki w tym okresie życia. Ma to związek ze wspomnianą już niejednorodnością osób badanych, którym jednocześnie przypisać należy status uczniów zachowujących swój subiektywny charakter. Jest to ważna wskazówka dla osób zajmujących się organizacją i prowadzeniem kursów językowych dla seniorów. Aby kursy te spełniały swoją funkcję, która w pewnym zakresie została dookreślona przez samych uczniów, powinny one w pełni uwzględniać tę różnorodność. Ważne jest ponadto właściwe przystosowanie już nie tylko programu nauczania, ale także całej infrastruktury umożliwiającej przeprowadzenie procesu dydaktycznego. Aby przedłożone w niniejszym tekście postulaty aktywizacji ludzi starszych mogły być wypełnione, należy bowiem stworzyć ku temu możliwości.

Postulaty powyższe mogą napotkać słowa krytyki, szczególnie wtedy, gdy rozważane będą w kontekście polskich uwarunkowań życia ludzi starszych. Pomimo, że Polska zaliczana jest do grupy państw wysoko rozwiniętych, to jednak wydarzenia historyczne, jakie miały tu miejsce w wymiarze politycznym, a tym samym gospodarczym i społecznym, nie pozostały bez wpływu także na los polskich seniorów. W przeważającym stopniu był to czynnik negatywny i warto o tym pamiętać. Bagaż negatywnych doświadczeń wpłynął przy tym również na poziom edukacji językowej starszego pokolenia Polaków. Pomijając problemy związane z zapaścią całego systemu edukacji w Polsce w okresie drugiej wojny światowej należy zauważyć, że także w latach późniejszych, tj. od 1945 do 1989 roku, system ten nie spełniał standardów obowiązujących w krajach będących poza zasięgiem oddzia-

ływania ZSRR. Często pomijano w nim m.in. problematykę procesów funkcjonowania i przenikania się odmiennych kultur, które wyrażane są w różnych językach, zachowaniach, normach, wartościach czy symbolach. Stosunkowo szeroka oferta w zakresie nauczania języków obcych w szkołach powszechnych, jaka obowiązywała jeszcze w okresie międzywojennym, pod wpływem decyzji politycznych na ponad czterdzieści lat zawężona została do nauczania tylko języka rosyjskiego. I choć współczesna już analiza wskaźników rozwoju społecznego (Human Development Index), które od 1990 roku publikowane są corocznie w ramach Programu Narodów Zjednoczonych ds. Spraw Rozwoju (United Nations Development Programme), wskazuje na ogólną tendencję wzrostową w zakresie HDI, również w przypadku Polski, to jednak w dalszym ciągu pozostaje ona na odległym miejscu względem państw o wskaźniku najwyższym, takich jak: Norwegia, Islandia, Australia, Irlandia, Szwecja, Kanada, Japonia, USA, Szwajcaria czy Holandia itd. W roku 2006 było to miejsce trzydzieste siódme (Human Development Report, 2006: 283-n.). Warto przy tym zwrócić uwagę na to, że HDI wyliczane jest na podstawie trzech mierników podstawowych: średniej długości życia, wykształcenia oraz standardu życia mierzonego wysokością PKB *per capita*. Wskaźnik ten nie przedstawia zatem pełnego obrazu rozwoju społecznego, gdyż nie uwzględnia choćby takich czynników, jak: przestrzeganie praw człowieka, jakość demokracji czy równość społeczna. Te zaś mają decydujące znaczenie dla jakości życia starszych ludzi. Dlatego też nadal aktualny pozostaje priorytetowy cel rozwoju wyznaczony w pierwszym raporcie UNDP z 1990 roku. Wyraża się on w stworzeniu takich warunków społeczno-ekonomicznych, w których ludzie będą mogli cieszyć się długim, zdrowym i twórczym życiem (Human Development Report, 1990).

Celem niniejszego artykułu nie była jednak analiza problemów, jakie mogą napotkać ludzie z chwilą osiągnięcia wieku późnej dorosłości, choć tych w dalszym ciągu jest wiele i niewątpliwie należy poszukiwać nowych rozwiązań w tym zakresie. Niniejsze rozważania miały zwrócić uwagę na to, że człowiek stary nie zawsze musi być bierny i zależny od innych, młodszych od niego ludzi. Nie w każdym też przypadku musi być skazywany na wykluczenie na margines życia społecznego. Świadczą o tym przykłady, jakich dostarczają społeczeństwa krajów Europy Zachodniej, ale także z innych regionów świata. W życiu mogą pojawić się więc sytuacje i okoliczności, także w Polsce, kiedy starszy człowiek powinien zweryfikować swoje dotychczasowe poglądy na temat starości, które nie pozwalały mu zaistnieć i w pełni realizować się tak w wymiarze wewnętrznym, jak i w kontekście relacji międzyludzkich. Ważne jest to szczególnie teraz, gdy dostrzeżony został potencjał ludzi starszych, zaś w związku z postępującą zmianą struktury społecznej państw europejskich na znaczeniu zyskuje również ich rola społeczna. Nie mogą zatem dziwić postulaty o aktywność i determinację w działaniu skierowane bezpośrednio do starszych ludzi. Nie mogą także pozostać bez echa postulaty o tolerancję i konstruktywne wsparcie wystosowane do wszystkich tych, którzy choć w najmniejszym stopniu mają wpływ na jakość ich życia. Przy każdej okazji należy zwracać uwagę na te zagadnienia, aby metafora złotej jesieni życia nie pozostawała jedynie pustym sloganem.

BIBLIOGRAFIA

- BERNDT A. (2003) *Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*, Iudicium Verlag, München.
- ENGE-SWARZ M., MATHIESON A. (2007) *Zdrowe starzenie się – wyzwanie dla Europy*. Wersja skrócona raportu, Szwedzki Krajowy Instytut Zdrowia Publicznego, Östersund.
- GASIUL H. (2007) *Teorie emocji i motywacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.
- HALICKI J. (2000) *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Human Development Report (1990) United Nations Development Programme, Oxford University Press, New York.
- Human Development Report (2006) United Nations Development Programme, Palgrave Macmillan, New York.
- JAROSZEWSKA A. (2005) *Wielokulturowość vs międzykulturowość*, w: KOLAGO L. (red.) *Studia Niemcoznawcze*, tom XXXI, Uniwersytet Warszawski – Instytut Germanistyki, Warszawa, s. 249–257.
- KLIMOWICZ G., DĘBSKA A. (2006) *Program Socrates w Polsce. Efekty współpracy 1998–2006*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- KOLANOWSKA E. I IN. (2007) *Program Socrates Grundtvig w Polsce w latach: 2000–2005. Akcje scentralizowane*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z. (1999) *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, w: GNITECKI J., RUTKOWIAK J. (red.) *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, ITEE, Warszawa-Poznań, s. 19–36.
- LEHR U. (1989) *Kompetenz im Alter-Beitrage aus gerontologischer Forschung und Praxis*, w: ROTT C., OSWALD F. (red.) *Kompetenz im Alter*, Liechtenstein Verlag AG, Vaduz, s. 1–14.
- LEHR U. (2003) *Psychologie des Alterns*, Quelle und Meyer, Heidelberg.
- LESZCZYŃSKA-REJCHERT A. (2007) *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- MAŁECKA B.Z. (1985) *Elementy gerontologii dla pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- MASLOW A. (2007) *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- MILERSKI B., ŚLIWERSKI B. (red.) (2000) *PWN Leksykon. Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M. (2005) *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, w: PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., TYSZKOWA M. (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 57–84.
- REBER A.S., REBER E.S. (2005) *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M. (2005) *Późna dorosłość. Wiek starzenia się [w:] HARWAS-NAPIERAŁA B., TREMPAŁA J. (red.) Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 263–288.
- STUART-HAMILTON I. (2006) *Psychologia starzenia się*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- SZAROTA Z. (2004) *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- SZATUR-JAWORSKA B., BŁĘDOWSKI P., DZIĘGIELEWSKA M. (2006) *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.
- WOJNAR I. (1998) *Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji*, w: WOJNAR I., KUBIN J. (red.) *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa, s. 129–149.
- WROCZYŃSKI R. (1997) *Edukacja ustawiczna*, w: POMYKAŁO W. (red.) *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa, s. 173–178.

- KOMISJA WSPÓLNOT EUROPEJSKICH (2005) Zielona Księga „Wobec zmian demograficznych: nowa solidarność między pokoleniami”, Bruksela.
- ZNYK M. (2007) *Edukacja językowa słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Płocku*, w: „Pięć lat Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Płocku 2002–2007”, Wydawnictwo PWSZ oraz Stowarzyszenie UTW w Płocku, Płock, s. 47–52.

LEARNING FOREIGN LANGUAGES AS ONE OF THE FORMS OF ELDERLY PEOPLE'S SELF-ACTUALISATION

Activity in an elderly person's life is a condition for satisfying their biological, social and cultural needs, whereas its absence may lead to social exclusion and, consequently, to isolation and a feeling of failure in life. This article attempts at answering the question whether a widely understood process of learning foreign languages may be considered as one of the forms of such activity.

Słowa kluczowe: samorealizacja, edukacja, język obcy, uczenie się, nauczanie, glottodydaktyka, motywacja, starość, gerontologia, geragogika

Elżbieta JENDRYCH, Halina WIŚNIEWSKA

Akademia Leona Koźmińskiego

Studium przypadku jako materiał dydaktyczny w nauczaniu specjalistycznego języka Business English

Efektywność nauczania języka, w tym także języka specjalistycznego, zależy, między innymi, od jakości i różnorodności stosowanych materiałów dydaktycznych, od ich atrakcyjności z punktu widzenia glottodydaktyki oraz od ich atrakcyjności dla uczącego się. Wzbogacenie procesu glottodydaktycznego o nowe materiały do nauki języka specjalistycznego jest dziś potrzebne zarówno studentom, jak i wykładowcom. Jak podaje S. Donna w swojej książce na temat nauczania języka biznesu, przekonanie studentów, że to, co robią, ucząc się języka, ma lub może mieć w przyszłości bezpośrednie przełożenie na umiejętne spełnianie ról zawodowych, jest czynnikiem, który bardzo motywuje ich do nauki. Uczucie studentów odgrywania ról relewantnych dla ich pracy zawodowej w ogromnym stopniu zwiększa ich zaangażowanie w naukę języka (Donna 2000: 281).

Niniejszy artykuł przedstawia studia przypadku jako nowy i interesujący materiał dydaktyczny, który dopiero od niedawna jest wykorzystywany w Polsce w nauczaniu specjalistycznego języka Business English. Materiał ten nie został dotychczas opisany w polskiej literaturze dotyczącej glottodydaktyki. W literaturze anglojęzycznej istnieje już pewna liczba publikacji na ten temat. Większość z nich pozytywnie ocenia studia przypadku jako materiał do nauki języka specjalistycznego i podkreśla jego znaczny potencjał dydaktyczny.

Podstawą tego artykułu są przemyślenia i doświadczenie zdobyte podczas nauczania Business English z wykorzystaniem studiów przypadku na studiach ekonomicznych i na Studiach Podyplomowych Business English.

1. Podstawowe informacje o studium przypadku

Krótki zarys historii

Studium przypadku (*case study*), często także określane jako opis przypadku, zaczęło być w sposób udokumentowany stosowane w nauce w latach 30. ubie-

głego wieku (Chrostowski 2009). Początkowo studium przypadku było stosowane w psychiatrii jako opis choroby sporządzany przez lekarza prowadzącego i służący dokumentacji objawów i przebiegu choroby. Opis ten był do wglądu i konsultacji dla innych psychiatrów, którzy mogli go analizować, interpretować i sugerować własne metody leczenia. Opis choroby jest stosowany do dziś we wszystkich specjalnościach medycznych, a studium przypadku jest w medycynie uznaną metodą dydaktyczną i badawczą.

Od wieków prawo (a szczególnie brytyjski system prawa precedensowego tzw. *case-law*) korzystało z opisów przypadków zarówno w kształceniu prawników jak i w interpretowaniu konkretnych spraw przez sędziów. Opisy przypadków stanowią nadal istotny element kształcenia prawników na całym świecie.

W biznesie studium przypadku zaczęło być wykorzystywane od 1967 roku, kiedy to A. Strauss i B. Glazer stworzyli tzw. teorię ugruntowaną antropologicznie (*grounded theory*) (Glaser, Strauss 1967). Od połowy lat siedemdziesiątych studium przypadku zaczęło być coraz częściej stosowane w nauczaniu przedmiotów ekonomicznych. Harvard Business School bardzo przyczyniła się do propagowania tej metody nauczania i stosuje ją nadal jako wiodącą i w najwyższym stopniu praktyczną metodę nauczania na wielu kierunkach. Obecnie obserwuje się na świecie bardziej humanistyczne niż w ubiegłym wieku podejście do nauczania zarządzania i ekonomii, a co za tym idzie – tendencję do częstszego wykorzystywania studiów przypadku w dydaktyce.

Dziś studium przypadku jest często stosowanym narzędziem badawczym i dydaktycznym w takich naukach, jak np. psychologia, antropologia, socjologia, ekonomia, zarządzanie, finanse, pedagogika, czyli wszędzie tam, gdzie opis i analiza rzeczywistej sytuacji ma walor dydaktyczny lub badawczy.

Definicja i charakterystyka studium przypadku

Studium przypadku jest opisem rzeczywistej sytuacji, w której przedstawiony jest problem albo problemy wymagające rozwiązania. Biznesowe studium przypadku zazwyczaj przedstawia informacje o firmie, głównych decydentach, okolicznościach, w jakich opisywany problem się pojawił, oraz podaje pewne dane potrzebne dla rozwiązania tego problemu.

Typowe studium przypadku ma formę pisemną i zawiera od 2 do 50 stron tekstu. Studia przypadku tworzone przez Harvard Business School mają zwykle około 12 – 25 stron. Znane są również opisy przypadków zarejestrowane na taśmie filmowej oraz studia udokumentowane fotografiami lub nagranyymi na taśmie wywiadami (Chrostowski 2009). Zdaniem G. Eastona (1982: 1) studia przypadku w formie pisemnej są łatwiejsze, gdyż nie wymagają dodatkowego streszczenia informacji. Z tego względu tzw. studia multimedialne są przeznaczone głównie dla osób posiadających umiejętność rozwiązywania tradycyjnych studiów przypadku.

Zazwyczaj studium przypadku jest bardziej przydatne dla celów dydaktycznych wówczas, gdy nie ma prostych zależności przyczynowo-skutkowych w prezentowanej sytuacji oraz gdy w naukach społecznych tzw. czynnik ludzki ma istotny wpływ na przebieg sytuacji i na jej rozwiązanie. Studium przypadku zawiera za-

zwyczaj dane ilościowe i dane jakościowe. Dane te należy poddać wielopłaszczyznowej analizie, ocenić i na ich podstawie (a także wykorzystując własną wiedzę i doświadczenie) znaleźć rozwiązanie najlepsze dla konkretnej sytuacji i w konkretnych warunkach. Dane jakościowe są równie ważne dla znalezienia najlepszego rozwiązania dla danego przypadku jak dane ilościowe. Dane jakościowe są o tyle ważne, że pomagają szerzej spojrzeć na przedstawioną sytuację, a co za tym idzie – bardziej wnikliwie zbadać problem i znaleźć lepsze rozwiązanie.

Należy pamiętać, że studium przypadku użyte dla celów dydaktycznych nie powinno przedstawiać sytuacji, których rozwiązanie jest łatwe i oczywiste, nie powinno naprowadzać ani sugerować jednego konkretnego rozwiązania. Powinno natomiast zmuszać do myślenia, zachęcać do krytycznej analizy sytuacji, dawać pole do różnych interpretacji i prowadzić do podejmowania rozwiązań.

Jak podaje G. Easton (1982: 3) „a 'dead' case is one in which all the case information is presented to the student at the start of the case analysis. To make a case 'live' a way has to be found to inject further information into the case over time. This allows a case to develop in a more realistic way (...) Sometimes this information is given; sometimes it has to be specifically asked for”.

Studia przypadku powinny opierać się na danych autentycznych i być osadzone w rzeczywistym kontekście. Dla studentów najciekawsze są przypadki, które wydarzyły się w ostatnich kilku latach, gdyż mają walor aktualności w szybko zmieniającej się rzeczywistości gospodarczej. Obecnie większość firm nie chce dawać badaczom dostępu do swoich danych. Dzieje się tak głównie z dwóch powodów: konkurencji i szpiegostwa przemysłowego z jednej strony, a z drugiej – niechęci do ujawniania niekorzystnych informacji o firmie (studium przypadku mówi o problemach, nie o sukcesach). W związku z tym – głównie dla potrzeb dydaktycznych – tworzy się czasami fikcyjne studia przypadku, w których przedstawiona jest sytuacja wysoce prawdopodobna i zbliżona do rzeczywistej (Chrostowski 2009). Zdaniem G. Eastona (1982), wielu studentów nie lubi fikcyjnych studiów przypadku. Kiedy dowiadują się, że przypadek zawiera materiał fikcyjny, ich zainteresowanie jego analizą zmniejsza się.

Podstawowe typy studiów przypadku

W zależności od celu, dla którego zostały napisane i dla którego są analizowane, wyróżnić można następujące typy studiów przypadku: (a) wyjaśniające przyczyny i skutki, (b) opisujące rzeczywistość, (c) eksploratywne – opisujące nowe, niezbadane dotąd zjawiska, (d) krytyczne – opisujące wydarzenia historycznie ważne i niepowtarzalne, (e) odkrywcze – opisujące wydarzenia trudne do zaobserwowania dla przeciętnego człowieka (Yin 1984). W zależności od przeznaczenia studia przypadku dzielimy na: (a) dydaktyczne, (b) badawcze. W zależności od objętości studia przypadku dzielimy na: (a) studia pełnej metody (z dużą objętością, nawet powyżej 50 stron tekstu), (b) studia zawężone (o objętości od kilku do kilkunastu stron).

Studia zawężone są częściej stosowane w dydaktyce podczas zajęć, jako że ich analiza wymaga, w zależności od rodzaju przypadku, od dwóch do dziesięciu go-

dzin pracy. Zdarza się również stosowanie w dydaktyce studiów pełnej metody, ale wtedy jest to raczej zadanie na cały semestr.

Studia zawężone dzieli się dalej na: (a) studia metody przypadków krytycznych (*critical incidents metod*), (b) ministudia przypadku.

Studia metody przypadków krytycznych ilustrują określone teorie lub tezy poprzez badanie sytuacji skrajnych. Natomiast ministudia przypadku charakteryzują się tym, że sytuacja, jaką opisują, nie jest zaprezentowana z fotograficzną dokładnością, a jedynie skrótowo przedstawiona. To powoduje, że przypadek jest stosunkowo krótki (Chrostowski 2009).

Ministudia przypadku posiadają duży walor dydaktyczny, gdyż – w przeciwieństwie do studiów pełnej metody – nie opisują całego obszaru badań (np. całej działalności firmy), ale koncentrują się na wybranych istotnych zjawiskach i procesach, które są tylko szkicowo zarysowane. Ministudia przypadku są wykorzystywane w dydaktyce głównie wtedy, gdy chcemy nauczyć prawidłowego wielopłaszczyznowego rozumienia rzeczywistości i wnikliwej oceny tej rzeczywistości na podstawie danych ilościowych i jakościowych.

W niniejszym artykule przedstawione zostaną doświadczenia dotyczące wykorzystania ministudiów przypadku jako materiału dydaktycznego w nauczaniu języka specjalistycznego Business English.

Struktura ministudium przypadku i jego analiza

Struktura biznesowego ministudium przypadku jest w zasadzie dowolna. Przedstawiony materiał może być zorganizowany w różny sposób, o ile oczywiście jest – co do zasady doboru treści – zgodny z przedstawioną wcześniej definicją. Czasami struktura przypadku jest celowo chaotyczna; oczekuje się wtedy, że student ją uporządkuje. Zdarza się, że przypadek jest tak napisany, że student sam musi zdobywać brakujące informacje. G. Easton określa to w następujący sposób: „students must ask questions in order to fill in what they feel are the relevant details” (Easton 1982: 3). Najczęściej występująca struktura biznesowego mini-przypadku zawiera trzy podstawowe części i jest następująca: (a) wstęp podający krótką charakterystykę firmy i dający podstawowe informacje o realiach, (b) informacje o problemie/problemach zaczerpnięte z różnych źródeł przy pomocy różnych technik, (c) dane ilościowe do zanalizowania (Chrostowski 2009).

Co więc studium przypadku prezentuje? Na wstępie prezentuje organizację; jej wielkość; branżę, w jakiej działa; rynek, na którym działa; głównych decydentów tej organizacji – wszystko w konkretnych granicach czasowych. Inaczej mówiąc, czytelnik ma podane miejsce i czas akcji.

Głównym bohaterem jest natomiast problem lub problemy, które trzeba rozwiązać. Prawdopodobnie z tego powodu analiza studium przypadku jest niekiedy nazywana w literaturze metodą problemową (*‘problem method’*) (<http://www.hbs.edu>). Problemem może być wszystko, co obniża konkurencyjność firmy, co powoduje spadek zysków, co nie pozwala na dalszy rozwój firmy, co utrudnia funkcjonowanie, co powoduje konflikt. Problemem może być to, co dzieje się wewnątrz organizacji (np. konflikt interesów poszczególnych grup pracowników czy

poszczególnych wydziałów) lub to, co się dzieje na rynku i w gospodarce (np. pojawienie się zagrożenia ze strony nowego i potężnego konkurenta, inflacja, kryzys finansowy). Można więc powiedzieć, że studium przypadku to historia zaczerpnięta z życia (albo bliska rzeczywistości) i przedstawiająca problem, dla którego trzeba znaleźć najlepsze rozwiązanie. Struktura opisu tej historii zależy głównie od zamysłu autora przypadku i od celów, jakie dane studium przypadku ma spełnić. Oczywiście zależy też od dziedziny, np. studium przypadku z dziedziny finansów z reguły zawiera dane pochodzące z dokumentów finansowych przedsiębiorstwa lub z ekspertyz finansowych. Natomiast studium przypadku z etyki biznesu może w ogóle nie zawierać danych kwantytatywnych.

Zgodnie ze wskazaniami praktyków (Seperich et al. 1996) biznesowe studia przypadków powinny być analizowane według siedmiu etapów metodologicznych: (a) zapoznanie się z treścią przypadku, (b) zdefiniowanie głównego problemu/problemów, (c) zdefiniowanie celów firmy, (d) identyfikacja ograniczeń, (e) identyfikacja relewantnych alternatyw, (f) wybranie najlepszej alternatywy, (g) opracowanie planu naprawczego. Jak widać z powyższej listy, metodologia studium przypadku wymaga krytycznego i twórczego myślenia oraz oceny istotnych rzeczywistych (lub bliskich rzeczywistym) problemów biznesowych i znalezienia najlepszego ich rozwiązania.

2. Studia przypadku w nauczaniu specjalistycznego języka Business English

Opis przykładowego studium przypadku stworzonego dla potrzeb nauczania języka specjalistycznego

Prezentowane poniżej studium przypadku jest zaczerpnięte z podręcznika *Market Leader* wydawnictwa Longman (Cotton, Falvey, Kent, 2004). Podręcznik ten zawiera studium przypadku w każdej swojej jednostce. Są to studia w dziedzinie zarządzania, finansów, zarządzania zasobami ludzkimi, marketingu, kultury organizacji, czyli dziedzin interesujących studentów uczelni ekonomicznych i innych osób uczących się specjalistycznego języka Business English.

Przykładowe studium przypadku to „Orbit Records” zawarte w jednostce podręcznika pt. Leadership. Tytuł studium przypadku to często nazwa firmy, która jest przedstawiona; tak też jest w tym przypadku. Pierwsza część ma tytuł ‘Background’ i zawiera podstawowe informacje o firmie. Przedstawiona jest krótka historia firmy, obecna jej struktura, profil działalności, wprowadzone niedawno zmiany oraz lakoniczna informacja o spadku zysków w ostatnim okresie. Druga część składa się z dwóch elementów. Pierwszy z nich pt. ‘A change of leadership’ mówi o śmierci założyciela firmy i o przyjęciu nowego dyrektora naczelnego. Okazał się on człowiekiem bez wizji i umiejętności komunikowania się z pracownikami. Dru-

gi element tej części pt. 'Task of the New CEO' informuje, że przyjęto następnego dyrektora naczelnego i wyznaczono mu dwa główne zadania: zwiększenie motywacji personelu i poprawę efektywności. Dział kadr opracował ankietę i rozesłał ją do wszystkich pracowników. Trzecia część to dane ilościowe do analizy: ankietę i jej wyniki.

Zadania do wykonania dla studentów to: zanalizowanie wyników ankiety, znalezienie własnych rozwiązań dla firmy, zapoznanie się z propozycjami zmian wysuniętymi przez nowego dyrektora, porównanie wszystkich propozycji, wybranie najlepszych z nich i uzasadnienie tego wyboru. Zadanie pisemne to napisanie e-maila do sławnego piosenkarza z prośbą o wizytę w sklepie firmowym i z propozycją honorarium dla niego.

Szczegółowe wskazówki dla nauczyciela są podane w 'Teacher's Book'. Mogą one być bardzo pomocne dla mniej doświadczonych nauczycieli. Trzeba jednak podkreślić za S. May (1984: 3), że „ideas for handling cases may come from a textbook but do not give complete answers. If you can open a textbook and copy out a case 'answer' word for word then, strictly speaking, you are not handling a real problem case”.

Metodologia studium przypadku w nauczaniu Business English

Studium przypadku opisanego powyżej wymaga, według autorów omawianego tu podręcznika, realizacji następujących etapów: (i) studenci zapoznają się z informacją wstępną o firmie i starają się przeanalizować zmiany wprowadzone w firmie; zastanawiają się, dlaczego zmiany te doprowadziły do spadku zysków; prezentują swoje poglądy w tej kwestii, (ii) studenci czytają następne części (drugą i trzecią) i analizują sytuację w firmie, (iii) studenci wykonują zadania z podręcznika (znajdowanie własnych wariantów rozwiązań, zapoznanie się z innymi rozwiązaniami, decyzja co do wyboru kilku najlepszych rozwiązań i napisanie e-maila).

Według angielskich autorów J. Honan i Ch. Sternman Rule (2002), właściwa metodologia i przygotowanie nauczyciela są kluczowe w realizacji studiów przypadku, a tzw. 'teaching plan' musi być zawsze dokładnie przemyślany. S. May podkreśla znaczenie właściwej metodologii pisząc: „the key to success lies in learning and applying a series of guidelines and checklists which will enable you to work on a case logically and with confidence” (May 1984: 8). Podobnie do 'teaching plan' podchodzą specjaliści z Harvard Business School (Garvin 2003).

Na podstawie zdobytego doświadczenia w nauczaniu Business English z wykorzystaniem studiów przypadku można generalnie przyjąć, że ich realizacja w procesie glottodydaktycznym powinna obejmować następujące etapy: (i) czytanie opisu przypadku w częściach albo w całości (w zależności od zaplanowanych zadań), (ii) analizowanie i omawianie przedstawionej sytuacji w oparciu o dane jakościowe, (iii) analiza i omawianie danych ilościowych (tabel, grafów, danych liczbowych, dokumentów finansowych), (iv) ewentualne uzupełnienie brakujących danych (poprzez wspólne przyjęcie pewnych hipotetycznych założeń) i ich przedstawienie, (v) przedstawienie ograniczeń wewnętrznych (w firmie) i zewnętrz-

nych (na rynku), (vi) ustalenie celów firmy i ich prezentacja, (vii) prezentowanie swoich rozwiązań i opinii, uzasadnianie ich i bronienie swojego punktu widzenia, (viii) dyskusowanie nad propozycjami rozwiązania problemu zaproponowanymi przez innych, (ix) opisanie dwóch/trzech najlepszych rozwiązań i porównanie ich pod kątem efektywności, kosztów oraz skutków krótko- i długoterminowych, (x) wybranie i przedstawienie najlepszego rozwiązania wraz z uzasadnieniem jego wyboru, (xi) przedstawienie planu awaryjnego (plan B), (xii) przedstawienie planu działań, które trzeba podjąć, aby wprowadzić w życie najlepsze rozwiązanie, (xiii) wyznaczenie osób odpowiedzialnych za realizację tych działań i określenie terminów ich wykonania, (xiv) napisanie raportu, listu, notatki służbowej, e-maila, protokołu zebrania na podstawie omówionego studium przypadku (Jendrych, Wiśniewska 2008).

Zrealizowanie powyższych etapów metodologicznych daje możliwość pełnego wykorzystania studiów przypadku w nauczaniu języka biznesowego. Etapy te dają ogólne ramy i mogą być stosowane przy korzystaniu z większości dydaktycznych studiów przypadku, także zaczerpniętych z innych podręczników do nauki języka biznesowego.

Co więcej, podane etapy mogą być realizowane podczas analizy przypadków pochodzących z akademickich podręczników zarządzania, marketingu czy HR. Przypadki takie mogą stanowić dobry autentyczny materiał dydaktyczny dla grup zaawansowanych na kierunkach ekonomicznych. Podobnie też, studia przypadku z anglojęzycznych podręczników akademickich mogą być z powodzeniem wykorzystywane dla kształcenia studentów na kierunku lingwistycznym. Stosowanie takiego materiału na zajęciach praktycznej nauki języka Business English, szczególnie w procesie kształcenia umiejętności mówienia i pisania, może być bardzo skuteczne i atrakcyjne dla studentów lingwistyki. Może być dla nich również okazją do zdobywania i doskonalenia sprawności biznesowych.

Czasami analizowanie studiów przypadku przez studentów lingwistyki może z powodów merytorycznych – przy bardziej złożonych i wymagających wiedzy fachowej przypadkach – okazać się trudne. Nie oznacza to jednak, aby z tego powodu rezygnować z tej metody. Oznacza raczej potrzebę opracowania dodatkowych materiałów wprowadzających do danego przypadku. Oznacza także potrzebę starannego wyboru studiów przypadku reprezentatywnych dla różnych dziedzin biznesu. Przystępując do analizy konkretnego przypadku ze studentami, wykładowca powinien być przygotowany na pytania z ich strony i mieć dostateczną wiedzę, by na nie odpowiedzieć. Dla wykładowców może to się wiązać z koniecznością pozyskiwania wiedzy z zakresu zarządzania, finansów czy ekonomii.

Wydaje się, że postępowanie zgodne z zaproponowaną tu metodologią zapewnia optymalne wykorzystanie studiów przypadku dla celów glottodydaktycznych, zarówno na zajęciach ze studentami kierunków ekonomicznych, jak i lingwistycznych.

Różne możliwości wykorzystywania studium przypadku jako materiału dydaktycznego – rola uczącego

Analiza przypadku powinna być dokładnie zaplanowana i dobrze przygotowana przez wykładowcę. S. May (1984: viii) twierdzi, że „case studies play an invaluable role in stimulating thought and providing opportunities to gain insight into problems and into opposing views about those problems. This is only partially accomplished if they are not handled skillfully”. D. Garvin podaje, że ta forma nauki powinna być bardzo dobrze przygotowana. Jego zdaniem, studia przypadku to forma nauki kierowana przez nauczyciela i oparta na dyskusji, w której studenci są współtwórcami procesu uczenia się (Garvin 2003).

Ważne jest, aby dobrze zastanowić się nad doбором przypadku. Należy wziąć pod uwagę poziom grupy i wiedzę studentów oraz dobrze zanalizować przypadek przed podaniem jego treści studentom. Korzystając ze studiów przypadku zaczerpniętych z anglojęzycznych podręczników akademickich zarządzania, marketingu czy ekonomii należy pamiętać o prostej zasadzie, na którą zwraca uwagę G. Easton (1982: 1), a mianowicie: „it is never wise to judge a case by its length”. Czasami krótkie opisy przypadków są trudniejsze w opracowaniu niż dłuższe. Z drugiej zaś strony, że jak podają T. Dudley-Evans i M. St John, „business case studies can involve a large amount of background reading, difficult texts and difficult concepts. Data overload is a feature of their construction, so the time to read, understand and absorb the data can be over-long when the students’ aim is to develop language and skills” (Dudley-Evans, St John 2008: 193).

Podczas analizowania przypadku na zajęciach wykładowca powinien w zasadzie odgrywać minimalną rolę: stawiać dociekliwe pytania, podawać brakujące informacje lub prosić studentów o zaproponowanie pewnych hipotetycznych danych. W żadnym razie nie powinien krytykować wygłaszanych przez studentów opinii ani nie sugerować żadnego rozwiązania. „A case teacher’s primary function (...) is to act as a facilitator, breaking down barriers among students, making case discussions lively, and keeping the class on the track” (Honan, Sternman Rule 2002: 9). Nauczyciel czasami powinien być bardziej obserwatorem lub mediatorem niż aktywnym uczestnikiem dyskusji. Natomiast w ramach przygotowania studentów do analizy konkretnego przypadku powinien zaplanować naukę potrzebnego słownictwa specjalistycznego, struktur i sprawności w oparciu o dodatkowe materiały. Zdaniem S. May „many students pass through courses, but do so without learning problem solving and decision making skills which firstly are necessary for effective case study work and secondly can be transferred to solving real life problems” (May 1984: vii).

Po analizie i omówieniu przypadku nauczyciel powinien zastanowić się nad celem i formą zadania pisemnego. Często w praktyce jest tak, że zadanie pisemne zależy od przebiegu dyskusji i od zaproponowanego przez studentów rozwiązania. Elastyczność w wyborze tego zadania wydaje się metodycznie uzasadniona.

Studia przypadku dają duże pole działania dla nauczyciela (Jendrych, Wiśniewska 2008). Może on wykorzystywać ten sam materiał, ale stawiać uczącym się różne zadania. Może korzystać z różnych form pracy (indywidualna, grupowa, na

zajęciach, w domu). Może włączać do tej metody kształcenie sprawności określanych jako *business skills* (Brieger 1997), a w szczególności prezentacje, negocjacje, prowadzenie zebrań i uczestnictwo w zebraniach oraz opisywanie danych graficznych. Może – odpowiednio dobierając zadania – stosować ten sam przypadek w grupach studentów o różnym poziomie znajomości języka. Może (jeśli ma pewne doświadczenie w pracy ze studiami przypadków) sam tworzyć fikcyjne miniprzypadki dydaktyczne, np. na podstawie informacji w mediach lub – pod warunkiem, że ma dostęp do informacji z firmy i zgodę na ich wykorzystanie – rzeczywiste miniprzypadki dydaktyczne.

Walory studium przypadku jako materiału dydaktycznego w nauczaniu specjalistycznego języka Business English

Studium przypadku jako materiał dydaktyczny jest cenne z przedstawionych poniżej powodów.

1. Umożliwia kształcenie czterech podstawowych sprawności językowych: czytania, mówienia, rozumieniu tekstu słuchanego i pisania (Council of Europe 2001). Podczas analizowania przypadku szczególnie intensywnie kształcone są dwie sprawności: mówienie i pisanie. Te sprawności są związane z produkcją własnych wypowiedzi ustnych i pisemnych, a zatem są najtrudniejsze do opanowania dla uczącego się. W związku z tym należy im poświęcić najwięcej uwagi. W glottodydaktyce specjalistycznego języka Business English mało jest materiałów kształcących jednocześnie i w naturalny sposób wszystkie podstawowe sprawności językowe (macroskills) (Richards, Schmidt 2002).

2. Umożliwia kształcenie umiejętności komunikacyjnych, a głównie umiejętności prowadzenia dyskusji i udziału w dyskusji, prezentowania opinii, przedstawiania oceny alternatywnych rozwiązań i umiejętności uzasadniania swoich opinii. Te umiejętności są ważne dla sprawnego funkcjonowania w zakresie języka specjalistycznego (Grucza S. 2008b), (Borges, Head 2005), (Brieger 1997), (Mamet 2002). Jak podaje S. Szadyko „najczęstszą funkcją społeczną języka jest jego funkcja komunikatywna jako środka porozumiewania się między ludźmi” (Szadyko 2007: 71), a w świecie biznesu kształcenie umiejętności komunikacyjnych jest bardzo istotne dla przyszłego sprawnego funkcjonowania zawodowego.

3. Umożliwia włączenie elementów kulturowych do nauki języka. Niektóre studia przypadku są pisane specjalnie z myślą o kulturze organizacyjnej lub o różnicach pomiędzy poszczególnymi kulturami. Warto w tym miejscu podkreślić rosnące znaczenie interkulturowości komunikacji specjalistycznej (Grucza S. 2008a) oraz znaczenie tzw. umiejętności międzykulturowych (intercultural skills), o których pisali liczni autorzy np. M. Byram (1997, 2000, 2005), N. Brieger (1997), M. Neymann (2005), J. Ćwiklińska i S. Szadyko (2005).

4. Umożliwia kształcenie sprawności biznesowych (*business skills*), takich jak prezentacje, negocjacje, przewodniczenie i uczestniczenie w zebraniach oraz opisywanie danych graficznych (Brieger 1997), (May 1984).

5. Umożliwia kształcenie sprawności menadżerskich, takich jak sprawne i szybkie analizowanie sytuacji biznesowych, podejmowanie działań w sytuacji

kryzysowej (zarządzanie kryzysem), wysuwanie hipotez, szacowanie ryzyka, porównywanie alternatywnych rozwiązań i przewidywanie ich skutków, interpretowanie danych ilościowych typowych w praktyce biznesu, uwzględnianie znaczenia czynnika ludzkiego, niezależność myślenia i umiejętność podejmowania decyzji (Brieger 1997).

6. Umożliwia poszerzanie wiedzy przedmiotowej z zakresu zarządzania, marketingu, HR, finansów, ekonomii. Pomaga w sposób praktyczny stosować metodę *content-and-language integrated learning*, czyli łączy akwizycję języka specjalistycznego Business English ze zdobywaniem lub poszerzaniem wiedzy o przedmiotach ekonomicznych (Jendrych, Wiśniewska 2008).

7. Pozwala na praktyczne zastosowanie posiadanej wiedzy teoretycznej z zakresu zarządzania, marketingu, HR, finansów, ekonomii oraz na interpretowanie rzeczywistości biznesowej w świetle różnych teorii (Chrostowski 2009).

Powyższa lista możliwości, jakie wynikają z analizy studiów przypadku na zajęciach językowych, przemawia za szerszym korzystaniem z tego rodzaju materiałów dydaktycznych. Jak stwierdza S. Grucza, „cele glottodydaktyczne to cele mające za zadanie ułatwienie ‘rekonstrukcji’ idiolektu specjalistycznego w obrębie drugiego języka” (Grucza S. 2008b: 152–153). Z dotychczasowych doświadczeń w nauczaniu Business English w uczeniach ekonomicznych wynika, że studia przypadku zastosowane jako materiał glottodydaktyczny ułatwiają i przyspieszają tę ‘rekonstrukcję’ w znacznym stopniu.

Wykorzystywanie studiów przypadku w nauczaniu specjalistycznego języka biznesu pomaga poprawić sprawność w zakresie trzech głównych funkcji technolektu, o których piszą J. Lukszyn i W. Zmarzer: funkcji komunikatywnej, instrumentalnej i poznawczej (Lukszyn, Zmarzer 2006: 13). Zastosowanie studiów przypadku umożliwia realizację integracyjnego podejścia do nauczania języków specjalistycznych: uczy języka we wszystkich jego funkcjach (Grucza S. 2008a), a ponadto kształci podstawowe sprawności biznesowe i menadżerskie. Ważne jest, aby traktować studia przypadku jako teksty dydaktyczne dające duże potencjalne możliwości wykorzystania. Zdaniem S. Gruczy, „teksty dydaktyczne to [...] takie teksty, które posiadają szczególne właściwości dydaktyczne, czyli są dydaktycznie relewantne” (Grucza S. 2008c: 174); niewątpliwie studia przypadku to teksty należące do tej kategorii. Ich relewancja dydaktyczna jest jednak w pewnym stopniu determinowana także przez samego wykładowcę. Właściwy z językowego punktu widzenia dobór przypadków i właściwa metodologia ich analizowania są tu bardzo istotne. Jak podają J. Hohan i Ch. Sternman Rule (2002: 15) „an effective case may be defined as one that meets instructor’s pedagogical goals and facilitates learning”.

Należy pamiętać, że „prymarna funkcja rzeczywistych języków specjalistycznych konkretnych specjalistów – tzn. ich idiolektów specjalistycznych – polega na tym, że umożliwiają ich posiadaczom z jednej strony tworzenie i nadawanie, a z drugiej odbieranie i rozumienie tekstów specjalistycznych oraz posługiwanie się nimi i uczestniczenie w dyskursach specjalistycznych. W tym sensie języki specjalistyczne pełnią funkcję ‘instrumentów’ wytwarzania i wyrażania wiedzy specjalistycznej, a także porozumiewania się w odniesieniu do niej” (Grucza S. 2008b: 207).

W rzeczywistym świecie biznesu studia przypadku są typowym przykładem stosowania dyskursu specjalistycznego przez zespół menadżerów, którzy wymieniają poglądy, opisują proponowane rozwiązania, przedstawiają argumentację, krytykują i omawiają planowane działania. Jak stwierdza S. Grucza, „dyskursem specjalistycznym’ można nazwać konkretnie zrealizowany interakcyjny ciąg tekstów różnych autorów – uczestników dyskursu. Inaczej mówiąc: dyskurs specjalistyczny jest ciągiem przemiennym tekstów specjalistycznych różnych autorów, realizowanych w ramach określonej interakcji (specjalistycznej)” (Grucza S. 2008b: 22). Symulacja dyskursu specjalistycznego na zajęciach językowych jest dla studentów kierunków ekonomicznych oraz dla studentów lingwistyki wszechstronnym i przydatnym ćwiczeniem.

Wreszcie należy jeszcze raz podkreślić, że studia przypadku są realizacją zasady wiązania akwizycji języka specjalistycznego z nauczaniem treści przedmiotowych tzw. *content-and-language integrated learning*, w skrócie: CLIL (Jendrych, Wiśniewska 2009). Zasada ta mówi, że ucząc się języka obcego, można korzystać z tekstów specjalistycznych i dzięki nim/poprzez nie poznawać nową dziedzinę wiedzy lub poszerzać swoją dotychczasową wiedzę specjalistyczną w danej dziedzinie (Language Policy Division 2006).

Atrakcyjność studium przypadku dla uczących się

Wiadomo, że atrakcyjność materiałów dydaktycznych przekłada się na większe zaangażowanie uczących się i na większą motywację do nauki języka (Donna 2000). Z doświadczenia dydaktycznego na wyższej uczelni ekonomicznej wynika, że studenci kierunków ekonomicznych są bardzo zainteresowani studiami przypadku i że uważają je za atrakcyjny materiał dydaktyczny. Dzieje się tak z kilku powodów. Studium przypadku ma walory opowieści z życia wziętej, w której student jest konfrontowany z rzeczywistym zadaniem decyzyjnym. Jak stwierdzają J. Honan i Ch. Sternman Rule (2002), dobry przypadek jest zagadką, o której studenci myślą także po zakończeniu dyskusji. Dobre studium przypadku nie narzuca żadnego rozwiązania i pozwala na wiele różnych interpretacji, w których poważne problemy praktyczne są powiązane z kontekstem edukacyjnym. Student ma możliwość wykorzystania swojej kreatywności. Ma możliwość zademonstrowania, dlaczego wybrany przez niego sposób rozwiązania problemu jest zasadny. Ma możliwość konstruktywnego krytycyzmu w stosunku do rozwiązań proponowanych przez innych. W realizacji studium przypadku inicjatywa jest po stronie uczącego się. Może on przyjąć na siebie rolę decydenta, postawić się w sytuacji kierownika podejmującego decyzje ważne dla firmy. Studenci bardzo lubią takie role. Lubią także atmosferę rywalizacji, która towarzyszy wyborowi najlepszego rozwiązania. Fakt, że rozumieją pewne mechanizmy w świecie biznesu, jest dla nich źródłem satysfakcji i motywuje ich do dalszej nauki.

Atrakcyjność studiów przypadku dla przyszłych nauczycieli Business English polega na tym, że mają do czynienia z materiałem uczącym biznesowego myślenia. Analizując przypadki, uczą się rozumieć realia i uwarunkowania rzeczywistości biznesowej. Uczą się patrzeć na konkretną sytuację oczami ludzi biznesu i prak-

tycznie wykorzystują znajomość języka specjalistycznego w realistycznej sytuacji biznesowej.

Przy analizowaniu biznesowych studiów przypadku dla celów glottodydaktycznych obserwuje się, że język specjalistyczny nabiera znaczenia nie jako cel sam w sobie, ale jako narzędzie spełniania przyszłej roli zawodowej. W związku z tym student jest przekonany, że robi coś ważnego i przydatnego dla swojej kariery, a to znacznie zwiększa jego motywację do nauki języka (Donna 2000).

BIBLIOGRAFIA

- BRIEGER N. (1997) *Teaching Business English Handbook*, York.
- BURGES S., HEAD K. (2005) *How to Teach for Exams*, Harlow.
- BYRAM M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon.
- BYRAM M. (2005) *The roots of culture-in-language teaching*, <http://elt.britcoun.org.pl/forum/roots.htm>, [data dostępu: 20.01.2008].
- BYRAM M. (2000) *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching*, <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>, [data dostępu: 20.01.2008].
- CHROSTOWSKI A. (2009) *Casy jako metoda dydaktyczna i badawcza* (materiał niepublikowany, wygłoszony na warsztatach dla wykładowców Akademii Leona Koźmińskiego), Warszawa.
- COTTON D., FAVLEY D., KENT S. (2004) *Market Leader*, Harlow.
- COUNCIL OF EUROPE (2001) *Europejski system opisu kształcenia językowego*, Strasbourg
- ĆWIKLIŃSKA J., SZADYKO S. (2005) *Obszary wiedzy specjalistycznej w wybranych wariantach języka business communication*, w: Lewandowski J., Kornacka M., (red.), *Teksty zawodowe w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach, Języki specjalistyczne 5*, Warszawa, s. 81–98.
- DONNA S. (2000) *Teach Business English*, Cambridge.
- DUDLEY-EVANS T. ST JOHN M. (2008) *Development in English for Specific Purposes*, Cambridge.
- DUSZAK A. (1998) *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- EASTON G. (1982) *Learning from Case Studies*, Prentice Hall International.
- ELLIS M., JOHNSON C. (1994) *Teaching Business English*, Oxford New York.
- GARVIN D. (1991) *Barriers and Gateways to Learning*, w: CHRISTIANSEN C.R. (red.) *Education for Judgement*, Boston, s. 3–14.
- GARVIN D. (2003) *Making the Case*, Boston.
- GLASER B., STRAUSS A. (1967) *The Discovery of grounded theory*, Chicago.
- GRUCZA F. (2008) *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, w: Lukszyn J. (red.) *Podstawy technolingwistyki I*, Warszawa, s. 5–23.
- GRUCZA S. (2004) *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa.
- GRUCZA S. (2006) *Idiolekt specjalistyczny – idiokultura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna*, w: Lewandowski J., Kornacka M., Woźniakowski W. (red.) *Teksty zawodowe w kontekstach kulturowych i tłumaczeniach, Języki specjalistyczne 6*, Warszawa, s. 30–49.
- GRUCZA S. (2008) *Teksty specjalistyczne: Językowe eksponenty wiedzy specjalistycznej*, w: Karpiński Ł. (red.) *Kulturowy i leksykograficzny obraz języków specjalistycznych, Języki specjalistyczne 8*, Warszawa, s. 181–193.
- GRUCZA S. (2008a) *O konieczności tworzenia korpusów tekstów specjalistycznych*, w: Lukszyn J. (red.) *Podstawy technolingwistyki I*, Warszawa, s.197–224.
- GRUCZA S. (2008b) *Lingwistyka języków specjalistycznych*, *Języki-Kultury-Teksty-Wiedza*, Warszawa.

- GRUCZA S. (2008c) *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, w: Lukszyn J. (red.) *Podstawy technolingwistyki II*, Warszawa, s.163–174.
- HAMEL J. et al. (1993) *Case study methods*, Newbury Park.
- HARMER J. (1998) *How to Teach English*, Harlow.
- HARMER J. (2001) *The Practice of English Language Teaching*, Harlow.
- HONAN J., STERNMAN RULE CH. (2002) *Using Cases in Higher Education*, San Francisco.
- JENDRYCH E., WIŚNIEWSKA H. (2008) *One Case – Many Opportunities* (materiał niepublikowany, referat wygłoszony na 21st Annual Besig Conference), Bonn.
- JENDRYCH E., WIŚNIEWSKA H. (2009) *O nauczaniu Business English*, Warszawa.
- LANGUAGE POLICY DIVISION (2006) *Profil polityki w zakresie edukacji językowej. Raport ekspertów: Polska*, Council of Europe, Strasbourg.
- LUKSZYN J. (2005) (red.) *Słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa, (wyd. 2).
- LUKSZYN J., ZMARZER W. (2006) *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa, (wyd. 2).
- LYNN L. (1999) *Evaluating Your Success. Teaching and Learning with Cases*, New York.
- MAMET P. (2002) *Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu*, w: Lewandowski J. (red.) *Problemy Technolingwistyki, Języki specjalistyczne 2*, Warszawa, s. 141–151.
- MAY S. (1984) *Case Studies in Business*, Pitman Publishing.
- NEYMANN M. (2005) *Komunikacja werbalna i jej uwarunkowania kulturowe*, w: Neymann M. (2005) (red.) *Komunikacja i kultura biznesu w Europie*, Warszawa, WSPiZ im. Leona Koźmińskiego, s. 13–36.
- RICHARDS C.J., SCHMIDT R. (2002) *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Harlow.
- SEPERICH G. J. at al. (1996) *Introduction to the Case Study Method*, <http://www.uiweb.uidaho.edu/ag/agecon/391/casestudmeth.html>, [data dostępu: 24. 10.2008].
- SJOBERG G. et al. (1991) *The case study approach in social research*, Chapel Hill.
- SOY S. (1997) *The case study as a research metod*, (materiał niepublikowany), <http://www.ischool.utexas.edu/~ssoy/usesusers/1391d1b.htm>, [data dostępu: 24. 10. 2008].
- SZADYKO S. (2007) *Abrewiacja jako pochodna tekstów specjalistycznych*, w: Kornacka M. (red.) *Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej, Języki specjalistyczne 7*, Warszawa, s. 71–97.
- THORNBY S. (2002) *How to Teach Vocabulary*, Harlow.
- WEREDA W. *Wspieranie dydaktyki nauk zarządzania w aspekcie metody badawczej – studium przypadku*, www.fundacja.edu.pl/organizacja_referaty/10.pdf, [data dostępu: 10.02.2009].
- WITTE A. (1999) *Interactive Cases for Business English*, Paris.
- YIN R.K. (1984) *Case study research. Design and methods*, Beverly Hills.
- ZMARZER W. (2008) *Dydaktyczne aspekty badań terminologicznych*, w: Lukszyn J. (red.) *Podstawy technolingwistyki II*, Warszawa, s.183–189.
- <http://harvardbusiness.org/search/100011>, [data dostępu:12.02.2009].
dostępu 24.02.2009].
- <http://www.aare.edu.au/00pap/bac00287.htm>, [data dostępu: 10.02.2009].
- <http://www.njcu.edu/cill/vol6/dinapoli.html>, [data dostępu: 10.02.2009].
- <http://learnenglish.de/Teachers/casestudies.htm>, [data dostępu:12.02.2009].
- <http://www.doingbusiness.org/features/casestudies2008.aspx>, [data dostępu:10.01.2009].

CASE STUDIES USED IN TEACHING BUSINESS ENGLISH

The aim of the article is to present the methodology of using case studies in teaching business English to upper-intermediate and advanced students. In the first part it gives a brief history of case studies, then it presents the structure and the basic parts of a mini-case. The last part deals with the methodology of using cases in a business English class. It stresses the significance of case studies in teaching the four language skills. It also recommends the case study method for teaching business and management skills such as analysing facts and figures, presenting the case, giving opinions, negotiating and chairing a discussion. The case study method can also be helpful when dealing with cross-cultural issues in a business English course.

Case studies are valuable ESP materials with a great teaching potential. They may be challenging for both students and teachers. They are effective in teaching the productive language skills of speaking and writing. In addition, they practise content-and-language integrated learning (CLIL) and prepare students to perform successfully in their future business roles.

Słowa kluczowe: case studies, ESP, business English, methodology, teaching materials, language skills, business skills, CLIL

B.Ż. KURMANOWA

Aktiubiński Państwowy Uniwersytet im. K. Żubanowa, Kazachstan

Współczesna językowa i etnojęzykowa sytuacja w Kazachstanie i jej wpływ na kształtowanie dwujęzyczności w nauczaniu (na przykładzie ośrodków naukowych Aktiubińskiego Okręgu Republiki Kazachstanu)

Współczesny Kazachstan to państwo z wielomilionową ludnością o mocno zróżnicowanym składzie etnicznym. W republice oprócz dwóch dominujących etnosów – Kazachów i Rosjan – zamieszkują przedstawiciele ponad 130 narodowości. Znany naukowiec B. Hasanow określa Kazachstan jako „państwo polietniczne, etnogenetyczną ojczyznę Kazachów” (Hasanow 2007: 124).

Polietniczność Kazachstanu wyróżnia się swoimi regionalnymi cechami, tak w rozmieszczeniu etnosów, jak i w funkcjonowaniu języków. Podział na regiony Kazachstanu został przeprowadzony przez socjologów, z uwzględnieniem parametrów regionalizacji przestrzeni.

Kazachstan, ze względu na administracyjno-terytorialny, gospodarczo-geograficzny podział, wyjątkowość składu narodowościowego i językową i etnojęzykową specyfikę, można podzielić na pięć podstawowych regionów: Zachodni (Aktiubiński, Zachodniokazachstański, Atyrauski, Mangystauski); Południowy (Almaacki, Żambylski, Kyzylordyński, Południowokazachstański); Wschodni (Wschodniokazachstański); Północny (Akmolski, Kustanajski, Pawłodarski, Północnokazachstański); Centralny (Karagandyjski). Każdy z wyżej wymienionych regionów posiada szereg cech społeczno-demograficznych wpływających zarówno na etnojęzykową (EtJS), jak i na językową sytuację (SJ) oraz na jej jakościowo-ilościowe oznaki.

Etnojęzykowy skład mieszkańców poszczególnych regionów Kazachstanu posiada swoją specyfikę i wyjątkowość, jednak na dzień dzisiejszy możliwe jest określenie wspólnych „dla wszystkich cech: (a) różnorodność składu etnicznego, (b) różnorodność językowych formacji, będących częścią ogólnej sytuacji językowej, (c) wszechobecność naturalnego kazachskiego środowiska językowego” (Hasanow 1992: 159), (d) funkcjonalna nierównowartość języków, która z powodu czynników demograficznych (dyspersji i kompaktowości poszczególnych grup etnicznych), wpływa na stosowanie tego bądź innego języka.

Powyższe parametry, określające cechy etnojęzykowego i językowego składu mieszkańców regionów Kazachstanu, umożliwiają streszczenie tej różnorodności do dwóch podstawowych typów: 1) językowy i etnojęzykowy stan południowego

i zachodniego regionu; 2) językowy i etnojęzykowy stan wschodniego, południowego, centralnego regionu Kazachstanu. Ważnym kryterium w ekstrakcji dwóch typów (stan językowy i etnojęzykowy) jest liczba i specyfika zamieszkującej regiony republiki ludności kazachskiej narodowości.

Języków funkcjonujących na terytorium Kazachstanu jest obecnie ponad 20 (nie biorąc pod uwagę kazachskiego jako języka państwowego oraz rosyjskiego, który posiada status języka kontaktów międzynarodowych), funkcje komunikacyjne, które można rozróżnić według następujących zasad: (a) język funkcjonujący w dziedzinie edukacji, (b) język funkcjonujący w dziedzinie kultury, (c) język funkcjonujący w dziedzinie środków masowego przekazu, (c) język funkcjonujący w dziedzinie życia obyczajowego.

Różnorodność i podobieństwo stanu etnojęzykowego i językowego pozwala na oszacowanie stopnia używania języka w wyżej określonych dziedzinach. Funkcjonowanie języka zawsze jest uzależnione zarówno od liczby nosicieli języka, jak i od specyfiki ludności zamieszkującej określone terytorium. Na przykład w południowej części państwa, w większości zamieszkaną przez ludność uzbecką i ujgurską, obydwa narodowe języki są językami nauczania w szkole. Obecną sytuację językową w Kazachstanie można określić jako wielojęzykowość z dwoma dominującymi językami: kazachskim jako językiem państwowym i rosyjskim ze statusem języka kontaktów międzynarodowych.

Podział pod względem funkcjonalnym między językiem rosyjskim i kazachskim ujawnia wyraźną nierównowartość pomiędzy tymi językami: na język rosyjski wciąż jest popyt we wszystkich sferach działalności publicznej, a zwłaszcza w edukacji.

Natomiast moc komunikacyjna języka kazachskiego w systemie edukacji jest niska, pomimo zwiększenia się ilości uczelni wyższych w latach po odzyskaniu niepodległości. Dowodem tego jest podejmowany przez studentów wybór poszczególnego językowego trybu nauczania na uniwersytetach. Na przykład w 2000 roku liczba studentów na uczelniach wyższych, którzy wybrali tryb nauczania w języku kazachskim, wynosiła około 32%, natomiast pozostali – 68% – wybrali jako język nauki język rosyjski. (Hasanow 2007: 159). Obecnie język kazachski jest przedmiotem obowiązkowym we wszystkich uczelniach państwowych, łącznie z tymi, gdzie nauczanie odbywa się w języku rosyjskim. Istnieją standardowe programy nauczania dla różnych kierunków, opracowywane są materiały naukowe i podręczniki, jest kilka dostępnych multimedialnych programów naukowych. Jednakże treść owych podręczników i materiałów edukacyjnych nie spełnia wymogów standardowego programu i standardów nauczania specjalnościom. Dlatego nie ma jednolitego wymogu znajomości języka kazachskiego, nie wspominając o poziomie jego nauczania w państwowych placówkach oświatowych.

Jak wspomniano wyżej, funkcjonowanie języka i jego opanowanie jest bezpośrednio uzależnione od liczby ludzi, dla których jest on językiem ojczystym, i specyfiki danej grupy etnicznej, zamieszkującej określone terytorium. Język kazachski jest głównym składnikiem SJ na całym terytorium Kazachstanu, naturalne kazachskie środowisko językowe obecne jest zatem wszędzie. Ma ono jednak swoje szczególne cechy regionalne, które wpływają na stosowanie języka kazachskiego.

Regionalne różnice pomiędzy SJ i EtJS są socjolingwistyczną rzeczywistością nowoczesnego Kazachstanu, które mają być brane pod uwagę na wszystkich poziomach wdrażania w życie polityki językowej państwa. Kwestie te zostały omówione w dokumencie „Koncepcje językowej polityki Republiki Kazachstan”, który został zatwierdzony przez Prezydenta RK w 1996 roku. Głównymi postulatami tej koncepcji, na które kładziony jest szczególny nacisk, są: (i) obiektywna i naukowa analiza procesów językowych w poszczególnych regionach państwa, (ii) opracowanie kompleksu środków umożliwiających stworzenie optymalnego środowiska językowego, przy czym konieczne jest uwzględnienie rzeczywistego rozprzestrzenienia się języka i jego obiektywne możliwości w rozszerzeniu społecznych funkcji. (Podstawowe akty prawne dotyczące języków RK, 2001: 13).

Tworzenie optymalnego środowiska językowego w placówkach oświatowych Kazachstanu powinno zaczynać się od zbadania rzeczywistej sytuacji językowej w regionie, określenia roli i miejsca języka kazachskiego dla lokalnego środowiska uczniów i studentów, z dalszym opracowaniem metod nauczania kazachskiego w uniwersytetach regionu, co podyktowane jest tym, iż funkcjonowanie i potrzeba w stosowaniu języka kazachskiego są różne w zależności od regionu.

Na przykład nauka języka kazachskiego w ośrodkach naukowych w południowej części Kazachstanu, gdzie większość ludności stanowią Kazachowie i tiurkojęzyczne grupy etniczne i częstotliwość stosowania języka kazachskiego jest o wiele większa i może się różnić od nauki kazachskiego w północnej, wschodniej i centralnej części Kazachstanu, w większości zamieszkaną przez rosyjskojęzyczną ludność i potrzeba w używaniu języka kazachskiego ma niestały i lokalny charakter.

Warto też zwrócić uwagę na problemy związane z nauczaniem języka rosyjskiego w niektórych regionach, gdzie najważniejszym czynnikiem jest specyfika zamieszkujących dane terytorium grup etnicznych. Język rosyjski w Kazachstanie jest językiem obecnym we wszystkich dziedzinach życia człowieka, dotyczy to wszystkich warstw społeczeństwa, właśnie dlatego kazachsko-rosyjskie dwujęzyczne rozwija się tak samo jak za czasów ZSRR.

Podsumowując powyższe uwagi, można sformułować kilka następujących wniosków:

- do tej pory w nauczaniu języka kazachskiego w ośrodkach szkoleniowych Kazachstanu nie uwzględnia się regionalnych różnic funkcjonowania kazachskiego jako języka państwowego, w związku z czym nie ma jeszcze skutecznego systemu opanowywania języka kazachskiego przez studentów pozostałych narodowości;
- nie zostały przeprowadzone profesjonalne, systematyczne socjo-, psycholingwistyczne badania nad stanem języka kazachskiego w środowisku nauki;
- nie zostało wytworzone systematyczne podejście dotyczące opracowań kompleksowego nauczania studentów języka kazachskiego, w następstwie czego nie ma też wspólnego dla wszystkich studentów wymogu znajomości kazachskiego języka;

- istnieje potrzeba przeprowadzenia pełnego systematycznego socjo-, psycholingwistycznego badania socjalnego statusu języka kazachskiego i rosyjskiego na wszystkich poziomach edukacji w kraju i opracowania na podstawie otrzymanych danych „Dydaktyki uczenia się i nauczania języka kazachskiego w regionach”, gdzie powinny zostać uwzględnione socjolingwistyczne, etnolingwistyczne, psycholingwistyczne czynniki uczenia się, rozwijania umiejętności w zakresie języka kazachskiego.

Jednym z najważniejszych elementów SJ Kazachstanu jest sytuacja dwujęzyczności. Dwujęzyczność w psycholingwistyce i socjolingwistyce jest definiowana w różny sposób, ale istnieje jedna wspólna cecha, która łączy te definicje, a mianowicie jest to zmienne wykorzystywanie obydwu języków w zależności od sytuacji komunikacyjnej i środowiska funkcjonowania.

Dwujęzyczność (bilingwizm) jest to zdolność jednostki bądź grupy do wykorzystywania na przemian dwóch języków. W lingwistyce istnieje wąskie i szerokie rozumienie dwujęzyczności. W wąskim znaczeniu dwujęzyczność jest to mniej lub bardziej płynne posługiwanie się dwoma językami, natomiast w szerokim ujęciu jest to komunikatywna znajomość języka i zdolność do jego stosowania w określonych sferach życiowych. B. Hasanow dwujęzyczność pojmuje jako produkt kontaktu językowego i jak zjawisko społeczno-historyczne, które tworzy się tylko w językowej interakcji, w sytuacji potrzeby wynalezienia wspólnego języka pozwalającego na ustanowienie kontaktu. Autor wyodrębnia także następujące warunki powstania dwujęzyczności: (i) państwo zamieszkane przez różne grupy etniczne, (ii) środowisko społeczne o mieszanym składzie etnicznym, (iii) wielojęzyczne kolektywy, (iv) placówki naukowe z mieszanym składem etnicznym uczniów i studentów, (v) mieszane małżeństwa, (vi) kraje, gdzie utworzyły się stałe kontakty językowe dotyczące politycznej, gospodarczej, naukowej, kulturowej, sportowej sfery życia (Hasanuly, 2006: 104–106).

W celu określenia funkcjonowania kazachsko-rosyjskiej i rosyjsko-kazachskiej, jak również nacjonalno-rosyjskiej dwujęzyczności w sferze edukacji, przeprowadziliśmy analizę danych ze spisu ludności z 1999 roku.

Według danych z wyżej wymienionego okresu, w Aktiubińskim Okręgu językiem państwowym władało 80% ludności. Narodowość kazachska stanowiła 99,56% ludności spośród tej grupy, znajomość języka rosyjskiego zadeklarowało 78% przedstawicieli rdzennej narodowości. Stosunek Rosjan władających językiem kazachskim wyniósł 29,2%. Język rosyjski w Kazachstanie, w tym w Okręgu Aktiubińskim, jest nadal językiem wysokiego prestiżu społecznego i językiem komunikacji międzyetnicznej. Potwierdzeniu tej tezy służą przytoczone dane ze spisu ludności, świadczące o znajomości języka rosyjskiego przez ludność Okręgu Aktiubińskiego. Absolutnie wszystkie mniejsze grupy etniczne (Tatarzy, Baszkirzy, Czeczeni, Mołdowanie, Białorusini, Ukraińcy) na bardzo wysokim poziomie władają językiem rosyjskim, można z pewnością stwierdzić, że językiem porozumienia międzyetnicznego dla nich jest język rosyjski.

Jednym z wskaźników aktywnego funkcjonowania kazachsko-rosyjskiej i nacjonalno-rosyjskiej dwujęzyczności jest wybór języka nauczania na uczelniach wyższych, w technikach i szkołach średnich. Pomimo wysokiego wskaźnika uczących się, którzy wybrali język kazachski jako język nauki (w 2004 roku stanowili 70,1% ogólnej liczby uczących się, tylko 29,9% wybrało rosyjski) (O.B. Altynbekowa, 2006:247 n.), na uczelniach wyższych, w szkołach średnich podstawowym językiem międzyetnicznej i interpersonalnej komunikacji wśród studentów pozostaje rosyjski. W związku z tym, do tej pory w instytucjach edukacyjnych Kazachstanu funkcjonuje tylko forma jednostronnej dwujęzyczności, a mianowicie kazachsko-rosyjska i nacjonalno-rosyjska.

Wyniki naszych socjolingwistycznych badań wskazują, że większość studentów kształcących się w języku kazachskim, na bardzo wysokim poziomie włada językiem rosyjskim. Dany fakt sami studenci określają jako życiową konieczność, ponieważ większość naukowej informacji znajdowanej przez nich jest w języku rosyjskim. Jest to tylko jeden z wielu czynników wpływających na kształtowanie kazachsko-rosyjskiego i nacjonalno-rosyjskiego bilingwizmu. Ponadto do tej pory prestiż społeczny języka rosyjskiego wśród studentów i uczniów jest nadal wysoki, nawet w mononarodowościowych grupach młodzieży uczącej się w liceach, szkołach policealnych i uniwersytetach (mówimy o opcji nauczania w języku kazachskim).

W celu określenia rodzajów i orientacji form dwujęzyczności w ośrodkach edukacyjnych miasta Aktobe zostało przeprowadzone przez nas socjolingwistyczne badanie. Za podstawową formę badania została obrana ankieta, będąca najlepszym sposobem uzyskania socjolingwistycznych danych. W przeprowadzonym badaniu wzięło udział 120 ankietowanych. Studiującej, uczącej się w liceach i szkołach policealnych miasta młodzieży, tak z kazachsko-, jak i rosyjskojęzyczną opcją nauczania. Pytania ankietowe zostały podzielone na cztery bloki, których celem było określenie rodzajów i form dwujęzyczności funkcjonującej wśród studentów i uczniów. Podstawowe cele poszczególnych bloków pytań ankietowych: pierwszy blok składa się z pytań, których celem było określenie przez respondenta stopnia znajomości swego języka ojczystego. Celem pytań drugiego bloku była identyfikacja obszarów zastosowania i stopnia, w jakim respondent włada językiem rosyjskim i kazachskim. Trzeci blok składał się z pytań mających na celu wyjawienie predyspozycji językowych respondenta. W czwartym bloku były pytania dotyczące, niezbędnych dla przeprowadzenia ankiety, danych paszportowych.

Pierwszy blok składa się z następujących pytań: «Twój język ojczysty?», «Jak ocenia Pan(i) stopień znajomości języka ojczystego: *rozumiem mówiącego w nim; czytam, lecz nie piszę; swobodnie mówię, czytam, piszę*», «Czy mówił Pan(i) w swoim ojczystym języku, dopóki nie rozpoczął Pan(i) nauki na uniwersytecie, w szkole?» «W jakim języku rozmawia Pan(i) z przedstawicielami swojej grupy etnicznej?».

Odpowiedzi otrzymane na pytanie z pierwszego bloku, z socjolingwistycznego punktu widzenia, były bardzo interesujące. Większość przedstawicieli ukraińskiej, białoruskiej, tatarskiej (mieszane rodziny: matka rosyjskiej narodowości, ojciec ta-

tarskiej itd.) w niewielkim stopniu znała bądź wcale nie znała swego ojczystego języka, język, który sami określają jako swój ojczysty, to język swojej grupy etnicznej. Wielu respondentów wskazuje, że nigdy nawet nie słyszeli mowy w swoim ojczystym języku. Szczególną uwagę należy zwrócić na fakt, że przedstawiciele rodzin mieszanych, gdzie matka jest narodowości rosyjskiej, a ojciec innej narodowości, mówią tylko w języku rosyjskim. Natomiast w rodzinach, gdzie matka jest innej narodowości, a ojciec rosyjskiej, rzadko rozmawia się w ojczystym języku matki. Takie tendencje zostały zidentyfikowane w rodzinach, gdzie matki były narodowości tatarskiej, czeczeńskiej, kazachskiej. Liczba respondentów, przedstawicieli rodzin mieszanych wynosiła 15 osób, którzy stanowili 11% ogólnej liczby ankietowanych. Warto też dodać, iż żaden z ankietowanych, przedstawiciele wyżej wymienionych narodowości (ukraińskiej, białoruskiej, tatarskiej) nie wybrał opcji «*swobodnie mówię, czytam, piszę*».

W podobnej sytuacji znaleźli się respondenci narodowości kazachskiej, którzy uczą się bądź uczyli się w szkołach miejskich z rosyjskim językiem nauczania. Warto zauważyć, że im silniejsza obecność naturalnego kazachskiego środowiska językowego, tym słabsza jest znajomość rosyjskiego. Natomiast znajomość rosyjskiego wśród ankietowanych mieszkańców miast, między innymi Aktobe, gdzie też obecne jest naturalne kazachskie środowisko językowe, jest znacznie wyższa.

Na pytanie «W jakim języku rozmawia Pan(i) z przedstawicielami swojej grupy etnicznej?» zostały uzyskane następujące odpowiedzi: 68% respondentów – Kazachów wita starsze osoby w języku kazachskim, ze swoimi rówieśnikami komunikują się w obu językach, jednak należy zauważyć, że tę odpowiedź wybrali studenci, którzy kończyli kazachskojęzyczne szkoły w Aktobe i leżących nieopodal wsiach. Ukraińcy, Białorusini zauważyli, że z przedstawicielami swego etnosu rozmawiają tylko za pomocą języka rosyjskiego, natomiast Tatarzy wymienili swój ojczysty język, a językiem najczęściej stosowanym w tego typu kontaktach był język rosyjski.

W związku z powyższym wynikiem z pierwszego bloku pytań można wyciągnąć następujące wnioski: (1) respondenci, pomimo nieznajomości języka swojej grupy etnicznej, wskazują go jako ojczysty; dotyczy to przedstawicieli mniejszych etnosów z Okręgu Aktiubińskiego; (2) respondenci pochodzący z mieszanych rodzin mówią językiem swoich matek; (3) respondenci – Kazachowie, mieszkający w Aktobe, jak również w jego okolicach, słabo władają językiem ojczystym; (4) respondenci, przedstawiciele mniejszych etnosów, na język komunikacji międzyetnicznej wybierają język rosyjski.

Drugi blok pytaniowy ankiety zawierał następujące pytania: «Nie umiem mówić po rosyjsku», «Mówię po rosyjsku: *źle rozumiem, dlatego nie mówię; rozumiem, ale nie mówię dobrze; biegle, myślę w języku rosyjskim*», «W jakim języku Panu(i) jest wygodniej otrzymywać informacje naukowe: *w języku kazachskim, w języku rosyjskim?*» «W jakim języku Pan(i) rozmawia: *w domu, na zewnątrz, w środkach komunikacji publicznej, w szkole?*». Wyniki z danego bloku pytaniowego można zobaczyć w tabeli 1.

Tabela 1. Poziom funkcjonowania dwujęzyczności wśród respondentów

Pytania	Odpowiedzi	Narodowość				
		Kaza- chowic	Rosja- nie	Ukraińcy	Biało- rusini	pozo- stali
Nie umiem mówić po rosyjsku		1%	-	-	-	-
Mówię po rosyjsku	źle rozumiem, dlatego nie mówię	5%	-	-	-	-
	rozumiem, ale nie mówię dobrze	4%	-	-	-	-
	biegle, myślę w języku rosyjskim	91%	-	-	-	-
W jakim języku Panu (i) jest wygodniej otrzymywać informacje naukowe?	w języku kazachskim	86%	-	1%	-	2,6%
	w języku rosyjskim;	98,6%	100%	99,1%	100%	100%
	w obu językach	67,2%	1%	1%	-	2,6%
W jakim języku Pan(i) rozmawia?	<i>w domu:</i> w języku kazachskim	92%	0,1%	0,1%	-	0,1%
	w języku rosyjskim	65,4%	100%	100%	-	100%
	w ojczystym języku, w języku rosyjskim	92%	100%	-	-	54,6%
	w języku rosyjskim, w języku kazachskim	65,4%	-	-	-	-
	<i>na zewnątrz:</i> w języku kazachskim	92,4%	1%	0,1%	-	2,1%
	w języku rosyjskim	93%	100%	100%	100%	100%
	w języku kazachskim, w języku rosyjskim	93%	-	-	-	3,6%
	<i>w transporcie:</i> w języku kazachskim	64,7%	-	-	-	1%
	w języku rosyjskim	94,5%	100%	100%	100%	1%
	w języku kazachskim, w języku rosyjskim	96,1%	-	-	-	0,6%
	<i>w szkole:</i> w języku kazachskim	94%	1%	0,5%	0,75%	1,56%
	w języku rosyjskim	91%	100%	100%	100%	100%
	w języku kazachskim, w języku rosyjskim	98,2%	1%	1%	0,3%	2,6%

Na podstawie wyżej wymienionych danych można wysnuć następujące wnioski odnośnie rodzajów i form dwujęzyczności w ośrodkach edukacyjnych Okręgu Aktiubińskiego:

(1) Kazachsko-rosyjska opcja dwujęzyczności charakteryzuje wszystkich respondentów narodowości kazachskiej ankietowanych przez nas. Prawie wszyscy studenci i uczniowie z miejskich szkół w równym stopniu władają zarówno językiem ojczystym (kazachskim), jak i rosyjskim.

(2) Praktycznie nie istnieje rosyjsko-kazachska opcja dwujęzyczności, ilustrują ten stan powyższe dane liczbowe, a mianowicie tylko 1% respondentów Rosjan zaznaczyło, że wolą otrzymywać informacje naukowe w języku kazachskim, natomiast liczba respondentów Kazachów w tym wypadku wyniosła 98,6%.

(3) Kazachsko-rosyjska i nacjonalno-rosyjska dwujęzyczność prężnie funkcjonuje w srodkach komunikacji publicznej, w procesie edukacji i życiu pozaukuczajnym uczniów i studentów. Jeśli 91% respondentów Kazachów w ośrodku naukowym mówi w języku rosyjskim, a 98,2% respondentów Kazachów używa kazachskiego i rosyjskiego, to respondenci rosyjskiej i innych narodowości praktycznie nie używają języka kazachskiego. Na dzień dzisiejszy język kazachski jest obowiązkowym przedmiotem nauczania na uniwersytetach, w szkołach i technikum zawodowych państwa. Istnieją podstawowe programy nauczania dla różnych kierunków, opracowywane są materiały naukowe i podręczniki, jest kilka dostępnych multimedialnych programów naukowych. Jednakże treść owych podręczników i materiałów edukacyjnych nie spełnia stawianych przed nimi wymogów. Wszystko to składa się na sytuację, gdzie nie ma jednolitego wymogu znajomości języka kazachskiego, nie wspominając o poziomie nauczania języka w placówkach oświatowych republiki. Jak wspomniano wyżej, funkcjonowanie języka i jego opanowanie nie jest uzależnione, zarówno od liczby nosicieli języka, jak i od specyfiki danej grupy etnicznej zamieszkującej określone terytorium. Język kazachski jest główną determinantą sytuacji językowej w Kazachstanie, naturalne kazachskie środowisko językowe jest obecne na całym terytorium państwa. Jednak ma ono swoje cechy regionalne, polegające na samym używaniu języka kazachskiego. Tworzenie optymalnego środowiska językowego w placówkach oświatowych Kazachstanu powinno zacząć się od zbadania rzeczywistej sytuacji językowej, określenia roli i miejsca języka kazachskiego w procesie nauczania studentów i uczniów w poszczególnym regionie, dalszego opracowania metodologii nauczania języka kazachskiego w uniwersytetach regionu. Należy tak uczynić ze względu na fakt, iż funkcjonowanie kazachskiego języka i potrzeba w jego publicznym użytkowaniu w regionach są różne. Na przykład poziom nauki kazachskiego języka w placówkach naukowych południowej części, w większości zamieszkałej przez Kazachów i tiurkojęzyczne grupy etniczne, i częstotliwość używania kazachskiego języka są znacznie wyższe niż w północnej, wschodniej i centralnej części Kazachstanu, gdzie przeważa rosyjskojęzyczna ludność i konieczność używania kazachskiego języka ma niestały i niepowszechny charakter. Warto też zwrócić uwagę na problem nauczania języka rosyjskiego w tych regionach państwa, gdzie najważniejszym czynnikiem jest specyfika, z jaką poszczególne grupy etniczne zamieszkują Kazachstan. Język rosyjski

w Kazachstanie jest językiem, który jest obecny we wszystkich sferach życia każdego mieszkańca, obejmuje on wszystkie warstwy społeczeństwa, dlatego właśnie kazachsko-rosyjska i nacjonalno-rosyjska dwujęzyczność rozwija się tak samo jak za czasów Związku Radzieckiego.

BIBLIOGRAFIA

- ХАСАНУЛЫ Б.Х. (2007) *Языки народов Казахстана: от молчания к стратегии развития (социопсихолингвистические аспекты)*, Алматы.
- ХАСАНОВ Б.Х. (1992) *Социально-лингвистические проблемы функционирования государственного языка в Республике Казахстан*. Автореф. дис. докт. филол. наук, Алматы.
- Основные законодательные акты о языках Республики Казахстан (2001), Алматы.
- ХАСАНУЛЫ Б. (2006) *Тілдік катынас*, Алматы.
- АЛТЫНБЕКОВА О.Б. *Этноязыковые процессы в Казахстане* (2006), Алматы.

CURRENT STATE OF A LANGUAGE AND ETHNOLANGUAGE SITUATION OF KAZAKHSTAN THEIR INFLUENCE ON FORMATION EDUCATIONAL BILINGUISTIC

In article problems of a sociolinguistic condition of a language situation both an ethnolanguage situation and their influence on formation educational bilinguistic in Republic Kazakhstan are considered. Results of sociolinguistic researches on revealing of forms and types of Kazakh-Russian and Russian-Kazakh bilinguistic among students are yielded and corresponding conclusions which are interesting to sociolinguistic descriptions of forms and types bilinguistic in any environment and a field of activity are drawn.

Słowa kluczowe: sytuacja językowa, sytuacja etnojęzykowa, dwujęzyczność w nauczaniu, państwo polietniczne, bilingwizm, język rosyjski, język kazachski, Kazachstan, porozumienie między- etniczne, grupa etniczna

Radosław KALETA

Uniwersytet Warszawski

Dyskusja nad błędem językowym w wybranych polskich pracach językoznawczych wydanych w latach 1978–2008 (przeгляд)

„[...] błędy językowe uczniów są zjawiskiem całkowicie naturalnym i niekoniecznie powinny być oceniane negatywnie. [...] Nie jest więc tak, że błędy językowe są jedynie skutkiem braku pilności, zdolności czy koncentracji albo zrozumienia (G. Nickel), lecz zjawiskiem wynikającym z samej natury języków, a także z natury procesu ich przyswajania. [...] Znaczący to, że opanować jakiś język można jedynie drogą prób, a zatem popełniania błędów. [...] Zachodzi więc potrzeba radykalnej zmiany stosunku do nich. W procesie nauki trzeba się z ich istnieniem zgodzić. [...] Zjawiska błędów nie należy zatem demonizować. Jest bowiem prawdą, że ten, kto będzie się bał prób komunikacyjnych tylko dlatego, żeby nie popełnić błędów, nigdy nie nauczy się żadnego języka”.

prof. Franciszek Gucza

Dyskusja nad błędem językowym ma długą historię, ale w tym krótkim szkicu skupimy się tylko na pracach polskich wydanych na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat.

1. Franciszek Gucza (1978)

Franciszek Gucza opracował teoretyczny opis zagadnienia błędów, któremu nadał naukowy kształt. Chociaż zjawisko błędów językowych (zwłaszcza w języku polskim jako ojczystym, ale nie tylko) nie jest żadnym novum¹, to jednak koncepcja lapsologii glottodydaktycznej – jak sam autor stwierdza – jest pierwszym tego rodzaju opisem i z natury rzeczy niewyczerpującym (zob. F. Gucza 1978: 24). Franciszek Gucza wyróżnił naukę o błędach zwaną lapsologią (ibid., s. 5–59).

¹ Tu tylko niektóre przykłady: A. Passendorfer (1904) *Błędy językowe*, Lwów – Warszawa; Wł. Baranowski (1924) *Słowniczek polski i błędy językowe*, Warszawa; J. Szwed (1931) *Mów poprawnie! słownik błędów językowych*, Wilno; W. Barbasz (1938) *Najczęstsze błędy językowe*, Warszawa; S. Słoński (1947) *Słownik polskich błędów językowych*, Warszawa; W. Doroszewski (1952) *Rozmowy o języku*, Warszawa (i wiele innych prac); S. Garczyński (1973) *Błąd: źródła, unikanie*, Warszawa; W. Cienkowski (1977) *Sprawność językowa, błąd językowy, usterki i zakłócenia*, w: W. Lubaś (red.) (1977) *Socjolingwistyka*, 1, Katowice.

Jego praca odbiła się szerokim echem w środowisku naukowym. Odwoływali się do niej liczni badacze. Trzeba dziś jednak pamiętać, że koncepcja ta powstała dawno temu, a na przestrzeni lat poglądy autora ewoluowały, co można dostrzec po zapoznaniu się także z innymi jego publikacjami. Referowaną tutaj teorię opublikowano w 1978 roku.

Autor stwierdza, że „Popełnianie błędów jest zjawiskiem komplementarnym zjawiska uczenia się. Proces uczenia się implikuje w sposób niemal nieuchronny popełnianie błędów” (ibid., s. 9). Błąd jest miernikiem stopnia przyswojenia sobie określonego zakresu wiedzy lub sprawności. I chociaż popełnianie błędów jest częstsze na początku procesu uczenia się i maleje w miarę trwania nauki, to jednak prawdopodobieństwo popełnienia błędu nigdy nie osiąga wartości zerowej. Stąd ogólny wniosek, że popełnianie błędów jest zjawiskiem naturalnym, niekończącym się i towarzyszącym wszelkiej aktywności człowieka, który jest istotą uczącą się od urodzenia aż do śmierci. Niemożliwe jest absolutne i idealne opanowanie języka, zawsze można doskonalić sposoby posługiwania się nim. Autor rozróżnia dwie kategorie błędów:

- a) błędy popełniane na skutek nieopanowania lub niedostatecznego opanowania danego języka (błędy *sensu stricto*; ang. *errors*, franc. *erreurs*);
- b) błędy popełniane przez kompetentnych użytkowników danego języka, którzy są w stanie te błędy korygować (pomyłki językowe, czyli błędy *sensu largo*; ang. *mistakes*, franc. *fautes*, niem. *Flüchtigkeitsfehler*).

Zjawisko lapsologii jest tak istotne, że można wyobrazić sobie dydaktykę oraz teorię uczenia się skonstruowaną na podstawie pojęcia błędu. Franciszek Grucza podkreśla nawet, że trudno „uznać za zadowalającą dydaktykę lub teorię uczenia się, która ignoruje zagadnienie błędu” (F. Grucza 1978: 14), chociaż prawdą jest, że błędów jako źródła ważnych informacji glottodydaktycznych długo nie dostrzegano.

Najwcześniej problemem tym zainteresowano się na gruncie języka angielskiego – badania nad błędami nazwano *error analysis*. Na gruncie polskim istniała kalka tego terminu – *analiza błędów (językowych)*. Autor zaproponował zastąpić ją terminem *lapsologia*. Powstała ona w wyniku rozszerzenia klasycznej lingwistyki konfrontatywnej, która badała zjawisko interferencji językowej. Wprost stwierdza się, że do powstawania błędnych struktur przyczynia się zjawisko interferencji (ibid., s. 17). Źródłem błędów jest interferencja proaktywna, czyli interferencja struktur i systemów wcześniej przyswojonych na struktury i systemy przyswajane chronologicznie później².

Błędy, których źródłem są przyczyny językowe powstają na skutek zarówno niepełnego czy niedokładnego opanowania kompetencji, czyli systemu danego ję-

² Witold Cienkowski w omawianym niżej artykule w dużej mierze krytycznym wobec pracy Franciszka Gruczy nie zgadza się do końca z tezą, że językową przyczyną powstawania błędów jest wyłącznie interferencja. Często jest również przedwczesne uogólnienie fragmentarycznej znajomości systemu i stosowanie takich uogólnionych reguł słotwórczych, fleksyjnych, składniowych itp. Autor nie podważa oczywistych skutków samej interferencji, jednak podkreśla fakt, że nie zawsze gra ona pierwszoplanową rolę, gdyż u przedstawicieli różnych narodów można zaobserwować zbliżone lub identyczne błędy typologiczne. Zob. s. 447. Podobnego zdania jest także Hanna Komorowska, zob. pracę omawianą niżej.

zyka (*langue*), jak i niewłaściwego lub niepełnego opanowania realizacji (performancji) tego systemu (*parole*).

Istnieją także źródła pozajęzykowe – natury psychologicznej i fizjologicznej, np. „brak koncentracji, brak motywacji, zmęczenie, znudzenie i różne stopnie uzdolnienia”³. Błędy te dotyczą wyłącznie płaszczyzny realizacyjnej, ale wzmacniają u uczniów motywację tworzenia błędów⁴. Ale błędy nie są tylko skutkiem wyżej wymienionych czynników, są także zjawiskiem wynikającym z samej natury języków i natury ich przyswajania, a więc są czymś naturalnym i towarzyszącym nauce zawsze. Opanować język można przy pomocy prób, czyli popełniania błędów (dotyczy to języków obcych i języka ojczystego). Błędy trzeba potraktować jako zjawisko nieuniknione w procesie glottodydaktycznym. „Zachodzi więc potrzeba radykalnej zmiany stosunku do nich” (F. Grucza 1978: 53). „[...] kto będzie się bał prób komunikacyjnych tylko dlatego, żeby nie popełnić błędu, nigdy nie nauczy się żadnego języka” (ibid., s. 54).

Zagadnienie błędu jest jednak wieloaspektowe. Istnieje możliwość badania go i opisywania z punktu widzenia lingwistyki, psycholingwistyki, psychologii, socjolingwistyki czy glottodydaktyki – jest to zagadnienie interdyscyplinarne. Można zatem wyróżnić różne lapsologie: lingwistyczną, psycholingwistyczną, psychologiczną, glottodydaktyczną. Glottodydaktykę interesują informacje zawarte w błędach językowych, a nie błąd sam w sobie. Lapsologia glottodydaktyczna stanowi poddziedzinę glottodydaktyki i bada zjawisko błędu w specyficznym kontekście – układzie glottodydaktycznym. Do zadań lapsologii glottodydaktycznej należą:

- a) opis błędów i ich szczegółowe wyjaśnienie (analiza błędów językowych);
- b) ocena aplikatywna zebranych informacji deskryptywno-eksplicywnych (ewaluacja/ocena błędów językowych);
- c) opracowanie środków profilaktycznych (profilaktyka i terapia błędów językowych).

Autor stwierdza, że głównym zadaniem lapsologii jest właśnie profilaktyka.

Analiza błędów obejmuje deskrypcję (opis), uwzględniającą warunki, w których błąd powstał, oraz eksplicywną (wyjaśnienie). Analiza ta powinna stworzyć warunki do przewidywania błędów językowych (prognozowanie)⁵.

³ Witold Cienkowski termin *źródła* użyty przez Franciszka Gruczę uważa za zbyt ogólny, a zestawienie tych elementów za przypadkowe. „Pomieszano tu bowiem stany psychiczne (brak koncentracji, znudzenie) ze stanami fizycznymi lub występującymi zwykle wespół z nimi (zmęczenie), pomieszano też chwilowe stany psychiczne z dyspozycjami psychicznymi lub stałymi cechami psychicznymi (różne stopnie uzdolnienia, ale: znudzenie i brak motywacji)”. Zob. s. 445.

⁴ Witold Cienkowski uważa, że takie sformułowanie oznacza, że przyczyny powstawania błędów w języku obcym nie zostały gruntownie zbadane i poklasyfikowane, m.in. zhierarchizowane i odróżnione od czynników, które sprzyjają powstawaniu odchyleń od normy, ale nie są ich bezpośrednimi przyczynami właściwymi i pierwotnymi. Zob. s. 445.

⁵ Aleksander Szulc w artykule omawianym niżej stwierdza, że wszystkich błędów nie da się przewidzieć, bo czynniki zewnętrzne, jak uzdolnienia, motywacja, częstotliwość powtórzeń, metoda nauczania itp., mogą być przyczyną różnic indywidualnych, wymykających się wszelkim próbom prognozowania. Zob. s. 259.

2. Witold Cienkowski (1980)

Witold Cienkowski (1980) w artykule *Błędy w języku ojczystym a błędy w języku obcym. Terminologia i problematyka* także porusza kwestię błędów językowych oraz terminologii. Polemizuje on z Franciszkiem Gruczą w kwestiach terminologicznych. Twierdzi, że pomiędzy błędami ojczystymi i błędami popełnianymi w języku obcym zachodzą znaczące różnice np. genetyczne i typologiczne, chociaż ich częścią wspólną jest na pewno nieuniknioność i naturalność. Jeśli chodzi o naturalność błędów, to autor stwierdza, że termin *terapia* pojawiający się w pracy Gruczy w odniesieniu do błędów językowych w języku ojczystym i obcym, nie wydaje się terminem odpowiednim, mimo dużego rozpowszechnienia w literaturze zagranicznej. Termin ten przejęto do glottodydaktyki polskiej z literatury obcej niejako z samym pojęciem i ogólną postawą wobec błędów obcojęzycznych. Cienkowski pisze także o innych niepożądanych i rażących zapożyczeniach, np. *akwizycja języka* zamiast komunikatywnych powszechnie terminów rodzimych, jak: *opanowanie lub opanowywanie języka, uczenie się języka, przyswajanie (sobie) języka*. Ten sam zarzut pada wobec terminu *ewaluacja* (ang. *evaluation*) zamiast polskiego wyrazu *ocena*. Autor stwierdza, że jest to skutek niedotłumaczenia tekstów i materiałów obcojęzycznych, co zbyt mocno zaciemnia treść prac glottodydaktycznych i utrudnia czytelnikowi do nich dostęp⁶.

W artykule czytamy, że zagadnienie błędów językowych jest jednym z centralnych problemów językoznawstwa nie tylko normatywnego, lecz także glottodydaktycznego. Niewłaściwa postawa wobec błędów popełnianych przez uczących się języka obcego utrudnia nauczanie i opóźnia postęp w nabywaniu umiejętności językowych.

Autor opisuje pojęcie błędu językowego i przytacza szereg synonimów, które określają naruszenie norm, komunikują skutek tego naruszenia lub oznaczają jedno i drugie. Terminy różnią się stopniem szczegółowości i specjalizacji, stopniem ostrości semantycznej i nasileniem zabarwienia emocjonalnego. Niektóre z nich stosuje się też w innych dziedzinach i w innych znaczeniach. Oto te terminy: *błąd, usterka, uchybienie, niedostatek, zakłócenie, niezręczność, niewłaściwość, nieudolność, niechlujność, niechlujstwo, niedbalstwo (językowe), zakłócenie (językowe), kaleczenie (języka* – głównie w odniesieniu do strony fonicznej języka), *belkot* (w odniesieniu do większych całości tekstowych; odnosi się do komunikatywności języka), *odchylenie od normy*. „[...] termin *błąd* jest nie we wszystkich sytuacjach adekwatny, gdyż jego niejako aprioryczne negatywne zabarwienie utrudnia obiektywne i rzeczowe określenie charakteru i stopnia błędności określonego obiektu językowego” (W. Cienkowski 1980: 442). Obiekt językowy rozumiany jest tu jako element (zespół elementów) języka stanowiący przedmiot badania naukowego. Nie wszystkie błędy są jednakowo błędne.

⁶ Z perspektywy czasu widać, że krytykowane terminy się przyjęły, choć dla niewtajemniczonych mogą nie być tak zrozumiałe, jak byłyby zrozumiałe terminy rodzime.

W analizie błędów językowych w językach: obcym i ojczystym należy uwzględnić dwa elementy:

- a) stopień zgodności obiektu językowego z normą, ewentualnie stopień jego odchylenia od normy;
- b) charakter i stopień zakłócenia komunikacji językowej przez ten błąd powodowanej.

„Jednoczesne uwzględnienie obu wspomnianych aspektów błędów językowych jest konieczne przede wszystkim dlatego, że nie zawsze stopień niezgodności z normą językową danego obiektu językowego odpowiada stopniowi zakłócenia komunikacji językowej, który ta niezgodność wywołuje” (ibid., s. 443). Autor uważa, że w lapsologii glottodydaktycznej i językoznawstwie normatywnym pożyteczniejszym od pojęcia i terminu *błąd* jest termin i pojęcie *odchylenie od normy*. Termin *błąd* sugeruje jednakowy stopień nieakceptowalności wszystkich obiektów językowych za jego pomocą określonych, a to nie odpowiada obiektywnej rzeczywistości językowej. Różna jest emocjonalna ocena społeczna tych błędów. Ogólny i obiektywny termin *odchylenie od normy* pozwala na dokładniejszą ocenę stopnia niezgodności danego obiektu językowego z normą. Można uzupełniać go dodatkowymi określeniami i dokładnie oddawać w razie potrzeby jego ocenę społeczną lub indywidualną. Oto jak autor definiuje odchylenie do normy: „[...] jest to takie użycie języka (elementu językowego lub zespołu elementów językowych), a) które jest niezgodne ze społecznie przyjętymi (skodyfikowanymi lub nie) zwyczajami językowymi, b) które może wywoływać emocjonalne reakcje ujemne u odbiorców (czytelników i słuchaczy) oraz c) które jest nieadekwatne do zamierzeń nadawcy” (ibid.).

Termin *odchylenie od normy* ogarnia zarówno *błędy* (*competence errors* – skutek braku wiedzy o języku lub sprawności językowej rozumianej ogólnie), jak i *pomyłki/omyłki* (*mistakes of performance* – zakłócenia realizacji mimo ogólnego posiadania danej kompetencji). Autor zauważa także, że norma językowa w glottodydaktyce jest innego rodzaju niż norma lingwistyczna⁷. Norma w glottodydaktyce ma charakter zróżnicowany zależnie od stadium zaawansowania.

Autor wyróżnia psycholingwistykę glottodydaktyczną, której zadaniem jest badanie ogólnych warunków powstawania konkretnych odchyłeń od normy (lub typów odchyłeń), badanie czynników umożliwiających powstawanie tych odchyłeń i czynników sprzyjających ich powstawaniu, badanie bezpośrednich czynników powstawania odchyłeń od normy.

We wnioskach autor stwierdza, że podstawą lapsologii (dotyczącej zarówno posługiwania się językiem ojczystym, jak i posługiwania się językiem obcym) jest określenie jej przedmiotu, czyli zdefiniowanie i dobranie odpowiedniego terminu. Proponowane jest używanie terminu *odchylenie od normy* (w odniesieniu do zarówno języka ojczystego, jak i języka obcego) zamiast *błąd*, bo termin *odchylenie od normy*:

⁷ Franciszek Grucza podkreślał konieczność odróżnienia normy lingwistycznej od normy glottodydaktycznej – zob. F. Grucza (1978: 45).

- a) pozbawiony jest zabarwienia emocjonalnego;
- b) pozwala na ogarnięcie szerszego zakresu zjawisk językowych, „a w praktyce wszystkich – zarówno negatywnych, jak i pozytywnych – użyć i elementów języka jako tworzywa tych użyć – odbiegających od przeciętnego, tj. społecznie obojętnego i komunikacyjnie sprawnego, użycia języka” (W. Cienkowski 1980: 446);
- c) pozwala na stopniowanie określeń błędności elementów języka i bliższe ich precyzowanie.

Jeśli chodzi o błędy popełniane w języku ojczystym, to „można je absolutyzować albo też w odniesieniu do konkretnych programów, zwłaszcza do materiału, który przerobiono na zajęciach i którego opanowania się wymaga” (ibid.). Autor podkreśla wagę w procesie glottodydaktycznym takiego podwójnego spojrzenia na błędy w języku obcym. (Przywołuje prace, w których w języku ojczystym temu procesowi odpowiadają propozycje stopniowania normy – wyższe, niższe).

Dalej Witold Cienkowski podkreśla różnicę między pomyłkami (zakłóceniami realizacyjnymi) w języku obcym (które wynikają przeważnie z braku sprawności) a w języku ojczystym (które wynikają na skutek czynników psychicznych i fizycznych).

Jeśli chodzi o analizę odchyłeń językowych od normy, to badacz podkreśla wagę kilku czynników: a) uwzględnienie przyczyn powstawania tych odchyłeń; b) uwzględnienie warunków i sytuacji, w których powstały; c) dokonanie ogólnej klasyfikacji odchyłeń i warunków ich powstawania; d) zhierarchizowanie i urelacjonowanie wzajemnie tych elementów.

Wyniki badań przyczyn i warunków powstawania odchyłeń językowych od normy autor uważa za jedną z istotnych podstaw ich klasyfikowania.

3. Hanna Komorowska (1980)

Hanna Komorowska zauważa, że ogromne różnice ujawniają się w odniesieniu do błędu językowego w zależności od osoby uczącej się. Inne podejście spotykane jest w stosunku do dziecka, inne – do osoby dorosłej. Błąd traktuje się jako przejaw nieodpowiedniego przebiegu procesu uczenia się, ewentualnie jako niewłaściwe przeprowadzenie przez nauczyciela ćwiczeń obejmujących daną partię materiału. Uważa się, że błędna wypowiedź może być utrwalona i zapamiętana, i w ten sposób może blokować opanowanie prawidłowej formy. Z drugiej strony spotyka się hipotezy, że błąd może być wskaźnikiem zachodzących procesów uczenia się. W takiej sytuacji błąd traktowany jest pozytywnie, gdyż ukazuje postępy ucznia. Za słuszniejsze jednak autorka uważa tezę, że błąd należy zwalczać bezwzględnie, ale traktować jego pojawienie się jako wskazówkę dla nauczyciela, który dzięki niej będzie wiedział, na jakie elementy języka czy na jakie sprawności powinien zwrócić uwagę, by uczeń mógł osiągnąć lepsze wyniki. Autorka wspomina także

o innym podejściu do błędu, zakładającym próby niedopuszczenia do powstawania błędów, przynajmniej w obecności nauczyciela, bo w naturalnej, nieustrukturalizowanej sytuacji błędy zdarzają się prawie zawsze (H. Komorowska 1980: 82).

Zdaniem Hanny Komorowskiej należy możliwie najskuteczniej przeciwdziałać wszelkim błędom (także interferencyjnym) przy wykorzystaniu do tego celu odpowiedniej metody. Stąd wniosek, że warto zajmować się samą problematyką interferencji (autorka polemizuje z niektórymi pracami zagranicznymi, które ignorują zjawisko błędu), chociaż rozwiązanie kwestii interferencji nie rozwiązuje wszystkich problemów w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. Autorka polemizuje z tezą, że jedyną przyczyną (jedynym źródłem) wszystkich błędów jest interferencja. Jest to przywiązanie zbyt dużej wagi do problemu interferencji. Twierdzenie, że przyswojenie języka obcego sprowadza się faktycznie do przyswojenia różnic między językiem ojczystym a językiem obcym, nie sprawdziło się w badaniach kontrastywnych. Porównywanie analiz kontrastywnych z rezultatami obserwacji nauczycieli wykazywało, że prognozy oparte na analizach kontrastywnych są niepełne, niedokładne, częściowe. Interferencja odgrywa ważną rolę i jest istotnym źródłem błędów, ale przypisywanie jej zbyt dużej roli jest skrajne, nie wyczerpuje zagadnienia błędów i trudności w przyswajaniu języka obcego; warto także stawiać pytanie o psychologiczne podstawy interferencji, które dla autorki są ważne (zob. *ibid.*, s. 96–97, 102–103, 116).

H.V. George obliczył, że błędy interferencyjne stanowią mniej więcej jedną trzecią błędów popełnianych przez uczących się⁸. Czyli muszą być i inne źródła błędów. W przyswajaniu języka dużą rolę odgrywają różne procesy, np.:

- a) transfer językowy, czyli przenoszenie reguł języka ojczystego (interferencja);
- b) transfer uczenia się, czyli przenoszenie w niewłaściwe miejsca takich form, które częściej były ćwiczone na lekcji i jako pierwsze nasuwają się uczniowi;
- c) strategia opanowywania języka obcego, czyli tendencja uczących się do wprowadzania daleko idących uproszczeń w obcojęzycznym systemie językowym (np. niechęć do rozważania problemu rodzajników, czego skutkiem jest ich opuszczanie);
- d) strategia komunikowania się w języku obcym, czyli opuszczanie przez uczącego się konstrukcji pasujących do danego kontekstu, lecz zbyt trudnych;
- e) nadmierna generalizacja materiału językowego języka obcego, czyli stosowanie poznanych już reguł obcojęzycznych w sytuacjach, w których nie powinny zostać użyte.

Każdy ten proces może być źródłem błędu, dlatego w języku uczącego się (*języku pośrednim, interjęzyku*) wyróżnia się:

- a) błędy wynikające z wybranego przez ucznia sposobu opanowywania języka obcego;
- b) błędy wynikające z wybranego przez nauczyciela sposobu nauczania;

⁸ H.V. George (1972) *Common Errors in Language Learning*, Rowley, Massachusetts, za: H. Komorowska (1980: 98).

- c) błędy wynikające z obranego przez ucznia sposobu porozumiewania się w języku obcym;
- d) błędy interferencji języka ojczystego;
- e) błędy interferencji języka obcego, a ściślej jego uprzednio poznanych struktur (H. Komorowska 1980: 99–100).

Autorka jest zdania, że badania na temat błędów są ważne i potrzebne, ale w większości przypadków mogą być traktowane jako sugestie, a nie podstawa do twierdzeń o przebiegu procesu uczenia się. Nie ma nigdy pewności, czy błędy badanych są reprezentatywne. Trzeba by stworzyć kryteria (typologiczne, statystyczne) doboru badanych i stosować metodologiczne wymogi reprezentatywności. „[...] glottodydaktykom prowadzącym analizy lapsologiczne jest niezmiernie trudno ustalić przyczyny pojawiania się błędów oraz zaszeregować błąd do określonej grupy i określić źródło jego występowania. W tym celu należałoby dysponować wiedzą o wszystkich najważniejszych czynnikach wpływających na wyniki nauczania, np. o przygotowaniu językowym i metodycznym nauczycieli, sposobie prowadzenia przez nich ćwiczeń językowych, o indywidualnych charakterystykach ucznia, takich jak motywacja, postawy, organizacja pracy własnej czy też pewne zmienne środowiskowe. Od tych wszystkich czynników zależy bowiem liczba i charakter popełnianych przez ucznia błędów. Jest całkowicie prawdopodobne, że przy innych cechach nauczyciela, innych metodach nauczania czy innych cechach samego ucznia – analizy wykazywałyby także innego rodzaju błędy” (ibid., s. 101).

4. Aleksander Szulc (1982)

Aleksander Szulc pisze o dwóch koncepcjach w podejściu do błędu językowego. Według pierwszej z nich błąd językowy jest naturalnym zjawiskiem towarzyszącym opanowywaniu języka obcego. Fenomen ten jest nie do przewidzenia i dlatego bezcelowe są wysiłki prognozowania błędów i przeciwdziałania im. Druga teoria mówi, że błąd jest całkowicie przewidywalny i dlatego można i trzeba go prognozować. Obie te skrajne hipotezy mają wady. Pierwsza – brak prognozowania, druga – że wszystkie błędy dadzą się przewidzieć. Szulc przyjmuje tezę, że błąd językowy nie jest ani całkowicie przewidywalny, ani też całkowicie przypadkowy. Proponuje wprowadzić zasadnicze rozróżnienie pomiędzy typem błędu wynikającym z determinowanej pozajęzykowo przypadkowości a prawdopodobieństwem popełnienia błędu, wynikającym z analizy kontrastywnej języka wyjściowego i docelowego. „Na tym tle uzasadniona wydaje się próba ustalenia typu błędu językowego na podstawie określonego modelu funkcjonowania kodu językowego i wyciągnięcia konkretnych wniosków m.in. w odniesieniu do prawdopodobieństwa wystąpienia błędu w określonym podsystemie języka, w zależności od osiągniętego przez ucznia stopnia kompetencji językowej” (A. Szulc 1982: 260). Autor uznaje *odchylenia*

od normy (redundantne jeśli idzie o system języka) i *odchylenia od systemu języka* (odchylenia funkcjonalne, przebudowujące dany system językowy, wprowadzające konkretne zaburzenia w komunikacji językowej). Uczeń może dokonać odstępstwa od gramatyczności (błąd systemowy) lub od akceptabilności (odchylenie od normy). Tu powstaje pytanie, w jaki sposób dochodzi do tych odchyień, co je powoduje. (Autor przyznaje, że to pytanie dla psychologa, który jednak nie może na nie odpowiedzieć bez znajomości funkcjonowania kodu językowego).

Przejętych autor nie zalicza do błędów *sensu stricto*. Źródłem błędów są interferencja wewnątrzjęzykowa (język ojczysty) i interferencja międzyjęzykowa (język obcy)⁹. Im bardziej język wyjściowy i język docelowy są spokrewnione, tym więcej subsystemów języka może ulec interferencji.

Autor wyróżnia także błędy pozakodowe nie dające się przewidzieć wyłącznie w oparciu o znajomość danego kodu językowego. Błędy takie polegają na nieadekwatnym do danej sytuacji użyciu form językowych, które w innym kontekście zostałyby uznane za poprawne (ibid., s. 265). Są to błędy ekspresyjne, czyli stylistyczne (np. *abkratzen* – *wykitować*, zam. *sterben* – *umrzeć*), i błędy glotto pragmatyczne, polegające na nieadekwatnym do sytuacji wyborze poprawnej skądinąd wypowiedzi językowej. Takie błędy mogą prowadzić do poważnych zaburzeń komunikacyjnych tym większych, im bardziej zaawansowany językowo jest mówiący (ibid., s. 263), np. **ich höre* zam. podania nazwiska po podniesieniu słuchawki telefonicznej. Autor zalicza te błędy do interakcyjnych *sensu stricto*, bo polegają na użyciu poprawnych form językowych w niewłaściwej sytuacji. Takie błędy interakcyjne (pozakodowe) to wyłącznie efekt odchylenia od normy społecznej, inaczej niż błędy systemowe (kodowe), które są odchyleniem od systemu lub normy. Odchylenie od normy może w konkretnej sytuacji spowodować większe zaburzenie w komunikacji językowej niż błąd systemowy (gramatyczny), (ibid., s. 265). Błędy interakcyjne mogą występować mimo dobrej znajomości języka, bo zależą nie tylko od znajomości kodu językowego, lecz także stopnia adaptacji społecznej użytkownika języka obcego do środowiska posługującego się tym językiem. Są stosunkowo najtrudniejsze do usunięcia zwłaszcza w wypadku nauczania języka poza środowiskiem obcojęzycznym (ibid., s. 266).

Przy interferencji międzyjęzykowej ważne jest psychologiczne dążenie do równokształtności (izomorfii) reguł języka wyjściowego i języka docelowego, co w oparciu o fałszywą hipergeneralizację może przemienić się w dążenie do różnokształtności (heteromorfii), np. gdy Polak mówiący po rosyjsku często akcentuje niepoprawnie wyrazy mające to samo miejsce akcentu w obu językach. Czyni to na podstawie hipergeneralizacji reguły, że wyrazy rosyjskie mają inny akcent niż odpowiedni wyraz polski (ibid., s. 265–266).

⁹ Interferencja międzyjęzykowa może też być pośrednia, jeden język obcy oddziałuje na drugi, zwłaszcza gdy są spokrewnione, np. ang. *I have* + imiesł. cz. przeszł. (tzw. Present-Perfect), które jest równokształtne z konstrukcją niemiecką: ang. *I have seen* – niem. *Ich habe gesehen*. Jednak użycie syntagmatyczne jest już inne w obu językach – niem. *Ich habe ihn gestern gesehen* odpowiada ang. *I saw him yesterday*, a nie **I have seen him yesterday*). Interferencja międzyjęzykowa może być źródłem licznych błędów (ibid., s. 262).

Główny przedmiot zainteresowania glottodydaktyki (jeśli chodzi o przygotowywanie materiałów dydaktycznych zwłaszcza) powinien stanowić błąd językowy. Akcent powinien być położony na językoznawczy aspekt błędu językowego, co nie wyklucza współpracy psychologów, psycholingwistów w badaniach nad procesem przyswajania języka obcego (ibid., s. 266). Autor ostrożnie jednak podchodzi do prognozowania. Wszystkich błędów nie da się przewidzieć, bo czynniki zewnętrzne jak uzdolnienia, motywacja, częstotliwość powtórzeń, metoda nauczania itp. mogą być przyczyną różnic indywidualnych, wymykających się wszelkim próbom prognozowania (ibid., s. 259). Podobny sceptycyzm – tylko wobec badań lapsologicznych – przejawiała Hanna Komorowska.

5. Grażyna Balkowska (1986)

Grażyna Balkowska także podziela pogląd, że większość błędów popełnianych przez cudzoziemców jest wynikiem interferencji¹⁰. Jednak ma też świadomość, że przyczyny błędów popełnianych przez cudzoziemców mogą tkwić także w przyjętych sposobach i technikach uczenia się i nauczania (autorka odwołuje się także do pracy Hanny Komorowskiej). Jest także propagatorką stanowiska, że poznanie najczęściej popełnianych błędów i określenie ich podłoża przyczyni się do lepszej organizacji procesu dydaktycznego i skuteczniejszego nauczania (G. Balkowska 1986: 549). „[...] stała obserwacja błędów popełnianych przez studentów, pobudzanie ich do samodzielnego formułowania wniosków gramatycznych i wzajemnego korygowania wypowiedzi to tylko doraźne rozwiązania, jakie można stosować w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Aby opracować program i podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego, niezbędne jest podjęcie systematycznych badań lapsologicznych i kontrastywnych” (G. Balkowska 1986: 554). Autorka uważa, że tylko tak można rzeczywiście uwzględnić potrzeby cudzoziemców uczących się języka polskiego.

6. Bożydar L.J. Kaczmarek (1987, 1992)

Z kolei Bożydar L.J. Kaczmarek przypomina, że dziecko próbujące opanować język ojczysty popełnia wiele błędów i to nie tylko w strukturze wypowiedzi, lecz także wymowie. Terminem *dyslalia fizjologiczna* określa się przejściowy i naturalny charakter tego typu błędów. Niepoprawianie dziecka stymuluje je do dalszych prób, jeśli zaś rodzice każą mu ciągle powtarzać źle wypowiedziane wyrazy, to

¹⁰ Autorka powołuje się na pracę J.A. Czochralskiego (1979: 535) *O interferencji językowej*, w: F. Grucza (red.).

może to doprowadzić do jego zamilknięcia, a nawet do poważnego opóźnienia rozwoju mowy¹¹. „Podobne efekty uzyskuje nieraz nauczyciel języka obcego zaciekle zwalczający błędy swoich podopiecznych. Wytwarza bowiem u ucznia przekonanie, iż nigdy nie opanuje danego języka w dostatecznym stopniu” (B.L.J. Kaczmarek 1992: 110). Emocje, stres mogą przecież zaburzać wypowiedzi rodzimych użytkowników języka, a wpływają także na uczących się języka obcego, którzy często gorzej wypowiadają się na zajęciach niż na spotkaniach towarzyskich. Wynika to z faktu, że uczący się wie, że na zajęciach wykładowca zwraca uwagę na poprawność wypowiedzi, w rozmowie towarzyskiej ważniejsze są przekazywane treści (ibid., s. 113). Autor podkreśla, że ciągle wytykanie uczniowi popełnionych błędów wpływa na niego deprymująco i może całkiem zniechęcić do dalszej nauki mimo dużej motywacji (ibid., s. 114). Lęk przed ośmieszeniem paraliżuje dorosłego i przekłada się na gorsze wyniki w nauce. Dlatego tak ważne jest, by dać uczącemu się poczucie satysfakcji wynikającej np. z poprawnego zbudowania zdania, zrozumienia tekstu itp. Jest to podstawowe prawo uczenia się – prawo efektu (ibid.).

7. K. Chomicz-Jung (1990); U. Żydek-Bednarczuk (1993)

Franciszek Grucza i Witold Cienkowski zaznaczali w swoich pracach, że należy uwzględnić rozróżnienie norm. Stąd funkcjonuje pojęcie normy glottodydaktycznej. Zjawisko to zostało szeroko opisane, tu podkreśliliśmy tylko jedną funkcję wspomnianej normy – norma glottodydaktyczna jako klucz do typologii błędów. To „pozwała na zrelatywizowanie pojęcia błędu w zależności od przyrostu treści glottodydaktycznych oraz ich struktury” (K. Chomicz-Jung 1990: 29). Powstaje nowe pojęcie – błąd glottodydaktyczny, uznawany za niezgodność z normą glottodydaktyczną. Błędem takim jest „tylko takie zachowanie językowe ucznia, którego ilościowe i jakościowe charakterystyki znajdują się poniżej normy glottodydaktycznej przewidzianej dla danego etapu (okresu) nauczania” (ibid.). Norma glottodydaktyczna umożliwia dokonanie typologii błędów, adekwatnej do nauczania i przyswajanych treści. Błędy glottodydaktyczne dzielą się na: językowe, metajęzykowe, wykonawcze, komunikacyjne, socjolingwistyczne i realizacyjne (ibid.).

Po raz kolejny także spotykany jest pogląd: „Błędy językowe popełniane przez studentów uczących się języka polskiego jako obcego mają swoje podłoże zarówno w braku wiedzy o systemie języka polskiego, jak i interferencji [...]” (U. Żydek-Bednarczuk 1993: 69).

¹¹ Kilka lat wcześniej na podobną kwestię zwracała uwagę Hanna Komorowska, która stwierdzała, że błąd dziecka uznawany jest za naturalny, niezbędny etap prowadzący do opanowania języka. Dziecko nie spotyka się z negatywną oceną, jest zachęcane do mówienia; zob. *Rola błędu językowego*, w: H. Komorowska (1980: 82).

8. Definicje błędu językowego

Warto zobaczyć, jak na tle rozpraw naukowych wyglądają definicje słownikowe.

A. *Encyklopedia wiedzy o języku polskim* (1978), *Encyklopedia języka polskiego* (1999)¹²

„Błąd językowy to nieświadome odstępstwo od współczesnej normy językowej, usankcjonowanej zwyczajem językowym i poczuciem językowym środowisk uznanych społecznie za użytkowników kulturalnej odmiany danego jęz. narodowego. [...] Ponieważ język musi się stale rozwijać, a tym samym zmieniać, nie można wszystkich innowacji pojawiających się w mowie i piśmie uważać za błędy. B. zatem można traktować jako innowację funkcjonalnie nie uzasadnioną. Przyczyną b. j. jest brak troski o to, jak się mówi i pisze oraz niedostateczna znajomość języka, a ściślej – jego kulturalnej odmiany ogólnej. Nikt bowiem nie zna całości języka z doświadczenia własnej mowy. Jest ono zawsze częściowe i jednostronne. Rozstrzygnąć, czy dany twór językowy jest błędem, pomagają teoretycznie kryteria poprawności środków językowych, praktycznie zaś – zwłaszcza niejęzykoznawcom – poradniki językowe. [...]”.

B. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* (2003)¹³

„Błąd językowy. Element tekstu w danym języku nie mieszczący się w normie tego języka. B. jęz. może niekiedy naruszać podstawowe zasady narzucane jej przez system. Jest wówczas oznaką niedostatecznego opanowania jęz. już to przez cudzoziemca, już to przez osobę niewystarczająco wykształconą (w wypadku pisanej wersji jęz. narodowego). U rodzimych użytkowników jęz. b. powstaje często w wyniku rozszerzonego zastosowania mechanizmów działających w systemie jęz. Pojawia się wtedy forma nie aprobowana przez normę i – z punktu widzenia oceniającego ją z zewnątrz (nie uczestniczącego w akcie komunikacyjnym, do którego została wprowadzona) – zbędna. W tym wypadku b. jęz. może być traktowany jako innowacja nie uzasadniona funkcjonalnie. B. jęz. powstają również często pod wpływem czynników zewnętrznych, takich jak zmęczenie, zdenerwowanie”.

C. *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN* (2004) oraz *Encyklopedia szkolna WSiP. Nauka o języku* (2006)¹⁴

„błąd językowy, innowacja językowa w tekście albo systemie języka, którą trudno uzasadnić, gdyż nie wyraża nowych treści, nie przekazuje w nowy sposób ekspresji, nie usprawnia porozumiewania się itd. [...] Jako odstępstwo od dotychczasowych zwyczajów i przyjętych norm językowych, zarówno poziomu normy wzorcowej, jak i normy użytkowej, błąd razi osoby świadomie posługujące się językiem. Wszystkie błędy językowe można podzielić na takie, które są związane

¹² Definicja Walerego Pisarka (podana w skrócie, gdyż jest dość długa), w: S. Urbańczyk, M. Kucala (red.) (1999: 37); S. Urbańczyk (red.) (1978: 34).

¹³ Definicja Zygmunta Saloniego, w: K. Polański (red.) (2003: 77).

¹⁴ Definicja Andrzeja Markowskiego (podana w skrócie, gdyż jest dość długa), w: A. Markowski (red.) (2006: 33–34); zob. także obszerną definicję w: A. Markowski (red.) (2006: 1553–1555).

z zapisem tekstu, i takie, które dotyczą ogólnie użycia elementów językowych. Te pierwsze to błędy zewnętrznojęzykowe: ortograficzne i interpunkcyjne. Nie naruszają one zasad rządzących użyciem języka, choć często są ściśle z nimi związane [...]. Błędy wewnętrznojęzykowe powodują naruszenie normy w pewnym zakresie używania języka. Zazwyczaj wyróżnia się błędy gramatyczne (fleksyjne i składniowe), błędy leksykalne, frazeologiczne, słowotwórcze, błędy fonetyczne (wymowy i akcentowania) oraz błędy stylistyczne. Innym kryterium podziału błędów językowych jest to, w jakim stopniu naruszają normę językową. Z tego powodu wyróżnia się błędy rażące, pospolite i usterki językowe. Popełnienie błędu rażącego powoduje zakłócenie podstawowej, komunikatywnej funkcji przekazu językowego. Tekst z takim błędem albo jest niezrozumiały dla odbiorcy, albo przekazuje mu informacje niezgodne z intencją nadawcy, co w obu wypadkach prowadzi do nieporozumień. [...] Błędy pospolite nie powodują na ogół nieporozumień, jednakże narażają tego, kto je popełnia, na negatywną ocenę słuchacza (czytelnika). [...] Usterki językowe naruszają normę tylko w niewielkim zakresie. [...] Błąd językowy jest wynikiem czynności niezamierzonej, jest nieświadomy; poznanie norm językowych zmniejsza możliwość popełniania błędów. Od błędów językowych należy odróżnić celowe odstępstwa od norm językowych, umotywowane zamiarem artystycznym autora lub robione w celach zabawowych [...]. Ewolucja normy językowej, pozostającej pod stałym naciskiem zwyczaju językowego, powoduje, że pewne formy językowe, które były błędami (nie mieściły się w normie) z czasem mogą zostać uznane za dopuszczalne, a wreszcie za równoprawne. [...]"

Jak widać, powyższe definicje dotyczą rodzimych użytkowników języka polskiego. Autorzy nie uwzględniają wielu innych aspektów w swoich definicjach. Brakuje w nich pojęcia błędu glottodydaktycznego (czyli też normy glottodydaktycznej). Tylko jedna definicja (Zygmunta Saloniego) wspomina o obcokrajowcach. Autorzy definicji nie uwzględnili także błędów tłumaczeniowych.

9. Zofia Kozłowska (2002)

Do tej pory przedstawiane były koncepcje błędów w języku ojczystym, którymi zajmuje się lapsologia lingwistyczna, oraz błędów w języku obcym (popełnianych przez obcokrajowców), którymi zajmuje się lapsologia glottodydaktyczna.

Zofia Kozłowska dodaje trzeci rodzaj błędów – błędy tłumaczeniowe (lapsologia translatoryczna), czyli błędy językowe języka ojczystego w komunikatach szczególnych, tzn. w tłumaczeniach (Z. Kozłowska 2002: 138).

Poza błędami logicznymi, redakcyjno-technicznymi i drukarskimi autorka wyróżnia dwa podstawowe typy błędów:

- a) błędy widoczne bez porównywania z tekstem oryginału (błędy językowe);
- b) błędy wykrywalne podczas porównywania z tekstem oryginału (błędy tłumaczeniowe *sensu stricto*).

Błędy językowe mogą występować w tekstach przekładu i w tekstach oryginalnych. Błędy tłumaczeniowe – tylko w tekstach tłumaczonych (tekstach przekładów). Ich istota polega na niewłaściwym oddaniu (przekazaniu) treści oryginału (ibid., s. 139–139). Do powstania błędów tłumaczeniowych przyczyniają się: a) niezrozumienie oryginału; b) brak kompetencji kulturowej bądź wiedzy specjalistycznej; c) niestaranność; d) pośpiech; e) niedbalstwo, nieuwaga.

10. Ewa Lipińska (2003); Anna Dąbrowska (2004)

Ewa Lipińska wymienia następujące czynniki wpływające na przyswajanie języka docelowego przez uczących się: a) wiek; b) płeć; c) motywacja; d) środowisko (dom, szkoła); e) wybrane cechy indywidualne (inteligencja, zdolności, ambicja, temperament) (E. Lipińska 2003: 49–76).

Akcent przesuwa się tu na czynniki ściśle pozajęzykowe, które wpływają na opanowywanie języka obcego, mają zapewne też wpływ na popełnianie lub niepopewnianie błędów przez uczących się. Wymienione czynniki mogą sprzyjać powstawaniu lub niepowstawaniu błędów, ale jako czynniki akcesoryjne, a nie źródła, choć – jak pisał Witold Cienkowski – błędy nie zostały odróżnione od czynników, które wywołują odchylenia od normy, ale nie są ich pierwotnymi przyczynami.

Artykułów na temat błędów językowych popełnianych przez uczących się różnych języków jest bardzo dużo. Jeśli chodzi o błędy cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego, to warte polecenia są prace Anny Dąbrowskiej i Małgorzaty Pasięki, które zajmowały się tworzeniem korpusu błędów popełnianych przez obcokrajowców. Na podstawie korpusu powstał nawet artykuł szczegółowo wyjaśniający błędy osób różnych narodowości uczących się języka polskiego¹⁵.

11. Ryszard Jedliński (2008)

Tekst Ryszarda Jedlińskiego to – jak określa autor – pierwsza próba rozpatrywania kwestii błędów językowych z perspektywy teorii relewancji, zakorzenionej w psychologii kognitywnej oraz w koncepcji komunikacji Herberta Paula Grice'a¹⁶.

„Zachowanie nadawcy związane z użyciem błędnej wypowiedzi jest dla odbiorcy zachowaniem *ostensywnym*, tzn. czyni ono widoczną intencję odbiorcy, że chce on coś innego uczynić widocznym. Zachowanie ostensywne w samej swej istocie

¹⁵ Zob. A. Dąbrowska (2004). Sam też zajmowałem się językowymi odchyleniami od normy u Białorusinów oraz Banglijczyków uczących się języka polskiego – zob. R. Kaleta (2009, 2009a, 2009b).

¹⁶ H.P. Grice (1989), *Studies in the Way of Words*, Cambridge za: R. Jedliński (2008: 159).

zawiera gwarancję relewancji (istotności). Bodziec ostensywny musi przykuwać uwagę odbiorcy i kierować ją na to, co nadawca świadomie, a czasami nieświadomie, chce zakomunikować. Bodziec ostensywny może dotyczyć zarówno wartościowania pozytywnego, jak i negatywnego. Błąd i usterka będą traktowane jako antywartość, czyli wartość negatywna” (R. Jedliński 2008: 160).

Dalej autor wyróżnia trzy etapy zależne od siebie w analizie błędów. Są to: rozpoznanie, opis, objaśnienie (ibid.). Żeby analiza mogła mieć miejsce, musi nastąpić rozpoznanie błędu – przez nauczyciela lub kompetentnych uczniów. Samo objaśnienie błędu językowego autor uznaje za zagadnienie językoznawcze o charakterze inferencyjno-kodowym, którego istotą jest stwierdzenie, na czym polega odchylenie od normy (jakie reguły zostały naruszone, użyte błędnie, pominięte). Inny sposób to analiza błędu językowego w aspekcie psycholingwistycznym – tu ważne jest szukanie przyczyn naruszenia lub pominięcia reguł przez uczącego się¹⁷.

Autor wspomina nie tylko o błędach, których definicję przytacza za *Encyklopedią językoznawstwa ogólnego*, lecz także o przejęzyczeniu, które definiowane jest jako:

- a) przypadkowa, doraźna deformacja wyrazu, niezamierzone odstępstwo od normy wymawianiowej, powstałe niezależnie od stopnia opanowania mowy;
- b) pomyłka, doraźny błąd, który jest jednym z objawów zniekształceń syntagmatycznych formy wyrazu – związku frazeologicznego, konstrukcji składniowej lub tekstowej.

Przejęzyczenie w odróżnieniu od błędu językowego, które jest zjawiskiem powtarzającym się, jest doraźne, jednorazowe. Może być korygowane przez nadawcę dzięki zdobytej wiedzy oraz pod wpływem działania obwodów kontroli mowy, a więc kontroli słuchowej i kinestetycznej. Przejęzyczenie (*parapraksja, parapraxis*) bywa różnie definiowane, wg *Słownika psychologii* może to być pomyłka zazwyczaj obserwowana w mowie, piśmie, przy niegroźnych wypadkach, lukach pamięci itp. Freud twierdził, że nie były to zwykle niewinne zachowania, ale wynik działania podświadomych życzeń lub konfliktów, które często można wykorzystać do ujawnienia funkcjonowania nieświadomości u normalnego zdrowego człowieka (pomyłka freudowska)¹⁸.

„Przejęzyczenia lub „lapsusy” w języku ojczystym są obecnie przedmiotem interesujących badań psycholingwistycznych i neurolingwistycznych, które dostarczają ważnych faktów wyjaśniających, jak się wypowiedzi planuje i jak się je realizuje. Skoro częstotliwość przejęzyczeń niewątpliwie zwiększa się w warunkach napięcia (np. stresu lekcyjnego), niezdecydowania i zmęczenia, zakłada się, że podobne przejęzyczenia spotkamy u uczącego się drugiego języka. Odróżnienie takich przejęzyczeń i pomyłek od błędów, wynikających z niedoskonałej kompetencji w języku docelowym, nie zawsze okazuje się łatwe” (R. Jedliński 2008: 162, autor znów powołuje się na pracę Cordera).

¹⁷ Autor powołuje się na pracę S.P. Cordera (1983: 116–131) *Analiza błędu językowego*, w: *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, J.P.B. Allen, S.P. Corder, A. Davies, J. Rusiecki (red.), t. II.

¹⁸ Autor przytacza: A.S. Reber (2002: 487) *Słownik psychologii*, B. Janasiewicz-Kruszyńska (tłum.), I. Kurcz, K. Skarżyńska (red.), Warszawa.

Interpretacja wypowiedzi błędnie sformułowanej przez nadawcę nie zawsze bywa możliwa, ale często nauczyciel korygujący błąd (odbiorca wypowiedzi) wyciąga z danej przesłanki wniosek zakładany przez nadawcę. Jest to możliwe dzięki hipotezie wspólnej wiedzy (ang. *mutual knowledge hypothesis*, *shared knowledge hypothesis*), stanowiącej kontekst, w którym przetwarzany jest zbiór przesłanek. Wspomniany kontekst traktowany jest jako konstrukt psychologiczny, na który składa się pewien zbiór założeń o rzeczywistości (ang. *assumption*), automatycznie kształtowany przez uczestników procesu komunikacji. Jednak udowodnienie tezy o wspólnej wiedzy jako gwarancji komunikacji jest bardzo trudne, jeśli w ogóle możliwe (ibid., s. 165–166, autor przytacza też pracę: E. Artowicz (1997) *Reprezentacja wiedzy w systemie informacyjno-wyszukiwawczym*, Warszawa). W warunkach szkolnych nauczyciel może zadawać uczniowi pytania, by ustalić, co ten miał na myśli i potem wyjaśnić istotę błędu i wdrożyć ćwiczenia utrwalające. Ustala się więc różnice między zrealizowaną wypowiedzią a ich prawdopodobną lub autorytatywną rekonstrukcją. „Opis błędu jest przede wszystkim procesem porównawczym, przy czym porównujemy oryginalną wypowiedź błędną, która ujawniła się w czasie lekcji, z wypowiedzią zrekonstruowaną poprawnie przez nauczyciela lub kompetentnych uczniów. Celem badań jest wyjaśnienie błędu w kategoriach językoznawczych (inferencyjno-kodowych) i psychologicznych, tak aby pomóc we właściwej interpretacji przedstawianej kwestii” (R. Jedliński 2008: 168).

Pojedyncze wystąpienie błędu nie daje podstawy do stwierdzenia, czy w rejestrze ucznia jest to zjawisko regularne, czy po prostu tylko pomyłka, przejęzyczenie, efekt zgadywania. Dopiero gdy dany błąd występuje regularnie, można mówić o regularach, którymi uczeń zdaje się kierować. „Tylko błędy występujące systematycznie można brać pod uwagę przy układaniu programów kursów zwykłych i korekcyjnych” (ibid., o tym wspominała już choćby Hanna Komorowska w latach 80.).

Językoznawstwo opisuje błędy, natomiast ich objaśnianiem zajmuje się psycholingwistyka, która próbuje rozwiązać problem, dlaczego i jak błędy powstają.

12. Podsumowanie

Kwestia	Franciszek Grucza (1978)	Witold Cienkowski (1980)
Zadanie lapsologii	profilaktyka (dzięki opisowi i ocenie błędów językowych) – opracowanie środków profilaktycznych (profilaktyka i terapia błędów językowych)	określenie przedmiotu lapsologii, czyli zdefiniowanie i dobranie odpowiedniego terminu. Zamiast terminu <i>błąd</i> proponowany jest termin <i>odchylenie od normy</i> (w odniesieniu do zarówno języka ojczystego, jak i języka obcego)

DYSKUSJA NAD BŁĘDEM JĘZYKOWYM W WYBRANYCH POLSKICH PRACACH...167

Kwestia	Franciszek Gucza (1978)	Witold Cienkowski (1980)	Hanna Komorowska (1980)	Aleksander Szulc (1982)
Językowe źródła błędów językowych	interferencja	interferencja	transfer językowy, czyli przenoszenie reguł języka ojczystego (interferencja); błędy interferencji języka obcego, a ściślej jego uprzednio poznanych struktur	interferencja wewnątrzjęzykowa (język ojczysty), interferencja międzyjęzykowa (język obcy)
		przedwczesne uogólnienie fragmentarycznej znajomości systemu i stosowanie takich uogólnionych reguł słowotwórczych, fleksyjnych, składniowych itp.	nadmierna generalizacja materiału językowego języka obcego, czyli stosowanie już reguł obcojęzycznych w sytuacjach, w których nie powinny zostać użyte	
Pozajęzykowe źródła błędów językowych	natury psychologicznej i fizjologicznej, np. brak koncentracji, brak motywacji, zmęczenie, znużenie i różne stopnie uzdolnienia	błędy w języku obcym nie zostały gruntownie zbadane i poklasyfikowane, m.in. zhierarchizowane i odróżnione od czynników, które sprzyjają powstawaniu odchyleń od normy, ale nie są ich bezpośrednimi przyczynami właściwymi i pierwotnymi	transfer uczenia się, czyli przenoszenie w niewłaściwe miejsca takich form, które częściej były ćwiczone na lekcji i jako pierwsze nasuwają się uczniowi	nieadekwatne do danej sytuacji użycie form językowych, które w innym kontekście zostałyby uznane za poprawne (błędy ekspresyjne, błędy glottopragmatyczne – błędy interakcyjne)

			strategia opanowywania języka obcego, czyli tendencja uczących się do wprowadzania daleko idących uproszczeń w obcojęzycznym systemie językowym (np. niechęć do rozważania problemu rodzajników, czego skutkiem jest ich opuszczanie)	
			strategia komunikowania się w języku obcym, czyli opuszczanie przez uczącego się konstrukcji pasujących do danego kontekstu, lecz zbyt trudnych	
			błędy wynikające z wybranego przez ucznia sposobu opanowywania języka obcego	
			błędy wynikające z wybranego przez nauczyciela sposobu nauczania	
			błędy wynikające z obranego przez ucznia sposobu porozumiewania się w języku obcym	

Kwestia	Franciszek Grucza (1978)	Witold Cienkowski (1980)	Ryszard Jedliński (2008)
Wyjaśnienie błędów językowych	to jedno z zadań lapsologii glottodydaktycznej (poddziedziny glottodydaktyki) – eksplikacja (wyjaśnienie); analiza błędu językowego obejmuje jego opis z uwzględnieniem warunków, w których powstał	to zadanie psycholingwistyki glottodydaktycznej – badanie ogólnych warunków powstania konkretnych odchyłeń od normy, badanie czynników umożliwiających ich powstanie, badanie bezpośrednich czynników ich powstawania	to zadanie psycholingwistyki, która próbuje rozwiązać problem, dlaczego i jak błędy powstają (szukanie przyczyn naruszenia lub pominięcia reguł przez uczącego się)

Kwestia	Franciszek Grucza (1978)	Witold Cienkowski (1980)	Ryszard Jedliński (2008)
Składniki analizy błędów językowych	deskrypcja (opis), uwzględniająca warunki, w których błąd powstał, eksplikacja (wyjaśnienie). Analiza ta powinna stworzyć warunki do przewidywania błędów językowych (prognozowanie)	uwzględnienie przyczyn powstawania odchyłeń; uwzględnienie warunków i sytuacji, w których powstały; dokonanie ogólnej klasyfikacji odchyłeń i warunków ich powstawania; zhierarchizowanie i urelacionowanie wzajemnie tych elementów W analizie błędów językowych w językach: obcym i ojczystym należy uwzględnić dwa elementy: stopień zgodności obiektu językowego z normą, ewentualnie stopień jego odchylenia od normy charakter i stopień zakłócenia komunikacji językowej przez ten błąd powodowanej	rozpoznanie (przez nauczyciela lub kompetentnych uczniów), opis (zagadnienie językoznawcze o charakterze interferencyjno-kodowym, którego istotą jest stwierdzenie, na czym polega odchylenie od normy, jakie reguły zostały naruszone, użyte błędnie, pominięte), objaśnienie (psycholingwistyka)

BIBLIOGRAFIA

- BALKOWSKA G. (1986) *Zagadnienia interferencji w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 549–555.
- BARANOWSKI WŁ. (1924) *Słowniczek polski i błędy językowe*, Warszawa.
- BARBASZ W. (1938) *Najczęstsze błędy językowe*, Warszawa.
- CIENKOWSKI W. (1980) *Błędy w języku ojczystym a błędy w języku obcym. Terminologia i problematyka*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 442–447.
- CHOMICZ-JUNG K. (1990) *Norma glottodydaktyczna i jej rola w procesie glottodydaktycznym*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 11, s. 21–38.
- CIENKOWSKI W. (1977) *Sprawność językowa, błąd językowy, usterki i zakłócenia*, w: LUBAŚ W. (red.) *Socjolingwistyka*, 1, Katowice.
- DĄBROWSKA A. (2004) *Najczęstsze błędy popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego*, w: SERETNA A., MARTYNIUK W., LIPIŃSKA E. (red.) *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- DOROSZEWSKI W. (1952) *Rozmowy o języku*, Warszawa.
- GARCZYŃSKI S. (1973) *Błąd: źródła, unikanie*, Warszawa.
- GRUCZA F. (1978) *Ogólne zagadnienia lapsologii*, w: GRUCZA F. (red.) *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa.
- GRUCZA F. (red.) (1979) *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- JEDLIŃSKI R. (2008) *Błąd językowy jako przypadek relewancji negatywnej w dyskursie szkolnym*, w: „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis”, nr 56, s. 159–170.
- KACZMAREK B.L.J. (1992) *Psychospołeczne uwarunkowania trudności w opanowywaniu języka obcego*, w: GRUCZA F. (red.) *Język, kultura – kompetencja kulturowa. Materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 5–8 listopada 1987 r.*, Warszawa, s. 110–114.
- KALETA R. (2009) *Język polski w Mińsku*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 8, s. 50–54.
- KALETA R. (2009a) *Podstawowe błędy językowe Białorusinów uczących się języka polskiego*, „Acta Albaruthenica”, nr 9 (w druku).
- KALETA R. (2009b) *Polski dla Banglijczyków – czyli kurs banglijski*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 9 (w druku).
- KOMOROWSKA H. (1980) *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja*, Warszawa.
- KOZŁOWSKA Z. (2002) *O błędach językowych w tekstach polskich przekładów*, w: KOPCZYŃSKIA., ZALIWSKA-OKRUTNA U. (red.) *Język rodzimy a język obcy*, Warszawa, s. 138–141.
- MARKOWSKI A. (red.) (2006) *Encyklopedia szkolna WSiP. Nauka o języku*, Warszawa.
- MARKOWSKI A. (red.) (2004) *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Warszawa.
- PASSENDORFER A. (1904) *Błędy językowe*, Lwów – Warszawa.
- POLAŃSKI K. (red.) (2003) *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław.
- SŁOŃSKI S. (1947) *Słownik polskich błędów językowych*, Warszawa.
- SZULC A. (1982) *Błąd językowy a dydaktyka języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, z. 5, s. 259–266.
- SZWED J. (1931) *Mów poprawnie! słownik błędów językowych*, Wilno.
- URBAŃCZYK S., KUCAŁA M. (red.) (1999) *Encyklopedia języka polskiego*, Wrocław.
- URBAŃCZYK S. (red.) (1978) *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- ŻYDEK-BEDNARCZUK U. (1993) *Błędy językowe a zjawisko interferencji międzyjęzykowej*, „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 12, s. 69–82.

**DISCUSSION OF A LANGUAGE MISTAKE IN SELECTED POLISH
LINGUISTIC WORKS PUBLISHED IN 1978-2008 (REVIEW)**

The paper is a review of more important Polish works on a language mistake, in a broad sense of the term. These polemical works are part of a discussion of the definition of a language mistake and try to identify the most appropriate term (terminological polemic) in order to determine it as well as to list its types and causes. The problem of a language mistake has been discussed and examined for a long time. For over thirty years, various authors have been explaining the sources of language mistakes. However, these researchers have been unanimous in their attitude towards the fact that this phenomenon is interdisciplinary and that it goes beyond the linguistics itself. These mistakes have also been examined in psychology (e. g. Freudian mistakes); from these mistakes much information on human beings has been drawn.

It is necessary to distinguish between a mistake which is made in one's mother tongue and the one made by a foreigner in a foreign language. Thus, there are different norms to be taken into account: a different norm is applied for a native user of a language and for a person who is at a certain stage of learning a foreign language (a glottodidactic norm, a glottodidactic mistake). Moreover, it seems indispensable that these mistakes should be taken advantage of in the process of teaching since they may hold the clue to the efficient working both for the teacher and for the student. Therefore, these mistakes do not result from a lack of willingness to learn only. They are necessary as they seem to be the element of skills practice. One that does not practise (does not make mistakes), will acquire no skills.

Słowa kluczowe: błąd językowy, błąd glottodydaktyczny, błąd tłumaczeniowy, odchylenie od normy, norma lingwistyczna, norma glottodydaktyczna, lapsologia, interferencja, transfer językowy, prognozowanie błędów

Grzegorz PAWŁOWSKI

Uniwersytet Warszawski

Problem użycia terminu „konotacja”, jego rozumienia oraz statusu ontologicznego konotacji

Z wyrażeniem *konotacja* wiąże się szereg problemów. Mają one a) charakter terminologiczny, wciąż bowiem brak jest zgodności wobec jednoznacznego użycia i rozumienia wyrażenia *konotacja* jako terminu¹, b) można łatwo zauważyć, iż główny problem dotyczy przede wszystkim rozumienia tego, co zwykle określa się tym terminem – wynika to z różnych tradycji lingwistycznych, w ramach których to zagadnienie było podejmowane.² Doskonałą ilustracją rozbieżności stanowisk jest dyskusja toczona jeszcze w latach 80. i na początku lat 90. ubiegłego stulecia.³ Głosy wysuwane w tej dyskusji w przeważającej większości wynikały z założeń programowych semantyki i leksykologii strukturalnej i tylko nieliczne z nich, takie jak J. Bartmińskiego (1988) czy T. Krzeszowskiego (1994), osadzone były w nurcie kognitywnym. Kolejnym bardzo istotnym problemem, który z punktu widzenia lingwistyki antropocentrycznej (por. m.in. F. Grucza, 1983, 1988, 1992, 1992b, 1993, 1993b, 1997, 2007) nie był dotychczas poruszany *explicite*, jest c) status ontologiczny konotacji. Jednym z powodów, dlaczego pytanie o status ontologiczny konotacji nie zostało postawione jest fakt, iż konotacja stanowi nie tylko trudny problem dla analizy teoretycznej, ale także, a może nawet przede wszystkim, bardzo trudny problem empiryczny. Pytania deskryptywne stawiane są zazwyczaj w oparciu o tradycyjne rozumienie wyrażenia *konotacja*, tj. takie, które, począwszy

¹ Mam tu na myśli w szczególności uczonych osadzonych w różnych naukowych tradycjach: K. Ajdukiewicz, 1971; J. Bartmiński, 1988; U. Eco, 1988, 1991, A.J. Gereims, 1967, 1970, 1970b; J. Pelc, 1994; L. Hjelmslev, 1953; T. Krzeszowski, 1994; K. Bühler, 1978; R. Barthes, 1961, 1972; A. Martinet, 1967.

² Por. L. Bloomfield, (1933) 1957; L. Hjelmslev, (1943) 1953; G. Gołąb, 1967; M. Zarebina, 1967; K. Bochman, 1974; G. Walczak, 1977; K.H. Stierle, 1977; C. Kerbrat-Orecchioni, 1977; G. Rössler, 1979; W. Dieckmann, 1979; E. Andringa, 1979; Th. Schippan, 1972, 1979, 1979b; R. Tokarski, 1988, 1990, 1991.

³ Por. O. Bykova, 1981; Ch. Kindervater, Th. Schippan, 1982, 1983, 1985, 1987, 1992; G. Lerchner, 1983; G. Scheidweiler, 1983, 1984; E.I. Sendel's, 1985; H.-M. Miltz, 1986; V.-I. Šahovskij, 1987; J. Bartmiński, 1988; R. Tokarski, 1988, 1990, 1991; A. Pajdzińska, 1988; L. Jordanskaja/I. Mielczuk, 1988; A. Dausés, 1989; J. Helmbrecht, 1990; B. Garza-Cuaron, 1991; R. Lewicki, 1993; T. Krzeszowski, 1994; U. Fix, 1997.

od J.S. Milla (1843/1925) – biorąc pod uwagę opublikowane monografie i artykuły naukowe, jest jeszcze dość silnie reprezentowane.⁴ Natomiast pytania analityczne dotyczące głównie badań empirycznych formułowane są zazwyczaj na podstawie kryteriów o charakterze taksonomicznym, które nie pozwalają w pełni na wypracowanie takiego paradygmatu metodologicznego, dzięki któremu możliwa byłaby wyczerpująca analiza różnorodnych, tj. w szczególności tych antropologicznie uwarunkowanych czynników, które konotację, rozumianą jako inherentny komponent wiedzy konkretnego mówcy-słuchacza, determinują.

Problemy te można rozpatrywać co najmniej w trzech aspektach, a) próba ustalenia zakresu wyrażenia *konotacja*, jak również próba analizy zagadnienia, do którego to wyrażenie odwołuje, wiąże się z potrzebą wykreowania odpowiedniego aparatu deskryptywnego i/lub uściślenia już istniejących terminów specjalistycznych stosowanych w dyskursie lingwistycznym, b) konotacja „domaga się” jasnej odpowiedzi na pytanie o jej status ontologiczny, czego konsekwencją jest pytanie o jej udział w (rzeczywistym) znaczeniu idiolektalnym (por. F. Grucza 1993). Należałoby w związku z tym, c) czynić starania w kierunku usprawnienia już istniejących lub wypracowania nowych metod pozyskiwania, analizy tzw. wyrażen konotacyjnych oraz implementowania ich w zakres opisu jednostki leksykalnej, a w konsekwencji także w kierunku uwzględnienia ich w procesie formułowania normatywnego opisu leksykograficznego danej jednostki słownikowej.

Biorąc pod uwagę długoletnią tradycję posługiwania się wyrażeniem *konotacja*, a także silną tendencję dotyczącą rozumienia, co więcej, definiowania konotacji, można stwierdzić, iż literatura poświęcona temu zagadnieniu jest wciąż jeszcze dość skromna, i mimo wielu starań, bardzo daleka od jednoznacznego konceptualizowania problemu, a zarazem użycia samego terminu *konotacja* w tekstach specjalistycznych. O ile natomiast w artykułach już opublikowanych konotacja stanowi temat rozważań naukowych, o tyle z całą pewnością brak jest w nich precyzyjnego rozróżnienia pomiędzy wyrażeniem *konotacja* a rzeczywistą konotacją,⁵ czego konsekwencją jest, lub może być, nieadekwatny, a nawet mylący, opis terminu *konotacja* jak również, a może nawet przede wszystkim, wyraźny brak odniesienia do statusu ontologicznego rzeczywistej konotacji jako inherentnego komponentu wiedzy. Z tej wstępnej diagnozy wynika, że należy szukać możliwości wypracowania takiego języka specjalistycznego (*technolektu*⁶), za pomocą którego

⁴ Należałoby tutaj wymienić takich autorów, jak W. Gowerdowskj 2002; H. Burkhardt 2001; D. Kępa-Figura 2001; R. Lewicki 1993; J. Bartmiński 1984, 1988; A. Nagórko 1988; G. Rössler 1979; Th. Schippan 1972, 1979, 1982, 1983, 1987, 1992. Wyjątek stanowi T. Krzeszowski, 1994, który zasadniczo nie widzi potrzeby odróżniania konotacji od denotacji.

⁵ Do autorów, którzy nie dokonują takiego rozróżnienia, należą J. St. Mill 1925; K. Ajdukiewicz 1971; G. Gołąb 1967; G. Walczak 1977; M. Zarębina 1967; R. Tokarski 1988, 1990, 1991; J. Bartmiński 1984, 1988; A. Nagórko 1988; G. Rössler 1979; Th. Schippan 1972, 1979, 1982, 1983, 1987, 1992; P.M.E. Braselmann 1981; U. Eco 1988; (1972) 2002, (1976) 1991, B. Garza-Cuarón 1991; M. Brzozowska, 2000, 2003; H. Burkhardt 2001.

⁶ Termin *technolekt* został wykreowany przez F. Gruczę jako określenie języka specjalistycznego. Por. F. Grucza, 1993b. Por. także S. Grucza, 2004.

możliwe będą: a) precyzyjna analiza wyrażen językowych, będących rezultatem konkretnych zindywidualizowanych konotacji realizowanych przez konkretnych mówców-słuchaczy, oraz b) jednoznaczny, tj. możliwie niemetaforyczny, „opis” konotacji pod względem jej statusu ontologicznego. Dlatego zamierzam skupić się przede wszystkim na zagadnieniach, które zarówno dla analizy wyrażenia *konotacja*, jak i eksplikacji statusu ontologicznego rzeczywistej konotacji wydają się niezbędne, a które – jak dotąd, zwłaszcza z punktu widzenia lingwistyki antropocentrycznej, a ściślej mówiąc antropocentrycznej teorii języków (F. Grucza, 1983 i.in.), nie zostały jeszcze poruszone.

Zanim przejdę do wskazanych wyżej problemów, chciałbym najpierw pokrótce odpowiedzieć na następujące pytanie: Dlaczego lingwiści wydają się „zaniedbywać” konotację? Na pierwszy rzut oka pytanie to może budzić zdziwienie, biorąc pod uwagę dość znaczną liczbę cytowanych wyżej artykułów naukowych na ten temat. Lektura skłania jednak do konstatacji, iż tezy, które zostały w nich postawione, zagadnienia w pełni nie wyczerpują. Ponadto już sam fakt, iż istnieją zaledwie dwie monografie poświęcone analizie teoretycznej konotacji może świadczyć o tym, jak rzadko ten problem, jest podejmowany kompleksowo (G. Rössler, 1979; B.C. Kerbrat-Orecchioni 1977). W dyskursie poświęconym konotacji brakuje przede wszystkim pytań o status ontologiczny (rzeczywistej) konotacji, a także o jej udział w (rzeczywistym) znaczeniu idiolektalnym. Termin *znaczenie idiolektalne* należy rozumieć jako a) logiczną sumę wszystkich komponentów wiedzy, które podczas (jednorazowego) aktu sygnifikacji współkonstruują dany element językowy, b) produkt wiedzy konkretnego mówcy-słuchacza, w szczególności jego właściwości językowych. Istotny jest przy tym fakt, iż znaczenie idiolektalne jest wyłącznie atrybutem, a ściślej mówiąc, dynamicznym konstruktem wielu atrybutów konkretnego (ludzkiego) mózgu. W tym świetle takie wyrażenia jak: *słowo „x” ma znaczenie „y”*, lub *wyraz „y” znaczy „z”*, wydają się nieuzasadnione (por. G. Pawłowski, 2009). Nie należy bynajmniej pomijać dotychczasowego dorobku naukowego autorów, którzy mimo iż kwestii ontologicznych nie podejmują, to jednak znacząco przyczyniają się do bardziej precyzyjnego opisu konotacji (paradygmatycznej lub syntagmatycznej), rozumianej jako konkretne wyrażenie językowe na podstawie zebranych i przeanalizowanych korpusów językowych.⁷ Zdecydowana większość z nich posługuje się terminem *konotacja* w jego klasycznym rozumieniu, tj., jak można przypuszczać, utożsamia ontologiczny status konotacji z jej łacińskim źródłosłowem *connotātiō*, czyli *współznaczać*. Tę zależność można dostrzec, analizując pobieżnie już tylko niektóre z tytułów książek czy artykułów, takich jak: *Konotacja a znaczenie*; *Konotacja – Studium współznaczenia i znaczenia pobocznego*; *Znaczenie słowa i konotacja* itp. Można zatem odnieść wrażenie, że konotacja – definiowana bądź co bądź jako znaczenie poboczne, z równoprawnego uczestnictwa w (rzeczywistym) znaczeniu idiolek-

⁷ Por. T. Krzeszowski 1994; 1997; B. Garza-Cuaron 1991; P.M.E. Braselmann 1981; R. Lewicki 1993; W. Gowerdowski 2002; A. Steinert 2003; R. Tokarski 1988, 1990, 1991; U. Eco 1972, 1976, 1988; H. Burkhardt 2001; M. Brzozowska 2000, 2003 etc.

talnym jest wypierana, a nawet wykluczana. Wydaje się, że istnieją co najmniej trzy powody, które do tego stanu rzeczy się przyczyniają. Po pierwsze: próby pozyskiwania, kategoryzowania oraz normatywnego opisu konotacji napotykać na brak odpowiednich paradygmatów metodologicznych; po drugie: konotacji jako inherentnego komponentu wiedzy nie można/nie da się analizować na podstawie kryteriów stosowanych do opisu wyrażen językowych, co więcej nie ma jak dotąd takiego „instrumentu”, dzięki któremu taka analiza byłaby możliwa; po trzecie: kryteria opisu jednostek leksykalnych jako jednostkowych wyrażen są najczęściej zbyt niedoskonałe, aby móc w pełni oddać znaczenie rzeczywistej konotacji, do którego ono (konkretne wyrażenie) odwołuje, oraz zrekonstruować zależności, w jakie wchodzi rzeczywista konotacja z innymi komponentami wiedzy. Z tych względów konotacji przypisuje się atrybuty nieostrej kategorii znaczenia oraz redukuje ją do roli efemerycznych, subiektywnych, emotywno-wartościujących, czy też para- lub niejęzykowych właściwości wyrażen językowych (G. Gołąb 1967; W. Dieckmann 1979; V.-I. Šahovskij 1987; H. Bußmann 1991). Chciałbym na marginesie zaznaczyć, iż sformułowanie *właściwości wyrażen językowych*, którym się posłużyłem, rozumiane jest w lingwistyce bardzo często w sposób dosłowny, tzn. wyrażeniom językowym przypisuje się implicite właściwości, których one, wyłączając ich grafemiczną czy foniczną właściwość, nie mają (Por. F. Grucza 1997b, 1993b). Może to prowadzić do nieporozumień w dyskursie, z powodu których ustalenie statusu ontologicznego konotacji stanie się zadaniem bardzo trudnym lub niemożliwym do zrealizowania.

Teraz chciałbym przejść do przedstawienia koncepcji rozumienia terminu *konotacja*, a także zwrócić szczególną uwagę na problemy dotyczące konstytuowania się znaczenia idiolektalnego. Na wstępie należy przypomnieć, iż lingwistyka nie jest nauką empiryczną sensu stricto. Mimo iż jej aparat badawczy jest stale udoskonalany, to jednak lingwiści ciągle jeszcze nie mają dostępu do rzeczywistych mentalnych faktów, czyli form i ich rzeczywistych treści, a w konsekwencji także i do samej konotacji. Na marginesie dodam, iż znak językowy, jako metafora wiążąca w postulowanej symbiozie formę i treść, jest od dłuższego czasu przedmiotem mojego krytycznego oglądu. Lingwistyka nie rozwinęła narzędzi technologicznych i metodologicznych, dzięki którym możliwy byłby wyczerpujący opis konotacji jako faktu ontologicznego. Co więcej, wypracowanie takiego deskryptywnego modelu to cel wciąż jeszcze bardzo odległy. Zatem każdy lingwista, który podejmuje się pracy badawczej na materiale empirycznym, powinien zdawać sobie sprawę z tego, iż konotacje jako konkretne i jednorazowe wyrażenia językowe, te (rzeczywiste) istniejące w konkretnym ludzkim mózgu, wyłącznie szcążkowo „reprezentują”. Nie pozostaje mu więc nic innego jak próba analizy konotacji jako jednorazowych wyrażen językowych wyłącznie w świetle rzeczywistych idiolektów, tj. (językowych) właściwości ich konkretnych właścicieli (F. Grucza 1993b, 1997b).

Aby taka analiza była możliwa, niezbędne wydaje się wypracowanie odpowiedniego aparatu deskryptywnego, tzn. w szczególności terminów specjalistycznych, które umożliwią precyzyjną dyferencjację omawianych zagadnień w ramach dys-

kursu naukowego.⁸ Dlatego należy na wstępie odróżnić *konotację idiolektalną* od *konotacji polilektalnej*. Różnica między konotacją idiolektalną a polilektalną nie dotyczy sposobu ich generowania. Chodzi tutaj raczej o stopień zinternalizowania, czy inaczej, „ukonstytuowania” konotacyjnych komponentów wiedzy w umyśle konkretnego mówcy-słuchacza. Konotacje polilektalne stanowią logiczny przekrój⁹ konotacji idiolektalnych generowanych przez konkretnych mówców-słuchaczy danej wspólnoty językowej. Termin *konotacja idiolektalna* rozumiem dwójako, oznacza on, a) mentalny konstrukt (rzeczywistych) komponentów wiedzy, branych pod uwagę przez mówcę-słuchacza podczas konstytuowania się znaczenia idiolektalnego danego idioleksemu, tj. *tych* komponentów wiedzy, które składają się na rzeczywisty znak językowy – ważne jest przy tym, aby odróżniać konotację idiolektalną od konotacyjnych komponentów wiedzy, które wraz z komponentami denotacyjnymi *współ*konstytuują znaczenie idiolektalne idioleksemu, b) konkretne, jednorazowe, (często efemeryczne) wyrażenie językowe, które jest empirycznie dostępnym wytworem wiedzy konkretnego mówcy-słuchacza. Tenże wytwór może „awansować”, o ile będzie on udziałem także innych mówców-słuchaczy danej wspólnoty językowej, do bardziej powszechnie identyfikowanej i reprezentowanej konotacji polilektalnej. Ponadto należy dokonać rozróżnienia pomiędzy konotacją polilektalną a rzeczywistą konotacją polilektalną. Termin *konotacja polilektalna* odnosi się do „wspólnych atrybutów” konkretnej wspólnoty językowej, w ramach której konotacje idiolektalne – o ile bardziej ukonstytuowane w ludzkich umysłach tej wspólnoty i bardziej powszechnie reprezentowane przez konkretne wyrażenia językowe, mogą stać się nieodłącznym komponentem znaczenia idiolektalnego większej liczby mówców-słuchaczy, oraz – byłoby to praktyką bardzo pożądaną, istotnym, a nawet obligatoryjnym, elementem opisu jednostki leksykalnej. Innymi słowy: konotacja polilektalna stanowi (morfo)logiczny przekrój, który należy rozumieć jako abstrakcyjną kategorię jakiegoś abstrakcyjnego systemu, np. określonego języka narodowego (por. F. Grucza 1983). Natomiast termin *rzeczywista konotacja polilektalna* wskazuje na realne byty, tzn. materialnie i fizycznie istniejące konotacje idiolektalne – konkretne fakty mentalne, które stanowią rzeczywisty atrybut sfery mentalnej konkretnych mówców-słuchaczy. W tym świetle termin *rzeczywista konotacja polilektalna* powinien być rozumiany jako (morfo)logiczna suma wszystkich możliwych (rzeczywistych) konotacji idiolektalnych ich posiadaczy, tzn. konkretnych ludzi, co w wypadku właściwego badania empirycznego oznacza ni mniej, ni więcej, jak arytmetyczną sumę tych respondentów, którzy czują się członkami danej wspólnoty językowej.¹⁰

Konotacje idiolektalne i polilektalne jako wyrażenia językowe różnią się od siebie wyłącznie stopniem ich „uwspólnotowienia”, tj. łącznej okurencji. Przy

⁸ O potrzebie tworzenia i rejestrowania aparatu deskryptywnego języków specjalistycznych mówi S. Grucza, 2007.

⁹ Termin *logiczny przekrój* zastosował po raz pierwszy F. Grucza 1997.

¹⁰ Każdy respondent będący formalnie lub czujący się członkiem danej wspólnoty językowej powinien mieć prawo kształtować (własne) konotacje idiolektalne, a tym samym uczestniczyć w kształtowaniu konotacji polilektalnych.

czym ontologiczny status (rzeczywistych) konotacji idiolektalnych i rzeczywistych konotacji polilektalnych pozostaje ten sam. Problemem leksykologicznym i leksykograficznym zarazem pozostaje jednak pytanie, na ile konotacja idiolektalna (w warstwie wyrażeniowej) może stać się normatywnym elementem opisu jednostki leksykalnej. Innymi słowy, jest to pytanie o formalne kryteria, które umożliwiłyby uwzględnienie ontologicznie ukonstytuowanych i bardziej powszechnie reprezentowanych konotacji idiolektalnych, czyli według powyższej eksplikacji, konotacji polilektalnych, i włączanie ich jako normatywnych konotacji polilektalnych w zakres opisu jednostki leksykalnej.

Z powyższego wywodu wynika, iż terminu *konotacja* nie używam w znaczeniu intensji, czyli – jak jest to praktykowane, „treści wyrażenia”.¹¹ W świetle założeń semantyki antropocentrycznej konotacja nie jest ekwiwalentem intensji, ponieważ intensja jest przede wszystkim kategorią logiczną, podczas gdy termin *konotacja* należy do kategorii opisu kodu językowego, czyli stanowi element terminologii stricte lingwistycznej (zob. U. Eco 1991). Ponadto wyrażeniu *konotacja* nie „przypisuję” wyłącznej implikacji wszystkich elementów „treści wyrażenia”, a zwłaszcza rozumianej jako opozycję względem jego ekstensji. Tym bardziej – podążając za wywodem F. Gruczy (1997b) – nie „przypisuję” mu właściwości, które są udziałem podmiotów ludzkich, ma to miejsce w wypadku formułowania takich wyrażen jak: *wyraz „czerwony” konotuje komunizm czy: flaga amerykańska konotuje demokrację*. Z punktu widzenia antropocentrycznej teorii języków tego typu wyrażenia są nieprecyzyjne. Innymi słowy, wyraz sam w sobie nic nie konotuje – nie jest on podmiotem sprawczym, lecz *odwołuje* do znaczenia idiolektalnego, które konstytuuje się w konkretnym ludzkim umyśle. Obie nieścisłości, tzn. używanie wyrażenia *konotacja* jako terminu w rozumieniu logicznym dla potrzeb rozważań o charakterze stricte lingwistycznym, jak również przypisywanie mu właściwości sprawczych, tj. będących atrybutem konkretnych podmiotów ludzkich, mogą prowadzić do sytuacji, w której konotację definiuje się wyłącznie poprzez opozycję względem denotacji, czyli zakresu wyrażenia, pomijając jednocześnie jedno z naj-istotniejszych pytań dotyczących jej rzeczywistego statusu ontologicznego. Problem zasadniczo polega na tym, iż często utożsamia się rzeczywiste języki ludzkie, także w fachowym dyskursie w ramach samej lingwistyki, z wyabstrahowanym materiałem empirycznym języka rzeczywistego czy też z całymi korpusami językowymi (por. F. Grucza 1997). W konsekwencji także konotacje stają się ontycznymi bytami, które względem swoich właścicieli, tj. konkretnych ludzi, zachowują niezależność. W istocie nie istnieją one w sensie ontologicznym w żadnej formie poza konkretnym ludzkim mózgiem i błędem byłoby przypisywanie wyrażeniom, które je jedynie reprezentują, atrybutów ludzkich, a tym bardziej definiowanie ich jako narzędzi komunikacyjnych mających służyć porozumiewaniu się ludzi (ibid.). Zatem w sensie ontologicznym konotacja jest „specyficznym” rodzajem wiedzy językowej, tj. faktem mentalnym, który ukonstytuowany w ludzkim mózgu, a ściślej mówiąc w ludzkim umyśle,¹² może być dopiero wyrażony

¹¹ Por. J. St. Mill, (1843) 1925 L. Hjelmslev, 1953; R. Carnap, 1942, 1947; J. Bartmiński, 1988.

¹² Odróżnienia pomiędzy wyrażeniami *mózg* a *umysł* dokonuję za F. Grucza, 1988, 1993, 1997.

jako konkretne wyrażenie językowe. Ponadto konotacja – w „warstwie” mentalnej, jest poddana oddziaływaniu różnych czynników, jakie mówca-słuchacz w ciągu całego życia nieustannie internalizuje. Pragnę jednak wyraźnie podkreślić, iż tego rodzaju oddziaływanie ma miejsce wyłącznie w sferze mentalnej mówcy-słuchacza, tj. w jego umyśle, gdzie różne komponenty wiedzy, już to tzw. „czysto” językowe, już to tzw. „niejęzykowe” w procesie wzajemnej korelacji tworzą konstrukt znaku językowego. Konotacja jest, zatem zarówno w sferze mentalnej, jak i w sferze sensualnej, czyli w sferze dostępnej analizie empirycznej, wytworem właściwości językowych, w szczególności wytworem wiedzy językowej konkretnego mówcy-słuchacza. Dlatego nieuzasadniona wydaje się próba wykluczania jej ze sfery szeroko pojętego doświadczenia konkretnego człowieka, a ściślej mówiąc z jego kompetencji kulturowej.¹³

Wszystkie komponenty wiedzy, które zostały zinternalizowane w umyśle ludzkim, są ze sobą powiązane, co więcej, nie da się ich – biorąc pod uwagę obecny stan badań, jako bytów ontycznych, od siebie oddzielić w taki sposób, aby możliwa była analiza ich wzajemnego statusu kognitywnego. W tym świetle konotacja jest konstruktem wielu różnych komponentów wiedzy, już to tych stanowiących o tzw. wiedzy o świecie, już to tych stanowiących o wiedzy antropologicznej. Tak pojmowana konotacja przedstawia się jako składnik zindywidualizowanej wiedzy, na której podstawie mówca-słuchacz może wygenerować konkretne wyrażenie językowe, np. konkretną konotację paradygmatyczną. Konotacja jest wytworem kompetencji językowej mówcy-słuchacza, dlatego „skupia w sobie” również takie czynniki, które względem tzw. „znaczenia podstawowego” zwykle uznaje się za peryferyjne, tzn. takie, które w konstytuowaniu znaczenia idiolektalnego udziału nie biorą.¹⁴

Ponieważ konotacja nie jest wyłącznie wytworem tzw. wiedzy „czysto” językowej, wydaje się zasadne rozpatrywane zarówno jej statusu, jak i właściwości w świetle komunikacyjnej kompetencji językowej,¹⁵ w której zakresie się częściowo formuje. Komunikacyjna kompetencja językowa zakłada znajomość tzw. niejęzykowych systemów komunikacyjnych, tj. systemów, na które składają się czynniki parajęzykowe, akustyczne, wizualne, tzn. czynniki uwarunkowane antropologicznie. Ich znajomość w komunikacji interpersonalnej jest niezbędna. Przy tym nieodzowna jest także znajomość odpowiednich systemów kulturowych oraz poszczególnych aktów kulturowych, które konstytuują tzw. kompetencję kulturową. Kompetencja kulturowa jest wobec wymienionych kompetencji nadrzędna, dlatego implementuje także konotację, jako jeden ze swoich składników. Konotacja stanowi prymarnie mentalny konstrukt wielu komponentów wiedzy, które są częścią kompetencji językowej, komunikacyjnej oraz kompetencji kulturowej. Konotacja niejako „odzwierciedla” różne komponenty wiedzy, a tym samym jest jednym z istotnych składników, które w procesie sygnifikacji współkonstruuja zna-

¹³ Wyrażenia *kompetencja kulturowa* używam za F. Grucza, 1992.

¹⁴ Przykładem na zilustrowanie tego typu stanowiska są dostępne powszechnie słowniki językowe.

¹⁵ Wyrażenia *komunikacyjna kompetencja językowa* używam za F. Grucza, 1988.

czenie idiolektalne. Sekundarnie natomiast konotacja jest konkretnym wyrażeniem językowym, które komponenty wiedzy, rozumiane jako logiczna suma wszystkich komponentów biorących udział w konstytuowaniu się znaczenia idiolektalnego, wyłącznie reprezentuje. Można ją zatem określić jako *multimedialny atrybut konkretnej idiokultury*,¹⁶ który jest internalizowany, czy też autonomicznie generowany, przez konkretnego mówcę-słuchacza oraz realizowany przez niego w postaci konkretnego wyrażenia językowego.

Konotacja jest multimedialnym wytworem umysłowej aktywności konkretnego mówcy-słuchacza, który w procesie sygnifikacji, poczynając od wrodzonych uwarunkowań antropologicznych po wytworzoną przez siebie kompetencję kulturową, może internalizować *wszystkie* tzw. językowe, jak i *wszystkie* tzw. niejęzykowe czynniki jako *równouprawnione* komponenty wiedzy, i „wpisywać” je w zakres znaczenia idiolektalnego wytwarzanego przez siebie idioleksemu. Konotacja jest więc wytworem idiokulturowym konkretnego mówcy-słuchacza – konstruktem mentalnym zarówno tych denotacyjnych, jak i konotacyjnych komponentów wiedzy, który jako ukonstytuowany produkt procesu sygnifikacji może być realizowany w postaci odpowiednich ciągów grafemów lub ciągów fonemów.

W tym świetle rozróżnienie pomiędzy konotacją a denotacją nie powinno polegać na opisie jednostki leksykalnej wyłącznie według kryteriów stricte taksonomicznych, lecz na rozpoznaniu konstytutywnych komponentów wiedzy, jakie w umyśle mówcy-słuchacza dla ukonstytuowania się idioleksemu i reprezentującego go wyrażenia językowego zostały (do tej pory) zinternalizowane. Innymi słowy, zarówno konotacyjne, jak i denotacyjne komponenty znaczenia idiolektalnego podlegają tym samym zasadom sygnifikacji, tak więc w sensie ontologicznym „mają” ten sam status. Analiza materiału empirycznego, którą przeprowadziłem w ramach badań nad konotacją (por. G. Pawłowski 2007), pokazała, że normatywne sememy opisu danej jednostki leksykalnej nie zawsze odpowiadają tym empirycznie pozyskanym i zrekonstruowanym. Tym samym normatywna denotacja nie zawsze okazuje się empirycznie zrekonstruowaną denotacją, a normatywna konotacja,¹⁷ zwłaszcza iż w leksykografii nie jest rejestrowana, nie zawsze pokrywa się z empirycznie zrekonstruowaną konotacją. Wniosek: znaczenie idiolektalne, rozumiane jako dynamiczny konstrukt formy i treści, ukonstytuowany w umyśle konkretnych mówców-słuchaczy, należałoby rozumieć jako *aktualny* udział tych konotacyjnych, czyli słabiej zinternalizowanych, i tych denotacyjnych, czyli silniej zinternalizowanych komponentów wiedzy, jakie „przypisywane” są jakiemuś wyrażeniu językowemu. Co więcej każdy z wymienionych komponentów poddawany jest permanentnym modyfikacjom i przewartościowaniom, toteż należy sądzić, iż komponenty konotacyjne mogą osiągnąć status komponentów denotacyjnych, i vice versa. Tę zależność wykazały moje badania w zakresie pomiaru tzw. potencjału konotacyjnego (por. G. Pawłowski 2007). Nawiasem mówiąc byłoby pożądanym, aby uwzględnić tę współzależność na poziomie konstrukcji normatywnych opisów leksemów, biorąc przy tym pod uwagę wyniki (re)konstrukcji znaczeń polilektal-

¹⁶ Terminu *idiokultura* używam za F. Grucza, 1988, 1992, 2000.

¹⁷ Chodzi tutaj o normatywną konotację rejestrowaną głównie na podstawie dostępnych kolokacji.

nych.¹⁸ Pożądane byłoby także, aby leksykografia z większą śmiałością rejestrowała sememy konotacyjne jako współkonstyтуanty opisu jednostki leksykalnej. Stanowiłoby to podstawę takiego postępowania, aby sememy uznawane (dotychczas) za konotacyjne – reprezentowane przez silne konotacje polilektalne – mogły osiągać status normatywnych sememów denotacyjnych, sememy denotacyjne natomiast – o ile słabiej reprezentowane przez denotacje polilektalne – mogły być uznane za normatywne sememy konotacyjne lub też wyłączone z zakresu opisu jednostki leksykalnej.¹⁹ Należały jednocześnie pamiętać, iż dyferencjacja, która miałaby dotyczyć konotacyjnych i denotacyjnych komponentów znaczenia idiolektalnego, tj. rzeczywistych komponentów wiedzy, jest jak na razie niemożliwa. W umyśle mówcy-słuchacza bowiem konstytuowanie się znaku językowego jest dynamicznym procesem, podczas którego zarówno konotacyjne, jak i denotacyjne komponenty wiedzy poddawane są permanentnie wzajemnemu oddziaływaniu, w związku z tym nie da się ich wciąż jeszcze odróżnić na poziomie ontologicznym w taki sposób, aby możliwa była wyczerpująca analiza ich wzajemnej relacji kognitywnej. Dlatego należy w tym miejscu podkreślić, iż normatywna dyferencjacja pomiędzy konotacją a denotacją, a ściślej mówiąc pomiędzy (normatywnymi) konstyтуantami konotacyjnymi i normatywnymi konstyтуantami denotacyjnymi danej jednostki leksykalnej, powinna mieć charakter szczególnie ostrożnego „zabiegu semantycznego”. W przeciwnym razie istnieje ryzyko, iż opis leksykologiczny danej jednostki leksykalnej, a co za tym idzie, także opis leksykograficzny danej jednostki słownikowej, może stać się rodzajem normatywnej sankcji, dla uzasadnienia której dynamiczne właściwości znaczenia idiolektalnego będą poddawane analizie na podstawie, bądź co bądź, wciąż jeszcze niedoskonałych kryteriów taksonomicznych.

Podsumowując, można stwierdzić, a) na poziomie ontologicznym nie da się wciąż jeszcze odróżnić pomiędzy konotacyjnymi i denotacyjnymi komponentami znaczenia idiolektalnego, ponieważ zarówno konotacyjne, jak i denotacyjne komponenty wiedzy *współkonstyтуują* znaczenie idiolektalne, zwłaszcza że, b) znaczenie idiolektalne nie jest matematyczną sumą mniej lub bardziej *uprzywi-lejowanych* komponentów wiedzy, oraz c) każdy mówca-słuchacz (finalnie) sam decyduje o tym, jakie komponenty wiedzy „znajdą się” w zakresie znaczenia idiolektalnego, oraz jakie „wpisze” on w zakres wytwarzanych przez siebie wyrażen językowych, niezależnie od tego, czy zostały one już uznane za normatywne konstyтуanty danej jednostki leksykalnej i/lub normatywne sememy danej jednostki słownikowej, czy też nie.

¹⁸ Analogicznie do opisanych wyżej terminów *konotacja idiolektalna* i (*rzeczywista*) *konotacja polilektalna* należy odróżnić pomiędzy *znaczeniem polilektalnym*, rozumianym jako logiczny przekrój znaczeń idiolektalnych konstytuowanych przez mówców-słuchaczy danej wspólnoty językowej, oraz *rzeczywistym znaczeniem polilektalnym*, które odwołuje do realnie istniejących znaczeń idiolektalnych konstytuowanych przez konkretnego mówcę-słuchacza danej wspólnoty językowej.

¹⁹ Nawiasem mówiąc, kryteria normatywnego opisu jednostki leksykalnej z uwzględnieniem zarówno konotacyjnych, jak i denotacyjnych sememów, są od dłuższego czasu przedmiotem moich dociekań.

Wnioski można pokrótce streścić następująco. Konotacja nie powinna być definiowana i kategoryzowana zarówno w sensie ontologicznym, jak i pod względem jej formy wyrażeniowej jako byt ontyczny. Normatywny opis jednostki leksykalnej powinien zmierzać do eliminowania postulowanej ontologicznej granicy pomiędzy konotacją, jako tak zwanym „znaczeniem pobocznym” a denotacją, jako tak zwanym „znaczeniem podstawowym”, ponieważ zarówno konotacja, jak i denotacja są prymarnie atrybutami sfery mentalnej konkretnych mówców-słuchaczy, zatem ontologicznie stanowią *równoprawne* komponenty wiedzy i jako takie nie dają się od siebie odróżnić. Jeśli natomiast, np. ze względów formalnych, chcemy odróżnić konotację od denotacji, to należałoby tego dokonywać na drodze permanentnego weryfikowania (normatywnej) konotacji polilektalnej i normatywnej denotacji polilektalnej względem *aktualnej* konotacji polilektalnej i *aktualnej* denotacji polilektalnej.

Końcowe refleksje dotyczące konotacji i związanych z nią problemów skłaniają mnie raczej do postawienia pytania, niż – ze względu na aktualny stan badań – do sformułowania formalnych kryteriów jej pełnego opisu ontologicznego. Nawet perspektywa takiego opisu wydaje się wciąż jeszcze dość mało prawdopodobna. Co zatem pozostaje lingwiście, który podejmuje się mimo wszystko opisu semantycznego jednostki leksykalnej? Otóż może on dokonywać rzetelnej dyferencjacji pomiędzy konotacją a denotacją na podstawie konkretnych wyrażeń językowych. (Rzeczywiste) znaczenie idiolektale konstytuowane poprzez równouprawnione (rzeczywiste) komponenty wiedzy, które mówca-słuchacz w postaci wyrażenia językowego realizuje, są jego (tj. znaczenia idiolektalnego) logiczną sumą. Znaczenie idiolektalne jest jednak dla zewnętrznego podmiotu obserwacji zagadką. Inaczej rzecz ujmując, znaczenie idiolektalne jest wyłącznym atrybutem konkretnego umysłu ludzkiego i jako takie nie jest, przynajmniej ciągle jeszcze nie jest, dostępne instrumentom analizy empirycznej.

BIBLIOGRAFIA

- AJDUKIEWICZ K., 1971. *Sąd jako konotacja zdania*. w: *Semiotyka polska 1894–1969*. Pelc, J., red. Wyboru dokonał oraz wstępem i przypisami opatrzył Jerzy Pelc. Warszawa: PWN, str. 112–126.
- ANDRINGA E., 1979. *Text, Assoziation, Konnotation*. Königstein: Athenäum.
- BARTHES R., 1961. *Le message photographique*. [w:] *Communications*, 1, str. 128–130 oraz w: Barthes, R., *L'obvie et l'obtus*. Paris: Seuil 1982, str. 9–24.
- BARTHES R., 1972. *Elements of semiology*. London: Jonathan Cape.
- BARTMIŃSKI J., (red.) 1988. *Konotacja*. Lublin: UMCS.
- BLOOMFIELD L., 1957. *Language*. London: George Allen & Unwin.
- BOCHMANN K., 1974. *Zum theoretischen Status und operativen Wert der Konnotation*. w: *LS/ZISW/A*, 10, str. 24–38
- BRASELMANN P.M.E., 1981. *Konnotation – Verstehen – Stil. Operationalisierung sprachlicher Wirkungsmechanismen dargestellt an Lehnelementen im Werke Maurice Dekobras*. Frankfurt/M, Bern: Peter Lang.

- BRZOZOWSKA M., 2000. *Etymologia a konotacja wybranych nazw kamieni*. w: *Etnolingwistyka*. t. 12., str. 265–278.
- BRZOZOWSKA M., 2000. *Etymologia a konotacja słowa: (na materiale współczesnej polszczyzny literackiej i ludowej)*. Lublin: UMCS, niepublikowana rozprawa doktorska.
- BRZOZOWSKA M. 2003. *Etymologia a konotacja semantyczna słowa w polszczyźnie literackiej (na wybranych przykładach)*. [w:] *Studia etymologia Brunensia* 2., str. 423–432.
- BURKHARDT H., 2001 *Gruby i jego konotacje semantyczne w języku polskim i niemieckim*. w: *Poradnik Językowy*, zesz. 8, str. 1–8.
- BYKOVA O., 1981. *Funktionale Besonderheiten des konnotativen Potentials der sprachlichen Einheiten auf der lexikalisch-semantischen Ebene (dargestellt am literarischen Text)*. w: *Funktion der Sprachgestaltung im literarischen Text*, Steinberg, W., (red.) (MLV Halle) Wittenberg: Wissenschaftliche Beiträge 1981/52., str. 171–181.
- BÜHLER K., 1978. *Die Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Frankfurt/M., Berlin, Wien: Ullstein
- DAUSES A., 1989. *Grundbegriffe der Lexematik: Methoden und Probleme der Wortschatzbetrachtung in Synchronie und Diachronie*. Stuttgart: Steiner, rozdz. I, 3., «Assoziation, Konnotation, Motivation»
- DIECKMANN W., 1979. *K. O. Erdmann und die Gebrauchsweisen des Ausdrucks „Konnotationen„ in der linguistischen Literatur*. w: *LAB* 13, str. 1–60.
- ECO, U., 1988. *Wer ist schuld and der Konfusion von Denotation und Bedeutung. Versuch einer Spurensicherung*. w: *Zeitschrift für Semiotik*, 10:3., str. 189–207.
- ECO U., 1991. *Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen*. Wyd. 2., popr. München: Fink.
- ECO U., 2002. *Einführung in die Semiotik*. Wyd. 9., München: Fink.
- FIX U., 1997. *Kulturelle Konnotationen. Eine Möglichkeit der kultursemiotischen Betrachtung von Lexemen am Beispiel des DDR-geprägten Wortschatzes*. [w:] *Allgemeinwortschatz der DDR-Bürger – nach Sachgruppen geordnet und linguistisch kommentiert*. Schröder, M./Fix, U., (red.) Heidelberg. str. 177–197.
- GARZA-CUARÓN B., 1991. *Connotation and Meaning*. Berlin, NY: de Gruyter.
- GOŁĄB G., 1967. *Próba klasyfikacji syntaktycznej czasowników polskich (na zasadzie konotacji)*, w: *BPTJ*, zesz. XXV, str. 3–43.
- GOWERDOWSKIJ W., 2002. *Affixale Konnotation im Deutschen und im Russischen: Vergleichende Typologie*. Ukrainische Beiträge zur Germanistik t. 4., Aachen: Shaker.
- GREIMAS A.J., 1970. *Du sens*, w: *Du sens. Essais semiotiques*. Paris: Editions du Seuil, str. 7–17.
- GREIMAS A.J., 1970b. *Pour une sociologie du sens commun*. w: *Du sens. Essais semiotique*. Paris: Editions du Seuil [1st ed., 1968], str. 93–102.
- GREIMAS A.J., 1967. *Sémantique structurale: recherche de méthode*. Paris: Librairie Larousse.
- GRUCZA F., 1983. *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa: PWN.
- GRUCZA F., 1988. *Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*, w: *Daß eine Nation die ander verstehen möge: Festschrift für Marian Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag*. Honsza, N./Roloff. H.-G., (red.) Amsterdam: Rodopi, Seria (Chloe (Amsterdam); t. 7), str. 309–332.
- GRUCZA F., 1989. *Język a kultura, bilingwizm a biculturalizm: Lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, w: *Bilingwizm, biculturalizm, implikacje glottodydaktyczne: Materiały z XII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Zaborów, 18–20 września 1986*. Grucza, F., (red.) Warszawa: UW, str. 9–49.
- GRUCZA F., 1991. *Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie*, w: *Teoretyczne podstawy terminologii*. Grucza, F., (red.) Wrocław, Warszawa, Kraków: Ossolineum, str. 11–44.

- GRUCZA F., (red.) 1992. *Język, kultura – kompetencja kulturowa*: Materiały z XIII sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Zaborów, 5–8 listopada 1987. Warszawa: UW.
- GRUCZA F., 1992b. *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*, w: *Język, kultura, kompetencja kulturowa: Materiały XIII sympozjum Instytutu Lingwistyki stosowanej UW*, Zaborów, 5–8 listopad 1987. Grucza, F., (red.) Warszawa: UW, str. 9–68.
- GRUCZA F., 1993. *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: O językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, w: *Opuscula Logopaedica in honorem Leonis Kaczmarek, Bartmiński, J.*, (red.) Lublin: UMCS, str. 25–47.
- GRUCZA F., 1993b. *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, w: *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Piontek, J./Wierciński, A., (red.) Poznań, str. 151–174.
- GRUCZA F., 1997. *Problemy historii i genezy języków ludzkich*, w: *Plus ratio quam vis. Festschrift für Aleksander Szulc zum 70. Geburtstag*. Dębski, A., (red.) Kraków: UJ, str. 77–99.
- GRUCZA F., 1997b. *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, w: *Podjęcie kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce: Materiały z XX sympozjum ILS UW*, Grzegorzewice 12–14 stycznia 1996. Grucza, F./Dakowska, M. (red.) Warszawa: UW, str. 7–21.
- GRUCZA F., 2007. *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- GRUCZA S., 2004. *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych.
- GRUCZA S., 2007. *O konieczności tworzenia korpusów tekstów specjalistycznych*, w: S. Grucza (red.) *W kręgu teorii i praktyki lingwistycznej. Księga pamiątkowa ofiarowana profesorowi Jerzemu Lukszynowi w 70. rocznicę urodzin*. Warszawa: WUW, str. 103–122.
- HELMBRECHT J., 1990. *Funktionale Aspekte der Konnotation und Sprachtabu*, w: *Neue Fragen der Linguistik: Akten des 25. Linguistischen Kolloquiums*. Feldbusch, E., (red.) Paderborn, str. 173–179.
- HJELMSLEV L., 1953 *Prolegomena to a theory of language*. Baltimore: Waverly Press.
- JORDANSKAJA L./Mielczuk, I., 1988. *Konotacja w semantyce lingwistycznej i leksykografii*. [w:] *Konotacja*. Bartmiński, J., (red.) Lublin: UMCS, str. 9–34.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1977. *La connotation*. Lyon: Press Universitaires.
- KĘPA-FIGURA D., 2001. *Miejsce konotacji w semantycznej strukturze słowa*, w: *Semantyka tekstu artystycznego*. Pajdzińska, A./Tokarski, R. (red.) Lublin: UMCS, str. 293–305.
- KINDERVATER Ch., 1983. *Konnotationen in argumentierenden Texten*. Erfurt: Päd. Hochsch. „Dr. Theodor Neubauer”, Hist.-Phil. Fak., nieopublikowana rozprawa doktorska, A
- KRZESZOWSKI T.P., 1994. *Konotacja i denotacja*, w: *Podstawy gramatyki kognitywnej*. Kardela, H., (red.) Warszawa: Polskie Towarzystwo Semiotyczne, str. 85–95.
- LERCHNER G., 1983. *Zur Beschreibbarkeit von Konnotationen*, w: *LS/ZISW/A*, t. 107/II Berlin, str. 61–69.
- LEWICKI R., 1993. *Konotacja obcości w przekładzie*. Lublin: UMCS.
- MARTINET A., 1967. *Connotations, poesie et culture*, w: *To Honor Roman Jakobson. Essays on the Occasion of his Seventieth Birt.*, Vol. II, The Hague & Paris. Mouton, str. 1288–1294.
- MILITZ H.-M., 1986. *Wertende Konnotation in der Phraseologie*, w: *Sprachpflege (Zeitschrift für gutes Deutsch) Jahrgang 35: zesz. 8.*, str. 109–111.
- MILL J. St., (1843) 1925. *A System of Logic. Raciocinative and Inductive*. London: Longman, Green, and Co.
- NAGÓRKO A., 1988. *Problem konotacji semantycznych w opisie przedmiotów*, w: *Konotacja*. Bartmiński, J., (red.) Lublin: UMCS, str. 55–66.

- PAJDZIŃSKA A., 1988. *Udział konotacji leksykalnej w motywacji frazeologizmów*, w: Konotacja. Bartmiński, J., (red.) Lublin: UMCS, str. 67–82.
- PAWŁOWSKI G., 2007. *Konnotationen der Wörter Nation, Staat, Kirche, Religion, Kunst, Freiheit und ihrer polnischen Entsprechungen* *naród, państwo, kościół, religia, sztuka, wolność. Eine deutsch-polnische kontrastive Studie*. Warszawa: UW/WLS, nieopublikowana rozprawa doktorska.
- PAWŁOWSKI G., 2009, *Freiheit - Zu Problemen der Lexemgrenzen aus semantischer Sicht*, w: *Russische Germanistik. Jahrbuch des Russischen Germanistenverbandes*. red. Babenko, N.S., Bakshi, N.A., *Moskau 6, 2009*, s. 381–394.
- PELC J., (red.) 1994. *Znaczenie i prawda. Rozprawy semiotyczne*. Warszawa: PWN.
- RÖSSLER G., 1979. *Konnotationen: Untersuchungen zum Problem der Mit- und Nebenbedeutung*. Wiesbaden: Steiner.
- ŠAHOVSKIJ V.-I., 1987. *Lexikalische Bedeutung des Wortes und Konnotation*, w: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 40:6, str. 830–838.
- SCHEIDWEILER G., 1983. *Die Kontextabhängigkeit der Konnotation, nachgewiesen anhand des semantischen Differentials*, w: *Muttersprache. Zeitschrift zur Pflege und Erforschung der deutschen Sprache*. Wiesbaden, t. 93, str. 320–335.
- SCHEIDWEILER G., 1984. *Zur Konnotation der Diminutivsuffixe „-chen,, und „-lein,, : prosaisch oder poetisch?* w: *Muttersprache: Zeitschrift zur Pflege und Erforschung der deutschen Sprache*. Wiesbaden, t. 95 (1984/85), nr 1/2, str. 69–79.
- SCHIPPAN T., 1972. *Einführung in die Semasiologie*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- SCHIPPAN Th., 1979. *Konnotationen und Ideologiegebundenheit im lexikalischen Bereich*, w: *LS/ZISW/A*, zesz. 51, str. 103–111.
- SCHIPPAN Th., 1979b. *Zum Problem der Konnotationen*, w: *ZPSK*, 32:6, str. 679–684.
- SCHIPPAN Th., 1982. *Subtext – Konnotationen – Präsuppositionen. Gedanken zu einem Aufsatz Elise Riesels*, w: *ZfG* 3:3, str. 332–337.
- SCHIPPAN Th., 1983. *Konnotationen*, w: *LS/ZISW/A*, zesz. 109, str. 260–275.
- SCHIPPAN Th., 1987. *Konnotationen – ein noch immer aktuelles lexikologisches Problem. Diskussion zu Semantiktheorie und Lexikographie*, w: *ZfGerm* 8:3, str. 354–360.
- SCHIPPAN Th., 1992. *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- SENDEL'S E.I. 1985. *Pragmatik, Semantik und Konnotation in der Grammatik*. [w:] *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. 22:2, str. 84–88.
- STEINERT A., 2003. *Denotationen, Konnotationen und Offenheit*. München: Meidenbauer.
- STIERLE K. H., 1975. *Versuch zur Semiotik der Konnotation*, w: *Text als Handlung. Perspektiven einer systematischen Literaturwissenschaft*. (red.) Stierle, K.H., München: Fink, str. 131–151.
- TOKARSKI R., 1988. *Konotacja jako składnik treści słowa*, w: *Konotacja*. Bartmiński, J., (red.) Lublin: UMCS. str. 35–54.
- TOKARSKI R., 1990. *Prototypy i konotacje: o semantycznej analizie słowa w tekście poetyckim*, w: *Pam. Lit. zesz. 2.*, str. 117–137.
- TOKARSKI R., 1991. *Poziomy konotacji semantycznej*, w: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*. Puzynina, J./Bartmiński, J., (red.) Wrocław: Wiedza o Kulturze, (Język a Kultura, t. 2), str. 45–52.
- WALCZAK G., 1977. *Konotacja jako jedno z kryteriów klasyfikacji zdań złożonych*, w: *BPTJ*, zesz. XXXV, str. 133–140.
- ZARĘBINA M., 1967. *Elipsa a konotacja*, w: *BPTJ*, zesz. XXV, str. 103–121.

**THE PROBLEM CONCERNING THE USE AND UNDERSTANDING
OF THE TERM CONNOTATION, AND THE ONTOLOGICAL STATUS
OF CONNOTATION**

The article attempts to provide answers to the questions concerning the use, understanding and ontological status of connotation in the light of the anthropocentric theory of languages. The problems are examined on three levels: terminological, semantic and ontological. The problem on the level of terminology is largely attributed to the ambiguous use of the term connotation in the field of linguistics, i.e. from the point of view of logic, where connotation is understood as intension, and from the linguistic point of view, where connotation is identified as additional meaning. This leads to different understandings of connotation within the remit of semantics as regards its 'relations' with denotation. A differentiation made between connotation viewed as an expression and connotation proper, together with an attempt to explain the latter's actual role in generating idiolectal meaning, constitutes a platform for further considerations of the problem of connotation on the level of ontology.

Słowa kluczowe: konotacja idiolektalna, konotacja polilektalna, lingwistyka antropocentryczna, semantyka antropocentryczna, znaczenie idiolektalne, idiokultura

Magdalena OLPIŃSKA

Uniwersytet Warszawski

Implikacje glottodydaktyczne antropocentrycznej teorii języków

1. Antropocentryczna teoria języków F. Gruczy

Antropocentryczna teoria języków¹ jest koncepcją opracowaną przez wybitnego polskiego lingwistę, profesora Franciszka Gruczę. Założenia tej koncepcji F. Grucza przedstawił po raz pierwszy w monografii *Zagadnienia metalingwistyki* z roku 1983, a następnie w kolejnych pracach, m.in. 1988, 1993a i b, 1997, 2005, 2008. Koncepcja ta wywarła wielki wpływ na prace innych polskich lingwistów – przegląd tych prac przedstawia S. Grucza (2004: 38).

W świetle antropocentrycznej teorii języków język ludzki jest pewną właściwością człowieka – jego wiedzą fundującą jego umiejętności językowe. Wiedza ta obejmuje zakres praktycznych umiejętności każdej osoby, „na podstawie której (a) tworzy ona formy wyrażenia/wypowiedzi określonego typu (...), (b) realizuje (spełnia) określone cele za pomocą wyrażenia/wypowiedzi tego typu, tzn. posługuje się nimi jako pewnymi środkami, (c) przypisuje im określone wartości, przede wszystkim funkcje znakowe, (d) poznaje analogiczne wyrażenia/wypowiedzi wytworzone przez inne osoby (...), (e) odczytuje i rozumie nadane im wartości, przede wszystkim ich znaczenia” (Grucza F. 1993a: 31). Inaczej mówiąc, umiejętności językowe człowieka to umiejętności odbierania i rozumienia wyrażenia językowych innych ludzi, umiejętności realizowania wyrażenia językowych oraz umiejętności posługiwania się wyrażeniami językowymi w procesie komunikacji.

Struktura wiedzy fundującej umiejętności językowe ludzi jest bardzo złożona. Obejmuje ona „strukturalny system wiedzy (...) [oraz] proceduralne możliwości jej przetwarzania, warunkujące percepcję i produkcję językową” (Sikorska 2005: 55; por. też Dakowska 2001: 43 i n.; Jańska 2006: 59), inaczej mówiąc – wiedzę deklaratywną oraz wiedzę proceduralną (lub: wiedzę o przedmiocie oraz wiedzę operacyjną – Duszak 1998: 251). Wiedza deklaratywna to przechowywana w pamięci trwałej wiedza o faktach, zdarzeniach, prawidłowościach – w odniesieniu do języka wiedza ta obejmuje między innymi słownictwo, system pojęć oraz wiedzę

¹ Teoria ta jest nazywana przez jej Autora we wcześniejszych pracach *relatywistyczną teorią języków ludzkich*.

o formach językowych. Wiedzy deklaratywnej nie należy utożsamiać z wiedzą metajęzykową, wiedzą teoretyczną o formach językowych. Natomiast wiedza proceduralna umożliwia (nieuświadomione) odwoływanie się do wcześniej nabytych elementów wiedzy fundujących wykonywanie określonych czynności, sprawności (np. jazdy na rowerze); językowa wiedza proceduralna to zakodowane w pamięci procedury i strategie wykonywania czynności językowych, czyli umiejętności dysponowania elementami wiedzy deklaratywnej w działaniu językowym. Wiedzy proceduralnej nie należy z kolei utożsamiać ze sprawnościami językowymi w sensie automatycznych procedur recepcji i produkcji wypowiedzi (por. Dakowska 2001: 44). Zależności pomiędzy wiedzą deklaratywną i proceduralną w działaniu językowym są bardzo złożone, nie sposób ich od siebie odgraniczyć, tym bardziej nie można ich sobie przeciwstawiać. Wiedza deklaratywna i proceduralna razem tworzą językowe właściwości człowieka – „umiejętności tworzenia i nadawania oraz odbierania i interpretowania wypowiedzi” (Grucza F. 1993b: 157).

F. Grucza (1997: 12 i n.) podejmuje dalej idącą próbę klasyfikacji wiedzy, wyróżniając między innymi: wiedzę wrodzoną („pochodzącą z genetycznego przekazu”) i nabytą (wytworzoną), wiedzę uświadomioną i nieuświadomioną, wiedzę teoretyczną i praktyczną, wreszcie wiedzę językową i pozajęzykową (wiedzę człowieka o świecie, w tym także wiedzę o samym sobie). Z kolei wiedza językowa jest wiedzą formacyjną, realizacyjną i wiedzą funkcyjną – semantyczną i pragmatyczną. Zarówno zaś wiedza semantyczna, jak i pragmatyczna obejmuje „nie tylko czystą wiedzę funkcyjną, czyli wiedzę o znaczeniach morfemów, leksemów, frazemów itd., lecz także sporo wiedzy praktycznej składającej się na odpowiednie umiejętności” (tamże: 16). Wiedza semantyczna „styka się bezpośrednio, krzyżuje, w pewnej mierze pokrywa z wiedzą o świecie”, zaś wiedza pragmatyczna jest „ściśle powiązana z wiedzą kulturową” (tamże: 17). Jak z tego wynika, „nie ma żadnej wyraźnej granicy oddzielającej obszar wiedzy językowej od nie-językowej wiedzy o świecie” (Grucza F. 2005: 47), zaś nie ulega wątpliwości, że wiedzą potrzebną człowiekowi w procesie komunikacji jest nie tylko wiedza językowa. Fakt ten ilustruje dobrze przykład tekstu zaczerpniętego z artykułu W. Schnotza (2005: 224), który to tekst na pozór wydaje się pozbawiony wewnętrznej spójności i sensu:

Piotruś zaprosił Anię na urodziny. Ania zastanawiała się, czy Piotruś ma już warcaby. Podeszła do swojej świnki-skarbonki i potrząsnęła nią. Ale skarbonka nie wydała żadnego dźwięku (tł. M.O.).

- Dlaczego Ania zastanawia się, czy Piotruś ma warcaby, kiedy otrzymała zaproszenie na jego urodziny?
- Dlaczego po zadaniu sobie tego pytania zdejmuje z półki świnkę-skarbonkę i potrząsa nią?
- Co to dla niej oznacza, że skarbonka nie wydaje żadnego dźwięku i jaki ma to związek z urodzinami Piotrusia?

Jednak czytelnik z łatwością odpowiada na te wszystkie pytania, nie dlatego, że znajduje odpowiedzi w tekście, lecz na podstawie swojej wiedzy o świecie (wiedzy kulturowej):

- Na przyjęcie urodzinowe należy przyjść z prezentem – mogłyby nim być warcaby, pod warunkiem że jubilat ich jeszcze nie posiada.
- Prezent należy kupić, np. za pieniądze zgromadzone w skarbonce, która temu celowi – gromadzeniu oszczędności – służy.
- Brak odgłosu brzęczących monet w skarbonce oznacza brak środków na zakup prezentu, a więc znaczący problem dla Ani.

Przykład ten pokazuje, jak bardzo w procesy dekodowania wypowiedzi zaangażowana jest cała wiedza odbiorcy, nie tylko jego wiedza językowa, ale także rozległa wiedza kulturowa, wiedza o świecie.

Umiejętności komunikacyjne człowieka można zatem scharakteryzować jako zdolności wprawnego stosowania wiedzy językowej i pozajęzykowej w sytuacjach komunikacyjnych. Dzięki posiadanym umiejętnościom ludzie potrafią przy wykonywaniu aktów komunikacyjnych (zarówno ich wytwarzaniu, jak i ich rozumieniu), korzystając z wiedzy, dokonać wyboru odpowiednich form morfosyntaktycznych, złożyć je w sensowną, spójną i logiczną całość, nadać wypowiedzi (lub odczytać) indywidualne zabarwienie (dowcipne, złośliwe, obraźliwe itp.) i to w bardzo krótkim czasie.

Jednak wiedzy tej nie można nikomu bezpośrednio przekazać. Każdy człowiek może dzięki doświadczeniu, praktyce, refleksji czy rozumowaniu swoją wiedzę zdobywać (wytwarzać), gromadzić, rozwijać, przetwarzać, a także „uzewnętrzniać”, odzwierciedlać, reprezentować – np. za pomocą form językowych (Grucza F. 1997: 13; por. też 1993a: 27). Na podstawie tych zewnętrznych reprezentacji wiedzy każdy człowiek musi ją zrekonstruować sam.

Jedynymi dostępnymi reprezentacjami tej wiedzy są wyrażenia językowe. Wyrażenia językowe używane w procesie komunikacji, w interakcjach komunikacyjnych z partnerami komunikacyjnymi, są zawsze wyraźnie powiązane z sytuacją i zanurzone w kontekście komunikacyjnym. Ponadto wyrażenia językowe występują w procesie komunikacji w postaci uporządkowanej – w postaci dyskursu. Cechą charakterystyczną każdego rodzaju dyskursu jest to, że w danej sytuacji komunikacyjnej stanowi on zawsze określoną i skończoną całość zintegrowaną z ową sytuacją komunikacyjną.

Warunkiem porozumienia się pomiędzy ludźmi jest prawidłowe przypisywanie wyrażeniom językowym znaczeń, treści i intencji komunikacyjnych przez partnerów komunikacyjnych. Sytuacja komunikacyjna, kontekst, a także intencja komunikacyjna oraz treść/znaczenie wypowiedzi determinują użycie danej formy językowej. Znajomość form językowych gwarantuje mówcom i słuchaczom możliwość kodowania i dekodowania zamiarów komunikacyjnych i stosownych treści. To dzięki nim komunikacja jest w ogóle możliwa.

W oparciu o teorię produkcji mowy Willema J.M. Levelta (1989, tu w: Rickheit i in. 2004: 88 i n., por. też Kurcz 2000: 59 i n. oraz Schmitt i in. 2003: 52) możemy wyróżnić trzy etapy procesu planowania i formułowania wypowiedzi od momentu pojawienia się zamysłu komunikacyjnego do jego językowego wyrażenia. Te trzy płaszczyzny noszą nazwy: konceptualizatora, formulatora i artykulatora (*conceptualizer, formulator, articulator*). Na najwyższym poziomie hierarchii znajduje

się płaszczyzna konceptualizacji. Na tym poziomie następuje wybór treści, którą mówiący ma zamiar wyrazić i celu, który chce zrealizować, posługując się wyrażeniami językowymi. Na tym etapie powstaje plan dyskursu: nadawca decyduje, jakiego rodzaju wypowiedź chce wytworzyć. Konstruując treści i cele komunikacyjne mówca korzysta także z zasobów swojej wiedzy pozajęzykowej – wiedzy o świecie (ogólnej i specjalistycznej), wiedzy o społecznych, kulturowych i komunikacyjnych uwarunkowaniach procesu komunikacji, a także ze swojej wiedzy lub wyobrażeniu o odbiorcy komunikatu – o poziomie jego wiedzy w porównaniu ze swoją własną wiedzą i o możliwościach przetwarzania informacji przez odbiorcę². Niższy poziom – to płaszczyzna formułowania wypowiedzi. Jest to etap przedwerbalnego generowania przekazu o charakterze planu wypowiedzi, na którym następuje wybór odpowiednich struktur syntagmatycznych, jednostek leksykalnych oraz przyporządkowanie morfemom odpowiedniej formy fonologicznej (kodowanie gramatyczne i fonologiczne, por. Schmitt i in. 2003: 52; Indefrey 2003: 31–32). Na najniższym poziomie – płaszczyźnie artykulacji – zgromadzone są formy werbalne. Na tym etapie odbywa się realizacja wypowiedzi dzięki aparatowi głosowemu. Podobną hierarchiczną strukturę ma także umiejętność rozumienia wypowiedzi. Na najniższym poziomie tej umiejętności znajduje się analizator słuchowy, odpowiedzialny za rozpoznawanie wypowiedzi w postaci ciągów dźwięków (pełni on także rolę w monitorowaniu własnych wypowiedzi mówcy, w kontrolowaniu poprawności wypowiedzi i jej zgodności z zamierzoną intencją komunikacyjną – por. Kurcz 2000: 60). Na wyższym poziomie – dzięki „systemowi rozumienia mowy” (określenie za Kurcz 2000: 59) – przebiega proces semantyzacji, czyli dekodowania form werbalnych i rekonstruowania ich znaczenia (lub inaczej mówiąc – interpretacji ich znaczenia – por. Grucza F. 1993b: 157), czyli przypisania znaczeń formom językowym zawartym w komunikacie. Ostatnim etapem jest etap konceptualizacji, na którym w świetle wszystkich dostępnych zasobów wiedzy słuchacza następuje rekonstrukcja i interpretacja treści oraz intencji komunikacyjnej, która odpowiada zamierzeniom mówcy. Odbiorca, interpretując zamiar komunikacyjny nadawcy, określa zarazem swój do niego stosunek, tzn. subiektywnie go ocenia. Częścią zrozumienia wypowiedzi jest także reakcja na nią odbiorcy (por. Strohner 2005).

² Nie wszyscy lingwiści uznają proces konceptualizacji za proces językowy. M. Szczodrowski (2004: 70 i n.; 98 i n.; 108 i n.) proces konstruowania (generowania) intencji komunikacyjnych uważa za proces kognitywny, nie językowy, gdyż „realizuje się [on] w ramach ogólnego magazynu wiedzy” (zawierającego informacje ogólne i fachowe). Proces językowego kodowania informacji obejmuje według niego dopiero „transformowanie intencji na odpowiadające jej struktury leksykalno-gramatyczne” (por. płaszczyzna formulatora), a następnie „transmisję do efektorów oraz produkcję materialną wypowiedzi” (por. płaszczyzna artykulatora). Podobnie jest w przypadku dekodowania językowego: wedle M. Szczodrowskiego (2004: 42 i n.; 110 i n.) proces dekodowania informacji (czyli audytywna recepcja znaków językowych, identyfikacja i dyferencjacja poszczególnych jednostek znaków językowych, transformacja substancji znaków językowych i ich transfer do „centrum językowego”, gdzie przechowywane są struktury językowe, nazywanego przez niego również „magazynem-mechanizmem językowym”) jest procesem językowym, natomiast jej kognitywne przetwarzanie w celu zrekonstruowania intencji komunikacyjnej nadawcy jest procesem niejęzykowym.

Podobną hierarchiczną strukturę mają również procesy rozumienia i tworzenia wypowiedzi pisemnych (por. Rickheit i in. 2004: 88 i 102 i n.; Indefrey 2003: 34; Dakowska 2001: 173–174 oraz Jakobs 2003: 316; modele czytania i pisania zob. też Börner, Vogel 1996: 4 i n. oraz Szczodrowski 2004). Różnice pomiędzy tworzeniem i rozumieniem wypowiedzi ustnych i pisemnych dotyczą przede wszystkim czasu ich przetwarzania, który w przypadku tekstów pisemnych jest znacznie dłuższy. Dzięki temu przetwarzanie dłuższych tekstów pisemnych cechuje duża cykliczność procesów poznawczych – włączanie się różnych obszarów pamięci roboczej i trwałej przy radzeniu sobie z ustanawianiem koherencji wypowiedzi oraz innych czynności poznawczych (uwagi, motywacji, koncentracji itd.).

Przetwarzając wypowiedź pisemną, odbiorca, podobnie jak w przypadku przetwarzania wypowiedzi ustnych, korzysta ze wszystkich dostępnych mu zasobów wiedzy zarówno językowej, jak i niejęzykowej. Rozumienie wypowiedzi można zatem postrzegać jako wynik interakcji pomiędzy informacją „pochodzącą” z przetwarzanego materiału językowego (ściślej – informacją zakodowaną w materiale językowym przez twórcę tekstu) a dostępnymi odbiorcy różnymi rodzajami wiedzy i kontekstu dyskursu (por. Knobloch 2005: 14). Charakter współdziałania (interakcji) tych różnych zasobów i źródeł wiedzy jest bardzo złożony. Współdziałanie to, jak również współdziałanie pomiędzy nadawcą i odbiorcą (pomiędzy wiedzą nadawcy, dzięki której konstruuje on intencję komunikacyjną i treść wypowiedzi, a wiedzą odbiorcy, dzięki której jest on w stanie tę intencję i treść zinterpretować), leży u podstaw komunikacji językowej, rozumianej jako produkcja i recepcja wypowiedzi (tekstów – por. Grucza S. 2000: 77).

Interpretacja tekstu jest więc zależna nie tylko od prawidłowego (zgodnego z zamierzeniem twórcy wypowiedzi) odczytania jego znaczenia na podstawie rozpoznania eksplicytnej struktury językowej tekstu, ale także na podstawie przypuszczeń odbiorcy co do wyrażonych implicytnie celów, założeń i intencji twórcy komunikatu (Duszak 1998: 115-116; 196). W przypadku komunikacji językowej interakcja pomiędzy jej uczestnikami polega na wzajemnym oddziaływaniu na siebie, jest ona wspólnym działaniem, a jej efekt zależy od wspólnego wysiłku. Wypowiedzi (teksty) są jedynie wyzwalaczami poznawczych procesów (re)konstrukcji treści i intencji komunikacyjnych. Braki wiedzy zarówno językowej, jak i niejęzykowej mogą znacznie utrudniać procesy porozumiewania się ludzi, co ma pierwszorzędne znaczenie także dla dydaktyki języków obcych. Proces nauki języka obcego należy bowiem uznać nie tylko za proces, którego celem jest zgromadzenie przez uczących się wiedzy językowej dotyczącej danego języka obcego, ale również rozległej wiedzy niejęzykowej, ułatwiającej zrozumienie wypowiedzi obcojęzycznych, ich tworzenie, a także fundującej porozumienie z przedstawicielami innych wspólnot językowych. Jak bowiem słusznie zauważa M. Dakowska (2001: 63), trudności komunikacyjne nie muszą wynikać ze słabej znajomości języka obcego i jego tła kulturowego, lecz mogą mieć związek ze znikomym zakresem wiedzy o sobie nawzajem, wzajemnymi odczuciami i nastawieniami.

2. Implikacje glottodydaktyczne antropocentrycznej teorii języków

Glottodydaktyka jest samodzielną dziedziną naukową – proces jej wyodrębniania się rozpoczął się w połowie lat sześćdziesiątych XX w.³ – która zajmuje się badaniem procesów nauczania i uczenia się (rzeczywistych) języków przez ludzi. Glottodydaktyka podejmuje próbę racjonalnej rekonstrukcji procesów dokonujących się w mózгах (umysłach) konkretnych ludzi – uczących się i nauczycieli języków, a także rekonstrukcji ich specyficznych (głębokich, ukrytych) właściwości – w szczególności zasobów odpowiedniej wiedzy fundującej ich umiejętności, dzięki którym mogą oni zarówno uczyć się, jak i nauczać języków, w tym także języków obcych (Grucza F. 2007: 14 i n.). Aby to osiągnąć, glottodydaktyka poddaje naukowej obserwacji zachowania, czynności, role spełniane przez uczących się i nauczycieli w ramach interakcji (układów) glottodydaktycznych, a także używanych przez nich środków i materiałów – przede wszystkim wyrażen językowych, wypowiedzi, tekstów (Grucza F. 2006: 38–39). Wszystkie te elementy są częściami składowymi procesu glottodydaktycznego.

Glottodydaktyka jako nauka stawia sobie za cel przede wszystkim naukowe poznanie procesów, jakie przebiegają w układzie glottodydaktycznym podczas nauki języka (Grucza F. 2007: 22). Na podstawie badań i obserwacji naukowej procesów akwizycji językowej glottodydaktyka dąży między innymi również do znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak uczynić proces nauczania i uczenia się języka bardziej efektywnym i skutecznym (tamże: 16–17). Odpowiedź na to pytanie nie jest możliwa bez odwołania się do osiągnięć lingwistyki, a to dlatego, że wiedzę glottodydaktyczną w znacznej mierze funduje wiedza lingwistyczna.

Przyjmując definicję języka ludzkiego sformułowaną na gruncie antropocentrycznej teorii F. Gruczy, a mianowicie, że język ludzki jest pewną właściwością człowieka, na którą składają się jego umiejętności rozumienia i tworzenia wypowiedzi językowych oraz umiejętności posługiwania się wyrażeniami językowymi w procesie komunikacji, musimy w konsekwencji przyjąć, iż cel nauki języka obcego należy określić jako wspieranie rozwoju wiedzy fundującej umiejętności realizowania wyrażen językowych, wiedzy fundującej umiejętności odbierania, rozpoznawania i rozumienia wyrażen językowych innych ludzi oraz wiedzy fundującej umiejętności uwzględniania kontekstów i (kon)sytuacji zarówno w tworzeniu, jak i rozumieniu wyrażen językowych (za Grucza F. 2005: 49). Z przedstawionych powyżej rozważań o strukturze wiedzy fundującej umiejętności komunikacyjne ludzi wynika przede wszystkim, iż jest to nie tylko wiedza językowa, ale także wiedza niejęzykowa, bowiem, jak stwierdzono wcześniej, braku wiedzy zarówno

³ Historię i osiągnięcia polskiej szkoły glottodydaktyki, jej prekursora, prof. L. Zabrockiego, jego uczniów i następców, a także innych wybitnych polskich uczonych z wielu różnych ośrodków akademickich w całej Polsce przedstawia szczegółowo F. Grucza w monografii *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia* (2008). Por. też F. Grucza (2006: 34); M. Dakowska (1998: 43 i n.).

językowej, jak i niejęzykowej mogą znacznie utrudniać porozumiewanie się między ludźmi.

Takie sformułowanie celu nauczania języka obcego określa zakres umiejętności rozwijanych w procesie nauczania języka obcego, a także wpływa bezpośrednio na wybór i ukształtowanie treści nauczania, materiału dydaktycznego i form pracy na lekcji.

Zakres umiejętności komunikacyjnych

Zakres umiejętności rozwijanych w procesie nauczania języka obcego wyznacza definicja kompetencji komunikacyjnej. Określenie *kompetencja komunikacyjna*, wprowadzone do literatury przedmiotu przez D. Hymesa (tu: 1979), rozumiane jest jako zdolność stosowania w sposób adekwatny wiedzy językowej w sytuacjach komunikacyjnych (por. Grucza F. 1988: 314). Kompetencja komunikacyjna obejmuje cały zbiór umiejętności, pozwalających człowiekowi na podejmowanie różnorodnych interakcji językowych z partnerami komunikacyjnymi, takich jak (por. Vollmer 2005: 57): kompetencja fonetyczno-fonologiczna i ortograficzna, kompetencja leksykalna, kompetencja gramatyczna, kompetencja semantyczna, kompetencja dyskursywna, kompetencja pragmatyczna (czyli umiejętność rozumienia i wyrażania zamiarów komunikacyjnych), kompetencja socjolingwistyczna (czyli umiejętność użycia wypowiedzi językowych zgodnie z normami społecznymi, kulturowymi), a także kompetencja metajęzykowa – wiedza o systemie językowym, zdolność do refleksji nad zjawiskami językowymi, zdolność myślenia i przetwarzania wiedzy, świadomość uczenia się języka, zdolność działania językowego itd.

Wszystkie te umiejętności są równie ważne, potrzebne i powinny być w procesie nauczania języka obcego koniecznie uwzględnione. Ponadto tworzą one bardzo kompleksową strukturę, są od siebie wzajemnie zależne, dlatego w procesie nauczania języka obcego nie sposób rozpatrywać ich w izolacji.

Treści nauczania

Proces nauczania języka obcego należy rozumieć jako proces inwestowania w wiedzę uczniów niezbędnej w komunikacji językowej, rozwijanie wiedzy uczniów na wszystkich jej poziomach, dbanie o jej strukturyzację, dostępność i produktywność, tak aby uczeń mógł stosować zgromadzoną wiedzę w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Zaś elementami tej wiedzy są nie tylko formy leksykalne, ich znaczenie, czy formy morfosyntaktyczne, ale także struktury dyskursu, plany, schematy, normy, konwencje, reguły komunikacyjne, czy społeczne i kulturowe uwarunkowania użycia wyrażen językowych (por. Dakowska 2001: 76 i n.). Celem nauczania języka obcego jest rozwój umiejętności realizacji i rozumienia wypowiedzi z uwzględnieniem ich kontekstu i sytuacji komunikacyjnej, a więc rozwój wiedzy językowej w procesie nauki języka obcego musi być zintegrowany z rozwojem wiedzy o sobie, o świecie, o kulturze kraju języka obcego (wiedzy interkulturowej).

Komunikacja między ludźmi dotyczy wielu aspektów i służy zaspokajaniu wielu różnych potrzeb, a są to między innymi: wymiana poglądów, zdobywanie wiedzy fachowej, zaspokajanie potrzeby przeżyć estetycznych i artystycznych, głębokiej refleksji itd. (por. Grucza F. 1993a: 27). Potrzeby te dalece wykraczają poza „wy-

mianę informacji na tematy dnia codziennego”, zatem procesów komunikacyjnych leżących u podstaw dydaktyki języków obcych nie należy sprowadzać jedynie do komunikacji o sprawach „codziennych”, o sprawach banalnych. Ponadto procesy uczenia się języka obcego powinny być inicjowane w sensownych sytuacjach komunikacyjnych, gdyż nadrzędnym celem nauczania języka obcego jest umożliwienie uczącym się brania od samego początku nauki udziału w procesie komunikacji językowej i jednocześnie stopniowe budowanie i wspieranie rozwoju ich kompetencji komunikacyjnej. Na tej drodze również potrzebne są objaśnienia formalne i odpowiednie ćwiczenia strukturalne, które, choć są niezbędne, to jednak nie powinny dominować lekcji języka obcego. Wiedza dotycząca systemu języka obcego powinna być rozwijana zawsze wraz z umiejętnościami strategicznymi użycia wypowiedzi językowych jako środków komunikacji (por. Butzkamm 2002: 141).

Material nauczania

Jak podkreślono w pierwszej części niniejszego artykułu, języka jako wiedzy nie można nikomu przekazać, uczący się sami muszą tę wiedzę zrekonstruować. Jest to możliwe tylko w drodze rekonstrukcji systemu języka obcego na podstawie wypowiedzi (tekstów) tego języka (por. Börner, Vogel 1996: *Vorwort*; por. też Dakowska 2001: 95 i n.; Grucza S. 2000: 78; Schmölzer-Eibinger 2006: 16). Tak więc jedyną możliwą formą realizowania procesów akwizycji językowej – rozwijania kompetencji językowej – jest obcowanie z tekstami danego języka – czyli inicjowanie i pobudzanie procesów rozumienia i produkcji dyskursu. Dyskurs jako uporządkowana wypowiedź językowa zintegrowana ze swoim kontekstem językowym, kulturowym i sytuacyjnym (por. „tekst w sytuacji komunikacyjnej” – Krumm 1993: 18) odgrywa w nauczaniu języka obcego istotną rolę z wielu względów. Po pierwsze znaczenie poszczególnych elementów tekstu można zinterpretować jedynie w oparciu o ich kontekst: „jednostki leksykalne występują (...) zawsze (i tylko) w funkcji pewnych elementów strukturalnych danych wytworów językowych, a nie jako samodzielne jednostki leksykalne; jest tak nawet w wypadku wypowiedzi (tekstów) jednowyrazowych. (...) Bez odwołania się do aktu komunikacyjnego, w którego efekcie powstał (...) tekst, nie sposób ustalić jego statusu, a bez uwzględnienia statusu tekstu oraz kontekstu, w którym zostało umieszczone (...) wyrażenie, nie sposób adekwatnie określić ani jego wartości, ani jego znaczenia” (Grucza F. 2005: 60). Po drugie zrozumienie całego tekstu zależy od prawidłowego przypisania mu intencji komunikacyjnej (Duszak 1998: 38; por. Strohner 2005: 190 i n.), zaś odczytanie owej intencji zależy od prawidłowego zrozumienia całej sytuacji komunikacyjnej, ponieważ: „wszelkie (wy)twory językowe (...) jawią się zawsze jako (tylko) pewne elementy odpowiednich aktów komunikacyjnych, a nie jako obiekty samodzielne” (Grucza F. 2005: 60).

Najważniejszą rolę w procesie glottodydaktycznym pełnią teksty autentyczne, przy czym nie chodzi tu o to, że muszą to być teksty oryginalne w takim sensie, że zostały one wytworzone przez rodowitych nadawców dla rodowitych odbiorców oraz że ani ich funkcja, treść, forma, ani kontekst nie zostały w żaden sposób zmienione lub dopasowane do potrzeb glottodydaktycznych (por. Grucza S. 2005: 75 i n.). Materiałem nauczania powinny być raczej teksty autentyczne w sen-

sie ich adekwatności komunikacyjnej, tzn. teksty zintegrowane z całą sytuacją komunikacyjną, nawet jeżeli są wyjęte z oryginalnego kontekstu i analizowane w izolacji (Grucza S. 2005: 79; por. Mohr 2005: 18). Teksty te stanowią „sensowne jednostki”, których struktura językowa odzwierciedla intencję komunikacyjną, określającą wybór i organizację treści wypowiedzi (por. Fries 2005: 143). Inaczej mówiąc, „aby spełnić swoją funkcję dydaktyczną, materiał nauczania musi posiadać istotne z punktu widzenia struktury komunikacji własności dyskursu: zorientowanie na cel komunikacyjny, sensowną treść i plan komunikatu, porządkujący formy i funkcje językowe, koherencję na poziomie treści i kohezję na poziomie form oraz odniesienie do sytuacji implikującej jakiegoś konkretnego nadawcę i adresata” (Dakowska 2001: 86).

Materiałem nauczania mogą być zatem także teksty „dydaktyzowane”, tzn. teksty autentyczne, na których dokonano odpowiednich zabiegów glottodydaktycznych w celu umożliwienia lub ułatwienia uczącym się ich przetwarzania (np. kompresję, czyli wzmocnienie istotnych informacji w tekście, eksponowanie niektórych elementów tekstu, czy selekcję, czyli eliminację z tekstu niektórych informacji bez szkody dla jego autentyczności komunikacyjnej – por. Dakowska 2001: 135 i n.; Groeben, Christmann 1996: 80 i n.; por. też Duszak 1998: 128 i n.), a także „teksty dydaktyczne”, które zostały stworzone specjalnie dla potrzeb uczących się języka obcego, pod warunkiem, że teksty te są dla uczących się *relevantne*: przydatne uczącym się z punktu widzenia ich potrzeb komunikacyjnych i poznawczych, treści, tematyki, terminologii, typu dyskursu, celu komunikacyjnego, rodzaju sytuacji, ważne z punktu widzenia ich tożsamości, roli odbiorców w komunikacji masowej i indywidualnej oraz roli w procesie dydaktycznym, a także *zrozumiale*: dostosowane do możliwości przetwarzania informacji przez uczących się z uwagi na poziom ich wiedzy (Dakowska 2001: 133; por. też Grucza S. 2000: 81 i 95). Teksty takie spełniają warunki umożliwiające uczącym się rozwijanie umiejętności komunikacyjnych i strategii radzenia sobie z problemami poznawczymi: stanowią „pożywkę dla mechanizmu przetwarzania informacji” uczących się, służą zaspokojeniu ich ciekawości i uzupełnieniu ich wiedzy, skłaniają do refleksji i wymiany poglądów, zachęcają do podejmowania dalszych działań, nie tylko komunikacyjnych, oraz sprzyjają zapamiętywaniu przez nich maksimum informacji językowej – formy językowej tekstu i jego treści (Dakowska 2001: 106 i 144; Butzkamm 2002: 192). Materiał nauczania powinien być zatem skonstruowany tak, aby umożliwiał uczącym się rozwijanie umiejętności sprawnego wykorzystywania wszystkich dostępnych zasobów własnej wiedzy w sposób zintegrowany poprzez zwracanie uwagi na treść, cel komunikacji, jej formę i kontekst (np. w postaci informacji graficznych i wizualnych, takich jak rysunki, mapki, tabele, schematy itp.) jako źródło informacji na temat znaczenia. Ubóstwo kontekstu, podobnie jak ubóstwo treści w tekście znacznie utrudnia, a czasem nawet wręcz uniemożliwia proces rekonstrukcji znaczenia i intencji komunikacyjnej tekstu (Dakowska 2001: 90; por. też Srole 1997: 105).

Formy pracy na lekcji

Podobnie jak wiedzy niezbędnej ludziom w komunikacji językowej, tak i samych umiejętności komunikacyjnych – zdolności stosowania wiedzy językowej

i pozajęzykowej w nowych sytuacjach komunikacyjnych, w odniesieniu do nowych tekstów i nowych partnerów komunikacyjnych – nie można nikomu przekazać. Tylko uczestniczenie w komunikacji językowej, a więc tylko obcowanie z wypowiedziami językowymi (tekstami) umożliwia zarówno odkrycie, zrekonstruowanie i zmagazynowanie wiedzy językowej, jak i rozwój umiejętności pozwalających na posługiwanie się wyrażeniami językowymi w celach komunikacyjnych. Systematyczna budowa złożonej wiedzy fundującej umiejętności komunikacyjne wymaga stworzenia uczącym się możliwości zdobycia rozbudowanego doświadczenia komunikacyjnego i musi odbywać się poprzez tworzenie sensownych komunikacyjnych sytuacji uczenia się i wspieranie różnorodnych form interakcji komunikacyjnej, jak również poprzez celowe zabiegi poznawcze (wyjaśnienia, ćwiczenia). Uczącym się języka obcego potrzebne jest rozbudowane doświadczenie komunikacyjne, zbliżone do doświadczenia rodzimych użytkowników języka, aby móc dokonywać właściwych wyborów w zakresie form, a także planów i strategii działania (Dakowska 2001: 73). Umiejętność komunikacji polega na wykorzystaniu wszystkich dostępnych źródeł informacji w sposób zintegrowany i strategiczny – taki charakter musi mieć także doświadczenie komunikacyjne w języku obcym nabywane w warunkach szkolnych.

Komunikacja językowa ma charakter personalny, a także interpersonalny – indywidualny i masowy (Grucza F. 1996: 26; por. Dakowska 2001: 88). Ludzie biorą w niej udział w różnych rolach: jako odbiorcy indywidualni, jako członkowie grupy będącej odbiorcą zbiorowym, a czasem jako odbiorcy niezamierzeni – obserwatorzy komunikatu przeznaczonego dla kogoś innego. Także jako nadawcy ludzie przeznaczają swoje wypowiedzi dla odbiorców indywidualnych (czasem samych siebie – np. pisząc pamiętnik, czasem innych odbiorców indywidualnych – np. pisząc do nich osobiste listy) lub grupowych (np. w czasie wygłaszania referatu, pisanie artykułu mającego ukazać się drukiem itp.). W procesie nauki języka obcego uczący się powinni mieć okazję występowania we wszystkich tych rolach.

Oznacza to, że uczący się powinni mieć okazję wykonywania *relewantnych* z punktu widzenia procesu komunikacji, *autentycznych* zadań i ćwiczeń, dzięki którym mogliby zdobywać, gromadzić i wzbogacać swoje doświadczenie komunikacyjne, przydatne im w wypełnianiu ich rzeczywistych ról w procesie komunikacji językowej, a także w procesie dydaktycznym.

Wyrażenia *autentyczne zadanie* komunikacyjne nie należy utożsamiać z koncepcją uczenia się poprzez odgrywanie różnych ról komunikacyjnych (turysty, sprzedawcy, policjanta itp.). Różnica pomiędzy autentycznymi zadaniami komunikacyjnymi a zadaniami polegającymi na odgrywaniu ról komunikacyjnych jest zasadnicza. M. Dakowska (2001: 160 i n.) zauważa, że ćwiczenia takie, jeśli oparte są na sztucznych intencjach komunikacyjnych, są równie umowne i nieautentyczne jak dryle językowe i nie posiadają żadnych walorów ćwiczenia autentycznego. Uczeń uczy się na pamięć zwrotów, wynosząc z takich ćwiczeń znikome korzyści poznawcze. Zadania pobudzające procesy poznawcze uczących się muszą mieć „charakter odkrywczy”. Postulat autentyczności – podobnie jak w przypadku tekstów stanowiących materiał nauczania języka obcego – odnosi się raczej do

adekwatności komunikacyjnej zadań, jakie uczący się wypełniają w trakcie nauki. Zadania adekwatne komunikacyjne muszą uwzględniać rzeczywistą tożsamość uczących się i rozwijać umiejętności potrzebne i przydatne im w rzeczywistej komunikacji językowej. A są to m. in. kompetencje wymienione w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2002, Nr 51, poz. 458, z późniejszymi zmianami), które określa cele wychowawcze i edukacyjne polskiej szkoły.

Szkoła powinna wyposażyć swoich uczniów w kompetencje, które umożliwią im sprostanie wyzwaniom, jakie niesie ze sobą postęp technologiczny, gospodarczy i polityczny współczesnego świata. Do kompetencji tych należy między innymi:

- kompetencja zdobywania przetwarzania i prezentacji wiedzy w oparciu o różne źródła informacji,
- umiejętności wyrażania i uzasadniania swoich poglądów i przekonań,
- umiejętności współdziałania (także: komunikowania) z innymi ludźmi,
- umiejętności krytycznego i kreatywnego myślenia oraz rozwiązywania problemów.

Cele te dotyczą także nauczania języków obcych w szkole, zaś ćwiczenia, u podstaw których leży dążenie do rozwoju tych kompetencji, zasługują na miano zadań autentycznych i adekwatnych komunikacyjnie. Jak można łatwo zauważyć, wykarczają one dalece poza tradycyjne pojmowanie nauki języka obcego jako nabywania znajomości struktur gramatycznych i leksykalnych. Nie oznacza to jednak, że ćwiczenia w nauczaniu języków obcych nie mogą być ukierunkowane za zdobywanie wiedzy w zakresie form językowych.

Wręcz przeciwnie, formy werbalne są czymś absolutnie podstawowym w nauczaniu języka obcego, jednak nie dlatego, aby uczeń posiadał je „same w sobie”, czy „same dla siebie”, ale dlatego, że umożliwiają one procesy komunikacyjne (Dakowska 2001: 72). Uczeń musi poznać wybrane struktury gramatyczne i leksykalne oraz nabrać sprawności w posługiwaniu się nimi po to, aby być w stanie coraz lepiej brać udział w komunikacji (interakcji) językowej, aby się rozwijać gromadząc wiedzę nie tylko językową (wiedzę o formach językowych lub wiedzę, w jaki sposób używać form językowych w celach komunikacyjnych), ale przede wszystkim – dzięki formom językowym – wiedzę o sobie, o swoim i obcym środowisku, o swojej i obcej kulturze, o świecie.

Działania komunikacyjne człowieka, zarówno te dotyczące tworzenia, jak i te dotyczące rozumienia wypowiedzi, obejmują trzy etapy: etap konceptualizacji (konstruowania względnie rekonstruowania intencji komunikacyjnych, celu i treści wypowiedzi), etap przedwerbalnego generowania względnie semantyzacji wypowiedzi oraz etap werbalizacji względnie rozpoznawania wypowiedzi. Tworzenie wypowiedzi nie jest procesem samej tylko werbalizacji – u jej podstawy musi leżeć zamysł nadawcy wpłynięcia w jakiś sposób na odbiorcę, wejścia z nim w jakąś interakcję. Podobnie jest z rozumieniem wypowiedzi – odbiorca identyfikuje wypowiedź, a następnie interpretuje ją i ocenia. Rozumienie intencji komunikacyjnych jest warunkiem rozumienia dyskursu, zaś proces rozumienia dyskursu należy ro-

zumieć jako poszukiwanie celu oraz sensu (znaczenia) komunikatu. Dla dydaktyki języków obcych oznacza to, że na lekcji języka obcego należy uwzględnić wszystkie etapy procesu przetwarzania językowego oraz ćwiczyć i rozwijać umiejętności potrzebne na każdym z nich: od planów dyskursu poprzez plany wypowiedzi i plany artykulacji lub/i kodowania graficznego aż po procesy monitorowania własnych wypowiedzi. Proces rozumienia nie może kończyć się na fazie semantyzacji, czyli np. na podaniu nowych słówek i objaśnień gramatycznych. W żadnym razie nie należy pomijać fazy interpretacji, oceny znaczenia i uchwycenia sensu komunikatu (Dakowska 2001: 97). Proces przetwarzania dyskursu musi rozpocząć się od fazy rozpoznawania, objąć fazę semantyzacji, w której uczący się poszukują odpowiedzi na pytanie, co oznaczają dane formy językowe, a zakończyć się na etapie konceptualizacji: zrekonstruowania zamiaru komunikacyjnego nadawcy, ewaluacji i reakcji odbiorcy na działanie językowe nadawcy. Inaczej mówiąc, uczący się muszą w procesie nauki języka obcego zwrócić uwagę zarówno na treść (sens, znaczenie) i intencję wypowiedzi (dyskursu), jak i na formy werbalne, dzięki którym dane treści i intencje są kodowane i wyrażane.

Podsumowując, podobnie jak materiał nauczania powinien być skonstruowany tak, aby umożliwić uczącym się zgromadzenie rozległej wiedzy językowej i niejęzykowej potrzebnej w komunikacji, tak i zadania, które wykonują uczniowie podczas nauki języka obcego, mogą być bardziej ukierunkowane na zrekonstruowanie treści tekstów lub bardziej na opracowanie ich warstwy językowej, np. poprzez parafrazę wybranych wyrażen z tekstu. Krytycznie należy jednak odnieść się do propozycji sformułowanych przez niektórych glottodydaktyków (por. np. Komorowska 1999: 194), zgodnie z którymi podstawą rozwoju umiejętności językowych jest uprzednio wprowadzone i przećwiczone słownictwo oraz uprzednio poznane i opanowane struktury składniowe. Mimo iż postulat intensywnego ćwiczenia struktur językowych w procesie nauki języka obcego wydaje się uzasadniony, to nie można przymykać oczu na pojawiający się tu – podobnie jak w przypadku drylów językowych – problem „przejęcia” od ćwiczenia danej formy do stosowania jej w swobodnej komunikacji. Transfer taki po prostu się nie udaje (por. Srole 1997: 105; Butzkamm 2002: 203 i n.; Even 2003: 35 i n.). Dlatego tak ważne jest, aby uczący się od samego początku miał możliwość uczestniczenia w aktach komunikacyjnych, a więc stopniowego rozwoju swojej wiedzy dzięki działaniom komunikacyjnym, nie wedle zasady *learn now, use later*, lecz *use as you learn, learn as you use* (Butzkamm 2002: 113; por. też Glaudini Rosen, Sasser 1997: 36; Eskey 1997: 133; Bach 2005: 19). Ćwiczenia językowe na lekcji języka obcego powinny być skonstruowane tak, aby ćwiczone w nich formy językowe od początku służyły interakcji językowej, wspomagały i wzbogacały ją.

BIBLIOGRAFIA

- BACH G. (2005) *Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen*, w: BACH G., NIEMEIER S. (red.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt am Main, s. 9–22.
- BÖRNER W., VOGEL K. (1996) *Zu Fragen der Wechselwirkung von Textrezeption und Textproduktion beim Fremdsprachenerwerb. Eine Einleitung*, w: BÖRNER W., VOGEL K. (red.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen, s. 1–20.
- BUTZKAMM W. (2002) *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen und Basel.
- DAKOWSKA M. (1998) *Glottodydaktyka u progu XXI wieku*, w: „Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics”, t. XXVI, Poznań, s. 43–56.
- DAKOWSKA M. (2001) *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- DUSZAK A. (1998) *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- ESKEY D.E. (1997) *Syllabus Design in Content-Based Instruction*, w: SNOW M.A., BRINTON D.M. (red.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, New York, s. 132–141.
- EVEN S. (2003) *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*, München.
- FRIES N. (2005) *Textkompetenz: ein Essay über ausgewählte sprachspezifische und interkulturelle Aspekte*, w: GRUCZA F. et al. (red.), *Germanistische Erfahrungen und Perspektiven der Interkulturalität*, Warszawa.
- GLAUDINI ROSEN N., SASSER L. (1997) *Sheltered English: Modifying Content Delivery for Second Language Learners*, w: SNOW M.A., BRINTON D.M. (red.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, New York, s. 35–45.
- GROEBEN N., CHRISTMANN U. (1996) *Textverstehen und Textverständlichkeit aus sprach-/denkpsychologischer Sicht*, w: BÖRNER W., VOGEL K. (red.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen, s. 68–90.
- GRUCZA F. (1983) *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa.
- GRUCZA F. (1988) *Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*, w: HONSA N., ROLOFF H.-G. (red.), *Daß eine Nation die andere verstehen möge. Festschrift für Marian Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag*, Beihefte zu Daphnis t. 7, Amsterdam.
- GRUCZA F. (1993a) *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, w: *Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin, s. 25–47.
- GRUCZA F. (1993b) *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, w: PIONTEK J., WIERCIŃSKA A. (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, Poznań, s. 151–174.
- GRUCZA F. (1996) *O przeciwstawności ludzkich interesów i dążeń komunikacyjnych, interkulturowym porozumiewaniu się oraz naukach humanistyczno-społecznych*, w: GRUCZA F., CHOMICZ-JUNG K. (red.), *Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur*, Warszawa, s. 11–31.
- GRUCZA F. (1997) *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, w: GRUCZA F., DAKOWSKA M. (red.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, Warszawa, s. 7–21.
- GRUCZA F. (2005) *Wyrażenie „upowszechnianie nauki” – jego status i znaczenie w świetle teorii aktów komunikacyjnych i lingwistyki tekstów*, w: GRUCZA F., WIŚNIEWSKI W. (red.), *Teoria i praktyka upowszechniania nauki wczoraj i jutro*, Warszawa, s. 41–76.
- GRUCZA F. (2006) *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*, w: „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 20, Warszawa, s. 5–48.
- GRUCZA F. (2007) *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*, w: KORDELA H., ZYGMUNT T. (red.), *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*, Chełm, s. 12–24.
- GRUCZA F. (2008) *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*, Warszawa.

- GRUCZA S. (2000) *Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte – zur Kritik des sog. Authentizitätspostulats. Aдекватność komunikacyjna tekstów glottodydaktycznych – krytyka tzw. postulatu autentyczności*, w: „Niemiecki w Dialogu / Deutsch im Dialog” 2/1/2000, Warszawa, s. 73–103.
- GRUCZA S. (2004) *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa.
- GRUCZA S. (2005) *Autentyczność i oryginalność tekstów a glottodydaktyczne nieporozumienia w tej sprawie*, w: „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 19, Warszawa, s. 75–83.
- HYMES D. (1979) *Soziolinguistik*, Frankfurt a.M.
- INDEFREY P. (2003) *Hirnaktivierungen bei syntaktischer Sprachverarbeitung: eine Meta-Analyse*, w: MÜLLER H.M., RICKHEIT G. (red.), *Neurokognition der Sprache*, Tübingen, s. 31–50.
- JAKOBS E.-M. (2005) *Texte im Berufsalltag: Schreiben, um verstehen zu werden?*, w: BLÜHDORN H., BREINDL E., WASSNER U.H. (red.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*, Berlin, New York, s. 315–331.
- JAŃSKA M.U. (2006) *Interkulturelles Lernen in der bilingualen deutsch-polnischen Erziehung. Evaluation der Unterrichtsmaterialien für den frühen fremdsprachlichen Deutschunterricht in Polen*, Wrocław-Dresden.
- KNOBLOCH C. 2005, „Sprachverstehen,, und „Redeverstehen,, w: „Sprachreport,, 1/2005, Mannheim, s. 5–15.
- KOMOROWSKA H. (1999) *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- KRUMM H.-J. (1993) *Gramatyka w nauczaniu języka niemieckiego ukierunkowanego na komunikację*, w: „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 12, Warszawa, s. 5–24.
- KURCZ I. (2000) *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- MOHR I. (2005) „Deutsch ist zwischen uns einfach ein Thema gewesen. Immer!,,. *Untersuchung zu Sprach- und Textkompetenz in der Zweitsprache von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Oberschule*, Wien.
- RICKHEIT G., SICHELSCHEMIDT L., STROHNER H. (2004) *Psycholinguistik*, Tübingen.
- SCHMITT B.M., SCHILLER N.O., RODRIGUEZ-FORNELLS A., MÜNTE TH.F. (2003) *Elektrophysiologische Studien zum Zeitverlauf von Sprachprozessen*, w: MÜLLER H.M., RICKHEIT G. (red.), *Neurokognition der Sprache*, Tübingen, s. 51–70.
- SCHMÖLZER-EIBINGER S. (2006) *In der Zweitsprache lernen*, w: „ÖdaF-Mitteilungen,, 1/2006, Wien, s. 16–28.
- SCHNOTZ W. 2005, *Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Linguistik und der Psychologie*, w: BLÜHDORN H., BREINDL E., WASSNER U.H. (red.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*, Berlin, New York, s. 222–238.
- SIKORSKA M. (2005) *O tworzeniu wypowiedzi słownych w języku obcym*, w: „Przegląd Glottodydaktyczny”, t. 19, Warszawa, s. 53–64.
- SROLE C. (1997) *Pedagogical Responses from Content Faculty: Teaching Content and Language in History*, w: SNOW M.A., BRINTON D.M. (red.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, New York, s. 104–116.
- STROHNER H. (2005) *Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht*, w: BLÜHDORN H., BREINDL E., WASSNER U.H. (red.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*, Berlin, New York, s. 187–204.
- SZCZODROWSKI M. (2004) *Glottokodematyka a nauka języków obcych*, Gdańsk.
- VOLLMER H. J. (2005) *Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen*, w: BACH G., NIEMEIER S. (red.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt am Main, s. 47–70.

GLOTTODIDACTIC IMPLICATIONS OF THE ANTHROPOCENTRIC LANGUAGE THEORY

The article deals with the implications of the anthropocentric language theory by F. Grucza for foreign/second language teaching and learning process design. In the first part the anthropocentric language theory is presented in connection with other modern linguistic theories such as the model of language processing by W.J.M. Levelt and discourse theory. The first part is also concerned with the problem of the linguistic and nonlinguistic knowledge humans need to perform and to understand language utterances. In the second part conclusions for the didactic process are drawn. In accordance with the theoretical issues some principles for the shaping of didactic materials (e.g. „authentic” texts), teaching forms and activities, adequate tasks and contents of a language lesson are described. One of the main issues of this part is also the range of communicative skills that should be developed by foreign/second language learners.

Słowa kluczowe: antropocentryczna teoria języków, dyskurs, glottodydaktyka, język ludzki, język obcy, kompetencja komunikacyjna, materiały glottodydaktyczne, przetwarzanie wypowiedzi językowych, umiejętności językowe, wiedza

Czesława SCHATTE

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Teksty użytkowe jako element programu lingwistyki stosowanej – refleksja praktyczna

Kerstin Adamzik (2001) postuluje w jednej ze swoich prac, aby praca z tekstem w ramach nauki języka obcego nie obejmowała popularnych rodzajów tekstów użytkowych, takich jak przepisy kulinarne, teksty reklamowe, nekrologi, życiorys, CV czy różne pisma urzędowe, ponieważ w praktyce uczący się raczej nie znajdzie się w sytuacji konieczności tworzenia takich tekstów, a w razie potrzeby ich znaczny stopień skonwencjonalizowania w języku ojczystym pozwoli i tak na zasadzie transferu pozytywnego na ich sformułowanie w języku obcym. Natomiast w odniesieniu do tłumaczenia tego rodzaju tekstów stwierdza, że wspomniany transfer i istniejąca już literatura powinny być pomocne w wystarczającym stopniu, nie ma więc potrzeby przeprowadzania analiz porównawczych tak popularnych tekstów codziennej użyteczności (por. Adamzik 2001: 21 i nn.). Zamiast tekstów o wysokim stopniu konwencjonalizacji Adamzik proponuje szersze uwzględnienie tekstów bardziej „ambitnych” i zindywidualizowanych, wymagających większej kreatywności.

Nie negując potrzeby pracy z tekstami o dużym stopniu indywidualizacji, można jednak polemizować ze stanowiskiem Adamzik co do znaczenia tekstów pierwszych i to nie tylko w odniesieniu do nauki języka obcego na poziomie zaawansowanym, ale zwłaszcza w odniesieniu do kształcenia absolwentów filologii obcych i lingwistyki stosowanej, w tym szczególnie przyszłych tłumaczy. W obliczu otwartego europejskiego (i nie tylko) rynku pracy nie jest błędne założenie, że absolwent wspomnianych kierunków powinien reprezentować poziom merytoryczny (i językowy) pozwalający na skuteczne konkurowanie z absolwentami uczelni zagranicznych o podobnym profilu kształcenia. Tym samym powinien też być odpowiednio obeznany z konwencjami językowymi i socjokulturowymi dotyczącymi struktury i formy tekstów najczęściej spotykanych w życiu codziennym. Innym argumentem przemawiającym za obecnością takich pozornie prostych tekstów w kształceniu neofilologów jest paradoksalnie właśnie ich prostota i dostępność. Teksty, z którymi użytkownik ma do czynienia na co dzień, nie wywołują na ogół refleksji dotyczącej ich struktury, konwencji czy stosowanych środków językowych. Stanowią część rzeczywistości i są zwykle odbierane bezrefleksyjnie, a formułowane raczej rzad-

ko, co słusznie stwierdza Adamzik we wspomnianej pracy. Bez tej refleksji, a tym samym bez uświadomienia sobie formalno-językowej i socjokulturowej specyfiki każdego, nawet najprostszego tekstu, przygotowanie podobnego tekstu w języku obcym staje się zadaniem nie zawsze prostym, a tym bardziej nie zawsze prowadzi do powstania tekstu odpowiadającego konwencji przyjętej dla danego rodzaju tekstu w kulturze obcojęzycznej. W przypadku kształcenia przyszłych tłumaczy umiejętność refleksyjnego spojrzenia na tekst – w języku wyjściowym i docelowym – nabiera jeszcze większego znaczenia i stąd potrzeba czy wręcz konieczność jej rozwijania w sposób świadomy i kumulatywny w toku całego procesu kształcenia w ramach zajęć z praktycznej znajomości języka obcego/języków obcych i specjalistycznych zajęć z zakresu szeroko rozumianej kultury tekstu lub praktycznej lingwistyki tekstu.

Praktyka zajęć ze studentami lingwistyki stosowanej wykazuje, że w dotychczasowym modelu kształcenia teksty stanowią integralną część praktycznej nauki języka obcego bądź języków obcych. Jest to zgodne z obowiązującym rozumieniem podstawowej sprawności, jaką jest kompetencja komunikacyjna, jako „umiejętności rozumienia i tworzenia tekstów” (Krumm 1991: 98; tłumaczenie cytatów niemieckich – C.S.). Takie ujęcie zmieniło rolę tekstów w nauczaniu języka obcego do tego stopnia, że pozwala na stwierdzenie, iż „pełnią one w tym procesie rolę najważniejszą” (S. Grucza 2004: 76). Kryteria doboru tekstów odpowiednich do ich znaczenia w nauczaniu języka obcego były wielokrotnie dyskutowane (por. m.in. Strauss 1984: 65 i n., Krumm 1991: 98 i n., Iluk 1998: 38 i n., S. Grucza 2000: 68 i n., Pfeiffer 2001: 167 i n., S. Grucza 2004: 75 i nn.) i nie stanowią dziś przedmiotu spornego. Problem tkwi nie w braku tekstów w nauczaniu, ale w samej formie ich wykorzystania oraz dodatkowo w braku umiejętności generalizacji i przenoszenia wiedzy i sprawności nabytych w toku praktycznej nauki języka obcego na inne przedmioty, w tym na ukierunkowane zajęcia specjalistyczne z pisania, stylistyki, kompozycji, języka testów użytkowych i fachowych, tekstologii (różne uczelnie stosują tutaj różne nazwy przedmiotów o podobnym profilu) i wreszcie na zajęcia *stricte* tłumaczeniowe. W konsekwencji kolejne przedmioty powielają częściowo przekazywane treści, ponieważ wymagają innego podejścia do tego samego rodzaju tekstów. W przypadku zajęć tłumaczeniowych przekład określonego tekstu musi poprzedzić szczegółowa analiza tego rodzaju tekstu w języku wyjściowym. Jeśli jest nim język ojczysty, okazuje się, że zarówno struktura, jak i środki wyrazu typowe dla danego rodzaju tekstów niekoniecznie są studentowi znane w sposób uświadomiony, czyli taki, aby pozwalał on na wyraźne wskazanie poszczególnych, charakterystycznych elementów struktury tekstu i odpowiednich do funkcji całości wyrażań, nazw, zwrotów. Najczęściej rozpoznawane są specyficzne elementy słownictwa bądź nazewnictwa, rzadziej już struktury. Elementy skonwencjonalizowane i sformalizowane dotyczące zarówno samej struktury tekstu, jak i sformułowań językowych pozostają niejednokrotnie nierozpoznawalne.

Przykłady z zajęć wskazują, że nie zawsze są rozróżniane nekrologi od kondolencji, co nie powinno w zasadzie dziwić, ponieważ ten typ tekstów nie mieści się raczej w kręgu zainteresowań ludzi młodych i strony gazetowe z takimi tekstami

nie są przeglądane, a już z pewnością nie w prasie obcojęzycznej. W przypadku prostych przepisów kulinarnych obce są liczne nazwy czynności i drobnych sprzętów kuchennych, a także samych potraw oraz miarek i wag składników. Tekst reklamujący produkt żywnościowy, zbudowany na zasadzie specyficznej intertekstualności strukturalnej, typologicznej (por. m.in. Janich 2001: 174 i nn.; Opiłowski 2006: 145 i nn.), polegającej na asocjacyjnym nawiązaniu do lub wkomponowaniu we własną makrostrukturę całości bądź fragmentu struktury innego rodzaju tekstu, tu autentycznego przepisu kulinarnego, rozpoznany zostaje paradoksalnie jako reklama przepisu, a nie produktu. Mimowolne, zwykle słabo rejestrowane, obcowanie z licznymi tekstami reklamowymi w radiu, telewizji, prasie, a nawet Internecie, nie przekłada się więc na samoistne uświadomienie sobie ich struktury, języka czy funkcji poszczególnych elementów składowych. Czytanie przekazów prasowych w postaci różnorodnych tekstów dziennikarskich podobnie nie wywołuje refleksji nad ich formą, strukturą i funkcją. W konsekwencji nieznaną pozostaje zarówno makro-, medio- i mikrostruktura, jak i językowe środki wyrazu, a nawet pewne elementy graficzne tekstu lub ich brak.

Przyczyny takiego stanu rzeczy są różne, jedną z nich jest z pewnością zdecydowana dominacja komunikacji ustnej i języka potocznego nad komunikacją w formie pisemnej, co przy jednoczesnym braku uświadomionej refleksji powoduje, iż różnice między poszczególnymi typami komunikacji, odmianami językowymi i rodzajami tekstów zaczynają się zacierać, a elementy strukturalne i językowe jednego tekstu odnajdujemy w innych. Prowadzi to do powstania wrażenia swoistego rodzaju intertekstualności w rozumieniu m.in. klasyków lingwistyki tekstu takich jak Beaugrande i Dressler (por. 1981: 3 i nn.), którzy mimo dość szerokiego ujęcia intertekstualności wyraźnie podkreślają, iż przykładowo „tekst naukowy musi mieć inną strukturę niż zwykła rozmowa, a podanie/petycja inną niż informacja prasowa”. Uświadomienie tej prostej różnicy ma zasadniczy wpływ na pracę z tekstami, ich rozumienie i tworzenie w języku ojczystym i obcym, a przede wszystkim na ich tłumaczenie na drugi język. Na tę zależność i jej ściśle powiązanie z tłumaczeniem wskazuje również Żmudzki (1999: 251 i nn.). Margot Heinemann (por. 2009: 70 i nn.)

konstatuje natomiast, że dopiero dzięki uwzględnieniu uwarunkowań pragmatycznych możemy stwierdzić zmiany zachodzące aktualnie w procesie rozumienia i tworzenia tekstów i jednocześnie zaakceptować fakt coraz częstszego łamania reguł tworzenia poszczególnych rodzajów tekstu i w efekcie naruszania uznanych i stosowanych wzorców tekstowych. Zaakceptowanie tego nie może jednak oznaczać, że w procesie kształcenia na poziomie uniwersyteckim nie zostanie podjęta przynajmniej próba przygotowania dobrych specjalistów od pracy z tekstami, zaś świadomość raczej słabego obycia z tekstami prezentowana przez studentów na początku studiów może i powinna jedynie wpłynąć na odpowiedni dobór tekstów i metod pracy dydaktycznej z nimi.

Na ten element aspektu pragmatycznego zwraca uwagę również Wilkoń (2002: 275) pisząc: „Teksty, zarówno pisane, jak i te mówione, są różnorodne, i nie wszystkie noszą znamiona ładu i organizacji właściwej większości gatunków spetryfikowanych i poddanych oddziaływaniu różnych konwencji. Tym bardziej

zresztą na ich tle rysują się wszystkie te teksty, które mają charakter utworów, dzieł indywidualnych i niepowtarzalnych, wyłamujących się z konwencji bądź też tak posługujących się jej składnikami, iż przynoszą wartości kreatywne, artystyczne i poznawcze wielkiego formatu”.

Wspomniane przemieszanie wzorców można bowiem – poza kierującą się innymi zasadami i celami twórczością literacką i artystyczną – dopuścić w pewnych, zwykle mniej oficjalnych sytuacjach i w odniesieniu do określonych rodzajów tekstu. Natomiast w sytuacjach oficjalnych, a zwłaszcza zrytualizowanych i instytucjonalizowanych, może to mieć skutki niekorzystne dla nadawcy czy odbiorcy bądź obu i prowadzić do nieporozumień lub nawet zerwania komunikacji. Wniosek w sprawie zatrudnienia, wnioski o stypendium, życiorys, opinia i inne pisma oficjalne muszą zachować formę i zawierać treści ustalone przez konwencję i/lub określoną instytucję, a nieuwzględnienie tych wymogów może skutkować odrzuceniem wniosku z przyczyn formalnych i z powodu braku pewnych oczekiwanych informacji. Tak dzieje się czasem z niekompletnymi lub zbyt ogólnikowymi wnioskami stypendialnymi przedkładanymi różnym instytucjom, w tym zwłaszcza zagranicznym.

Z drugiej strony naruszenie konwencji danego wzorca może być celowe i spełniać określone funkcje pragmatyczne, co w przekonujący sposób tematyzuje Antos (1999: 11 i nn.), mówiąc o strategiczno-instrumentalnej refleksji językowej.

Jako przykład mogą tu posłużyć teksty reklamy prasowej, w których odstępstwo od „klasycznej” struktury takiego tekstu (por. m.in. Sowiński 1998: 50 i nn.; Janich 2001: 43 i nn.) jest zamierzonym zabiegiem strategicznym mającym na celu zwrócenie uwagi odbiorcy na dany tekst właśnie jego strukturalną odmiernością. I tak dotychczasowy element zamykający tekst reklamowy, czyli slogan, występuje w kolejnej reklamie produktu tej samej firmy czy marki w pozycji nagłówek lub jest usytuowany tak, że można go równie dobrze uznać za jedno i drugie. Wieloletni i dobrze utrwalaony w pamięci odbiorców slogan marki Toyota pojawia się od jakiegoś czasu w niemieckich reklamach w pozycji drugiego nagłówek jako tzw. *subheadline* (por. Janich 2001: 45), przyciągając tym samym swoją rozpoznawalnością uwagę odbiorców. Jego prymarna funkcja wspomagająca utrwalenie nazwy marki i jej rozpoznawalność ulega więc zmianie na funkcję przyciągania uwagi typową dla nagłówek (por. Sowiński 1998: 54, 59), a jednocześnie w jakiś sposób łączy w sobie obie:

- Von 7 auf 2 Sitze im Handumdrehen. **Nichts ist unmöglich.** (Stern 19/2004 – reklama nowego modelu samochodu).

W nowszych reklamach sieci sklepów z odzieżą łatwo rozpoznawalny slogan angielskojęzyczny usytuowany jest na tle ilustracji tak, że można mu przypisać obie funkcje, nagłówek i sloganu. Za funkcją nagłówek przemawia m.in. wielkość druku, za sloganem występowanie w bezpośredniej bliskości nazwy:

- KappAhl® **You look great!** („Wysokie Obcasy” 41/2007 – reklama kolekcji zimowej).

Wspomniana uprzednio reklama produktu żywnościowego zbudowana na wzór przepisu kulinarnego to również przykład instrumentalnej kreatywności wykorzy-

stującej strategię intertekstualności typologicznej celem zwrócenia uwagi odbiorcy swoją nietypowością.

Taką kreatywność pożądaną w reklamie trudno sobie jednak wyobrazić w odniesieniu choćby do tekstu instrukcji obsługi urządzeń technicznych czy ulotki załączonej do lekarstwa lub kosmetyku, w których każda informacja ma swoje ustawowo lub zwyczajowo określone miejsce w strukturze całości, a użytkownik wiedziony doświadczeniem odruchowo tam właśnie jej poszukuje. Jest to potwierdzeniem postulatów sformułowanego przez Margot Heinemann (por. 2009: 71) o uwzględnianiu w analizie i określaniu rodzaju tekstu w stopniu zdecydowanie większym niż dotychczas aspektów komunikacyjno-pragmatycznych zgodnie z wymogami wielopłaszczyznowego modelu analizy tekstów. Także ten postulat znajduje swoje przełożenie na działalność translatoryczną, ponieważ aspekty komunikacyjno-pragmatyczne mają istotny wpływ na rodzaj tekstu, różny w zależności od uwarunkowań socjokulturowych.

W świetle współczesnych teorii translacji tekst w języku docelowym nie może być wierną kopią tekstu wyjściowego (por. Żmudzki 2009: 87), tłumacz staje się bowiem do pewnego stopnia również współautorem tekstu w języku docelowym, a sam proces tłumaczenia rozumiany jest jako tworzenie tekstu od nowa z uwzględnieniem uwarunkowań komunikacyjnych właściwych dla odbiorcy docelowego, co jednocześnie nie jest równoznaczne z całkowitym oderwaniem tego tekstu od wyjściowego (por. Żmudzki 2009: 87 i n.). Z tego punktu widzenia (translatoryczna) kompetencja tekstowa tłumacza powinna bazować na refleksji odnośnie do wpływu elementów nie tylko językowych, ale i kulturowych na jakość tłumaczenia i (nowo)powstałego tekstu. Kolejne powołanie się na refleksję wskazywałoby na to, że jest to wprawdzie niezbędny element każdego działania, ale w dydaktyce przyjmowany nierzadko jako coś oczywistego i samoistnego, a nie coś, co można i powinno się wykształcić.

W kontekście pracy nad tekstem, jego rozumieniem i tworzeniem oraz tłumaczeniem konieczne staje się uwzględnienie refleksji językowej, rozumianej zwykle jako zdolność do świadomego operowania językowymi środkami wyrazu, oceny ich doboru i skuteczności użycia, którą każdy użytkownik języka ma rozwiniętą w różnym stopniu, przy czym najwyższym kontrolowanym stopniem refleksji wykazują się językoznawcy i osoby zajmujące się językiem zawodowo (por. Techtmeier 1984: 394). Z takim podejściem do refleksji językowej polemizuje Paul (1999: 193 i nn.), który postuluje rozróżnienie dwóch rodzajów refleksji: praktycznej (*praktische Reflexion*) i wyizolowanej z działania językowego (*handlungsentlastete Reflexion*). Refleksja praktyczna to proces kognitywny o charakterze proceduralnym i instrumentalnym, ujawnia się ona podczas praktycznego operowania językiem i stanowi rodzaj natychmiastowej kontroli działań językowych i ewentualnie korekty stosowanych środków językowych celem zapewnienia optymalnej jakości i skuteczności komunikacji (por. Paul 1999: 202 i n.). Refleksją praktyczną posługuje się w różnym stopniu każdy użytkownik języka. W odróżnieniu od niej refleksja wyizolowana nie ma zastosowania w toku praktycznej komunikacji językowej, lecz służy językoznawcy do modelowania zachowań językowych (por. Paul 1999: 194 i n.).

Wydaje się, że refleksja praktyczna w odniesieniu do tekstów nie jest ukształtowana u studentów w stopniu zadowalającym właśnie ze względu na wspomniane niewielkie doświadczenie w obyciu z tekstami, zwłaszcza pisanymi, dodatkowo wzmocnione przez obserwowane przemieszanie rodzajów tekstów.

W praktyce uniwersyteckiej chodzi więc przede wszystkim nie o teoretyczny opis wzorców tekstowych jako modeli teoretycznych, lecz o wykształcenie u studentów lingwistyki stosowanej refleksji praktycznej na podstawie analizy tekstów głównie użytkowych, zinternalizowaniu wyników tej analizy i przełożeniu ich na teksty drugiego języka z każdorazowym uwzględnieniem uwarunkowań socjokulturowych i komunikacyjnych. Można przyjąć, że uwaga ta koresponduje ze stwierdzeniem Margot Heinemann (por. 2009: 71) o słabej reprezentacji komponentu dydaktycznego w lingwistyce tekstu.

O ile w odniesieniu do zajęć z praktycznej nauki języka obcego można już skończyć z dobrze przygotowanych materiałów dydaktycznych, o tyle do zajęć przygotowujących do profesjonalnej pracy z tekstem użytkowym i jego tłumaczeniem takich materiałów raczej brak. Prowadzącemu pozostaje częściowe korzystanie ze wspomnianych już podręczników i dopracowywanie na bieżąco we własnym zakresie potrzebnych elementów lub stopniowe przygotowywanie własnego zestawu tekstów wraz z odpowiednimi ćwiczeniami, w tym tłumaczeniowymi, i sukcesywna modyfikacja oraz aktualizacja tego zbioru, co wymaga jednak znacznego wkładu pracy. Biorąc pod uwagę zwykle, choć czasem tylko w sposób pośredni, obecny w kształceniu studentów lingwistyki komponent tłumaczeniowy, warto przynajmniej na początku dobierać teksty tak, aby miały one już swoją funkcjonującą w komunikacji społecznej wersję obcojęzyczną. Do takich tekstów należą przykładowo instrukcje obsługi drobnego sprzętu codziennego użytku, ulotki do kosmetyków i lekarstw, ulotki z rozkładem jazdy w pociągach międzynarodowych, krótkie prospekty turystyczne, informacje o składnikach i pochodzeniu produktu na opakowaniach i inne. Po pierwszym etapie obycia studentów z takimi tekstami można sięgnąć po teksty bez wersji drugojęzycznej, ale za to strukturalnie i funkcjonalnie paralelne, jak przepisy kulinarne i menu w lokalach gastronomicznych, horoskopy, drobne ogłoszenia gazetowe, nekrologi, kondolencje, podziękowania, zwiastuny i krótkie notki prasowe i liczne inne. Ich przetłumaczenie na drugi język będzie kolejnym zadaniem dydaktycznym po rozpracowaniu wersji pierwszej i porównaniu z odpowiednikiem strukturalno-funkcjonalnym drugiego języka. Kolejne teksty studenci mogą wyszukiwać sami. Ważne jest, żeby przedtem uświadomili sobie i opanowali praktycznie zarówno typowy, jak i w zwyczajowo dopuszczalnych granicach zmodyfikowany wzorzec danego rodzaju tekstu w języku ojczystym i obcym, czyli byli w stanie sami opracować dane teksty. Mając na uwadze raczej słabą umiejętność operowania tekstami również w języku ojczystym, warto w pracy z tekstami w dwóch językach kierować się zaleceniem sformułowanym przez S. Gruczę (2005: 15), że „w przypadku internalizacji umiejętności językowych w zakresie języka drugiego trzeba wziąć pod uwagę także zinternalizowane już umiejętności w zakresie języka pierwszego” i dopiero na tym osadzić „rozwój obcojęzycznej kompetencji tekstowej” (S. Grucza 2005: 7).

Analiza ze zrozumieniem, a potem tworzenie określonego rodzaju tekstu powinny być ukierunkowane na świadome wydobycie jego cech charakterystycznych na wszystkich poziomach, czyli uwzględniać kolejno: makro-, medio- i mikrostrukturę tekstu, a w szczególności

- środki językowe jak specyficzna leksyka,
- elementy sformalizowane bądź skonwencjonalizowane jak formy adresatywne, nazewnictwo, zwroty, wyrażenia,
- odmiany językowe,
- aspekty kulturowe.

Natomiast aspekt tłumaczeniowy powinien obejmować uświadomienie różnic w obrębie wymienionych elementów wynikających ze specyfiki języka i kultury oraz zależności użycia właściwych środków językowych – poczynając od etapu doboru słownictwa – nie tylko od rodzaju tekstu, ale także od profilu i oczekiwań adresata. Zwłaszcza ten ostatni element może okazać się problematyczny, co w sposób najbardziej przekonujący studenta można wykazać analizując istniejące tłumaczenia. Teksty z różnicami strukturalno-formalnymi pozwalają na wyraźne uwypuklenie i uświadomienie sobie tychże. Natomiast teksty z błędami w tłumaczeniu spełniają w tym przypadku rolę pozytywnego stymulatora i zachęcają wręcz do zaangażowanej analizy obu tekstów.

Analiza tylko jednej aktualnej niemiecko-polskiej ulotki z rozkładem jazdy pociągu międzynarodowego pozwoliła na wykazanie różnic, podobieństw, ale także niekonsekwencji w profesjonalnie przetłumaczonym tekście polskim. Struktura tekstu zostaje zachowana, bo tekst polski jest równoległy do niemieckiego, środki językowe podlegają jednak specyfice danego języka. W ulotkach kolei niemieckich i polskich obowiązuje grzecznościowa forma adresatywna *Sie/Państwo*, w przeciwieństwie choćby do tekstów reklamowych, w których w języku niemieckim stosuje się zwyczajowo również formę zdystansowaną *Sie*, ale w języku polskim strukturalnie prostsze i zmniejszające dystans *ty*. Ulotka kolejowa formy *ty* nie stosuje, ponieważ zwraca się nie do jednego pasażera, ale do wszystkich potencjalnych, a forma *Państwo* wyraża ponadto szacunek dla pasażera i respektowanie jego życzeń. W analizowanym tłumaczeniu polskim stosowane są jednak przemiennie obie formy.

Poszczególne rubryki odnosiły się do różnicowanych realiów i ich opis bądź opis odpowiednich ikonек zaproponowany w języku polskim spotykał się z zastrzeżeniami, ale też stanowił wyzwanie do poszukania odpowiednika bardziej przejrzystego znaczeniowo, poprawniejszego obyczajowo lub językowo:

- *Kleinkindabteil* – przetłumaczone jako *przedział dla matki z dzieckiem* (znany z dobrze opatrzonych, wieloletnich napisów w polskich pociągach) zaproponowano zastąpić bardziej dziś przyjętym *przedział dla podróżnych z małymi dziećmi*.
- *Toilette für Behinderte* – przetłumaczone jako *toaleta dla inwalidów* zostało zastąpione przyjętym dziś określeniem *dla niepełnosprawnych*.
- *Bahnhofsmision* – instytucja na dworcu nieznaną w polskich realiach przetłumaczona niewiele mówiącym *misja dworcowa* została zastąpiona inną, bardziej informatywną grupą wyrazową *punkt pomocy podróżnym*.

- *Provider* – oddane za pomocą raczej niefunkcjonującego w polskim anglicyzmu *provider* zastąpiono przyjętą powszechnie nazwą *operator*.

Praktyczna analiza wielopłaszczyznowa pozwala wykazać zasadność głębszego zapoznawania się ze strukturą innych tekstów użytkowych, szukania elementów wspólnych i różnych, ich charakterystycznych językowych środków wyrazu i ewentualnie układu graficznego. Wgląd w strukturę i intencję tekstów w języku obcym na tle języka ojczystego wyzwala praktycznie uświadomienie, że każdy najprostszy nawet tekst użytkowy ma swoje ramy strukturalne, cele i środki językowe odpowiednie do ich realizacji, a to z kolei powoduje nie tylko lepsze zrozumienie, ale i uchwycenie techniki tworzenia tekstów, czyli w konsekwencji wspomniany już uprzednio „rozwój obcojęzycznej kompetencji tekstowej” (S. Grucza 2005: 7), niezbędnej także przy tłumaczeniu czy adaptacji tekstów.

Na tej podstawie można rozwijać dalej refleksję jako samodzielne, świadome działania (*Reflexionen als eigenständige Handlungen*) w postaci przedstawionej przez Ingendahl w jego teorii na temat refleksji w procesie nauczania (1999: 123 i nn.). Z obszernego schematu refleksji wydzielającego refleksję praktyczną, teoretyczną, estetyczną i etyczno-polityczną (por. Ingendahl 1999: 127 i nn.) najbardziej istotna w odniesieniu do kształtowania kompetencji tekstowej staje się ta dotycząca procesu rozumienia i tworzenia tekstu, w której Ingendahl wyróżnia każdorazowo cztery aspekty podlegające uświadomieniu przed przystąpieniem do działania: dotyczące tematyzowanych treści, reguł i norm w relacjach socjalnych, własnego punktu widzenia i samego języka. Przedstawienie tej systematyzacji studentom nie przekłada się jednak na wywołanie zainteresowania i chęć wykształcenia odpowiednich zachowań. Natomiast wyjście właśnie od prostych, wręcz schematycznych tekstów użytkowych przesuwając akcent na praktykę językową i uwypuklając konieczność refleksyjnego działania językowego, ukazując jego skuteczność, co wzbudza zainteresowanie i pobudza do działania.

Na tej samej zasadzie, mając już opanowane świadome podejście do tekstów użytkowych, można wprowadzić studenta lingwistyki w obcowanie z tekstami fachowymi, naukowymi i z jego własną pracą dyplomową, których struktura i językowe środki wyrazu podlegają takim samym regułom tworzenia tekstu i wymagają wcześniejszych przemyśleń i ustaleń, jak każdy najprostszy nawet tekst. Wspomniane na początku i ogólnie potwierdzane słabe obycie z tekstami pisаныmi jest bowiem w trakcie studiów lingwistycznych przyczyną licznych trudności w obcowaniu z tekstami innymi, przyswajaniu ich treści i w przygotowywaniu własnych tekstów pisanych. Większa koncentracja nauki na komunikacji ustnej tego problemu nie rozwiązuje, a wręcz go pogłębia, co staje się widoczne najpóźniej na etapie pisania prac śródrocznych i pierwszej pracy dyplomowej. Wprowadzenie zajęć o charakterze praktyczno-teoretycznej pracy z tekstem z uwzględnieniem elementu translatorycznego pozwala na stopniowe oswojenie studenta z tekstami o określonej strukturze i wymogach komunikacyjno-językowych, stwarzając bardziej refleksyjne podstawy jego kompetencji tekstowej i translatorycznej jako przyszłego profesjonalnego autora i tłumacza. Trudność takich zajęć przenosi się na prowadzącego i polega głównie na gromadzeniu i przygotowaniu metodycznemu

właściwych materiałów tekstowych wraz z ich odpowiednikami w drugim języku. Obserwacja zmian w podejściu studenta do tekstu trud ten jednak wynagradza.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMZIK K. (2001) *Die Zukunft der Text(sorten)linguistik – Textsortennetze, Textsortenfelder, Textsorten im Verbund*, w: U. Fix et al. (red.): Textsorten, Bd.3, Tübingen, 15–30.
- ANTOS G. (1999) *Struktur- und Funktionswandel in der alltagsweltlichen Sprachreflexion*, w: B. Döring, A. Feine, W. Schellenberg (red.): Über Sprachhandeln im Spannungsfeld von Reflektieren und Benennen. Frankfurt am Main, s. 11–25.
- BEAUGRANDE R.A. de, DRESSLER, W. (1981) *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen.
- GRUCZA S. (2000) Didaktische Texte im Bereich der Glottdidaktik. Versuch einer Begriffsbestimmung, „Glottodidactica“, XXVII (1999), s. 63–76.
- GRUCZA S. (2004) *Autentyczność i oryginalność tekstów a glottodydaktyczne nieporozumienia w tej sprawie*, „Przegląd Glottodydaktyczny“, 19, s. 75–83.
- GRUCZA S. (2005) „Teksty” a teksty – implikacje glottodydaktyczne ich stratyfikacji. „Przegląd Glottodydaktyczny” 21, s. 5–23.
- HEINEMANN M. (2009) *Textlinguistik vor nicht ganz neuen Herausforderungen*, w: W. Czachur, M. Czyżewska, A. Frączek (red.): Wort und Text. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Warszawa, s. 69–74.
- ILUK J. (1998) *Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula*. Katowice.
- INGENDAHL W. (1999): *Ein Vorschlag zur Übersicht über Aufgaben schulischer Sprachreflexion*, w: B. Döring, A. Feine, W. Schellenberg (red.): Über Sprachhandeln im Spannungsfeld von Reflektieren und Benennen. Frankfurt am Main, s. 115–143.
- JANICH N. (2001) *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen.
- KÖNIGS F. G. (1991) *„Ein Text über Texte“: Zur Mehrdimensionalität von Texten im und für den Fremdsprachenunterricht*, w: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.): Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Bochum, s. 79–89.
- KRUMM H.-J. (1991) *Die Funktion von Texten beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen*, w: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.): Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Bochum, s. 97–103.
- OPIŁOWSKI R. (2006) *Intertextualität in der Werbung der Printmedien. Eine Werbestrategie in linguistisch-semiotischer Forschungsperspektive*. Frankfurt am Main.
- PAUL I. (1999) *Praktische Sprachreflexion*, w: B. Döring, A. Feine, W. Schellenberg (red.): Über Sprachhandeln im Spannungsfeld von Reflektieren und Benennen. Frankfurt am Main, s. 193–204.
- PFEIFFER W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- RESCH R. (2006) *Translatorische Kompetenz. Texte im Kulturtransfer*. Frankfurt am Main.
- SOWINSKI B. (1998) *Werbung*. Tübingen.
- STRAUSS D. (1984) *Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin.
- TECHTMEIER B. et al. (1984) *Thesen zur Sprachkultur*, „Zeitschrift für Germanistik“, Nr. 4, s. 389–400.
- WILKOŃ A. (2002) *Spójność i struktura tekstu*. Kraków.
- ŻMUDZKI J. (1999) *Über Heterogenität intertextueller Relationen*, w: Z. Bilut-Homplewicz (red.): Zur Mehrdimensionalität des Textes. Repräsentationsformen, Kommunikationsbereiche, Handlungsfunktionen. Rzeszów, s. 247–259.
- ŻMUDZKI J. (2009) *Text(e) aus der Translationsperspektive – einige ausgewählte Aspekte*, w: W. Czachur, M. Czyżewska, A. Frączek (red.): Wort und Text. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Warszawa, s. 85–91.

FUNCTIONAL TEXTS AS THE ELEMENT OF SYLLABUS IN THE UNIVERSITY COURSE OF APPLIED LINGUISTICS

The article discusses the role of simple functional texts such as circulars, manuals, press notes, advertising texts, recipes and CVs in the syllabus of the university course of applied linguistics. The practical analysis of such texts supports the development of linguistic reflection concerning the text structure, communicative, pragmatic and socio-cultural conditions, and the appropriate choice of linguistic means. Moreover, this kind of reflection helps to develop translatoric and text competence which is an important element of professional equipment of would-be authors and translators of functional (and other) texts.

Słowa kluczowe: teksty użytkowe i specjalistyczne, struktura tekstu, językowe środki wyrazu, konwencja językowa i socjokulturowa, refleksja językowa, refleksja praktyczna i teoretyczna, kompetencja tekstowa, kompetencja translatoryczna

Ariadna STRUGIELSKA

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Teresa SIEK-PISKOZUB

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Metafora jako technika badawcza w glottodydaktyce

0. Wstęp

Glottodydaktyka, jako samodzielna - choć nie pozbawiona interdyscyplinarnych wpływów, nauka licząca już ponad 50 lat wypracowała wiele koncepcji teoretycznych poddanych następnie weryfikacji empirycznej. Początkowo będąc pod silnym wpływem lingwistyki a zwłaszcza strukturalistycznej koncepcji języka przejęła od nauk naturalnych ich ścisły ilościowy paradygmat badawczy. Lingwistyka strukturalna skupiła się na „mechanicznej”, jak określa to F. Gucza (1997: 8), „analizie zgromadzonych zbiorów (zapisów) wyrażen językowych”. Korpusy owe zaczęto następnie traktować jak pewnego rodzaju immanentną strukturę niezależną od mentalnej sfery ich nosicieli, „jakby między tą strukturą a językami ludzkimi można było postawić znak równości” (tamże). Glottodydaktyka próbująca wypracować naukową metodę nauczania, uwzględniającą owe strukturalistyczne koncepcje, zajęła się analizą efektywności poszczególnych projektów metodycznych. H. Komorowska (1982: 23) słusznie ostrzegła, że teoria glottodydaktyczna na obecnym etapie rozwoju nie może być traktowana jak teorie zaksjomatyzowane. Jest to teoria budowana na zasadach systematyzacji przedmiotowej, typologicznej i prakseologicznej, a także jest to teoria redukcyjna, charakterystyczna dla nauk pogranicza. Uwzględnienie uwarunkowań wynikających ze wspierających ją dyscyplin naukowych koncentrujących się na poszczególnych elementach tzw. układu glottodydaktycznego (zob. F. Gucza 1976, W. Pfeiffer 2001) spowodowało zainteresowanie się również metodami jakościowymi, charakterystycznymi dla nauk humanistycznych.

W naukach społecznych daje się zaobserwować wpływ tzw. ekofilozofii, tj. podkreślenia współzależności zjawisk biologicznych, społecznych i psychicznych. Jest to reakcja na narastający kryzys współczesności. W ekofilozofii przyroda jawi się jako środowisko życia człowieka. Zauważa się, że życia społecznego nie można oddzielić od środowiska przyrodniczego. W ramach ekofilozofii następuje łączenie wiedzy przyrodniczej z humanistyczną, zjawisk biologicznych i społecznych. Pro-

wadzi to do likwidacji tradycyjnych podziałów na aspekty społeczne i biologiczne życia i wyraża w dążeniu do integracji nauk (por. G. Francuz 1999: 53). Twierdzenia te zdają się potwierdzać badania neuropsychologiczne wskazujące na integralność procesów biologicznych, mentalnych i emocjonalnych (E. Jensen 1998, 2005).

R. Ross (1974: 264) zauważa, że nasz system poznawczy poszukuje harmonijnych, zrównoważonych i spójnych związków między pojęciami dotyczącymi świata a naszym aktualnym doświadczeniem. Dzieje się tak dlatego, że jak podkreślają M. Burgoon, F. Hunsaker i E. Dawson (1994: 193), człowiek jest istotą racjonalną, która szuka sposobów uzasadnienia dla wprowadzanych zmian w swoim systemie postaw, zasad i zachowań. Człowiek bowiem charakteryzuje się potrzebą równowagi wewnętrznej. Najczęściej występuje zgodność między tym co czynimy a naszymi przekonaniem. Z różnych powodów próba osiągnięcia harmonii poznawczej może się jednak nie udać. W takiej sytuacji doświadczamy psychicznego dyskomfortu, tj. dysonansu.

Choć wewnętrzna zgoda jest sytuacją pożądaną, L. Festinger (1957: 3) uważa, że chwilowy dysonans poznawczy jest typową sytuacją poznania. Między 'elementami' systemu może wystąpić zarówno zgodność jak i dysonans, a także możliwy jest też brak między nimi jakiegokolwiek związku. Dysonans może wpływać z różnych przyczyn, np. brak logicznego związku między elementami, tj. spójności, różnic kulturowych czy różnych doświadczeń. O intensywności dysonansu decyduje waga jaką przywiązujemy do niespójnych elementów. Im większą wagę przywiązujemy do każdego z niespójnych elementów, tym większy dysonans. Gdy jesteśmy zmuszeni do zachowań lub przekonań niezgodnych z naszymi, również czujemy się w sytuacji dysonansu i presji jego zredukowania. W takim przypadku może jednak nastąpić opór, polegający na pozornym przyjęciu nowych idei, przy jednoczesnym zachowaniu swoich własnych przekonań jako 'prywatnych' teorii.

Podstaw dla rozumienia procesów poznawczych człowieka oraz możliwości i ograniczeń wynikających z jego fizjologiczności dostarczają teorie poznawcze (zob. np. D.W. Green i in. 1996). Zwraca się na przykład uwagę na potrzebę rozróżnienia między możliwymi do przyjęcia dwoma perspektywami na rozumienie istoty pojęcia 'wiedza' – raz, jako dynamicznego procesu mającego charakter indywidualny, usytuowany w czasie i miejscu (ang. knowing), oraz jako produktu mającego charakter synoptyczny, który jest często traktowany jako uniwersalny, przynajmniej w odniesieniu do reprezentujących go instytucji (ang. knowledge). O ile pierwsze rozumienie zakłada interakcję pomiędzy uczestnikami procesu tworzenia wiedzy (poznających podmiotów), o tyle drugie jest najczęściej zapisane w dokumentach służących jako swego rodzaju mediacja na rzecz przyjętych działań (G. Wells 2006: 171).

Również w lingwistyce nastąpił stopniowy proces ponownego wiązania języków ludzkich z ich nosicielami, choć różne orientacje inaczej postrzegają owe uwarunkowania. W nurt ten wpisuje się językoznawstwo kognitywne G. Lakoffa i M. Johnsona (1980), którzy postulują, że język przechowuje wspólne całej ludzkości doświadczenia pierwotne, których śladów dostarcza dziś sposób w jaki wyrażamy swoje myśli. Także R.W. Langacker (1987) otwarcie przeciwstawia się

koncepcjom języka izolujących go od innych procesów poznawczych. F. Grucza zauważa, że przedstawiciele lingwistyki kognitywnej „zaczynają również dostrzegać fakt, że sens funkcjonalny języków ludzkich wcale nie wyczerpuje się w ich funkcji interakcyjnej czy interpersonalnej (społecznej), lecz jest co najmniej równie mocno zakotwiczony w osobistej (jednostkowej, czasem całkowicie prywatnej) sferze poszczególnych ludzi” (zob. Grucza 1997: 11). Zdaniem cytowanego autora ważne jest też powiązanie sfery kognitywnej ze „sferą emocjonalną, (meta)świadomościową i tożsamościową” (tamże).

Jak zauważają T. Siek-Piskozub i A. Strugielska (2007, 2008, 2008a) oraz A. Strugielska i T. Siek-Piskozub (2008), badań języka i stojących za nim doświadczeń i myśli nie można odgraniczyć ani też ograniczyć. Innymi słowy, jeśli przyjmujemy, że mechanizmy kognitywne, takie jak metafora konceptualna, są nierozzerwalnie związane z wyrażaniem utrwalonych przeżyć jednostki jak i grupy społecznej, opis tych procesów powinien odzwierciedlać pełnię i wieloaspektowość doświadczeń na różnych poziomach – osobistym, mikro- i makro-społecznym.

Celem niniejszego artykułu jest szczegółowe omówienie kognitywnych teorii metafory i ich zastosowania w badaniach glottodydaktycznych. Jednakże wiarygodne przedstawienie współczesnych poglądów na temat metafory jako procesu językowego i myślowego wymaga umiejscowienia jej w perspektywie historycznej, co też czynimy. Dostrzegając ułomność dotychczasowych badań proponujemy również własną koncepcję wykorzystania metafory jako techniki badawczej.

1. Metafora – historyczny przegląd teorii

Poniżej przedstawimy trzy dominujące szkoły myśli metaforycznej: starożytną, tradycyjną i kognitywną.

W IV wieku p.n.e., Arystoteles określił metaforę jako figurę retoryczną, której efektywność zależy w równej mierze od przejrzystości jak i elementu nowatorskiego (zob. J.E. Mahon 1999; L. Cameron 2003). Pomimo faktu, że teoria Arystotelesa jest współcześnie utożsamiana z postrzeganiem metafory jako procesu opartego na substytucji (na przykład M. Black 1993; R. Gibbs 1994), w gruncie rzeczy znajdował on metaforę zarówno w licznych formach językowych jak i w relacjach opartych na analogii. Tak więc, dla Arystotelesa metafora to nie tylko figuratywne użycie rzeczowników (por. P. Ricoeur 1978: 47), ale również czasowników czy przymiotników. Przede wszystkim jednak, metafora to analogiczna relacja występująca w dwóch zestawianych domenach. Na przykład, L. Cameron (2003: 14) zauważa, że dany aspekt domeny metaforycznej zyskuje na szczególnej wyrazistości, gdy opisywana relacja abstrakcyjna zostaje zestawiona z tożsamą relacją w domenie fizycznej. Na szczególną uwagę w teorii Arystotelesa zasługuje również uniwersalne rozumienie metafory. Jest to więc proces nie tylko językowy, ale zjawisko łączące semantykę z pragmatyką i szerokim kontekstem kulturowym (grec. *endoxa*).

Kolejne istotne dla nas teorie metafory przypadają już na wiek XX. Pierwsza z nich to teoria substytucji, gdzie wyrażenia z domeny konkretnej odnoszą się, czy też nazywają przedmioty z domeny bardziej abstrakcyjnej (por. J. Aitchison 1987: 144). Widzimy więc, że rola metafory zostaje tu ograniczona do funkcji językowej łączącej dwa pojęcia, gdzie wyrażenie dosłowne jest parafrazą pojęcia abstrakcyjnego. Innymi słowy, podkreśla się możliwość zredukowania znaczenia metafory do zbioru zdań lub wyrażeń stanowiących jej dosłowny ekwiwalent.

Uszczegółowieniem teorii substytucji wydaje się być teoria metafory oparta na porównaniu pojęć pod kątem ich podobieństwa (por. M. Black 1993). Wyrażenie metaforyczne: Julia jest słońcem (ang. Juliet is the sun) jest więc odzwierciedleniem podobieństw istniejących między dwoma zestawionymi konceptami. Podobnie jak w przypadku teorii substytucji, znaczenie metafory można sprowadzić do formy dosłownej wyrażonej przez porównanie (ang. simile).

Przełomem we współczesnej teorii metafory jest niewątpliwie propozycja Maxa Blacka (1962, 1993). Teoria interakcji przywraca bowiem metaforze funkcję kreowania znaczenia. W przeciwieństwie zatem do poprzednio opisanych teorii nowożytnych, powstałych pod wpływem nurtów pozytywistycznych, propozycja Blacka przywraca metaforze należne jej miejsce wśród procesów konceptualnych. Znaczenie metafory jest więc interpretacją nadaną jej przez użytkowników języka – interpretacją zanurzoną w kontekście danej kultury (por. endoxa u Arystotelesa), czy też, jak chce P. Ricoeur (1978: 88), będącą systemem implikacji wywodzących się z szeregu możliwych zrozumień i poglądów. Kwintesencją teorii interakcji pozostaje jednak niewątpliwie teza o braku ekwiwalencji między znaczeniem wykreowanym przez metaforę, rozumianą jako interakcja między systemami, a jego dosłowną parafrazą.

Teoria interakcji stworzyła podwaliny dla rozwoju kognitywnych teorii metafory, które, szczególnie w wersji klasycznej (G. Lakoff i M. Johnson 1980; Z. Kövecses 2002), uwypuklają jej konceptualny charakter.

2. Kognitywna teoria metafory i jej modele

Jak już wspomniano powyżej, teoria Maxa Blacka przywróciła metaforze status procesu kognitywnego. Stanowisko to zostało uszczegółowione przez G. Lakoffa i M. Johnsona (1980), którzy nadali metaforze konceptualnej charakter prymarny poprzez zredukowanie metaforycznych wyrażeń językowych do możliwych przejawów odwzorowań funkcjonujących w umyśle (por. G. Lakoff 1993: 208). Teoria Lakoffa i Johnsona odwołuje się zatem do badań D.A. Schöna (1993) i M.J. Reddiego (1993), postulujących rolę metafory językowej jako wskaźnika procesów mentalnych. Teorię tę opisujemy poniżej jako Teorię Metafory Konceptualnej (od teraz też: TMK). Obok TMK, pojawiają się również w literaturze kognitywnej i pokrewnej inne możliwe modele metafory: Teoria Integracji Konceptualnej (ang.

Conceptual Integration Theory) i teoria oparta na zawieraniu się kategorii (ang. the class-inclusion approach).

Ponieważ Teoria Metafory Konceptualnej wydaje się najbardziej przenikać do badań glottodydaktycznych, zostanie ona przedstawiona w sposób najbardziej szczegółowy.

2.1. Teoria Metafory Konceptualnej

Jak wspomniano powyżej, TMK koncentruje się na wyszukiwaniu danych językowych potwierdzających systemowy charakter metafor konceptualnych. Na przykład:

MIŁOŚĆ TO PODRÓŻ, to metafora konceptualna ilustrowana przez następujące wyrażenia: „ten związek zmierza do nikąd,” „kręcimy się w kółko,” czy „wiele razem przeszliśmy.” Według Zoltána Kövecsesa (2002: 7), MIŁOŚĆ TO PODRÓŻ implikuje następujące, bardziej szczegółowe odwzorowania:

Kochankowie to podróżnicy

Związek to pojazd

Rozwój związku to przebyty dystans

Trudności w związku to przeszkody na drodze

Decyzje dotyczące rozwoju związku to wybory możliwych dróg

Cel związku to stacja docelowa podróży [tłumaczenie A.S.].

Można zatem zauważyć rolę idealizacji w tworzeniu modeli konceptualnych. Jednocześnie jednak warto odnotować, że proponowane perfekcyjne systemy metaforyczne budowane są na podstawie danych językowych będących rezultatem introspekcji danego językoznawcy. Wyszukiwanie wyrażen metaforycznych w korpusach językowych prowadzi często do diametralnie różnych rezultatów (np. A. Stefanowitsch i S.T. Gries 2006). Ponadto, jak słusznie zauważa Glynn (2002), wyznaczanie granic między domeną źródłową i docelową danej metafory oparte jest na subiektywnej decyzji badacza. W rezultacie, ontologiczny status danego odwzorowania jest często niepewny i podważalny.

Podsumowując, Teoria Metafory Konceptualnej postuluje kategorie zbliżone do modeli eksperckich (J.R. Taylor 1989). Metafora jest więc postrzegana jako pole leksykalne, którego elementy są arbitralnym wyborem autora. Co więcej, kategorie metaforyczne posiadają bogatą strukturę wewnętrzną, której elementy mają równy status, co znaczy, że żadna z korespondencji nie uzyskuje statusu poziomu podstawowego (zob. E. Rosch 1975, 1978). Wreszcie, ze sposobu prezentacji modelu możemy wnioskować, że dominującym elementem jest tu schemat nadrzędny, który w pewien sposób narzuca wyodrębnienie pozostałych odwzorowań. Innymi słowy, gdybyśmy mieli potraktować modele G. Lakoffa i M. Johnsona (1980) oraz Z. Kövecsesa (1986, 2000, 2002) jako taksonomie, poziom nadrzędny zyskałby na szczególnej wyrazistości kognitywnej.

Teoria Metafory Konceptualnej jest również często przedstawiana jako model statyczny, w którym rozwój filogenetyczny jak i ontogenetyczny nie zostaje należycie uwypuklony (por. L. Cameron 2003). Co więcej, współzależność środowisk, w których funkcjonuje jednostka, jak i wpływ tego wieloaspektowego milieu na umysł i język nie wydaje się tu dostatecznie uwypuklony (por. Grucza 1997). Innymi słowy, metafora typu NAUCZYCIEL TO PRZEWODNIK poddana tu będzie analizie jako konstrukt pozbawiony swojej historii rozwoju, często w oderwaniu od bogactwa doświadczenia osobistego i społecznego, motywującego jego ukształtowanie. Poza tym, w modelu artykułowanym przez TMK zauważymy dążenie do idealizacji struktury w oderwaniu od rzeczywistych danych pochodzących z ekosystemu (por. tezę językoznawstwa kognitywnego o modelu języka zakotwiczonym w jego użyciu u R.W. Langackera 1987).

Konsekwencją powyższego redukcjonizmu opartego na dedukcji jest odejście od jednej z naczelnych tez Teorii Metafory Konceptualnej, która uwypukla rolę analogii w interpretacji znaczeń mających charakter płynny i niedookreślony (por. G. Lakoff i M. Johnson 1980; G. Lakoff 1987; M.S. Zanotto i in. 2008). Poprzez sformalizowane ujęcie wieloaspektowych danych pozbawiamy się tego co najistotniejsze dla metafory – aspektu profilowanego wśród potencjału możliwych interpretacji. Jak wykażemy poniżej, dążenie do tworzenia obiektywnego modelu kosztem badań jakościowych jest najczęstszym problemem przy wykorzystaniu metafory w badaniach glottodydaktycznych.

2.2. Teoria Integracji Konceptualnej

Alternatywą dla Teorii Metafory Konceptualnej jest Teoria Integracji Konceptualnej, zwana też Teorią Amalgamatów, (G. Fauconnier i M. Turner 1998, 2002; Grady 2005). W ujęciu tym, dwie domeny metafory konceptualnej zastąpione zostają co najmniej czterema przestrzeniami mentalnymi. Dwie z nich to swoiste odpowiedniki domen źródłowej i docelowej w modelu klasycznym. Zadaniem przestrzeni schematycznej (ang. generic space) jest natomiast uwypuklenie aspektów wspólnych dla domen podstawowych, podczas gdy przestrzeń amalgamatu nacechowana jest znaczeniem uwarunkowanym przez dany kontekst (ang. emergent meaning).

W świetle niniejszych rozważań, najważniejszą cechą Teorii Amalgamatów jest wielorakość możliwych scenariuszy. Koncept leksykalny to swoisty potencjał znaczeniowy, którego profilowanie następuje dopiero przez kontekstualizację. Dla przykładu, odwzorowanie typu NAUCZYCIEL TO KSIĄŻKA niesie ze sobą wiele możliwych skryptów, według których znaczenie może być metonimicznie interpretowane. Niektóre z nich motywowane są przez wspólne doświadczenie danej grupy społecznej (por. endoxa u Arystotelesa) i wymagają niewielkiego wysiłku kognitywnego przy interpretacji (np. Nauczyciel jest jak książka, która zawiera wiedzę). Inne nacechowane będą indywidualnym i nieprzewidywalnym odcieniem znaczeniowym wynikającym ze złożoności ludzkiego doświadczenia (por. F. Grucza 1997). Dla przykładu sformułowanie: Nauczyciel jest jak książka, z której

można wyrwać kartkę, jest zdecydowanie nowatorskie, ponieważ nie uwypukla skonwencjonalizowanych aspektów domeny źródłowej. Można zatem postulować, że analogia ta bliższa będzie amalgamatowi niż metaforze ze względu na brak bezpośredniego odwzorowania między aspektem zniszczenia a domeną nauczania.

2.3. Teoria zawierania się kategorii

Kolejną alternatywą dla Teorii Metafory Konceptualnej jest podejście proponowane przez S. Glucksberga (2001). Najważniejszą dla nas propozycją tej teorii jest kwestionowanie statusu metafory jako mechanizmu konceptualnego (np. B. Keysar i S. Glucksberg 1993). Z badań empirycznych wynika, że większość sformułowań opartych na analogii nie przywołuje metafory w celu interpretacji znaczenia. Na przykład, wyrażenie metaforyczne: *Moja praca to więzienie* (ang. *My job is a jail*) jest interpretowane w oparciu o kategorie więzienia i jemu nadrzędną, obejmującą cechy charakterystyczne tego miejsca. Interpretacja znaczenia kategorii docelowej następuje przez jej przynależność do tej właśnie kategorii nadrzędnej. Co ważne, kategoria nadrzędna nie jest znominalizowana na poziomie kategorii podstawowej – jej określenie dokonuje się poprzez zbiór cech (aspektów). Dla wymienionych już kategorii *więzienie* i *praca* będą to sytuacje nieprzyjemne i ograniczające, a dla porównania: *Nauczyciel jest jak rodzic*, mogą to być, na przykład, *opieka* i *odpowiedzialność*.

Widzimy więc, że uwypuklenie charakterystycznych aspektów danej kategorii bądź domeny niekoniecznie musi być jednoznaczne z formalizowaniem zauważonych analogii (por. relacje u Arystotelesa). Co więcej, wydaje się wręcz, że taka fosylizacja jest przeszkodą dla pełnego opisu danych pochodzących z dialogicznego umysłu (por. Teoria Interakcji).

3. Metafora jako metodologia badań w językoznawstwie stosowanym

Zainteresowanie metaforą konceptualną na polu badań językoznawstwa stosowanego określa się często metaforą w edukacji (zob. M. Cortazzi i L. Jin 1999). Pod pojęciem tym rozumie się badania dotyczące roli metafory w rozwoju i nauczaniu szeregu dyscyplin i przedmiotów. Na przykład, R. Jones (1983) przedstawia fizykę przez pryzmat myślenia metaforycznego. A.J. Soyland (1994) przyjmuje podobną perspektywę dla psychologii. Oprócz swej roli ułatwiającej przekazywanie nieznanych treści, metafora pełni również funkcję łącznika między utrwalonym doświadczeniem a nowymi konceptami (por. L.V. Williams 1983). Innymi słowy, metafora staje się pomostem między starym a nowym znaczeniem. Warto jednak zauważyć, że rola metafory może być tu równie dobrze postrzegana jako przeszkoda w rozwijaniu nowych sposobów myślenia. Utrwalone konstrukty metaforyczne

stają się bowiem wytworami kultury, które mogą blokować rozwój oryginalnych konceptualizacji. Jak zauważają T. Siek-Piskozub i A. Strugielska (2008a), gotowe matryce odwzorowań metaforycznych są często przekazywane między członkami danej grupy jako skonwencjonalizowane formuły. Istnienie tychże szablonów w naszych umysłach niekoniecznie jednak świadczy o ich aktywnej roli w procesach myślowych (por. M. C. M. de Guerrero i O.S. Villamil 2002). Odwołując się do teorii zawierania się kategorii opisanej powyżej, można zatem postulować, że utrwalone analogie typu: NAUCZYCIEL TO PRZEWODNIK, nie biorą udziału w interpretacji skonwencjonalizowanego znaczenia metaforycznego.

3.1. Metafora a osobiste teorie nauczycieli

Badania w dziedzinie językoznawstwa stosowanego wykazują, że nauczyciele często odwołują się do języka metaforycznego opisując swoją profesję (zob. np. M. Williams i R.L. Burden 1997). Również nauczyciele języków obcych korzystają z możliwości pośredniego opisu, jakie daje metafora. W literaturze przedmiotu napotykamy więc szereg sformułowań dotyczących roli nauczyciela i ucznia, sposobu postrzegania języka obcego czy też koncepcji klasy. D. Werbińska (2005) przedstawia szczegółowe omówienie szeregu metafor pomocnych w zrozumieniu personalnych teorii nauczycieli.

Rola metafory jako narzędzia ułatwiającego nauczycielowi refleksję jest niezaprzeczalna (zob. np. L. Cameron i G. Low 1999). Jednocześnie, rozważania nad metaforą prowadzone w obrębie glottodydaktyki podkreślają niepełność modelu Lakoffa i Johnsona (1980) wynikającą z jednostronnego, kognitywnego tylko, spojrzenia na ten mechanizm. Na przykład, M. C. M. de Guerrero i O.S. Villamil (2002) postulują rozumienie metafory konceptualnej jako wytworu danej kultury i, tym samym, wpisanie jej w szereg znaków semiotycznych, które odzwierciedlają dialogiczność ludzkiego umysłu. Zrezygnowanie ze statycznych modeli eksperckich to, oczywiście, powrót do idei „heteroglosji” M. M. Bachtina (1981: 263) i koncepcji mediacji i internalizacji L.S. Wygotskiego (1978).

Wydaje się jednak, że mimo słuszności powyższego postulatu, niewiele jest badań opisujących dane językowe jako odzwierciedlenie dynamicznego i ciąglego dialogu między schematami konceptualnymi, elementami osobistego doświadczenia i pierwiastkami społeczno-kulturowymi (ale zobacz T. Siek-Piskozub i A. Strugielska 2008, 2008a). Zobaczmy zatem jaką interpretację danych znajdujemy w reprezentatywnych analizach roli metafory w glottodydaktyce.

M. Dakowska (2005: 151) proponuje metaforę KLASY JAKO SZKLARNI, przy jednoczesnym postulowaniu systemu metafor powiązanych: NAUCZYCIEL TO OGRODNIK, NAUCZANIE TO UPRAWIANIE (OGRODU), UCZEŃ TO ROŚLINA. Jest to więc model wyidealizowany i, tym samym, zbliżony do wczesnych wersji TMK. Badania empiryczne wydają się potwierdzać tendencje nauczycieli języków obcych do tworzenia modeli eksperckich. M. C. M. de Guerrero i O.

S. Villamil (2002: 104) prezentują 9 metafor konceptualnych opisujących nauczyciela, wyabstrahowanych z wypowiedzi praktykujących pedagogów. Przykładowe porównania metaforyczne to: NAUCZYCIEL TO ARTYSTA, NAPRAWIACZ, czy ŹRÓDŁO WIEDZY. I choć autorki słusznie postulują różnorodność czynników wpływających na tworzenie się tych konceptów w teoriach osobistych, same ulegają pokusie klasyfikacji opartej na idealizacji. Mianowicie, pozostałe kategorie składowe procesu nauczania, to znaczy: nauczanie, uczeń i uczenie się, nie pochodzą od respondentów, ale są rezultatem wniosków wysnutych przez badaczki. Innymi słowy, koncept nauczyciela posłużył tu jako kategoria nadrzędna według której narzucono pozostałe poziomy.

Odmianą klasyfikację rezultatów badań empirycznych obserwujemy u M.A. Martinez, N. Sauleda i G.L. Huber (2001: 970–971). Autorzy stawiają sobie za cel pogrupowanie wyrażen językowych dotyczących procesu kształcenia zgodnie z paradygmatem edukacyjnym przez nie pośrednio postulowanym (np. behawiorystycznym, konstruktywistycznym). W rezultacie, metafory nie tworzą uporządkowanej kategorii lecz nieproporcjonalne zbitki danych. Na przykład, metafory ilustrujące, według autorów, uczenie się przez pryzmat paradygmatu konstruktywistycznego to 5 sformułowań, z których 2 opisują uczenie się, jedno ucznia, jedno związek między nauczaniem a uczeniem się, a ostatnie zaczyna się od niewiele mówiącego zaimka „to” (ang. it). Jeszcze bardziej dyskusyjna jest klasyfikacja danych z punktu widzenia teorii behawiorystycznej. Z zaprezentowanych przez autorów 10 porównań tylko 4 odnoszą się do omawianego konceptu uczenia się. Podsumowując, metafory w ujęciu M.A. Martinez, N. Sauleda i G.L. Huber (2001) to wyrażenia językowe świadczące o istnieniu pewnych motywujących je teorii nauczania. Nie znajdujemy tu jednak systemowego podejścia do kategorii metafory.

Z kolei A. Musiał (2002) dokonuje grupowania wyrażen językowych opisujących proces glottodydaktyczny z perspektywy nauczania. Na przykład, metafora NAUCZANIE TO PODRÓŻOWANIE (2002: 466) stanowi, według autorki, kategorię nadrzędną dla konceptu ucznia i nauczyciela w jednej grupie respondentów, a nauczania i nauczyciela w drugiej. Z kolei, metafora NAUCZANIE JAKO INTERAKCJA jest podzielona na 2 podgrupy: kontrolowanie i przedstawianie. W podgrupie „kontrolowanie” wśród pierwszej grupy respondentów występują pojęcia nauczyciela, ucznia i sali lekcyjnej, natomiast w drugiej grupie napotykamy tylko ucznia i nauczyciela. Co więcej, uogólnienia dokonywane są wyłącznie na poziomie metafory nadrzędnej, czyli, na przykład, NAUCZANIE TO PODRÓŻOWANIE, podczas gdy pozostałe przykłady podawane są w formie wypowiedzi respondentów, np.: „Teaching is like a journey to an unknown country” (2002: 466) (Nauczanie jest jak wyprawa do nieznanego kraju) [tłumaczenie A.S.].

3.2. Krytyczna analiza dotychczasowych badań

Z powyższych rozważań wynika, że jak dotychczas zastosowanie teorii metafory do analizy osobistych teorii nauczycieli koncentruje się na budowaniu modelu eksperckiego. Dane językowe, uzyskiwane w sposób spontaniczny jak i sterowany,

są uogólniane tak, aby zilustrować przyjęte a priori analogie. Wątpliwości nasze budzi zarówno interpretacja danych spontanicznych jak i prekonstruowanych. Na przykład, H. Munby (1986: 203–206) postuluje, żeby przykłady językowe: posuwaliśmy się do przodu, on został z tyłu, reszta nie nadaża [tłumaczenie A.S.], interpretować jako ilustracje metafory LEKCJA TO RUCH. Zastanawia jednak, dlaczego narzucona zostaje perspektywa lekcji jako kategorii nadrzędnej, skoro dane językowe wyraźnie podkreślają rolę ucznia. Innymi słowy, Arystotelesowska reguła odwzorowania relacji dla osiągnięcia zamierzonego efektu zostaje tu ewidentnie pogwałcona.

Kolejnym przykładem niewłaściwej, naszym zdaniem, interpretacji danych jest badanie przeprowadzone przez M. Cortazzi'ego i L. Jin'a (1999: 159). Autorzy pogrupowali dane językowe według słowa-klucza, pomijając zarówno wpływ kategorii leksykalnej jak i syntaktycznej na rzetelność klasyfikacji (por. A. Deignan 2005). I tak, wyrażenia: oświeciło go, zobaczył światło, jej twarz się rozświetliła, iskra, promień, zostają zawarte w jednolitej kategorii UCZENIE SIĘ TO ŚWIATŁO.

Interpretacja danych sterowanych również wzbudza nasze wątpliwości. Na przykład, M. Cortazzi i L. Jin (1999: 165) proponują, aby analogie: JĘZYK TO OBSZERNY SWETER i JĘZYK TO GARDEROBA Z UBRANIAMI, utworzone przez studentów brytyjskich, umieścić w kategorii zbiorczej: JĘZYK TO UBRANIA. Naszym zdaniem, jest to błędna interpretacja danych, ponieważ prowadzi ona do niewiele mówiących uogólnień. Innymi słowy, proponowana metafora nadrzędna powstaje kosztem zaciemnienia najistotniejszych aspektów znaczenia profilowanego w danym kontekście. Zignorowana zatem zostaje potęga informacyjna obecna w uzasadnieniach do danych analogii, funkcjonujących również w literaturze przedmiotu jako implikacje metaforyczne (ang. metaphorical entailments).

W świetle powyższej krytyki, T. Siek-Piskozub i A. Strugielska (2007, 2008) oraz A. Strugielska i T. Siek-Piskozub (2008a), proponują alternatywną, nieredukcyjną technikę badawczą, opartą na podejściu indukcyjnym.

3.3. Metafora jako holistyczna technika badawcza

Zajmiemy się teraz omówieniem ostatniej propozycji wykorzystania metafory jako techniki w badaniach glottodydaktycznych. Podejście to zostało rozwinięte przez Siek-Piskozub i Strugielską (2007, 2008, 2008a), Strugielską (2008, 2009), oraz Strugielską i Siek-Piskozub (2008) w nurcie ekofilozofii i humanizmu.

Główne tezy badaczek można opisać według następujących parametrów. Po pierwsze, poszukiwanie metafory konceptualnej powinno korespondować z rzetelnym badaniem danych językowych pochodzących od użytkowników języka nie będących ekspertami, którzy, jednakże, często posiłkują się instytucjonalnie uwierzytelnionymi konstruktami. Dlatego też, nasze badania koncentrują się na populacji uczniowskiej i mają na celu uzyskanie lepszego oglądu dynamicznego charakteru opisywanych metafor. Uszczegóławiając, rezultaty naszych analiz wykazują,

że koncepty składowe metafory nauczania u nie-ekspertów - uczniów, uczenie się, nauczyciel, nauczanie i klasa - są z reguły niespójne (72 % danych), przy częstym braku jakiegokolwiek związku logicznego (np. NAUCZYCIEL TO PRZEWODNIK, UCZEŃ TO GLINA). Można zatem założyć, że obraz rzeczywistości edukacyjnej wyłaniającej się z teorii osobistych uczniów jest daleki od harmonijnych schematów proponowanych w większości omawianych powyżej badań (por. Siek-Piskozub i Strugielska 2007; Strugielska 2008).

Po drugie, brak koherencji między poszczególnymi odwzorowaniami przystaje do niestabilności konceptów pod wpływem nowego doświadczenia. Badaczki wykazują, że nowe doświadczenie ma nieproporcjonalnie destabilizujący wpływ na części składowe kategorii metaforycznej, jako że najszybszej zmianie ulegają pojęcia nauczyciela i klasy, podczas gdy koncept ucznia niełatwo ulega wpływom nowych bodźców. Biorąc pod uwagę stosunkowo niewielką ilość poziomów w strukturze metaforycznej kategorii nauczania, zauważoną u większości respondentów (poniżej 30%), jak i różny status elementów składowych i ich podatność na zmiany w doświadczeniu, możemy postulować, że metafora nauczania obecna w personalnych teoriach ucznia jest zdecydowanie bliższa kategorii potocznej.

Następnie, podkreślony zostaje wpływ wieloaspektowości doświadczenia na powstawanie konceptów. Stąd T. Siek-Piskozub i A. Strugielska (2008a) postulują, że nie można rozpatrywać danego odwzorowania w oderwaniu od kontekstu, czy też ekosystemu, w którym analogia ta funkcjonuje. System metafor postrzegany jest więc jako zbiór współzależności, będących we wzajemnej interakcji i pozostających w ścisłym powiązaniu z daną ramą interpretacyjną: personalną, mikro- lub makro-społeczną.

Wreszcie uważamy, że badania powinny koncentrować się na realnych danych językowych (por. model języka zakotwiczony w jego użyciu u R.W. Langackera 1987). Odrzucone zatem zostają apriorycznie istniejące metafory konceptualne na rzecz aspektów znaczenia uwypuklanych przez respondentów. I tak, w omawianym powyżej sformułowaniu, JĘZYK TO OBSZERNY SWETER, ponieważ pasuje do różnych osób i można go dowolnie „rozciągnąć” (M. Cortazzi i L. Jin 1999: 165), najważniejsza dla nas będzie implikacja metaforyczna, gdyż to właśnie tam znajduje się profilowane znaczenie analogii (por. Siek-Piskozub i Strugielska 2008; Strugielska 2009).

4. Wnioski

Podsumowując, metafora jako technika w badaniach glottodydaktycznych niesie ze sobą istotny potencjał badawczy. Nie powinno się jednak ograniczać do wykorzystania klasycznej Teorii Metafory Konceptualnej G. Lakoffa i M. Johnsona (1980). Należy połączyć wybrane tezy TMK z dynamiką i kontekstualizacją proponowaną przez Teorię Amalgamatów, oraz z postulatem S. Glucksberga (2001) o nadrzęd-

ności aspektu profilowanego przez dany kontekst. Należy również przyjąć postawę indukcyjną, oparta na zasadzie „dół-góra” (ang. a bottom-up approach), gdzie koncentrować się będziemy na konkretnym użyciu języka raczej niż na abstrakcyjnym *langue*. Wydaje się, że podążanie za proponowanymi tu postulatami zaowocuje bardziej jakościowym opisem danych w oparciu o konkretne, usytuowane użycie. Będzie to również opis systemowy, przywołujący współzależności między sferami życia człowieka. Jak zauważają S. Dominiek i S. Rice (1995), analizy danych językowych przedstawiane w nurcie kognitywnym są często nacechowane modelem reprezentacji wiedzy charakterystycznym dla umysłu badacza. Powstające zatem klasyfikacje mogą być odległe od tych, które byłyby potencjalnym dziełem umysłu przeciętnego użytkownika języka. W efekcie, wiele obecnych w literaturze przedmiotu metafor konceptualnych to z pewnością wyidealizowane kategorie eksperckie, nie znajdujące poparcia w rzetelnej analizie danych językowych.

BIBLIOGRAFIA

- AITCHISON J. (1987) *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford.
- BACHTIN M. M. (1981) *The Dialogic Imagination*, Austin, TX.
- BLACK M. (1962) *Models and Metaphors: Studies in Language and Philosophy*, Ithaca.
- BLACK M. (1993) More about Metaphor, w: ORTONY A. (red.) *Metaphor and Thought*, New York, s. 19 – 41.
- BURGOON M., HUNSAKER F., DAWSON E. (1994) *Human Communication*, New York..
- CAMERON L. 2003. *Metaphor in Educational Discourse*, London.
- CAMERON L., LOW G. (1999) *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge.
- CORTAZZI, M., JIN L. (1999) *Bridges to Learning: Metaphors of Teaching, Learning and Language*, w: CAMERON, L., LOW G. (red.) *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge, s. 149 – 176.
- DEIGNAN, A. (2005) *Metaphor and Corpus Linguistics*, Amsterdam.
- DAKOWSKA, M. (2005) *Teaching English as a Foreign Language: A Guide for Professionals*, Warszawa.
- DOMINIEK S., RICE S. (1995) *Network Analysis of Prepositional Meaning: Mirroring whose Mind - the Linguist's or the Language User's?*, „Cognitive Linguistics”, t. 6/1, s. 89 – 130.
- FAUCONNIER, G., TURNER M. (1998) *Conceptual Integration Networks*, „Cognitive Science”, t. 22/2, s.133–187.
- FAUCONNIER, G., TURNER M. (2002) *The Way We Think: Conceptual Blending and The Mind's Hidden Complexities*, New York.
- FESTINGER, L. (1957) *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford CA.
- FRANCUZ G. (1999) *O nową integrację wychowania*, Kraków.
- GIBBS R. (1994) *The Poetics of Mind*, Cambridge.
- GLUCKSBERG S. (2001) *Understanding Figurative Language: From Metaphor to Idioms*, Oxford.
- GLYNN D. (2002) *Love and Anger: The Grammatical Structure of Conceptual Metaphors*, „Style”, t. 36, s. 541 – 559.
- GRADY J. (2005) *Primary Metaphors as Inputs to Conceptual Integration*, „Journal of Pragmatics”, t. 37, s. 1595–1614.
- GREEN D. W. i in. (red.) (1996) *Cognitive Science. Introduction*, Oxford.

- GRUCZA F. (1976) Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki, w: GRUCZA F. (red.) Glottodydaktyka a lingwistyka, Warszawa, s. 7 – 25.
- GRUCZA F. (1997) Język ludzki a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki, w: GRUCZA F., DAKOWSKA M. (red.) Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce, Warszawa, s. 7 – 21.
- GUERRERO M. C. M. De, VILLAMIL O. S. (2002) Metaphorical Conceptualizations of ESL Teaching and Learning, „Language Teaching Research”, t. 6/2, s. 95–120.
- JENSEN E. (1998) *Teaching with the Brain in Mind*, Alexandria, VA.
- JENSEN E. (2005) (wyd. II rozszerzone i poprawione). *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria, VA.
- JONES R. (1983) *Physics as Metaphor*, London.
- KEYSAR B., GLUCKSBERG S. (1993) Metaphor and communication. „Poetics Today”, t. 13/ 633, s. 658.
- KOMOROWSKA H. (1982) *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa.
- KÖVECSES Z. (1986) *Metaphors of Anger, Pride and Love: A Lexical Approach to the Structure of Concepts*, Amsterdam, Philadelphia.
- KÖVECSES Z. (2000) *Metaphor and Emotion*, Cambridge.
- KÖVECSES Z. (2002) *Metaphor: A Practical Introduction*, Oxford.
- LAKOFF G. (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago.
- LAKOFF G. (1993) *The Contemporary Theory of Metaphor*, w: ORTONY A. (red.), *Metaphor and Thought*, New York, s. 202 – 251.
- LAKOFF G., JOHNSON M. (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago, London.
- LANGACKER R. W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*, Stanford, CA.
- MAHON J. E. (1999) *Getting Your Sources Right*, w: CAMERON L., LOWE G. (red.), *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge, s. 69 – 80.
- MARTINEZ M.A., SAULEDA N., HUBER G.L. (2001) *Metaphors as Blueprints of Thinking about Teaching and Learning*, „Teaching and Teacher Education”, t. 17, s. 965 – 977.
- MUNBY H. (1986) *Metaphor in the Thinking of Teachers: An Exploratory Study*, „Journal of Curriculum Studies”, t. 18/2, s. 197 – 209.
- MUSIAŁ A. (2002) *Exploring Teacher Trainees' Metaphors of Language Teaching*, w: STANULEWICZ D. (red.), *PASE Papers in Language Studies*. Gdańsk, s. 463-470.
- PFEIFFER W. (2001) *Nauka języków obcych: Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- REDDY M. J. (1993) *The Conduit Metaphor: A Case of Frame Conflict in Our Language about Language*, w: ORTONY A. (red.), *Metaphor and Thought*. New York, s. 284 – 324.
- RICOEUR P. (1978) *The Rule of Metaphor*, London.
- ROSCH E. (1975) *Cognitive Reference Points*, „Cognitive Psychology”, t. 7, s. 532 – 547.
- ROSCH E. (1978) *Principles of Categorization*, w: ROSCH E., LOYD B.B. (red.) *Cognition and Categorization*, Hillsdale, s. 27– 48.
- ROSS R. S. (1974) *Speech Communication. Fundamentals and Practice*, New Jersey.
- SCHÖN D. A. (1993) *Generative Metaphor: A Perspective on Problem Setting in Social Policy*, w: ORTONY A. (red.) *Metaphor and Thought*, New York, s. 137 – 163.
- SIEK-PISKOZUB T., STRUGIELSKA A. (2007) *Jak kształcić nauczyciela autonomicznego. Historia pewnego seminarium*, w: JODŁOWIEC M., NIŻEGORODCEW A. (red.) *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków, s. 337 – 346.
- SIEK-PISKOZUB T., STRUGIELSKA A. (2008) *Osobiste teorie ucznia i nauczyciela*, w: JAROSZEWSKA A., TORENC M. (red.) *Kultury i języki: poznawać - uczyć się - nauczać. Księga Jubileuszowa dla Pani Profesor Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik z okazji 65 urodzin*. Warszawa, s. 131 – 138.
- SIEK-PISKOZUB T., STRUGIELSKA A. (2008a) *Autonomy, Experience and Concepts: A Study in Educational Discourses*, „Poznań Studies in Contemporary Linguistics”, t. 44/4, s. 597 – 616.
- SOYLAND A. J. (1994). *Psychology as Metaphor*. London.

- STEFANOWITSCH A., GRIES S. T. (red.) (2006) *Corpus-Based Approaches to Metaphor and Metonymy. Metonymy (Trends in Linguistics 171)*. Berlin and New York.
- STRUGIELSKA A. (2008) *The Teacher, the Learner, and the Classroom as Reflections of Contemporary Cultural Models: A Study in Metaphorical Conceptualization*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, English Studies”, t. 15, s. 99–110.
- STRUGIELSKA A. (2009) *Metaphorical Reflections of Learners' Educational Experience – Coherence Relations and Internal Dynamics*, w: CHARZYŃSKA-WÓJCIK M., MALICKA-KLEPARSKA A., WÓJCIK J. (red.) *Language Encounters*, Lublin, s. 53–62.
- STRUGIELSKA A., SIEK-PISKOZUB T. (2008) *The Teaching/Learning Experience at the University Level – a Case Study in Educational Discourse*, w: WAŚSIK Z., KOMENDZIŃSKI T. (red.) *Metaphor and Cognition. Philologica Wratislaviensia: From Grammar to Discourse*. Frankfurt am Main, Berlin, s. 117–131.
- TAYLOR J. R. (1989) *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford.
- WELLS G. (2006) *Monologic and dialogic discourses as mediators of education*, „Research in the Teaching of English”, t. 41/2, s. 168–182.
- WERBINSKA D. (2005) *Skuteczny nauczyciel języka obcego*, Warszawa.
- WILLIAMS L. V. (1983) *Teaching for the Two-Sided Mind*. Englewood Cliffs, NJ.
- WILLIAMS M., BURDEN R. L. (1997) *Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach*, Cambridge.
- WYGOTSKI L. S. (1978) *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.
- ZANOTTO M. S., CAMERON L., CAVALCANTI M. C. (red.) (2008) *Confronting Metaphor in Use. An Applied Linguistic Approach*, Amsterdam, Philadelphia.

METAPHOR AS A RESEARCH TECHNIQUE IN GLOTTODIDACTICS

The overall aim of the present article is to evaluate the potential of conceptual metaphors as reliable research tools to be applied in glottodidactics. The main premise adopted is the cognitive principle of inseparability between conceptual mechanisms on the one hand, and the richness of human experience on the other. Consequently, man and his language are viewed through the prism of multifarious and multi-layered encounters involving individual as well social aspects (see T. Siek-Piskozub i A. Strugielska 2007, 2008, 2008a and A. Strugielska i T. Siek-Piskozub 2008). This, in turn, is closely intertwined with the main tenets of ecophilosophy, which highlights interdependencies between biological, social and mental occurrences and language studies.

The interdisciplinary character of linguistic research has been evidenced, among others, in publications by Ronald Langacker and George Lakoff. Undoubtedly, the theory of conceptual metaphor has offered a particularly promising testing ground for applied linguistics. The question, however, remains which of the many versions of Conceptual Metaphor Theory should, if at all, be transferred to usage-oriented studies.

Therefore, the more specific aim of the current paper is to postulate that the classic version of metaphor theories, most frequently exploited by applied linguists (see, for instance, L. Cameron 2003), is not the most valid model. Instead, we propose that metaphor should reflect the dynamics and multi-contextuality of human experience. Consequently, there is a need for a more syncretic and systematic bottom-up approach, which does not necessarily validate the results of the dominant deductive theories. Instead, our approach offers a qualitative presentation of data situated within a multitude of relevant contexts.

Słowa kluczowe dysonans poznawczy, dyskurs edukacyjny, ekofilozofia, metafora, prywatne teorie, wiedza ekspercka

Barbara SKOWRONEK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Nauczanie języków obcych: tradycja a współczesność, instrukcja a konstrukcja

0. Zajęcia obcojęzyczne są sztucznym wydarzeniem komunikacyjnym, w którym uczeń jest przygotowywany na komunikację z rodzimymi użytkownikami języka obcego. Komunikacja ta przebiega inaczej niż inne procesy komunikacyjne, w których przekazywana jest ważna informacja między nadawcą a odbiorcą (nauczycielem/ucznem) za pomocą języka (Grucza 1978: 20 n., 2007). Tym co odróżnia komunikację obcojęzyczną na zajęciach języka obcego od komunikacji naturalnej jest fakt, iż język w nauczaniu i uczeniu się jest jednocześnie przedmiotem i środkiem przekazu (Lewicka 2007: 13). Język powinien być zatem postrzegany jako język przedmiotu (przedmiot zajęć), język podmiotu (pośrednik/przełożnik między nauczycielem i uczniem) oraz jako metajęzyk (język jako opis formułowania teorii) (Skowronek 1997: 22). Oprócz wymienionych nadawcy, odbiorcy (nauczyciela i ucznia) oraz kodu (przede wszystkim rozumianego jako zarówno językowy, jak i niejęzykowy system znaków) w kontekście procesów glottodydaktycznych, które przebiegają w układzie glottodydaktycznym (systemie komunikacyjnym) wymienić należy także kanał (ustny, pisemny) (Zabrocki 1975: 42; Grucza 1978: 10; Pfeiffer 2001: 21).

Zajęcia obcojęzyczne jako rodzaj sterowanej komunikacji intersemiotycznej oparte są o teorię, która jest niezbędna i powinna służyć praktyce glottodydaktycznej. Na jej podstawie tworzone są bowiem modele glottodydaktyczne (Skowronek 2008: 107–115).

Bańcerowski (1972: 127–139) zaproponował 3 rodzaje modeli glottodydaktycznych, poczynając od najbardziej ogólnych eksplikatywnych, poprzez teoretycznie stosowane modele, kończąc na demonstratywnych z konkretnymi propozycjami zastosowania w praktyce. Natomiast Vielau (2003: 238–241) wyróżnia dwa modele: dydaktyczny (wyjaśniający wzajemne oddziaływanie na siebie poszczególnych czynników mających wpływ na zajęcia obcojęzyczne, tzn. adresata, warunki ramowe, cel uczenia, nauczyciela, materiał do uczenia się, metodę, media, świadectwa) oraz metodyczną kalkulację (zawiera wytyczne dotyczące optymalizacji i zwiększenia efektywności nauczania w odniesieniu do poszczególnych konstelacji, czyli teoretyczne zastosowanie). W kontekście omawiania modeli glottodydaktycznych

należy zauważyć, że modele te powinny być rozwijane dwutorowo: zorientowane na ucznia i zorientowane na nauczyciela; twierdzi się też, że stosownie powinny powstać/istnieć dwie glottodydaktyki (Grucza 1978, 2002, Lewicka 2007); jedna zorientowana na nauczyciela i procesy nauczania, druga zorientowana na ucznia i procesy uczenia się. Istotne też jest rozważanie, w jaki sposób język jest przyswajany przez ucznia (por. Vielau 2003: 239), tzn. jak działa wewnętrzny model językowy ucznia. Przy czym język traktujemy glottodydaktycznie zgodnie z antropocentryczną (relatywistyczną) teorią języków (Grucza F., 1983, 1988, 1993, 1997, 2007), jako właściwość ludzką, składającą się z jego umiejętności rozumienia i tworzenia wypowiedzi językowych oraz umiejętności posługiwania się wyrażeniami językowymi do celów komunikacyjnych. Zatem celem nauki języka obcego jest dążność do wytworzenia umiejętności używania form (wyrażeń) językowych oraz usprawnianie procesów kodowania i dekodowania intencji komunikacyjnych w formy językowe w postaci dyskursu (Olpińska 2008: 40).

Wychodząc z założenia, że wewnętrzny język ucznia jest odzwierciedleniem języka zewnętrznego (prezentowanego przez nauczyciela), można mówić o pierwszeństwie zewnętrznych procesów nauczania, czyli o zorientowaniu na nauczyciela i nauczanie, instruktywistycznym nauczaniu języka obcego. Przyjmując, że wewnętrzny model językowy ucznia jest samodzielnym konstruktem, tzn. myślowo, pojęciowo i logicznie uporządkowanym systemem, niezależnym od zewnętrznego planu nauczania, należy uznać pierwszeństwo wewnętrznego planu nauczania, tzn. zorientowanego na ucznia i procesy uczenia się (konstruktywistyczne podejście do nauczania języka obcego).

1. Instruktywistyczne nauczanie języków obcych

Zarówno w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, jak również w audiolingwalnej i audiowizualnej nauczanie języka obcego było zorientowane na nauczyciela, było więc instruktywistyczne. Stosując metodę gramatyczno-tłumaczeniową, to nauczyciel decydował o koncepcji, planie, organizacji, sposobie przeprowadzenia zajęć. Zadaniem ucznia było podporządkowanie się nauczycielowi w osiąganiu oczekiwanych rezultatów.

Także w metodzie audiolingwalnej i audiowizualnej, w której nauczano języków poprzez opanowanie kolejno i systematycznie sprawności językowych poprzez ciągłe ćwiczenia wzorców zdań w dialogach sytuacyjnych, nauczyciel był w centrum procesu nauczania. Podkreślić należy, że asymetria komunikacyjna dająca przewagę nauczycielowi polegała na powtarzaniu pewnych sekwencji po nauczycielu (Skowronek 2008: 393–402). Takie zajęcia języka obcego przebiegały bez kreatywnego wkładu ucznia, czyli instruktywistycznie.

W starszych teoriach nauczania uczeń musiał niejako dotrzymywać kroku nauczycielowi w procesie uczenia się, ponieważ zakładano, że każdy uczący się jest

jednakowo uzdolniony i nauczy się dokładnie tego, co zostało przewidziane planem. Takie założenie może mieć sens jednakże tylko wtedy, kiedy internalizacja systematyki podręcznika prowadzi do mentalnej systematyki języka ucznia i przebiega całościowo u wszystkich uczniów (Vielau 2003: 239). Z tym założeniem pokrywa się natywistyczna teoria przyswajania języka (Krashen 1985), polegająca na tym, że wszystkie języki są przyswajane według takiego samego wzoru podstawowego jak język pierwszy: uczeń „filtruje” sobie z przekazu (*input*) nauczyciela to, co aktualnie jest w stanie sobie przyswoić.

Nawiązując do koncepcji kompetencji lingwistycznej Chomskiego (1965), polegającej na tym, że uczeń może z ograniczonej ilości elementów językowych wytworzyć nieograniczoną ilość gramatycznie poprawnych zdań, można wysnuć wnioski, że uczeń mógł być kreatywny, ale tylko aksjologicznie, tzn. w zakresie poprawności gramatycznej (pragmatyczny aspekt użycia języka pozostał niedostrzeżony, Skowronek 2008: 398–399). Okazuje się, że dryl językowy nie tylko nie jest pomocny w przyswajaniu języka obcego, a wręcz może zaszkodzić w naturalnym rozwoju języka mentalnego. Okazuje się, że reguły gramatyczne wprowadzając poszerzają wiedzę monitorową, ale nie językową kompetencję komunikacyjną. Między deklaratywną wiedzą językową a proceduralną umiejętnością językową nie ma bezpośredniego związku. Zbyt dużo wiedzy monitorowej oznacza zbyt dużą samokontrolę, co może zajęcia tylko utrudnić, powodując zniechęcenie ucznia z racji braku widocznego postępu (Vielau 2003). Według instruktywistycznych teorii uczenia się nauczyciel określa cele i treści nauczania, kieruje rozmową w klasie, sugeruje uczniom, co mogą powiedzieć, o co zapytać, jak się mają uczyć. Ponadto dominuje frontalna forma nauczania. Koncepcja uczenia się jest oparta na dedukcji oraz na opisywaniu języka. Nie bierze się pod uwagę, jak przebiega rozwój poszczególnych sprawności, a co za tym idzie, jak należy go koordynować i wspierać (por. Myczko 2008: 185–196).

Okazuje się też, że wynik uczenia się jest różnorodny u każdego ucznia i zależy od indywidualnych zmiennych i zewnętrznych warunków uczenia się. A wyuczenie się na pamięć zwyczajów językowych i nabycie kompetencji lingwistycznej nie świadczą jeszcze o tym, że uczeń będzie potrafił użyć języka odpowiednio do sytuacji komunikacyjnej (Lewicka 2007).

2. Konstruktivism w nauczaniu języków obcych

Aby zrozumieć istotę konstruktywistycznych teorii w uczeniu i nauczaniu języków obcych, należy wyjść od nauk, które zajmują się procesami uczenia się w ogóle, zwłaszcza psychologii kognitywnej i neurologii, a następnie przeanalizować, które założenia tych nauk zostały wykorzystane w dydaktyce języków obcych.

2.1 Konstruktywizm a inne nauki

Psychologia kognitywna zajmuje się ludzkim poznaniem, tzn. umiejętnościami postrzegania, uczenia, myślenia, osądzania, które przyczyniają się do tego, iż człowiek pojmuje świat poprzez poznawanie. Uznaje się, że przetwarzanie informacji zachodzi dzięki kompleksowemu kognitywnemu wyposażeniu, na które składa się zbiór strategii, które sterują tym procesem, oraz wielopoziomowe zasoby pamięci, w których przetwarzane informacje są organizowane i porządkowane/systematyzowane.

Uczenie się jest postrzegane jako integracja wiedzy i jej reorganizacja. Jeżeli uczeń chce zapamiętać informacje, musi je włączyć w już istniejące zasoby informacji. Przetwarzanie informacji jest procesem konstrukcji, w którym biorą udział bodźce pobierane z otoczenia oraz zmagazynowana wiedza i posiadane doświadczenie ucznia. Informacje z otoczenia nie są zatem pobierane fotograficznie. Każdy kognitywny system konstruuje zależnie od już istniejących przetworzonych informacji subiektywną reprezentację informacji pobranych z otoczenia. Proces ten jest autonomiczny, czyli uczeń ponosi za niego (współ)odpowiedzialność.

Wyróżnia się dwa rodzaje konstruktywizmu:

(i) Według konstruktywizmu epistemicznego Piageta i jego uczniów (Edelstein und Hoppe-Graf 1993) kognitywny rozwój dziecka odbywa się jako instrukcja w interakcji dziecka z otoczeniem, przez asymilację i akomodację aż do ekwilibracji. Konstrukcja jest sterowana przez kognicję.

(ii) Według konstruktywizmu radykalnego (Glaserfeld 2000) postrzeganie dokonuje się nie poprzez zmysły, ale w mózgu/umyśle: postrzegana rzeczywistość jest konstruowana. Nasz świat nie jest odbiciem otoczenia, lecz wielkością konstruktywną, którą wytwarzamy i testujemy w naszym otoczeniu społecznym.

Poznanie jest zatem indywidualnym konstruowaniem, w którym znaczącą rolę odgrywają zasada samoorganizacji, odpowiedzialności osobistej, kooperacji i najważniejszej – konstrukcji. Zasada samoorganizacji i odpowiedzialności osobistej pozwala przetrwać procesom konstruktywistycznym. Uczenie się jest efektywne wtedy, gdy uczeń je samodzielnie organizuje i poczuwa się do odpowiedzialności za nie. Podobnie ważna jest zasada współpracy, ponieważ służy porównaniu różnych subiektywnych światów poszczególnych osób uczących się, ich przetestowaniu, wymianie wiedzy indywidualnej, stworzeniu wspólnej wiedzy grupy uczących się (żeby stać się intersubiektywnym w kontakcie z innymi partnerami komunikacji) (Wolff 2002). Nadrzędną zasadą jest konstrukcja, która musi zajmować na zajęciach języka obcego miejsce kluczowe.

2.2 Konstruktywistyczne tendencje w nauczaniu języków obcych, role nauczyciela i ucznia

Dzisiejsze tendencje w nauczaniu języków obcych są skierowane na konstruktywny rozwój proceduralnej wiedzy językowej, a nie jak w nauczaniu instruktory-

stycznym – deklaratywnej wiedzy monitorowej. Uczeń jest współodpowiedzialny za przebieg zajęć oraz za ich rezultaty. To nie znaczy, że nauczyciel jest wykluczony z tego procesu. Nauczanie jest konstrukcją wyników ucznia. Nauczyciel próbuje doprowadzić od stanu wyjściowego do określonego celu, konstruuje możliwie optymalne wyniki ucznia (dodajmy: lub też niepowodzenia), przy czym nauczyciel tworzy także hipotezy, które potem praktycznie testuje (por. Vielau 2003:239). Nauczyciel powinien zatem przejąć rolę animatora, który organizuje, planuje, naucza, przekazuje materiał dydaktyczny w taki sposób, aby stworzone zostały optymalne warunki do uczenia się (Lewicka 2007). Nie powinien przyjąć roli li tylko instruktora. Musi wiedzieć, że uczenie się, jak każdy rodzaj komunikacji międzyludzkiej, nie polega na zwyczajnym przesyłaniu informacji między nadawcą a odbiorcą. Postrzeganie jest procesem aktywnym, w którym przypisuje się znaczenia na podstawie posiadanych doświadczeń i wiedzy. Doświadczenia są z kolei aktualizowane w działaniu.

Zadaniem nauczyciela jest także przeciwdziałanie konsumpcyjnemu nastawieniu ucznia, przejmującego niejako od nauczyciela gotową wiedzę (syndrom wyuczonej bezradności). Lewicka postuluje zgodnie z dzisiejszymi tendencjami, że nauczyciel powinien zajęcia zaplanować i przygotować zgodnie z poziomem, zainteresowaniami, stylami myślenia i działania uczniów, czyli zgodnie z możliwościami i oczekiwaniami uczniów; zadania powinny być przez nauczyciela tak dobrane, by zachęciły ucznia do myślenia i kreatywnego działania (nie jest zadaniem nauczyciela jedynie prezentacja jakiegoś materiału). Kompetentny nauczyciel musi potrafić radzić sobie także z emocjami (swoimi i ucznia), ponieważ 'emocje są dyspozycjami do działań' (Maturana 1993: 79).

Uczeń z kolei stosuje w sposób nieświadomy określone strategie w celu skonstruowania wewnętrznego modelu języka docelowego, tworzy hipotezy i testuje je w użyciu oraz ocenia je po uzyskaniu informacji zwrotnej. Fałszywe hipotezy są odrzucane i zastępowane przez inne. Częściowo prawdziwe hipotezy prowadzą do zmian wewnętrznego modelu językowego ucznia (poprzez asymilację i akomodację aż do ekwilibracji, por. Piaget 1974) oraz do nowych, poszerzonych hipotez uczenia się, które w następnym kroku zostaną znowu przetestowane i ocenione.

Jakość rezultatów ucznia zależy od jego hipotez i od jego praktycznych możliwości. Jakościowo dobre hipotezy są tworzone wtedy, gdy uczeń jest przygotowany przez osiągnięcie określonej dojrzałości kognitywnej (Piaget 1974) lub indywidualnych zasobów uczenia się. Przekonujemy się o tym nieustannie, że przekazywanie, wyjaśnianie, poprawianie błędów pozostają bezużyteczne, jeżeli uczeń nie jest w stanie sprostać wymaganiom kognitywnym i językowym do tego, aby przetwarzać informacje. Z tych rozważań należy wysnuć wnioski, iż obok zewnętrznego planu nauczania, który jest określany przez nauczyciela, istnieje także wewnętrzny plan, określony przez ucznia.

Wprawdzie nauczyciel decyduje o sposobie i porządku uczenia się (plan zewnętrzny), jednakże nie o indywidualnym przebiegu uczenia się i subiektywnym wyniku ucznia (plan wewnętrzny). Każdy uczeń uczy się indywidualnie, wykorzystując przy tym osobiste zasoby, swoją wiedzę, swoje umiejętności, swój sposób

na przyswajanie języka obcego, swoje uwarunkowania kognitywne i językowe. Ponadto w konstruktywistycznych koncepcjach uczenia się uczeń postrzegany jest jako system autopojetyczny (Maturana 1982), tzn. samokształcący, samo decydujący, zorganizowany, samoreferencyjny, tylko materialnie i energetycznie zależny od otoczenia (Lewicka 2007: 75 n.).

Każdy uczeń będzie zatem w grupie uczył się czegoś innego oraz w inny sposób, chociaż na podstawie tego samego zewnętrznego planu nauczania. Co więcej, każdy uczeń konstruuje sobie aktywnie na podstawie zewnętrznego planu nauczania swój własny subiektywny model, swój własny język. To oznacza, że efektywne uczenie się nie może być narzucone/wymuszone z zewnątrz. Jak zatem odbywa się samodzielne konstruowanie przez ucznia wiedzy? Czyni to, jak wspomniano indywidualnie i aktywnie oraz etapowo.

2.3 Konstruowanie a uczenie się

Czym jest uczenie i nauczanie języka obcego? Uczenie się jest procesem skomplikowanym, kompleksowym, na który mają wpływ indywidualne uwarunkowania ucznia oraz otoczenie, w którym uczeń wchodzi w interakcję, działa i komunikuje. Interakcja i komunikacja są istotnym warunkiem konstrukcji (Lewicka 2007: 40).

Uważa się, że języka w ogóle nie można nauczyć, przekazać, każdy musi nauczyć się go sam. Natomiast płynność językowa powinna być rozwijana w dyskursie, będącym podstawą do intersubiektywnych działań komunikacyjnych (Lewicka 2007: 20), czyli interakcji komunikacyjnej. Tak rozumiany dyskurs znakomicie nadaje się do koordynowania sposobów zachowań w interakcjach. Wyuczenie się bowiem wiedzy lingwistycznej (o regułach w języku drugim), zamiast wiedzy językowej (o umiejętności praktycznego zastosowania reguł językowych) nie wystarczy do użycia języka zgodnie z kontekstem sytuacyjnym. Nabywanie języka opiera się na wyuczeniu, rozwijaniu płynności językowej i komunikacyjnej. O kompetencji mówcy/słuchacza decyduje nie tylko system reguł gramatycznych, lecz także umiejętność użycia języka, tworzące kompetencję komunikacyjną, która obejmuje wzajemnie powiązane ze sobą czynniki kognitywne, afektywne i pragmatyczne. Językowa kompetencja komunikacyjna powinna zatem obejmować płynność działania komunikacyjnego, w którym centralną pozycję zajmuje użycie języka zgodne z kontekstem sytuacyjnym, a więc zgodnie z całokształtem uwarunkowań interkulturowych (możliwie w zgodzie z poprawnością gramatyczną). Lewicka (2007: 68) proponuje ukierunkować ucznia na efektywną naukę w sposób następujący:

- nabywanie płynności językowej i komunikacyjnej powinno przebiegać etapowo,
- materiał powinien być prezentowany cyklicznie, z różnych perspektyw kompetencji interaktywnej, lingwistycznej i socjokulturowej,
- nabywanie języka powinno być zorientowane na działanie, prowadzenie do samodzielnego odkrywania rozwiązań,
- glottodydaktyczny proces powinien przebiegać indywidualnie.

Uczenie się jest według Lewickiej dynamicznym procesem pamięci, który prowadzi od postrzegania przez zapamiętanie do przypominania. Najpierw powinna być rozwijana kompetencja interaktywna (funkcja fatyczna, spontaniczna interakcja, rutynowe zachowanie językowe), następnie kompetencja lingwistyczna (metalingwistyczna refleksja nad strukturą języka), w końcu interkulturowa integracja wszystkich kompetencji.

Myczko (2008: 289–290) wyróżnia w procesie uczenia się trzy etapy: rozumienie, zapamiętywanie i automatyzację. Najpierw przygotowywane są odpowiednie schematy na przyjęcia bodźca do tworzenia struktur kognitywnych, którym towarzyszą odpowiednie procesy poszukiwania, odnoszące się do wywołania z pamięci odpowiednich schematów wiedzy. Uczeń sięga do istniejących zasobów wiedzy, przyporządkowując im nowo przetwarzane struktury. Jest to swego rodzaju integracja nowych struktur wiedzy z już istniejącymi. Gdy dana struktura nie może zostać odniesiona do istniejącej, bo takiej nie ma, wówczas tworzone są nowe schematy, które zostaną dostosowane potem w pracy nad konkretnym zadaniem. W ten sposób nowa struktura staje się bardziej efektywna, co możliwe jest dzięki ćwiczeniom w rozwoju sprawności. (Re)Konstrukcja obejmuje różne procesy cząstkowe, do których należą m.in. tworzenie, reorganizacja, usuwanie i procesy abstrakcyjne. Tworzenie nowych struktur to proces kreacji. Reorganizacja dotyczy przyporządkowania wiedzy nowej do struktury już istniejącej (Wolff 2002: 67–68). Gdy istniejące zasoby wiedzy nie odpowiadają nowym, dochodzi do procesu usuwania. Natomiast procesy abstrakcyjne są związane z podnoszeniem stopnia abstrakcji i uogólnienia wiedzy nowej i już istniejącej. Procesy te odbywają się na poziomie zapamiętywania i umożliwiają optymalny dostęp do zasobów pamięci oraz przetwarzania odbieranych bodźców na potrzeby przetwarzania informacji i rozwijania umiejętności i sprawności.

Rozważając procesy konstrukcji, warto przeanalizować także pojęcie świadomości językowej jako konstrukt na dwóch płaszczyznach: odnoszącej się do języka (pragmatyczna, zgodna z kontekstem i sytuacją) i odnoszącej się do uczenia się języka (Rampillon 1997: 180). Obydwa pojęcia łączy metaświadomość, czyli samopoznanie i samostanowienie. W praktyce oznacza to, że uczeń dysponuje wiedzą strategiczną, tzn. potrafi określić i ocenić własne strategie uczenia się i wybrać najefektywniejszą z nich.

3. Podsumowanie: instrukcja czy/lub konstrukcja w praktyce nauczania

Dzisiejsze nauczanie języków obcych oscyluje między (instruktywnym) przekazywaniem materiału (*Sprachvermittlung*) a dążnością do konstrukcji wiedzy (*Wissenskonstruktion*). Mimo że instrukcja jest dzisiaj podawana w wątpliwość; to jednak zorganizowanemu procesowi uczenia się języka obcego towarzyszy szereg

instruktywnych środków: plany nauczania, podręczniki, sztywno ustanowiony czas zajęć, fazy lekcji itd. We współczesnych podręcznikach zestawia się treści, które służą realizacji określonych celów. (Myczko 2008: 295)

Z drugiej jednak strony podejmuje się usilne próby włączenia konstrukcji do wskazówek metodycznych. Według konstruktywistów bogate środowisko/otoczenie ucznia powinno stymulować ucznia do różnorodnych aktywności umysłowych: do budowania hipotez, do uogólniania, porządkowania, selekcji, wyjaśniania itp. Uczenie się jest bowiem procesem aktywnym, które winno przebiegać w symbiozie ze środowiskiem. Chodzi tutaj o proceduralizację określonej wiedzy językowej i komunikacyjnej na użytek adekwatny do sytuacji, czyli społecznie efektywnie. Nauczać powinno się języka w aspekcie interkulturowym, czyli wraz ze społeczno-kulturowymi sposobami zachowania. Język nie jest bowiem idealnym i abstrakcyjnym systemem, nie istnieje bez człowieka.

Inne postulaty podejścia konstruktywistycznego to: indywidualizacja zajęć oraz nabywanie przez ucznia kompetencji komunikacyjnej w języku drugim. Każdy uczeń tworzy sobie swój własny *patchwork* z materiału, który otrzymał na zajęciach z języka obcego według swoich własnych możliwości (Lewicka). Efektywność uczenia się, które przebiega w trzech fazach (poznania, asocjacyjnej i autonomicznej), jest procesem skomplikowanym i długotrwałym, polega zwłaszcza na odkrywaniu i samodzielnym dochodzeniu do rozwiązań

Myczko wskazuje na nowatorskie wytyczne dotyczące wspierania samodzielnej nauki, współpracy społecznej czy też otwartych form uczenia się. Plany nauczania po roku 2000 pokazują, że podkreślane są strategie uczenia się, samoocena, odniesione do świadomego postrzegania celów w zakresie umiejętności i wiedzy językowej.

Postulowana samoobserwacja i doświadczenie na zajęciach języka obcego nie rozwijają się jednak same z siebie. Uczniowie muszą poznać modele i wzory efektywnego uczenia się (tego powinien nauczyć ich nauczyciel). Określone kroki uczenia się może wskazać nauczyciel, stosując środki instruktywistyczne, np. kierowaną indukcję w rozumieniu danej reguły gramatycznej; przydatne mogą okazać się refleksje nad sposobami i celem uczenia się (Rampillon 1997: 181).

Chociaż spojrzenie konstruktywistyczne zda się być słuszne i zasadne, zauważyć należy, że nie uwzględnia specyficznych warunków nauki szkolnej, np. faktu, że uczenie się języków obcych najczęściej nie jest dobrowolne, że nie wszyscy uczniowie są samodzielni. I nawet gdy osiągają dobre wyniki, faktycznie nie wykazują większej inicjatywy, nadmiernej aktywności, ponieważ uczą się z przymusu.

Podsumowując: wprawdzie dąży się dzisiaj do przygotowania rozbudowanego systemu podejść w nauczaniu języka obcego, który wspierałby procesy konstruktywistyczne, jednak instruktywistycznym strategiom nauczyciela i ucznia nadal przysługuje wypróbowane miejsce.

BIBLIOGRAFIA

- BAŃCZEROWSKI J., 1972, *What should be base the strategy of glottodidactics on?* In: *Studia Anglica Posnaniensia*. 4, 127–139.
- EDELSTEIN W., HOPPE-GRAF S. (Hg.), 1993, *Die Konstruktion kognitiver Strukturen: Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie*, Bern.
- GLASERFELD E. von, 2000, *Die Schematheorie als Schlüssel zum Paradoxon des Lernens*, in: H. R. Fischer, S. J. Schmidt (Hg.) *Wirklichkeit und Welterzeugung. In Memoriam Nelson Goodman*. Heidelberg, 119–127.
- GRUCZA F., 1978, *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*. w: F. Grucza (red.) *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, Warszawa, 7–26.
- GRUCZA F., 1988, *Zum Begriff der Sprachkompetenz*, w: N. Honsza, H.G. Roloff (Hg.) *Daß eine Nation die andere verstehen möge*, Materiały z XIII. Sympozjum ILS UW, Warszawa, 9–70.
- GRUCZA F., 1993, *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*. w: *Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin, 25–47.
- GRUCZA F., 1993, *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, w: Piontek, J., Wiercińska A. (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, Poznań, 151–174.
- GRUCZA F., 1994, *O wieloznaczności wyrazu 'język', heterogeniczności wiązanych z nim desygnatów i istocie rzeczywistych języków ludzkich*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny*, 13, 7–37.
- GRUCZA F., 1997, *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, w: Grucza F., Dakowska M. (red. nauk.) *Podjęcie kognitywnego lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa, 7–23.
- GRUCZA F., 2002, *Zu den Forschungsgegenständen der Linguistik und Glottodidaktik. Zum Wesen menschlicher Sprachen und zu ihren Funktionen*. In: H. Barkowski, R. Faistauer (Hg.), ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache*, Baltmannsweiler, 231–244.
- GRUCZA F., 2007, *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*, w: Kordela H., Zygmunt T., (red.) *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języków obcych*. Chełm.
- KRASHEN S.D., 1985, *The Input hypothesis*, London.
- LEWICKA G., 2007, *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław.
- MATURANA H. R., 1982, *Erkennen. Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*. Braunschweig.
- MATURANA H.R., 1993, *Gespräch mit Humberto R. Maturana*, in: V. Riegas, Ch. Vetter (Hg.), *Zur Biologie der Kognition: ein Gespräch mit Humberto R. Maturana und Beiträge zur Diskussion seines Werkes*. Frankfurt/M., 11–90.
- MYCZKO K., 2008, *Instruktion und Konstruktion in der Fremdsprachendidaktik*, in: MIKOŁAJCZYK B., KOTIN M., (Hg.), *Terra grammatica. Ideen – Methoden – Modelle. Festschrift für Józef Darski zum 65. Geburtstag*, 287–299.
- MYCZKO K., 2008, *Curriculare Arbeiten für den DaF-Unterricht nach der Schulreform in Polen*. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera, Poznań, 185–196.
- OLPIŃSKA, M., 2009, *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*, Warszawa: UW.
- PFEIFFER W., 2001, *Nauka języków obcych*, Poznań.
- PIAGET J., 1974, *Biologie und Erkenntnis. Über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen*. Frankfurt/M.
- RAMPILLON U. 1997, *Be aware of awareness – oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*, in: U. RAMPILLON, G. ZIMMERMANN (Hg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning, 173–198.

Stanisław SZADYKO

Uniwersytet Warszawski

O pisowni konwencjonalnych skrótów graficznych we współczesnym języku polskim

Codziennie życie i jego praktyka pisarska dostarczają sporo przypadków niepoprawnego zapisu różnego typu skrótów graficznych. Na terenie Wydziału Lingwistyki Stosowanej na wszystkich tablicach ogłoszeń i prawie we wszystkich dostępnych dla studentów miejscach wisiało przez ponad dwa miesiące ogłoszenie pt. *Kwalifikacja na stypendia Erasmus na rok akademicki 2009/2010*. W punkcie drugim owego ogłoszenia można było przeczytać: *zaświadczenie o średniej ocen z poprzednich lat studiów wydane przez sekretariat d/s studenckich*.... Anons ten został rozkolportowany przez adiunkta doktora naszej jednostki. Niestety na IV piętrze można odnaleźć ów *sekretariat d/s studenckich* z błędną pisownią skrótu graficznego *d/s* (tj. *ds.* czyli *do spraw*). *Zasady pisowni i interpunkcji* wydane w serii „Praktyczny Pomocnik Studenta” [*Zasady* 2008: 91; *Poradnik* 2009: 184] informują, że „w pisowni skrótów nie należy używać znaków nieliterowych, np. ‘*Sulejów n/Pilicą*’ zamiast *Sulejów nad Pilicą* albo *Sulejów n. Pilicą*. Należy także unikać zapisów ‘*w/g*’, ‘*w/w*’, ‘*d/s*’ zamiast *wg*, *ww.*, *ds.* albo *według*, *wyżej wymieniony*, *do spraw*. Wyjątkiem są tu skróty określające rodzaje statków typu *M/s* a. *m/s*¹ (ang. *motor ship* – statek motorowy).

Niniejszy artykuł jest poświęcony zasadom pisowni powszechnie przyjętych skrótów graficznych² we współczesnym języku polskim. Materiał empiryczny

¹ Takich angielskich skrótów graficznych, występujących w języku polskich z ukośnikiem (ukośnią linią) jest kilka, np. *M/S* (ang. *mail-steamer* – parowiec pocztowy, *motorsailer* – żaglowiec motorowy), *m/y* (ang. *motor yacht* – jacht motorowy), *n/s*, *N/s* (ang. *nuclear ship* – statek o napędzie atomowym / jądrowym), *s/s*, *S/S* (ang. *steam ship* – statek parowy, parowiec) i in.

² *Powszechnie przyjęte skróty graficzne* są takimi tworam językowymi, które bez rozszyfrowania używane są w gazetach i czasopismach, w podręcznikach szkolnych, skryptach, poradnikach i podręcznikach akademickich, w słownikach i w słownikach ortograficznych, w różnych wydawnictwach naukowo-technicznych, instrukcjach i dokumentach oficjalnych, w ogłoszeniach, na afiszach, plakatach i zawiadomieniach itp. Powszechna zrozumiałość nie jest tożsama z tym, że dany fakt lingwistyczny został przyjęty i zaakceptowany przez ogół nosicieli języka. W celu prawidłowego zrozumienia niektórych skrótów graficznych, szczególnie zaś jednoliterowych, niezbędny jest odpowiedni kontekst, który utrwaliłby nie tylko prawidłowe zrozumienie skrótu graficznego, ale i poprawne przeczytanie go.

do jego napisania został wyekscerpowany z następujących źródeł leksykograficznych:

1. P. Müldner-Nieckowski *Wielki słownik skrótów i skrótowców*. Wydawnictwo EUROPA. Wrocław 2007, ss. 1499 [2007].
2. J. Podracki *Słownik skrótów i skrótowców*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 1999, ss. 309 [1999].
3. A. Czarnecka, J. *Skróty i skrótowce*. Wydawnictwo „Oświata”. Warszawa 1995, ss. 288 [1995].
4. J. Paruch *Słownik skrótów*. Wiedza Powszechna. Warszawa 1992, ss. 647 [1992].

Skróty graficzne są jako proces derywacji skutkiem pisma fonetycznego, zaś przesłanką ich powstania jest redundancja³, tj. „nadmiar” pisma fonetycznego, odzwierciedlający „zbędność” samego języka; z pomocą liter język jest odtwarzany z maksymalną pełnią „fonem w fonem” [Piotrowski 1967: 90].

Skrótami graficznymi nazywamy takie twory, które dla pisemnej fiksacji określonych jednostek języka polskiego wykorzystują mniej środków graficznych, niż należałoby oczekiwać, opierając się na istniejącej w analizowanym języku optymalnej zgodności ustnych i pisemnych form realizacji derywatów językowych. Z powyższego wynika, że skróty graficzne utworzone w wyniku abrewiacji graficznej są pisemnymi wariantami słów, a nie nowymi jednostkami leksykalnymi. Tak więc celem skrótów tekstowych jest racjonalny przekaz powtarzających się w piśmie jednostek przy zachowaniu ich informacyjności, zaś użycie tych tworów obwarowane jest zawsze określonymi warunkami sytuacyjnymi i kontekstowymi.

Współczesne polskie skróty graficzne to utrwalone historycznie derywaty i ich połączenia wykorzystywane są dosyć często w grafice w celu zmniejszenia objętości tekstu pisanego. J. Puzynina o skrótach graficznych pisała w sposób następujący: „Skróty typu *etc.* odsyłają do pełnej formy pisanej: *et cetera* – w tym sensie mają funkcję metagraficzną – oraz do wyrażenia *et cetera* w formie mówionej bądź pisanej, wraz z właściwym mu znaczeniem – to stanowi o ich funkcji metajęzykowej. Skróty te natomiast w neutralnej, nie nacechowanej warstwie stylistycznej nie występują w postaci mówionej języka i nie mają funkcji znaków języka przedmiotowego, tj. nie odnoszą się wprost do desygnatów, nie stanowią odrębnych znaków językowych” [1967: 82-83]. Przy odtworzeniu takie skróty graficzne czytane (artykułowane) są zawsze jak pełne wyrazy, np.: *a.* (albo), *b.* (bardzo, bez, bieżący, były), *c.* (córka), *d.* (dawny, dzień); *al.* (aleja), *cd.* (ciąg dalszy), *bl.* (błogosławiony), *hr.* (hrabia), *im.* (imienia), *inż.* (inżynier), *św.* (święty); *alp.* (alpejski), *chl.*

³ *Redundancja* od łac. *redundantia* ‘nadmiar’. Redundancja jest tą własnością systemów symboli, która umożliwia wykorzystanie znajomości rozkładu prawdopodobieństw elementów systemu do rekonstruowania zniekształconych lub zniszczonych części wiadomości. Redundancja języków naturalnych przekracza znacznie 50%, co oznacza, że porozumienie jest możliwe nawet w wypadku, gdy 50% wiadomości zostało zniekształcone lub zniszczone przez zakłócenia, zwane w teorii informacji szumem [Głąb 1968: 479].

(chłopięcy), *ekw.* (ekwiwalent); *elem.* (elementarny); *f.dł.* (fale długie), *l.at.* (liczba atomowa) i in.

Współczesne skróty graficzne są niezbędnymi elementami wszystkich nowożytnych języków pisanych. Nomenklatura każdej dziedziny wiedzy, nauki, techniki, handlu, biznesu, różnych gałęzi produkcji posiada swoje skróty, mają je także gramatyka i słowniki. Powszechnie znane skróty tekstowe są włączane do słowników normatywnych, na przykład *Wielki słownik skrótów i skrótowców* P. Müldner-Nieckowskiego, liczący ponad 74000 abrewiatur, zawiera około 7500 takich tworów, tj. ponad 10%, zaś *Słownik skrótów* J. Parucha, liczący prawie 21000 skrótowców języka polskiego, zawiera około 4200 skrótów graficznych, tj. 20%. W *Słowniku ortograficznym języka polskiego* [Szymczak 1981] – 270 skrótów graficznych, zaś w *Kieszonkowym słowniczku ortograficznym języka polskiego* W. Pisarka [1983] – 120 takich skrótów.

W związku z powyższym pojawia się naturalne pytanie: Czy dużo używa się skrótów graficznych we współczesnym języku polskim? Jak informują przytoczone wyżej dane ze słowników języka polskiego, takich tworów jest tu wiele. Jednak zapoznanie się z profesjonalną prasą i czasopismami, a także literaturą fachową, naukową i biznesową przekonuje o tym, że poza obrębem słowników pozostaje spora ilość skrótów graficznych mających bardzo dużą frekwencję w języku tej lub innej dyscypliny naukowej czy biznesu. W określeniu chociaż przybliżonej ilości skrótów graficznych w analizowanym przez nas języku ważną rolę odgrywa stanowisko badacza zajmującego się daną problematyką, dlatego ten sam fakt dla jednego będzie oznaczał znacznie więcej niż tylko skrót graficzny – będzie traktował go jako słowo. Trudności, z jakimi spotykają się badacze skrótów graficznych, są związane z ich zbieraniem, gromadzeniem, selekcją i wyborem. Skrótownice są abrewiaturami, posiadającymi kwalifikatory o wymowie (podawany jest fonotyp, tj. postać fonetyczna) słowa z akcentem [Szadyko 2002: 208]. Skróty graficzne są pozbawione takich kwalifikatorów. Jednak teoretycznie rozgraniczenie między tymi dwoma typami skrótów oparte na ich stosunku do ustnego odtworzenia staje się chwiejne podczas zakwalifikowania konkretnych faktów z punktu widzenia poszczególnych nosicieli języka. Dlatego też zaliczenie skrótów do graficznych w jednym wypadku będzie oczywiste, w innych zaś – z pewnymi zastrzeżeniami i założeniami.

Współczesne skróty graficzne to utrwalone historycznie twory i ich połączenia wykorzystywane dosyć często w celu zmniejszenia objętości tekstu. Przy odtworzeniu takie skróty czytane są zawsze jak pełne wyrazy, np.:

bl.	– błogosławiony	lek.	– lekarz
hr.	– hrabia	lud.	– ludowy
inż.	– inżynier	mgr	– magister
jw.	– jak wyżej	św.	– święty.

W badaniach dotyczących skrótów graficznych podkreśla się, że reprezentują one zjawisko pozajęzykowe [Trost 1947]. L. Cejp pisze: „Skróty zdają się być czymś zupełnie obcym dla języka jako takiego. To, że tak powiem, jakaś odizolowana ślepa uliczka utworzona w toku rozwoju języka” [1940]. Tak więc L. Cejp

faktycznie lokuje skróty graficzne poza nawiasem języka, gdyż traktuje on pismo i język jako zupełnie różne systemy znaków. Właśnie to przeszkadza produktowi rozwoju grafiki, tj. skrótom graficznym, zostać ograniczoną częścią składową systemu, tj. języka. Przy takiej interpretacji ginie pojęcie o skróceniu, dlatego że graficznym wariantem słowa jest przede wszystkim jego pełny zapis, na przykład skrót graficzny **dyr. i inż.** jest wariantem nie jednostki mowy **dyrektor i inżynier**, a jednostki pisma **dyrektor i inżynier**. Tylko w takiej płaszczyźnie można mówić o wariantowości skrótów graficznych. Odlączając skróty graficzne od języka, badacze jednocześnie podkreślają tę okoliczność, że skróty tekstowe nie mają żadnego związku z językiem. Ogólnie jest to słuszne stwierdzenie, ale nie należy przeoczyć chwiejności charakteru skrótów graficznych, gdyż łatwo przechodzą one do kategorii akronimów, a to sprawia, że granica między nimi staje się umowna. Brak związków organicznych ze słowami wcale nie świadczy o zaniku wszelkich związków skrótów graficznych z językiem. Jest rzeczą ogólnie wiadomą, że każdy skrót tekstowy może być w znacznym stopniu uważany za potencjalne słowo, że przy określonych warunkach aktualizacji rzeczywiście staje się on właściwym wyrazem, zaś jego rola we współczesnym piśmie (a przecież ciężar gatunkowy pisemnej formy przekazu informacji w naszych czasach jest wyjątkowo duży) w takim stopniu jest znacząca, że stał się on niezbędnym atrybutem języka pisanego. Jak wiadomo wyjątkowo rzadko spotykane są współczesne teksty zupełnie wolne od jakichkolwiek skrótów graficznych.

Analiza polskiego materiału empirycznego pokazuje, że powszechnie przyjęte skróty tekstowe prawie całkowicie powtarzają się i odpowiadają sobie. Do danej kategorii należą takie skróty graficzne, które bez rozszyfrowywania używane są w gazetach i czasopismach, w podręcznikach szkolnych, skryptach i podręcznikach akademickich, w różnych wydaniach popularnonaukowych i dokumentach oficjalnych, w ogłoszeniach, afiszach, plakatach i zawiadomieniach. Powszechna zrozumiałość nie jest tożsama z tym, że dany fakt językowy został przyjęty i zaakceptowany przez ogół nosicieli języka. W celu prawidłowego zrozumienia niektórych skrótów graficznych, szczególnie zaś jednoliterowych, niezbędny jest odpowiedni kontekst, który ułatwiłby nie tylko prawidłowe zrozumienie skrótu graficznego, ale i poprawne przeczytanie go. Na przykład „**5 t żyta**” zostanie bezbłędnie przeczytane jako „**ton**”, a „**Dziela, t. 6**” będzie przeczytane jako „**tom**”.

Jak już wcześniej podkreślono, prawidłowa wymowa i odczytanie skrótu graficznego zależy nie tylko od doświadczenia i wprawy czytelnika, ale także od kontekstu lub uwarunkowań i otoczenia kontekstowego. Skrót połączony ze słowami, z którymi przyzwyczailiśmy się często go widywać, będzie zrozumiały. To wrażenie zwyczajności, oczywistości i zrozumienia staje się normą w świadomości czytelników, którzy bardzo często stykają się z nimi ze względu na charakter wykonywanej pracy. Sytuacja kontekstowa i doświadczenie nakierunkowuje czytelnika na to, że na przykład „**w.**” w jednym kontekście słów będzie znaczyło „**waga**”, w drugim – „**wewnętrzny**”, w trzecim – „**wiek**”, w czwartym – „**wiersz**”, w piątym – „**wieś**”, w szóstym – „**wyspa**”, w siódmym – „**wyżej**” itp. W odróżnieniu od słów charakteryzujących się pewną niezależnością, która jest niezbędna do samodziel-

nego istnienia, skróty graficzne mogą funkcjonować tylko w kontekście, w dodatku sprzyjającym w sensie semantycznym i strukturalnym.

Mimo że skróty graficzne na pierwszy rzut oka wydają się być tworamii dowolnymi, niezorganizowanymi i niekonwencjonalnymi, to jednak tworzone są według określonych modeli i typów. Co więcej, skracane są głównie ekwiwalentne jednostki leksykalne – słowa i połączenia wyrazowe. Powszechnie wyodrębnia się sześć typów skrótów graficznych we współczesnym języku polskim:

- a) **punktowe** – stawia się kropkę po skrócie, który jest początkową literą lub stanowi początkowe litery skracanego wyrazu, np.: **a.** (albo), **b.** (bardzo, bieżący, były), **c.** (circa, córka), **d.** (dawny, dobrze, dzień), **reż.** (reżyser), **dypl.** (dyplomowany);
- b) **dywizowe**, charakteryzujące się występowaniem łącznika zamiast opuszczonej środkowej części słowa, np.: **b-cia** (bracia), **b-da** (brygada), **b-czka** (biblioteczka), **b-ka** (biblioteka), **d-ca** (dowódca), **d-dztwo** (dowództwo), **f-ka** (fabryka), **m-c**, **m-ca**, **m-cy** (miesiąc, miesiąca, miesięcy), **p-ko** (przeciwko), **p-ta** (poczta), **r-k** (rachunek), **s-ka** (spółka), **W-wa** (Warszawa), **w-wski** (warszawski), **z-ca** (zastępca)⁴;
- c) **ukośnikowe** (z ukośną kreską), używane podczas skracania compositów lub połączeń wyrazowych, np.: **C/WK** (wskaźnik Cena/Wartość Księgowa – w tabeli giełdowej), **C/Z** (wskaźnik Cena/Zysk – w tabeli giełdowej), **m/y** (motor yacht), **s/y** (sail yacht)⁵;
- d) **kursywne**, napisane szczególnym charakterem pisma, tzw. **kursywą**, i będące skrótami jednostek miar, np.: **a** (ar), **b** (bar), **g** (gram), **c** (cetnar), **dag** (dekagram);
- e) **zerowe** (graficznie nie są wyodrębnione), np.: **ha** (hektar), **hg** (hektogram), **hl** (hektolitr), **hm** (hektometr), **kg** (kilogram);
- f) **kombinowane**, stanowiące wynik zastosowania kilku sposobów graficznych, np.: **m.-os.** (męskoosobowy), **n.-gr.** (nowogrecki), **płd.-wsch.**, **pd.-wsch.** (południowo-wschodni), **płd.-zach.** (południowo-zachodni), **płn.-wsch.** (północno-wschodni), **płn.-zach.**, **pn.-zach.** (północno-zachodni), **rz.-kat.**, **rzym.-kat.** (rzymskokatolicki), **san.-epid.** (sanitarno-epidemiologiczny).

W zasadach pisowni były czynione próby rozsądnego i mądrego uregulowania struktury, pisowni i użycia skrótów graficznych. Dla języka polskiego najbardziej obszerne, prawidłowe i dokładne rekomendacje dotyczące konwencjonalnych skrótów graficznych są zawarte w *Słowniku ortograficznym języka polskiego* [Szymczak 1981: 120-123], w *Zasadach pisowni polskiej i interpunkcji* S. Jodłowskiego i W.

⁴ W Słowniku skrótów J. Parucha takich skrótów graficznych wystąpiło tylko 20 (Szadyko 2000: 65).

⁵ Zob. pierwszy przypis podtekstowy. Oprócz tego chciałbym zaakcentować fakt, że w tekstach specjalistycznych technolektu business communication, szczególnie w księgowości, występuje sporo skrótów graficznych danej kategorii. Również dana kategoria skrótów graficznych jest obficie reprezentowana przez nazwy jednostek miar w międzynarodowym układzie miar – SI, np. *g/cm³* (gram na centymetr sześcienny), *g/ml* (gram na mililitr), *kg/dm³* (kilogram na decymetr sześcienny), *kg/l* (kilogram na litr), *km/h* (kilometr na godzinę), *m/s* (metr na sekundę) [Massalski 1977].

Taszyckiego (Wrocław–Warszawa–Kraków 1983, s. 111–112), w *Słowniku interpunkcyjnym języka polskiego* [Podracki 1998]. Autorzy ww. publikacji zalecają w pisowni skrótów tekstowych przestrzegać następujących zasad [Czarnecka 1995: 14–19; Podracki 1999: 19–24; Zasady 2008; Poradnik 2009;]⁶:

I. Stawia się kropkę

1. Stawia się kropkę po skrócie graficznym, który jest początkową literą lub początkowymi literami skróconego wyrazu (wyjątki stanowią skróty graficzne jednostek miar i wag, rodzime jednostki monetarne, pewne inne skróty), np.:

a.	= albo	al.	= aleja
g.	= godzina	dyr.	= dyrektor
i.	= imię	obj.	= objętość
j.	= jednostka, jezioro, język	prof.	= profesor
k.	= koło	rach.	= rachunek
o.	= ocean, ojciec	ryc.	= rycina
r.	= rok, rodzaj	tow.	= towarzysz
s.	= strona, siostra, syn	ul.	= ulica
t.	= tom, tempo, tenor	zob.	= zobacz.

2. Jeżeli w nazwie wielowyrazowej drugi wyraz – ewentualnie jeden z następujących – rozpoczyna się od samogłoski, to jej skrót graficzny ma kropkę po skrócie każdego wyrazu, np.:

b.a.	= bez autora	k.o.	= kulturalno-oświatowy
b.opr.	= bez oprawy	m.in.	= między innymi
b.u.	= bez uwag	m.os.	= męskoosobowy
c.o.	= centralne ogrzewanie	n.e.	= nasza era, nowa era
j.a.	= jednostka archiwalna	o.o.	= ograniczona odpowiedzialność
l.at.	= liczba atomowa	p.o.	= pełniący obowiązki

3. W ten sam sposób piszemy, identyczne jak w p. 2., skróty graficzne nazw wielowyrazowych obcego pochodzenia, np.:

a.i.	= ad interim (łac.) – tymczasowo, zastępczo
a.u.c.	= anno urbis conditae (łac.) – w roku założenia miasta (Rzymu)
c.i.a.	= cash in advance (ang.) – płatne z góry
e.a.	= et alteri (łac.) – i inni
f.i.	= for instance (ang.) – na przykład, np.

4. Stawia się kropkę na końcu skrótu tekstowego polskiej nazwy wielowyrazowej, jeżeli wyraz drugi (i następne) rozpoczyna się od spółgłoski, np.:

blp.	= bez liczby pojedynczej	itp.	= i tym podobne
blp., bp.	= błogosławionej pamięci	jw.	= jak wyżej
bm.	= bieżącego miesiąca	nw.	= niżej wymieniony

⁶ Jeśli skrót kończy wypowiedzenie, to jego kropka jest jednocześnie kropką kończącą to wypowiedzenie, np. *To jest sp. z o.o.*

cdn.	=	ciąg dalszy nastąpi	rb.	=	roku bieżącego
ds.	=	do spraw	śp.	=	świętej pamięci
itd.	=	i tak dalej	tzw.	=	tak zwany

5. Stawia się kropkę po skrótach tekstowych obcych jednostek monetarnych, np.:

dol.	=	dolar	kor.	=	korona
guld.	=	gulden	pes.	=	peseta
kop.	=	kopiejka	rub.	=	rubel

6. Skrótory graficzne podwojone (dla oznaczenia liczby mnogiej) jednoliterowe łączą się, zamykając je końcową kropką⁷, np.:

nn.	=	następne	ss.	=	siostry; strony
oo.	=	ojcowie (zakonnicy)	śś.	=	święci
pp.	=	państwo; panowie; panie	tt.	=	tomy

II. Nie stawia się kropki

1. Nie stawia się kropki po skrótach graficznych jednostek miar i wag oraz rodzimych jednostek monetarnych, np.:

c	=	cetnar	q	=	kwintal
cg	=	centygram	s	=	sekunda
dal	=	dekalitr	t	=	tona
gr	=	grosz	zł	=	złoty

2. Nie stawia się kropki po skrótach tekstowych składających się z pierwszej i ostatniej litery wyrazu skróconego⁸ oraz jednej z liter środkowych oznaczających spółgłoskę, np.:

ca	=	circa	mln	=	milion
dr	=	doktor	nr	=	numer
mgr	=	magister	plk	=	pułkownik
mld	=	miliard	wg	=	według

3. Nie stawia się kropki po skrótach stosowanych w fizyce i matematyce (mają one charakter międzynarodowy), np.:

A	=	amper	cos	=	cosinus
C	=	kulomb	sin	=	sinus
F	=	farad	tg	=	tangens
t	=	czas	W	=	wat

⁷ Skrótory dłuższe powtarza się – z zastosowaniem obu kropek lub bez kropek, np.: **dr dr** = doktorowie, **mgr mgr** = magistry, **ob. ob.** = obywatele, **prof. prof.** = profesorowie. Skrótory te możemy zapisać także w takiej formie: **drowie, drzy** (= doktorowie, doktorzy), **mgrzy, mgrowie** (= magistry, magistrowie), **mjrowie** (= majorowie).

⁸ Jednak gdy taki skrót graficzny oznacza przypadek inny niż mianownik, stawia się kropkę, np.: od **dr.** Górskiego (od **doktora**), z **mgr.** Dudą (z **magistrem**), rozkaz **plk.** Szpaka (rozkaz **pułkownika**). Obecnie częściej stosuje się formy typu: od **dra**, z **mgrem**. UWAGA: Skrótory graficzne **dr, inż., mgr, prof.** itp. stawiamy tylko przed nazwiskiem i nie używamy ich jako samodzielnych wyrazów.

4. Nie stawia się kropki w symbolach nazw pierwiastków chemicznych (mają one charakter międzynarodowy), np.:

B	= bor	J	= jod
C	= węgiel	K	= potas
H	= wodór	O	= tlen
Ir	= iryd	Pb	= ołów

5. Nie stawia się kropki w skrótach graficznych nazw gwiazdozbiorów i ksiąg biblijnych, np.:

And	= Andromeda	Gem	= Bliźnięta
Ari	= Baran	Lib	= Waga
Cap	= Koziorożec	Lyr	= Lutnia
Cnc	= Rak	Ori	= Orion
Ag	= Księga Aggeusza	Am	= Księga Amosa

6. Nie stawia się kropki w międzynarodowych skrótach graficznych nazw języków w systemie ISO (dwuliterowe), np.:

Al	= albański	Pl	= polski
Fr	= francuski	Ru	= rosyjski
Ja	= japoński	Sv	= szwedzki
No	= norweski	Uk	= ukraiński

III. Zasady szczegółowe. Jeśli chodzi o inne zasady szczegółowe, to należy pamiętać, że:

1. Skrót tekstowy wyrazu pojedynczego kończy się w języku polskim w zasadzie na spółgłoskę, np.: **ekw.** (ekwiwalent), **est.** (estoński), **gm.** (gmina), **im.** (imię), **irl.** (irlandzki), **por.** (porównaj). Nie wolno zaś skracać: *ekwi.*, *esto.*, *imi.*, *irla.*, *po.* Wyjątek stanowią skróty graficzne typu **a.** (albo), **i.** (imię), **o.** (ojciec; ocean) oraz skróty zapożyczone, np. **ha** (= hektar).

2. Jeżeli w wymowie skrót tekstowy kończy się na spółgłoskę miękką, której miękkość oznaczona jest w wyrazie nieskróconym literą *i*, to w pisowni tej miękkości nie zaznaczamy, np.: **godz.** (godzina), **jun.** (junior), **mies.** (miesiąc), **os.** (osiedle), **ryc.** (rycina), nie zaś: *godź.*, *juń.*, *mieś.*, *oś.*, *ryć.*

3. Jeśli skrót graficzny kończy się na spółgłoskę miękką, której miękkość zaznaczona jest w wyrazie nieskróconym znakiem diakrytycznym, to w skrócie także znak ten pozostawiamy: **duń.** (duński), **śś.** (święci), **żeń.** (= żeński).

4. Jeżeli skrót graficzny kończy wypowiedzenie, to jego kropka jest jednocześnie kropką kończącą to wypowiedzenie, np. *To jest sp. z o.o.*

5. W nielicznych przypadkach stawia się kropkę po skrócie każdego wyrazu dla odróżnienia dwóch podobnych zapisów, np. **br.** (= bieżącego roku), ale: **b.r.** (= bez roku; brak roku wydania).

6. W pewnej liczbie skrótów graficznych występuje znak łącznika „-”, tzw. *dywiz*, zwyczajowo uważany za składnik zestawu liter, tj. skróty graficzne, charakteryzujące się występowaniem łącznika zamiast opuszczonej środkowej części

skracanego słowa, np.: **b-cia** (bracia), **b-da** (brygada), **b-czka** (biblioteczka), **b-ka** (biblioteka), **d-ca** (dowódca), **d-dztwo** (dowództwo), **f-ka** (fabryka), **m-c**, **m-ca**, **m-cy** (miesiąc, miesiąca, miesięcy), **p-ko** (przeciwko), **p-ta** (poczta), **r-k** (rachunek), **s-ka** (spółka), **W-wa** (Warszawa), **w-wski** (warszawski), **z-ca** (zastępca). Ze względu na długoletnie utrwalenie się ich w języku są uważane za poprawne [Müldner-Nieckowski 2007: 10].

7. W niedużej liczbie skrótów graficznych występuje *kombinowana* ich pisownia, tj. stanowiąca wynik zastosowania jednocześnie kilku sposobów graficznych (np. użycie kropki, łącznika i kropki), np.: **m.-os.** (męskoosobowy), **n.-gr.** (nowogrecki), **pld.-wsch.**, **pd.-wsch.** (południowo-wschodni), **pld.-zach.** (południowo-zachodni), **pln.-wsch.** (północno-wschodni), **pln.-zach.**, **pn.-zach.** (północno-zachodni), **rz.-kat.**, **ryzm.-kat.** (rzymskokatolicki), **san.-epid.** (sanitarno-epidemiologiczny).

BIBLIOGRAFIA

- CEJP L. 1940, Poznámky o misté zkratek v jazyce. „Slovo a slovesnost”, 1940, r. VI.
- CZARNECKA A. PODRACKI J. 1995, *Skróty i skrótowce*. Wydawnictwo „Oświata”. Warszawa, ss. 288.
- GLĄB Z., HEINZ A., POLAŃSKI K. 1968. *Słownik terminologii językoznawczej*. PWN. Warszawa.
- JODŁOWSKI-TASZYCKI 1983. *Zasady pisowni polskiej i interpunkcji* S. Jodłowskiego i W. Taszyckiego. Wrocław–Warszawa–Kraków.
- MASSALSKI J. M., STADNICKI J. 1977. Międzynarodowy układ jednostek miar – SI, Warszawa.
- MÜLDNER-NIECKOWSKI P. 2007, *Wielki słownik skrótów i skrótowców*. Wydawnictwo EURO-PA. Wrocław, ss. 1499.
- PARUCH J. 1992, *Słownik skrótów*. Wiedza Powszechna. Warszawa, ss. 647.
- PIOTROWSKI 1967. P.Г. Пиотровский. *Информационно-статистические параметры языка*. „Проблемы языкознания”. Москва, s. 90.
- PISAREK W. 1983, *Kieszonkowy słowniczek ortograficzny*. Kraków.
- PODRACKI J. 1999, *Słownik skrótów i skrótowców*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa, ss. 309.
- PODRACKI J. 1998. *Słownik interpunkcyjny języka polskiego*. PWN. Warszawa.
- PORADNIK 2009. *Poradnik językowy Piszemy poprawnie*. Seria „Poradnia Językowa PWN”. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa, t. 9.
- PUZYNINA J. 1967, *Skróty językowe – charakterystyczna struktura XX w.* „Z problemów współczesnych języków i literatur słowiańskich”. Warszawa.
- SZADYKO S. 2000, *Аббревиация в русском языке (в сопоставлении с польским)*. Monografie i Opracowania 474. Wyd. SGH. Warszawa.
- SZADYKO S. 2002, *Skróty graficzne we współczesnym języku polskim (w porównaniu z językiem rosyjskim)*. „Zeszyty Naukowe KGŚ SGH”. Warszawa, z. 12.
- SZYMCZAK M. 1981. *Słownik ortograficzny języka polskiego wraz z zasadami pisowni i interpunkcji*. Red. naukowy prof. dr M. Szymczak. Warszawa.
- TROST P. 1947, *O smyslu jazykových zkratek*. „Slovo a slovesnost”, 1947, r. VII.
- ZASADY 2008. *Zasady pisowni i interpunkcji*. Seria „Praktyczny Pomocnik Studenta”. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.

**ON SPELLING CONVENTIONAL GRAPHIC ABBREVIATIONS
IN MODERN POLISH**

The article addresses rules of spelling popular graphic abbreviations in modern Polish. Numerous errors in this connection can be observed nowadays, e.g., d/s (instead of ds.), n/w (instead of nw.), w/w (instead of ww.), and the like. On analyzing spelling and punctuation principles provided by several up-to-date orthographic dictionaries, and also grammatical and linguistic guide-books, the author of the article offers detailed orthographic rules concerning the abbreviations in question.

Słowa kluczowe: akronim, skrót językowy, skrót tekstowy, skrót graficzny, konwencjonalny skrót graficzny, typy skrótów graficznych, pisownia konwencjonalnych skrótów graficznych, nomenklatura, język specjalistyczny, ekwiwalentna jednostka leksykalna

Paweł SZERSZEŃ
Uniwersytet Warszawski

Polska szkoła lingwistyki stosowanej – kilka uwag na kanwie monografii F. Gruczy pt. *Lingwistyka stosowana. Zarys jej historii, zadań i dokonań.*

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie głównych etapów rozwoju lingwistyki stosowanej w jej tradycyjnym rozumieniu w obrębie polskiej myśli lingwistycznej w ujęciu diachronicznym, a także omówienie niektórych ważnych dokonań polskich lingwistów na kanwie rozważań prof. Franciszka Gruczy, przedstawionych w monografii pt. *Lingwistyka stosowana. Zarys jej historii, zadań i dokonań.*

W pierwszej części artykułu wprowadzę kilka uwag terminologicznych na temat rozumienia rzeczywistości o nazwie lingwistyka stosowana, jej przedmiotu, celów i zadań naukowych w ujęciu F. Gruczy. W drugiej części przedstawię krótki rys historyczny polskiej lingwistyki stosowanej. W trzeciej wymienię rozwijane na polskim gruncie dziedziny lingwistyki stosowanej *sensu largo* i pokrótce opiszę najważniejsze osiągnięcia jednej z nich na przykładzie glottodydaktyki.

W tym miejscu przedstawię jeszcze dla zainteresowanych spis treści monografii *Lingwistyka stosowana. Zarys jej historii, zadań i dokonań*.¹: Wprowadzenie. Przeszłość i perspektywy mojego oglądu lingwistyki stosowanej; 1. Językoznawstwo stosowane a tak zwana lingwistyka komputerowa; 2. Dziedzina lingwistyki stosowanej; 3. Historia wyodrębniania lingwistyki stosowanej; 4. Dzieje konceptualizacji przedmiotu i wyznaczania zadań lingwistyki stosowanej; 5. Konstytytywne współczynniki nauki; 6. Lingwistyka stosowana a nauka w ogóle; 7. Lingwistyka stosowana a przedmiot lingwistyki; 8. Lingwistyka stosowana w Polsce; 8.1. Stratyfikacja świata lingwistyki stosowanej; 8.2. Początki wyróżniania lingwistyki stosowanej w skali światowej; 8.3. Prehistoria lingwistyki stosowanej – przykłady pradawnych praktycznych dokonań lingwistyki; 8.4. Początki świadomego wyróżniania lingwistyki stosowanej w obrębie polskiej myśli lingwistycznej; 8.5. Międzywojenny okres (1919–1939) polskiej lingwistyki stosowanej; 8.6. Druga wojna światowa i lata 1945–1956; 8.7. Ludwik Zabrocki – jego zasługi dla rozwoju polskiej lingwistyki stosowanej; 8.8. Poznańska szkoła lingwistyki stosowanej; 8.9. Warszawski Instytut Lingwistyki Stosowanej – warszawska szkoła lingwistyki stosowanej; 8.10. Polskie dokonania w zakresie niektórych dziedzin

¹ Więcej zob: http://www.kjs.uw.edu.pl/nauka/wydawnictwa_jktw.html

lingwistyki stosowanej; 8.10.1. Lingwistyka kontrastywna; 8.10.2. Aplikatywne efekty lingwistyki kontrastywnej; 8.10.3. Glottodydaktyka; 8.10.4. Translatoryka; 8.10.5. Fonetyka stosowana; 8.10.6. Logopedia i lingwistyczna afazjologia; 8.10.7. Ortografia i ortoepia (ortofonia); 8.10.8. Kultura języka (polskiego); 8.10.9. Leksykografia; 8.10.10. Terminologia – języki specjalistyczne; 8.10.11. Refleksje końcowe; 9. Über den Status der angewandten Linguistik; 10. Was kann die Linguistik leisten? Wozu angewandte Linguistik?; 11. Bibliografia.

Uwagi terminologiczne

Jak słusznie zauważa prof. F. Grucza, już od początków rozważań związanych z zakresem rzeczywistości określanej jako lingwistyka stosowana powstawało wiele nieporozumień i sprzeczności świadczących o pewnym chaosie wynikającym z pojawiających się na przestrzeni czasu mniejszych bądź większych różnic w zakresie rozumienia lingwistyki stosowanej, jej przedmiotu badań, zadań i celów. Świadectwem wspomnianego stanu rzeczy jest charakterystyczna zmienność w programach czy materiałach kongresów międzynarodowego stowarzyszenia lingwistyki stosowanej o nazwie Association International de Linguistique Appliquée (AILA), choć „historia borykania się przedstawicieli świata lingwistyki z pytaniem o lingwistykę stosowaną sięga znacznie dalej wstecz niż historia AILA” (por. F. Grucza 2007: 101).

W obliczu braku jednoznacznych, niesprzecznych i nieobarczonych błędami wypowiedzi i poglądów w sprawie lingwistyki stosowanej należy, zdaniem F. Gruczy, „rozważyć tę sprawę od nowa”, co autor rzeczonyj monografii czyni, precyzując język służący do realizacji tego celu w oparciu o własne rozumienie nauki oraz podstawowe kryteria wyróżniania i określania jej przedmiotu (zob. F. Grucza 2007: 131).

Zgodnie z formalną definicją przedmiotu poznania (w szczególności przedmiotu poznania naukowego) w zakres zainteresowań lingwistyki stosowanej (konstituującego ją przedmiotu) wchodzi, podobnie jak w zakres zainteresowań lingwistyki czystej, przede wszystkim dwa rodzaje obiektów: (konkretni) ludzie, mówcy-słuchacze oraz ich wypowiedzi, zaś uszczegóławiając (konkretyzując) – pewne ich właściwości (umiejętności) językowe (formacyjne i funkcyjne) wykorzystywane w procesie komunikowania się z innymi mówcami-słuchaczami oraz wszelkie relacje zachodzące zarówno pomiędzy poszczególnymi obiektami, jak i ich właściwościami (por. F. Grucza 188, 205 in.).

W myśl koncepcji F. Gruczy, przystępując do opisu lingwistyki stosowanej, należy najpierw odróżnić jej dwa, zasadniczo różne, rozumienia – tradycyjne i ścisłe. W ścisłym sensie, lingwistyka stosowana stanowi „pewne konieczne kognitywne rozwinięcie (uzupełnienie) lingwistyki czystej” (por. F. Grucza 2007: 7), rozumiane jako lingwistyka stosowana *sensu stricto*. W rozumieniu szerszym, lingwistyka stosowana

włącza pewien zbiór dziedzin „w istocie (relatywnie) samodzielnych, ale wiązanych z lingwistyką dlatego, że zajmują się przedmiotami, których zakresy w jakiejś mierze pokrywają się z zakresem przedmiotu lingwistyki” (por. F. Grucza 2007: 153).

Przedmiotem zarówno lingwistyki czystej, jak i stosowanej są w ogólnym rozumieniu języki ludzkie, rozumiane bądź to jako rzeczywiste (konkretne) języki ludzkie, bądź to jako idealne języki-modele (F. Grucza 2007: 13). Różnica pomiędzy lingwistyką czystą i stosowaną polega jednak na odmienności kwestii stawianych przez nie względem tego samego przedmiotu. Pierwsza stanowi wprawdzie podstawowy (prymarny) człon lingwistyki w ogóle, lecz sama nie jest w stanie osiągnąć pełni zasadności naukowej. Jej celem, w przeciwieństwie do celu lingwistyki stosowanej, jest poznanie tego, „jaka jest natura czy istota, międzyludzkiej komunikacji językowej, to znaczy opisanie występujących w jej zakresie zjawisk dostępnych empirycznej obserwacji oraz ustalenie czynników warunkujących tę komunikację, a także ustalenie (sformułowanie) praw (reguł) rządzących zarówno jej funkcjonowaniem, jak i rozwojem” (F. Grucza 2007: 163).

Celem lingwistyki stosowanej natomiast jest „z jednej strony poznanie sposobów reagowania przedmiotu lingwistycznych zainteresowań na takie lub inne interwencje z zewnątrz, a z drugiej strony poznanie możliwości kierowania czy też manipulowania tym przedmiotem oraz możliwości przekształcania i formowania tego przedmiotu” (F. Grucza 2007: 163). Lingwistyka stosowana ma wobec tego przede wszystkim za zadanie dostarczanie wiedzy aplikatywnej i praktycznej (por. F. Grucza 2007: 157, 189, 191).

Krótki rys historyczny polskiej lingwistyki stosowanej

Przechodząc do uwag dotyczących historii polskiej myśli lingwistycznej w dziedzinie lingwistyki stosowanej, chciałbym na wstępie odnieść się do pewnej uwagi F. Gruczy o charakterze kluczowym dla refleksji naukowej w dziedzinie lingwistyki stosowanej w ogóle. Na pełną historię lingwistyki stosowanej składają się, zdaniem F. Gruczy, historie (co najmniej) trzech różnych rodzajów operacji intelektualnych, dokonywanych na trzech poziomach: Pierwszy z nich – poziom rozważań typu (a) lub np. poziom podstawowych rozważań z zakresu lingwistyki stosowanej – stanowią rozważania (analizy, badania) zagadnień uznanych za należące (w pewnym okresie zajmowania się nimi) do zakresu lingwistyki stosowanej. Drugi poziom – poziom (b) działań intelektualnych stanowią językowo-mentalne operacje dotyczące tych pierwszych, czyli rozważań zagadnień uznanych za należące do zakresu lingwistyki stosowanej i ich wyników. Trzeci poziom (c) – poziom działań intelektualnych – stanowią akty lub procesy myślenia dotyczące rozważań typu (b) i/lub ich wyników, tj. efektów intelektualnych aktów lub procesów drugiego typu, w szczególności aktów albo procesów ewaluacji tych ostatnich i/lub rezultatów, aktów lub procesów typu (b) (por. F. Grucza 2007: 254 in).

Powracając do zagadnienia historii polskiej lingwistyki stosowanej, należy zauważyć, że sięga ona w zasadzie, podobnie jak to ma miejsce w przypadku lingwistyki stosowanej w ogóle, początków zajmowania się sprawami języka polskiego, co się zaś tyczy historii świadomego jej wyróżniania w obrębie polskiej myśli lingwistycznej, należy sięgnąć do czasów J. Baudouina de Courtenay, który w roku 1870 wygłosił swój słynny petersburski wykład na temat lingwistyki stosowanej. Według B. de Courtenay głównym zadaniem lingwistyki stosowanej jest badanie możliwości zastosowania wiedzy zgromadzonej przez lingwistykę czystą do analizy problemów, których rozwiązaniem zajmują się inne dziedziny nauki” (por. F. Grucza 2007: 261 in.). Tym samym ten jeden z najsłynniejszych polskich językoznawców chciał wykazać, że lingwistyka stosowana nie jest żadną dziedziną sztuki ani działalności praktycznej, lecz pewną poważną dziedziną nauki – nauki potrzebnej innym dziedzinom nauki (F. Grucza 2007: 264). W wielu swoich pracach B. de Courtenay wyrażał pogląd, iż mimo skromnych, w porównaniu z innymi naukami, szans praktycznych zastosowań lingwistyki, należy przypuszczać, że w niedalekiej przyszłości stosowanie językoznawstwa odegra w innych dziedzinach nauki i sferach życia praktycznego ważną rolę, mając na myśli m.in. pedagogikę, dydaktykę, w nauce czytania i pisania tekstów, w nauce pisania i czytania głuchoniemych, polityce etc. Niestety, podobnie jak i w Niemczech uwagi o lingwistyce stosowanej przedstawione pierwotnie przez A.F. Bernhardiego, tak też i w Polsce odnośne poglądy J. Baudouina de Courtenay nie znalazły bezpośrednich kontynuatorów, co zdaniem F. Gruczy świadczy przede wszystkim o braku zrozumienia w Polsce i w Niemczech dla tych postępowych idei dotyczących lingwistyki stosowanej.

Śmierć B. de Courtenay przerwała w Polsce na jakiś czas zajmowanie się kwestiami dotyczącymi lingwistyki stosowanej jako pewnej względnie odrębnej dziedziny badań naukowych. W okresie międzywojennym odnotować można pewne procesy rozwojowe w zakresie lingwistyki stosowanej na poziomie zagadnień typu (a). Mowa tu m.in. o zwiastunach późniejszych studiów kontrastywnych, które zapoczątkowane zostały w obrębie polsko-rosyjskich studiów porównawczych dla potrzeb (glotto)dydaktycznych przez B. de Courtenay, a także o pracach germanisty A. Kleczkowskiego, ojca polskich deskryptywnych studiów kontrastywnych. Poza tym okres międzywojenny był przede wszystkim czasem, w którym podejmowano w Polsce próby stworzenia specjalistycznych gramatyk dydaktycznych (pedagogicznych) (np. prace A. Ledera, J. Ippolda, K. Zagajewskiego i in.) oraz okresem, w którym zaczęła konstytuować się polska metodyka nauczania języków obcych, a także późniejsza polska glottodydaktyka. Głównym tematem były wówczas zagadnienia organizacji nauki języków obcych w polskich szkołach, które odradzały się, jak cała Polska, po 130 latach niebytu, a także problemy standardyzacji języka polskiego oraz kwestie pielęgnowania polskiej kultury językowej (np. prace S. Szobera, T. Benniego, H. Koniecznej, M. Dłuskiej, T. Lehra-Splawińskiego i in). Ponadto zaczęto zajmować się także polonizacją i standardyzacją niektórych języków specjalistycznych, jak np. język marynarski, czy ogólniej – język morski (F. Grucza 2007: 266 in.).

W okresie powojennym wyraźnym promowaniem poszerzenia dotychczasowego spektrum badawczych zainteresowań lingwistyki, w tym lingwistyki stosowanej, zajął się L. Zabrocki, wybitny polski lingwista i germanista. Był to uczony, który, jak podkreśla F. Grucza, niezwykle wiele czasu poświęcił inicjowaniu i organizowaniu na gruncie polskim nowoczesnych badań naukowych w wielu dziedzinach szeroko rozumianej lingwistyki: m.in. w zakresie praktycznej (metodyki) nauki języków obcych, kształcenia nauczycieli języków obcych (którymi to obszarami zajmował się także we własnej pracy badawczej) oraz studiów kontrastywnych, które sam określał mianem studiów konfrontatywnych. Ówczesne otoczenie naukowe L. Zabrockiego, podobnie zresztą jak i sam mistrz, wiązało, prawdopodobnie pod wpływem docierających do Polski dokonań amerykańskiej *applied linguistics*, w zasadzie lingwistykę stosowaną ściśle z dydaktyką i metodyką nauczania języków obcych, czego wyrazem stała się choćby nazwa powołanego do życia z inspiracji L. Zabrockiego czasopisma „Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics” (por. F. Grucza 2007: 277, 279, 283).

Z intelektualnego zaczynu Zabrockiego, któremu na sercu leżał nie tylko rozwój interesujących go dziedzin w efekcie własnych badań naukowych, ale także inicjowanie procesów wykształcania się szkół pogłębiających myślenie naukowe, wyrosła, jak twierdzi F. Grucza, zarówno poznańska szkoła lingwistyki stosowanej, jak i szkoła warszawska.

Załączkiem konstytuującej się w otoczeniu L. Zabrockiego poznańskiej, czy też pierwszej poznańskiej szkoły myślenia o lingwistyce stosowanej, stały się artykuły F. Gruczy „Językoznawstwo stosowane a tzw. «lingwistyka komputerowa»” i J. Bańcherowskiego „Językoznawstwo stosowane a psycholingwistyka stosowana” z roku 1971, będące dowodem na to, że pod koniec lat 60. ubiegłego stulecia w ośrodku poznańskim podejmowano próby przewyciężenia wąskiego pierwotnie rozumienia lingwistyki stosowanej. Oba artykuły odbiły się w polskim świecie lingwistyki szerokim echem, szczególną uwagę zwróciły poglądy obu badaczy na istotę lingwistyki stosowanej oraz przedstawione przez nich listy dziedzin, które można uznać za dziedziny poznawczych i praktycznych zastosowań wiedzy lingwistycznej (por. F. Grucza 2007: 286). Pierwsza poznańska szkoła lingwistyki stosowanej przyczyniła się przede wszystkim, zdaniem F. Gruczy, do upowszechnienia zainteresowań lingwistyką stosowaną na poziomie (a), co udało się jej osiągnąć skierowaniem uwagi na uprawianą w ramach wspomnianej szkoły dydaktyki języków obcych, a w szczególności – zaliczanych wówczas do jej zakresu dziedzin – studiów kontrastywnych (por. działalność J. Fisiaka w zakresie rozwijania studiów kontrastywnych na poziomie (a) i (b)).

Druga poznańska szkoła lingwistyki stosowanej, która powstała w niespełna dziesięć lat później, różniła się, według opinii F. Gruczy, przede wszystkim tym, że jej centrum nie stanowiła jedna osobowość naukowa, lecz trzy indywidualności J. Bańcherowskiego, W. Pfeiffera oraz J. Fisiaka.

Do dalszego upowszechnienia zainteresowań lingwistyką stosowaną w skali całego kraju przyczynili się uczniowie i współpracownicy L. Zabrockiego, którzy od połowy lat 60. zaczęli przenosić się z Poznania do innych uniwersytetów i tam

tworzyć własne ośrodki naukowo-dydaktyczne. W związku z tym powstały kontynuujące początkowo tradycje poznańskiej szkoły lingwistyki stosowanej, a następnie rozwijające myślenie naukowe ich twórców i członków ośrodki w Krakowie (pod przewodnictwem A. Szulca), w Lublinie (wiodący polski ośrodek logopedii w murach UMCS pod kierownictwem L. Kaczmarka) oraz w Warszawie (pierwszy – w wymiarze nie tylko Polski, ale także całego świata – samodzielny Instytut Lingwistyki Stosowanej – ILS w Uniwersytecie Warszawskim, którego założycielem był F. Grucza).

Ostatni z wymienionych ośrodków, powołany do życia w 1972 roku w myśl projektu F. Gruczy miał się zająć przede wszystkim rozwijaniem badań mających na celu usprawnianie nauki języków obcych oraz – wedle woli ówczesnych władz uniwersyteckich – zintegrować prowadzone w ramach różnych jednostek UW lingwistyczne badania natury ogólnej, a także zintensyfikować prace mające na celu usprawnienie nauki języków obcych, realizowanej w skali całej uczelni w formie tak zwanych lektoratów (por. F. Grucza 2007: 291). Pierwsze lata działalności ILS były okresem samodzielnego budowania naukowych fundamentów dla przyszłej działalności. Tym samym głównym zadaniem stało się prowokowanie refleksji, inicjowanie dyskusji na temat reprezentowanych przezeń dziedzin, głównie dziedziny lingwistyki stosowanej w kręgach uniwersyteckich, a także z upływem czasu publiczne prezentowanie jego programu i teoretycznych podstaw. Wynikiem powyższych działań stały się kolejne coroczne ogólnokrajowe sympozja naukowe i będące ich pokłosiem liczne publikacje.

W początkowej fazie prace Instytutu Lingwistyki Stosowanej koncentrowały się na badaniach obejmujących tematy z trzech zakresów: teorii komunikacji językowej, glottodydaktyki i translatoryki, choć na poziomie oficjalnej akademickiej nomenklatury (w nazwach jednostek organizacyjnych ILS) dwie ostatnie nazwy znalazły swój wyraz kilka lat później.

Na początku lat 80. ubiegłego wieku spektrum uprawianych w ILS dziedzin cząstkowych i/lub kategorii zagadnień zaczęło się znacznie poszerzać w miarę umacniania się i rozszerzania zespołu pracowników Instytutu. Znacznie szybciej rozwinęły się wówczas między innymi badania w dziedzinie fonetyki i fonologii (B. Wierzchowska, R. Patryn, J. Koźbiał).

Na początku lat 90., wraz z poszerzeniem zbioru dziedzin cząstkowych oraz spektrum zagadnień diskutowanych i analizowanych w ramach Instytutu o zagadnienia dotyczące szeroko rozumianej kultury, a także gramatykografii i leksykografii, powstały kolejne dwa zakłady i odbyły się cztery sympozja poświęcone ww. obszarom refleksji naukowej. Zorganizowana została także ogólnopolska konferencja naukowa poświęcona zagadnieniom języków specjalistycznych, które to zagadnienia włączone zostały do systematycznych badań prowadzonych w ramach Instytutu.

Obok badań naukowych reprezentowanych m.in. przez takie dziedziny cząstkowe kolektywnie pojmowanej przez F. Gruczę lingwistyki stosowanej, jak glottodydaktyka czy translatoryka, które z czasem uzyskały relatywnie dużą, choć jeszcze niepełną autonomię na płaszczyźnie akademickiej dydaktyki, Instytut, a tym sa-

mym przedstawiciele warszawskiej szkoły lingwistyki stosowanej włączyli się także w rozważania w dziedzinie lingwistyki stosowanej na poziomie metanaukowym (por. m.in. F. Grucza 1983, W. Woźniakowski 1994).

Pod koniec ubiegłego stulecia Instytut Lingwistyki Stosowanej stał się na tyle silną instytucją funkcjonującą pod szyldem lingwistyki stosowanej, że jego zespół posłużył za bazę powołanego do życia w 1981 roku Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej.

Na zakończenie tego krótkiego rysu głównych okresów rozwojowych w historii polskiej lingwistyki stosowanej należy za F. Gruczą przyznać, iż obecna funkcja znaczeniowa nazwy warszawska szkoła lingwistyki stosowanej nie może być utożsamiana jedynie z tym, co dzieje się w ILS, bowiem w ramach Uniwersytetu Warszawskiego powstały także inne jednostki organizacyjne zajmujące się w znacznym zakresie lingwistyką stosowaną, choć działające pod szyldami, na których nie widnieje nazwa tej dziedziny.

Niektóre dokonania polskiej lingwistyki stosowanej w zakresie glottodydaktyki

Przechodząc do omówienia zasygnalizowanej we wstępie trzeciej kategorii zagadnień, chciałbym zauważyć, iż w monografii F. Gruczy jej Autor koncentruje się na opisie najważniejszych dokonań polskich uczonych na gruncie takich dziedzin lingwistyki stosowanej *sensu largo*, jak: lingwistyka kontrastywna, glottodydaktyka, translatoryka, fonetyka stosowana, logopedia i lingwistyczna afazjologia, ortografia i ortoepia (ortofonia), kultura języka (polskiego), leksykografia oraz terminologia – języki specjalistyczne, biorąc po uwagę osiągnięcia w wymienionych obszarach w okresie od początku ich wyróżnienia do końca XX wieku. Natomiast nie uwzględnia on w swoim opisie osiągnięć tak zwanych lingwistyk myślnikowych, tj. psycho-, neuro-, etno- czy socjolingwistyki (zob. F. Grucza 2007: 300 i n.).

Chcąc przedstawić najważniejsze dokonania w zakresie polskiej glottodydaktyki należałoby na wstępie po raz kolejny wspomnieć o jej ojcu, tj. L. Zabrockim, który sam wprawdzie nie posługiwał się dla określenia własnych badań nazwą glottodydaktyka, lecz metodyka lub dydaktyka nauczania języków obcych (por. F. Grucza 2007: 311). Miejscem, w którym najwcześniej rozpoczęto w sposób systematyczny używać wyrazu glottodydaktyka, był natomiast wspomniany już powyżej Instytut Lingwistyki Stosowanej w Warszawie, choć z drugiej strony stosunkowo wcześniej tej nazwy zaczęto używać także w Poznaniu, gdzie głównym jej promotorem stał się W. Pfeiffer. Według koncepcji poznańskiej glottodydaktyka była dziedziną, która w ślad za L. Zabrockim odnosiła się do metodyki nauczania języków obcych, podczas gdy w Warszawie postrzegana była jako dziedzina koncentrująca swoje zainteresowania badawcze głównie na funkcjonowaniu jednego ze szczegól-

RECENZJE I PRZEGLĄDY

**Sambor GRUCZA *Lingwistyka Języków Specjalistycznych*.
Katedra Języków Specjalistycznych i Katedra Teorii Języków
i Akwizycji Językowej, Uniwersytet Warszawski,
Warszawa 2008, 257 s.**

„Przed kilku laty, gdy zrozumiałem wagę języków specjalistycznych, uczyniłem je głównym przedmiotem moich zainteresowań naukowych” (s. 10) – pisze prof. dr hab. Sambor Grucza w swej najnowszej monografii. Swoją pracę naukową autor oparł na antropocentrycznej teorii języków prof. Franciszka Gruczy, rozwinął jednak jego tezy w odniesieniu do języków specjalistycznych, konstytuując lingwistykę języków specjalistycznych. Zamyśl autora jest stricte antropocentryczny i uwolniony od tradycyjnie pojmowanych koncepcji. Jego zdaniem lingwistyka języków specjalistycznych to dziedzina zajmująca się strukturami tekstów specjalistycznych i regułami posługiwania się nimi, a dopiero w dalszej kolejności specjalistycznymi leksykonami. Oznacza to, że badania lingwistyczne winny polegać najpierw na analizie konkretnych tekstów specjalistycznych, a następnie dopiero na rekonstrukcji ich komponentów terminologicznych. Stanowisko to wyrażane jest konsekwentnie w całej pracy. Celem recenzowanej pracy w określeniu autora jest lepsze teoretyczne ufundowanie lingwistyki języków specjalistycznych oraz dalsze precyzowanie jej języka specjalistycznego.

We wprowadzeniu do książki autor pokrótce przedstawił swoje poglądy dotyczące genezy i znaczenia języków specjalistycznych oraz badań nad nimi, a także swój sposób rozumienia lingwistyki języków specjalistycznych i przedmiotu jej badań. Następnie przybliżył czytelnikowi treści wyrażone w poszczególnych rozdziałach.

Rozdział pierwszy podzielony został na sześć podrozdziałów, w których autor metodycznie przedstawił historię badań naukowych nad językami specjalistycznymi. Rozpoczynając od uwag ogólnych o segmentacji i taksonomii historii języków specjalistycznych i zajmowania się nimi, autor omówił dzieje nielingwistycznej i lingwistycznej działalności terminologicznej w Europie (ze szczególnym uwzględnieniem Niemiec i Polski), wyróżniając chronologicznie praktyczną działalność terminologiczną i analityczne badania terminologiczne. Autor wskazał na konflikt pomiędzy potrzebami i możliwościami terminologicznymi współczesnego człowieka znamionujący obecną cywilizację. Podkreślił także wieloznaczność nazwy „terminologia”/„Terminologie” i brak konsekwencji w jej używaniu.

Następnie zaprezentował proces kształtowania się lingwistyki języków specjalistycznych od poziomu terminologicznego do syntaktycznego, ukazując znamiona badań europejskich i angloamerykańskich, przy okazji krytycznie oceniając tradycyjną kategoryzację języków specjalistycznych. W dalszej kolejności autor w skrócie przedstawił etap poszerzania się zakresu zainteresowań lingwistyki języków specjalistycznych o zagadnienia tekstologiczne, czyli przenoszenia osiągnięć ogólnej lingwistyki tekstu na lingwistykę języków specjalistycznych. Za największe osiągnięcie ówczesnych rozważań uznał znaczne zintensyfikowanie badań i poszerzenie dzięki temu wiedzy na temat języków specjalistycznych, a za najważniejszy mankament – ograniczenie perspektywą ogólnej lingwistyki tekstu, czego konsekwencją było m.in. niedostrzeżenie ich funkcji kognitywnych. Na koniec autor opisał etap komunikacyjno-kognitywny zainicjowany przez usytuowanie tekstu specjalistycznego w centralnym punkcie obserwacji lingwistyki języków specjalistycznych i wykroczenie poza ramy perspektywy leksykalno-zdaniowej. Podsumowując rozdział, stwierdził, że w historii zajmowania się językami specjalistycznymi charakterystyczny jest proces ciągłego poszerzania perspektywy analitycznej i uzupełniania zbioru aspektów branych pod uwagę w badaniach wcześniejszych. Skoncentrowanie uwagi na tekstach specjalistycznych, choć bez wątplenia pozytywne, skutkowało jednakże brakiem zainteresowania wiedzą specjalistyczną. Z kolei ponowne włączenie wiedzy w obszar zainteresowań nowoczesnej lingwistyki języków specjalistycznych w wyniku przeniesienia na jej grunt psychologii kognitywnej, modularnej teorii tekstu oraz niektórych idei lingwistyki kognitywnej spowodowało znaczne zróżnicowanie obieranych celów i stosowanych metod. W konsekwencji autor wskazał na potrzebę wypracowania zintegrowanej koncepcji lingwistyki języków specjalistycznych, która jego zdaniem winna opierać się przede wszystkim na antropocentrycznej teorii rzeczywistych języków ludzkich.

W rozdziale drugim niniejszej pracy, podzielonym na cztery podrozdziały, szczegółowo omówiono dotychczasowe sposoby ujmowania i traktowania kognitywnych funkcji języka. Na wstępie autor przedstawił dawniejsze zainteresowania kognitywną funkcją języków ludzkich, prezentując koncepcje nurtów kognitywnych na gruncie wykraczającym poza samą lingwistykę. Wskazał przy tym na konieczność dokonania wyboru tych zagadnień z tego zakresu, które lingwistyka języków specjalistycznych winna objąć swym zainteresowaniem, gdyż ograniczenie jej jedynie do funkcji komunikacyjnych jest jego zdaniem niewystarczające. W dalszej części tego rozdziału autor przedstawił filozoficzne podejścia do zagadnienia „język a poznanie”, wyodrębniając podejścia epistemologiczne oraz osiągnięcia filozofii języka, jako konieczne do przeniesienia na grunt lingwistyki języków specjalistycznych. Następnie zaprezentował założenia i drogi rozwoju kognitywnej lingwistyki tekstu, wskazując na jej daleko idące wewnętrzne zróżnicowanie. Zwrócił też uwagę na to, iż dzięki rozważaniom podjętym w ramach lingwistyki kognitywnej wprowadzono człowieka i jego mózg w obszar zainteresowań samej lingwistyki, choć nie wyjaśniono relacji między mózgiem i językiem oraz nie uniknięto mankamentu ogólnikowości. Na koniec poruszył kwestię ekonomicznego i informatycznego zainteresowania wiedzą podnosząc, iż najważniejszą

wadą rzeczonych działań jest traktowanie wiedzy tak, jak gdyby zawierała się ona w produktach wytwarzanych na jej podstawie, a nie w mózgach ludzkich.

Głównym celem rozdziału trzeciego jest przedstawienie generalnego modelu lingwistyki języków specjalistycznych, zorientowanej w szczególności na kognitywne języki specjalistyczne. Za punkt wyjścia do jego realizacji autor przyjął wnioski z dotychczasowych rozważań lingwistyki języków specjalistycznych, a mianowicie: potrzebę intensyfikacji badań dotyczących kognitywnych języków specjalistycznych oraz zagadnień dotyczących wiedzy, a z drugiej strony konieczność zintegrowania badań dotyczących języków specjalistycznych z rozważaniami dotyczącymi wiedzy, badań dotyczących funkcji komunikacyjnej języków specjalistycznych z badaniami odnoszącymi się do ich funkcji kognitywnej, oraz badań dotyczących leksykalnych elementów języków specjalistycznych z badaniami dotyczącymi ich elementów zdaniowych i tekstowych. Następnie autor zreferował najważniejsze założenia antropocentrycznej teorii rzeczywistych języków ludzkich wg F. Gruczy jako podstawę do zbudowania zapowiedzanego modelu lingwistyki kognitywnych języków specjalistycznych. Zaznaczył przy tym wyraźnie, iż żadne wyrażenia językowe nie zawierają w sobie wiedzy, ani nie są jej modelami, lecz są jedynie jej eksponentami. Słuszność tego stanowiska autor poparł przykładami innych badaczy dostrzegających, na przestrzeni lat, zasadność założeń teorii antropocentrycznej. Następnie S. Grucza przeszedł do nakreślenia modelu języków specjalistycznych w świetle teorii antropocentrycznej. W tym celu w pierwszej kolejności przypomniał założenia i implikacje tradycyjnego (wariantowego) podejścia do języków specjalistycznych. Orzekł jednoznacznie, że w rzeczywistości istnieją tylko języki specjalistyczne konkretnych (rzeczywistych) mówców – słuchaczy – specjalistów (idiolekty specjalistyczne), stanowiące ich pewne immanentne, integralne i konstytutywne właściwości. Według autora tylko one są w stanie spełniać konkretne funkcje, tzn. nie tylko środka wyrażania wiedzy specjalistycznej, lecz przede wszystkim jej „przyswajania”, tworzenia i porządkowania, oraz że tylko te idiolekty są zarówno punktem wyjścia, jak i punktem ostatecznego odniesienia rozważań lingwistyki języków specjalistycznych. Autor wskazał na fakt, iż rekonstrukcja (opisanie) jakiegokolwiek idiolektu specjalistycznego wymaga w pierwszym rzędzie analizy odpowiednich tekstów specjalistycznych, czyli tekstów wyrażających wiedzę specjalistyczną. Specjalistyczne terminologie postrzegać należy zatem za istotne, ale nie jedyne współczynniki idiolektów specjalistycznych, tym bardziej, że kwestia uznania konkretnych terminów za specjalistyczne może zostać rozstrzygnięta tylko na podstawie analizy konkretnych tekstów specjalistycznych. Oznacza to, że terminologiczne podejście do idiolektów specjalistycznych należy odrzucić na korzyść tekstowego, gdyż tylko tak możliwa jest ich rekonstrukcja. Następnie autor rozważył relację idiolektu specjalistycznego i idiolektu podstawowego konkludując, iż idiolekt podstawowy jest pełnym (kompletnym) językiem rzeczywistym obejmującym swoistą fonemikę, grafemikę, morfemikę, gramatykę i leksykę niespecialistyczną, podczas gdy idiolekt specjalistyczny bazuje na idiolektie podstawowym i nie jest językiem pełnym (kompletnym), lecz konstytuuje go właściwa mu terminologia i tekstemika. Zasadnicza różnica pomiędzy rzecz-

nymi idiolektami polega także na tym, że idiolekty specjalistyczne w przeciwieństwie do idiolektów podstawowych spełniają funkcje kognitywne i pod względem funkcjonalnym winny być traktowane jako języki pełne. Pamiętać należy także, że idiolekty specjalistyczne są autonomiczne zarówno względem języka podstawowego, jak i innych idiolektów specjalistycznych, gdyż podczas tłumaczenia tekstów sformułowanych np. w języku fizyki na teksty sformułowane np. w języku lingwistyki nie ma możliwości zachowania tej samej wartości informacyjnej. Autor stwierdził, iż obiektami konstytuującymi właściwy przedmiot antropocentrycznej lingwistyki języków specjalistycznych są konkretni (rzeczywiści) specjaliści, a zatem lingwistyka języków specjalistycznych zajmuje się konkretnymi osobami posiadającymi odpowiednią formacyjną (generatywną) i funkcyjną kompetencję specjalistyczną. Osoby te potrafią wykonywać jakiś rodzaj specjalistycznej pracy i posiadają związaną z nią praktyczną i/lub teoretyczną wiedzę specjalistyczną. W obrębie kompetencji specjalistycznej umożliwiającej wyrażanie tej wiedzy autor wyróżnia takie jej współczynniki, jak specjalistyczna kompetencja językowa (umiejętności formacyjne (generatywne) oraz funkcyjne, czyli umiejętności tworzenia wyrażen językowych i posługiwania się nimi), specjalistyczna kompetencja dyskursywna (umiejętność prowadzenia dyskursu za pomocą tekstów graficznych lub audialnych) oraz specjalistyczna kompetencja (inter)kulturowa (umiejętność komunikowania się pomiędzy specjalistami reprezentującymi różne kultury etniczne lub dziedzinowe). Przedostatni podrozdział S. Grucza poświęcił wiedzy specjalistycznej w świetle teorii antropocentrycznej. Najpierw przedstawił tezy wyjściowe teorii antropocentrycznej dotyczące wiedzy, wyjaśniając, iż rzeczywistość istnieje tylko wiedza specjalistyczna konkretnych (rzeczywistych) osób (specjalistów) stanowiąca ich immanentne właściwości, czyli idiomiedza. Analogicznie do rozważań dotyczących języka autor podkreślił, że poliwiedza specjalistyczna, czyli suma logiczna zbioru wziętych pod uwagę idiomiedz specjalistycznych, nie może być traktowana jako rzeczywistość istniejąca, gdyż stanowi jedynie pewien konstrukt intelektualny. Wyjaśnił też, że każdy człowiek tworzy (rekonstruuje) swoją wiedzę specjalistyczną samodzielnie, a proces ten nosi nazwę „zdobywania” lub „przyswajania” wiedzy. Wiedza nie jest również dostępna żadnej obserwacji empirycznej i można ją jedynie opisać, czyli zrekonstruować na podstawie analizy tekstów specjalistycznych. Następnie dokonał polemiki z tradycyjną kategoryzacją wiedzy i zaprezentował kategoryzację wiedzy specjalistycznej na gruncie teorii antropocentrycznej. W ostatnim podrozdziale autor omówił fenomen tekstów specjalistycznych w świetle teorii antropocentrycznej. Na wstępie wskazał na wysoce niezadowolający stan teoretycznej refleksji dotyczącej tekstów specjalistycznych w obrębie lingwistyki języków specjalistycznych. Obalił też pogląd, jakoby terminy specjalistyczne pełniły funkcję tekstotwórczą i zwrócił uwagę na mankamenty terminologicznego ujmowania zarówno języków, jak i tekstów specjalistycznych. Podkreślił przy tym treściową i zakresową wieloznaczność wyrażen „tekst” i „dyskurs”, które jego zdaniem nie powinny być utożsamiane, gdyż teksty to konkretne wyrażenia wytworzone celowo przez ich twórców, a dyskursy to interaktywne posługiwanie się konkretnymi tekstami przez określone osoby.

Ostatni, czwarty rozdział S. Grucza poświęcił materiałowi, przedmiotowi oraz zadaniom lingwistyki języków specjalistycznych. Na wstępie podkreślił, że w swojej pracy zajął się w zasadzie wyłącznie lingwistyką rzeczywistych języków specjalistycznych. Stwierdził, że obiektami stanowiącymi prymarny materiał badawczy lingwistyki języków specjalistycznych są konkretne teksty specjalistyczne, a jej właściwy przedmiot konstytuują zdefiniowani specjaliści, którzy potrafią tworzyć i nadawać i/lub odbierać i rozumieć teksty specjalistyczne, oraz posługują się dyskursami specjalistycznymi. Przedmiot lingwistyki języków specjalistycznych można zróżnicować w zależności od tego, jakie współczynniki umożliwiające specjalistom wyżej wymienione czynności zostaną wzięte pod uwagę. W ujęciu antropocentrycznym należy jego zdaniem ponadto przyjąć, że realnie istnieje tyle przedmiotów lingwistyki języków specjalistycznych, ile specjalizacji wymienionych w ramach danej wspólnoty językowej. Autor trafnie zauważył, że zakres tego przedmiotu powinien być tak poszerzany, aby ostatecznie można było wziąć pod uwagę właściwości wszystkich specjalistów tej wspólnoty, a materiał badawczy lingwistyki języków specjalistycznych winien być traktowany jako zależny od jego twórców i/lub odbiorców. W zgodzie z modelem zadań nauki przedstawionym przez F. Gruczę autor zaprezentował zadania lingwistyki języków specjalistycznych, które podzielił na diagnostyczne, prognostyczne oraz anagnostyczne. Diagnoza obejmuje obserwację specjalistów, analizę ich tekstów i rekonstrukcję ich języków. Rozważania prognostyczne dotyczą samoistnego rozwoju badanych języków specjalistycznych oraz możliwości racjonalnej, konstruktywnej ingerencji w ich rozwój. Zadaniem anagnostyki jest badanie przeszłości i rozwoju języków specjalistycznych.

Praca kończy się obszernym i rzeczowym podsumowaniem, w którym autor przedstawił najważniejsze wnioski, do jakich doszedł w rezultacie rozważań zreferowanych w kolejnych częściach pracy.

Uwagę zwraca bogactwo merytoryczne pracy i jej obszerna bibliografia, która niewątpliwie świadczy o bardzo wnikliwym i gruntowym potraktowaniu określonej problematyki. Tym bardziej należy docenić możliwość zapoznania się z tak rozległym materiałem zebrany na łamach jednej publikacji. Praca ma bardzo uporządkowany układ zagadnień i charakteryzuje się z jednej strony obszernym i wnikliwym przedstawieniem obecnego stanu wiedzy, a z drugiej strony opracowany w niej integracyjny model lingwistyki języków specjalistycznych stanowi nowatorskie i kompleksowe opracowanie założeń lingwistyki języków specjalistycznych na gruncie antropocentrycznej teorii rzeczywistych języków ludzkich. W świetle rozważań poczynionych przez autora, takie kompletne rozwiązanie jawi się jako ważne i potrzebne, zwłaszcza iż brak jest podobnych prac innych autorów, dotyczących tej dziedziny.

Ogromną zaletą niniejszej publikacji jest stosunkowo przystępny sposób prowadzenia narracji przez jej autora, który pozwala na łatwiejszy odbiór wyrażonych treści. Dodatkowo autor posłużył się diagramami, systematyzującymi zgromadzone informacje.

Książka została wydana nakładem Wydawnictwa Euro–Edukacja w serii „Języki. Kultury. Teksty. Wiedza”. Niestety, jakość oprawy pozostawia wiele do życzenia, zwłaszcza że nie jest to pozycja beletrystyczna, lecz podręcznik, wymagający rekonstruowania wiedzy powoli i z rozmysłem, a który z pewnością przejdzie przez wiele rąk studentów i dydaktyków.

Uważny czytelnik dostrzeże wzmiankę autora o planowanej pracy dotyczącej badań anagnostycznych na gruncie lingwistyki języków specjalistycznych. Z niekłamany z zainteresowaniem czekam na tę następną pozycję.

Joanna O s i e j e w i c z

Urszula BURDA, Agnieszka DICKEL, Magdalena OLPIŃSKA
***Wirtschaftdeutsch*. Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2007, 176 s.**

Recenzowany podręcznik, którego autorzy są pracownikami naukowo-dydaktycznymi Katedry Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego oraz wykładowcami języka niemieckiego, prezentuje problematykę niemieckiego języka specjalistycznego z zakresu ekonomii i prawa. Autorki opracowały podręcznik, którego głównym założeniem – jak piszą we wstępie – jest integracja nauki języka specjalistycznego i rozwoju wiedzy specjalistycznej, potrzebnej w komunikacji dotyczącej polskiej rzeczywistości. W swojej pracy autorki powołują się na bogatą literaturę przedmiotu m.in. pozycje książkowe (20), czasopisma (2) oraz źródła internetowe (27). Podręcznik rozpoczyna się spisem treści, w dalszej części zamieszczona jest przedmowa, sporządzona w koncepcji naukowej bibliografia oraz dwanaście zasadniczych rozdziałów, po których następuje glosariusz oraz klucz do ćwiczeń.

Podręcznik skierowany jest przede wszystkim do studiujących na kierunkach ekonomicznych lub prawniczych i uczących się języka niemieckiego jako języka obcego. Kolejnych adresatów autorki widzą wśród osób mających zawodowo kontakt z językiem niemieckim, poruszających się na płaszczyźnie gospodarczej bądź prawnej. Ponadto książka może okazać się pomocna w celu lepszego zrozumienia polskich stosunków gospodarczych, politycznych i prawnych dla osób władających językiem niemieckim jako językiem ojczystym, a pracujących w Polsce i mających kontakt z polskimi przedsiębiorstwami czy instytucjami.

Autorki wyrażają przekonanie, iż podczas nauki języka obcego bardzo ważną rolę odgrywa nie tylko odpowiednia terminologia, lecz także obszerna (szczegółowa i kompletna) wiedza specjalistyczna w danej dziedzinie. Recenzowany podręcznik jest zatem, zdaniem autorek, (w stopniu najbardziej możliwym w ramach podręcznika) próbą integracji wiedzy językowej i specjalistycznej.

Zamieszczone w podręczniku teksty poruszają następującą problematykę: urząd państwa polskiego i system polityczny (konstytucja, partie polityczne, podział wła-

dzy, instytucja NIK), sprawozdanie gospodarcze (inwestycje, finanse publiczne i prywatne, budżet państwa, rynek pracy, handel zagraniczny), formy działalności gospodarczej (prawne wytyczne odnośnie działalności gospodarczej w Polsce, formy przedsiębiorstw, spółki osobowe, spółki kapitałowe, rozpoczęcie działalności gospodarczej), spółka z ograniczoną odpowiedzialnością jako najbardziej popularna forma przedsiębiorstwa, system administracyjny, system prawny, rodzaje podatków w Polsce (podatek dochodowy, podatek od osób prawnych, podatek VAT i akcyzowy, podatek od dywidendy, podatek od spadków i darowizn, podatek od czynności cywilnoprawnych, opłata skarbową, podatki lokalne oraz podatki od nieruchomości), prawo pracy (normy, stosunek pracy – jego rozpoczęcie i zakończenie, czas pracy, urlop wypoczynkowy, niezdolność do pracy, wypowiedzenie i okresy wypowiedzenia), ubezpieczenia (indywidualne, socjalne, rodzaje ubezpieczeń na życie), system bankowy (NBP, banki komercyjne), prawo celne (prawo celne w UE, przepisy wykonawcze), Polska i UE (droga do UE, priorytety polskiej polityki europejskiej) oraz marketing.

Zaproponowane teksty powstały w oparciu o materiały autentyczne, do których źródeł autorki odsyłają. Przedstawiony w każdym rozdziale materiał jest niezależny od rozdziałów poprzedzających go jak i następujących po nim, co pozwala na wybiórczą pracę z podręcznikiem i nie narzuca jakiegokolwiek kolejności pracy z materiałem w nim zamieszczonym. Informacje zawarte w tekstach są rzeczowe, a poprzez akcentowanie elementów opisujących realia autorki zwracają uwagę na aspekty interkulturowe w obrębie zarówno wiedzy, jak i języka specjalistycznego. Część ćwiczeniowa, służąca utrwaleniu i usystematyzowaniu materiału zawartego w tekstach, to przede wszystkim zbiór zadań leksykalnych. Ćwiczenia zamykające każdy rozdział zostały podzielone na zadania pisemne i ustne. W skład zadań pisemnych wchodzi najczęściej następujące typy ćwiczeń: pytania do tekstu, pytania o rozstrzygnięcie na zasadzie prawdy lub fałszu, teksty z lukami, przyporządkowanie pojęć do definicji, podanie ekwiwalentów językowych, połączenie struktury nominalnej z czasownikiem i przypisanie do ekwiwalentu podanego w drugim języku oraz tłumaczenie tekstów z jednego języka na drugi. W skład zadań ustnych wchodzi: omówienie zadanej problematyki z użyciem określonych zwrotów i ustosunkowanie się do niej, stawianie pytań, porównanie (np. władzy sądowniczej w Polsce i w Niemczech), uzupełnienie tabeli, a następnie jej zaprezentowanie, uargumentowanie własnego wyboru, zajęcie stanowiska i prezentacja własnego zdania przy użyciu zaproponowanych zwrotów, omówienie zadania w języku niemieckim a następnie w języku polskim, ustosunkowanie się do fikcyjnej sytuacji, uzupełnienie wykresów graficznych odpowiednimi terminami i opowiedzenie się za jedną z opcji (np. porównanie systemów ubezpieczeń społecznych w Polsce i w Niemczech, a następnie ustosunkowanie się uczącego do, jego zdaniem, lepszego systemu oraz uargumentowanie swojego wyboru w trakcie dyskusji), komentowanie przedstawionych wykresów graficznych. Poza ćwiczeniami typowo leksykalnymi znaleźć możemy także nieliczne ćwiczenia gramatyczne, jak np. budowa rozszerzonej przydawki, transformacja ze strony biernej na czynną czy przekształcanie części zdań na zdania podrzędne.

Dzięki zamieszczonemu na ostatnich stronach kluczowi oraz dwujęzycznemu glosariuszowi, zawierającemu pełen zestaw słownictwa użytego w tekstach, podręcznik przeznaczony jest również do samodzielnej nauki. Od uczącego wymaga on jednak znajomości języka niemieckiego na poziomie zaawansowanym oraz posiadania przynajmniej podstawowej wiedzy z dziedziny gospodarki, a po części także prawa i administracji. Poprzez liczne odwołania (m.in. do źródeł internetowych) podręcznik dostarcza uczącemu się dodatkowych informacji oraz podaje linki pozwalające pogłębić wiedzę specjalistyczną prezentowaną w ramach poszczególnych rozdziałów. Możliwość odwołania się do stron internetowych powinna zrekompensować brak multimedialności podręcznika, bazującego przede wszystkim na słowie pisanym, co z kolei odbiera uczącemu się szansę sprawdzenia i rozwijania swoich umiejętności rozumienia języka specjalistycznego ze słuchu. Na wyróżnienie zasługują natomiast dobór tekstów, współczesna tematyka, bogactwo zaoferowanego słownictwa oraz merytoryczne przedstawienie najważniejszych zagadnień gospodarczych, prawnych i administracyjnych, będących nieodzownymi nie tylko w kontaktach oficjalnych (biznesowych, politycznych etc.), ale także na płaszczyźnie towarzyskiej czy w życiu codziennym.

Piotr K u n a

Urszula BURDA, Agnieszka DICKEL, Magdalena OLPIŃSKA
***Staatsordnung und politisches System*, tom I. Wydawnictwo C.H.**
Beck, Warszawa 2008, 117 s.

Podręcznik *Staatsordnung und politisches System* to pierwszy tom z dwunastotomowego zbioru z serii Polens Wirtschafts- und Rechtssystem. Cała seria jest rozwinięciem i pogłębieniem pilotażowej publikacji *Wirtschaftsdeutsch*. Według autorek, będących pracownikami naukowo-dydaktycznymi Katedry Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego i doświadczonymi wykładowcami języka niemieckiego, zwłaszcza kursów dla tłumaczy tekstów ekonomicznych i prawnych, głównym założeniem podręcznika i zarazem całej serii jest przybliżenie uczącemu języka specjalistycznego oraz wiedzy fachowej, co w recenzowanym tomie realizowane jest w ramach ustroju państwa polskiego oraz jego systemu politycznego. Już w przedmowie autorki zaznaczają, iż adresaci mają do czynienia z podręcznikiem do nauki języka, a nie z książką popularnonaukową spełniającą pewne wymagania ścisłości naukowej.

Adresatami podręcznika są polscy studenci kierunków ekonomicznych i prawnych, uczący się języka niemieckiego jako języka obcego, a także nauczyciele języka niemieckiego, jak i osoby zawodowo posługujące się niemieckim językiem gospodarczym i/lub prawnym. Spośród adresatów podręcznika autorki nie wykluczają osób niemieckojęzycznych, dążących do lepszego zrozumienia stosunków

gospodarczych i politycznych w Polsce oraz pogłębienia wiedzy z zakresu polskiej gospodarki, prawa czy polityki.

Odnosnie struktury podręcznik rozpoczyna się spisem treści, tj. spisem zagadnień poruszanych w poszczególnych rozdziałach, po nim następuje wyjaśnienie użytych w podręczniku skrótów i wymienienie bibliografii, zawierającej zarówno pozycje książkowe, jak i przeważające ilościowo pozycje internetowe. W pierwszym tomie znalazło się osiem rozdziałów i tak pierwszy z nich zatytułowany „Verfassungsrecht” (Prawo konstytucyjne) omawia polską konstytucję jako fundament wolności oraz praw człowieka i obywatela, a tym samym sięga do źródeł polskiego prawodawstwa. Rozdział drugi „Parteien Und Wahlen” (Partie i wybory) przedstawia polskie partie polityczne, porusza kwestie wyborów i ordynacji wyborczej oraz omawia postanowienia konstytucyjne odnośnie wyborów i czasu trwania poszczególnych kadencji. W rozdziale trzecim zatytułowanym „Gesetzgebungsverfahren” (Procedura ustawodawcza) opisana jest droga legislacyjna (projekty ustaw, pierwsze, drugie i trzecie czytanie). Rozdział czwarty *Exekutive* (Władza wykonawcza) poświęcony jest Radzie Ministrów, Premierowi oraz Prezydentowi. Rozdział piąty „Verfassungsorgane der staatlichen Kontrolle und des Rechtsschutzes” (Konstytucyjne organy kontroli państwowej i ochrony prawa) przedstawia instytucję Najwyższej Izby Kontroli, Rzecznika Praw Obywatelskich oraz instytucję Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji. W rozdziale szóstym zatytułowanym „Andere Organe des Rechtsschutzes und der Rechtskontrolle” (Inne organy kontroli i ochrony prawnej) poruszane są kwestie Generalnego Inspektora Ochrony Danych Osobowych, kompetencji i struktury prokuratury oraz struktury i głównych zadań policji. Rozdział siódmy „Gerichtsbarkeit” (Sądownictwo) prezentuje i omawia następujące zagadnienia: sądownictwo powszechne, wojskowe, Sąd Najwyższy, Trybunał Konstytucyjny, Trybunał Stanu oraz Krajowa Rada Sądownictwa. Ostatni rozdział (ósmo) zatytułowany „Schiedsgerichte” poświęcony jest sądom polubownym (arbitrażowym). Całość rozdziałów zamyka klucz do zamieszczonych po każdym rozdziale ćwiczeń oraz dwa glosariusze: niemiecko-polski i polsko-niemiecki.

Zaproponowane zadania umożliwiają powtórkę najważniejszych terminów zawartych w prezentowanych tekstach, ich lepsze przyswojenie oraz utrwalanie i usystematyzowanie wiedzy specjalistycznej. Od uczącego się wymagają one odpowiedzi na pytania do tekstu, podania niemieckich ekwiwalentów, przyporządkowania terminów definicjom, uzupełnienia luk w tekście, odpowiedzi na pytania o rozstrzygnięcie, tłumaczenia zdań na język niemiecki, przyporządkowania niemieckich czasowników niemieckiej grupie nominalnej i połączenia z polskim ekwiwalentem, wyjaśnienia podanych terminów specjalistycznych, odpowiedzi na pytania związane z tekstem (a nie bezpośrednio do tekstu), zajęcia stanowiska i jego uzasadnienia oraz zreferowania tekstu, bądź innego związanego z tekstem, a narzuconego w ćwiczeniu tematu. Wśród ćwiczeń znalazło się także zadanie gramatyczne wymagające uzupełnienia końcówek przymiotników.

Przedstawione w podręczniku zagadnienia z dziedziny gospodarki, prawa i polityki opierają się na materiałach autentycznych, co z jednej strony zapewnia rzeczowość, z drugiej natomiast nie wyklucza mogących pojawić się w tekstach pomyłek,

przed czym autorki ostrzegają. Poruszana w tekstach poszczególnych rozdziałów problematyka, odzwierciedlająca polskie życie gospodarcze i polityczne, nie stanowi kontinuum, a zatem dopuszcza wybiórczą, zorientowaną na zainteresowania uczącego, a dzięki zawartemu w podręczniku kluczowi także samodzielną pracę z podręcznikiem. Główny nacisk recenzowanej pozycji położony został na wiedzę specjalistyczną i terminologię, o czym świadczy chociażby przewaga bazujących na tekstach ćwiczeń leksykalnych, co sprawia, że podręcznik realizuje przedstawione przez autorki założenia. Na uwagę zasługuje również fakt, iż *Staatsordnung und politisches System* to pierwszy (traktując *Wirtschaftsdeutsch* jako wersję pilotażową) tak dokładnie zajmujący się polską rzeczywistością polityczną i gospodarczą podręcznik do nauki języka niemieckiego. Nie można w tym miejscu nie przypomnieć, że to przecież przede wszystkim realia, jako podstawowe wyznaczniki kultury, stwarzają największe bariery językowe w komunikacji międzykulturowej.

Piotr K u n a

Anna BEDNARCZYK *W poszukiwaniu dominanty translatorskiej.*
Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, 165 s.

W serii wydawniczej PWN pt. „Przekład – mity i rzeczywistość” poświęconej teoretycznym i praktycznym problemom przekładu pojawiła się w 2008 r. kolejna ciekawa pozycja. Jest nią książka Anny Bednarczyk, która próbuje udzielić odpowiedzi na pytanie, czy istnieje dominanta translatorska. Inaczej mówiąc, autorka chce przedyskutować, co w procesie przekładu należy zachować, a także w jaki sposób przekład oceniać.

Już we wstępie do książki Bednarczyk nakreśla pola eksploracji, które zamierza omówić. Nie jest to tylko – jak sama sugeruje – problematyka różnicy dominant wyznaczonych zarówno dla tłumacza oraz dla krytyka przekładu, jak i przez tłumacza oraz przez krytyka przekładu. Tę tezę zresztą będzie chciała udowodnić w recenzowanej monografii. Głównym zagadnieniem badawczym są u Bednarczyk kwestie wyborów translatorskich oraz ich asocjacyjnego kontekstu, a także problematyka kulturowych aspektów przekładu. Stąd praca wpisuje się wyraźnie w nurt współczesnych koncepcji translatorskich odnoszących się do przekładu literackiego.

Omawiana publikacja składa się ze wstępu, siedmiu rozdziałów, zakończenia, bibliografii oraz dwóch indeksów: rzeczowego i z nazwiskami. W pierwszym rozdziale autorka deklaruje się jako zwolenniczka takiej nauki o tłumaczeniu, która korzysta – stanowiąc odrębną dziedzinę badawczą – zarówno z osiągnięć językoznawstwa, jak i literaturoznawstwa. Ponadto interesuje ją nie tylko ustalanie adekwatności przekładu, lecz przede wszystkim eksplikacja przesunięć translatorskich oraz translatorska transformacja obrazów poetyckich. W tym miejscu autorka różni dwa rodzaje dominant: translatoryczną i translatorską. Ta pierwsza „pełni

rolę wyznacznika ekwiwalencji całości lub któregośkolwiek (wybranego) elementu tłumaczonego tekstu, który rozpatruje krytyk, i teoretycznie winna być w najwyższym możliwym stopniu zobiektywizowana”. Druga z nich związana jest natomiast ze świadomą motywacją tłumacza, przyjętymi przez niego normami oraz zasadami podczas wyboru strategii przekładu. Nie są to zatem obiektywne cechy tłumaczonego tekstu, lecz cele zakładane i realizowane przez tłumacza. Wg Bednarczyk dominanta translatoryczna jest wyznacznikiem ekwiwalencji, zaś dominanta translatorska wyznacza wybrane przez tłumacza lub krytyka cele, jakie ma do spełnienia translac w szeroko rozumianej kulturze przekładu. Podział na wyżej wspomniane dominanty metodologiczne wiąże się z problemem akceptowalności tekstu w danej kulturze.

Dla zilustrowania swoich rozważań teoretycznych dotyczących problematyki dominant autorka przeprowadza cykl wnikliwych analiz przekładoznawczych. I tak drugi rozdział rozpoczyna od deskryptywnej analizy tłumaczenia dwu polskich przekładów nostalgicznego wiersza Siergieja Jesienina pt. *Дорогая, сядем рядом* autorstwa Tadeusza Mongrida i Adama Pomorskiego. Bednarczyk przeprowadza znakomitą analizę tych dwóch translatów pod kątem przekazu międzykulturowego oraz użytych strategii translatorskich. Wskazuje przy tym wyraźnie na deficyty translatorskie w transformacji obrazów poetyckich oraz na mylące podobieństwa językowe. Krytycznym wzrokiem śledzi zastosowane w przekładach wiersza Jesienina takie wybory translatorskie, jak amplifikacje, redukcje, substytucje czy inwersje. Z przeprowadzonej analizy tłumaczeń wynika jednoznacznie, iż w translacie – jak słusznie konkluduje – może być obecnych kilka różnych dominant, a realizacja tylko jednej z nich nie musi wcale kończyć się sukcesem translatorskim. W związku z tym autorka proponuje zastosować własną kognitywno-polisystemową analizę przekładu, co zresztą czyni przedmiotem swoich rozważań w drugim rozdziale omawianej pracy. Po uzasadnieniu wyboru takiej właśnie analizy językoznawczo-literaturoznawczej Bednarczyk przystępuje do porównania wiersza Urszuli Kozioł pt. *Pejzaż z pamięci* i jego rosyjskiego przekładu dokonanego przez Natalię Astafiewą. I także tu autorka trafnie ocenia płaszczyznę semantyczną, syntaktyczną i pragmatyczną oryginału i jego translatu. Wg jej opinii nie wystarczy zbadać w tekście oryginału jednego rodzaju dominaty, lecz należy zwrócić uwagę na różne elementy jego struktury, a zatem należy łączyć różne koncepcje badawcze. Ponadto ewaluacja wyborów dominant translatorskich jest zawsze subiektywną oceną krytyka. W kolejnym rozdziale Bednarczyk tor analizy kieruje na ustalenie tożsamości dwóch dominant translatorskich: pierwszej przyjętej przez tłumacza oraz drugiej przyjętej przez krytyka przekładu. Na podstawie porównania płaszczyzny semantycznej tekstu wyjściowego i docelowego – notabene jest to ballada Władimira Wysockiego pt. *Райские яблоки* – Bednarczyk analizuje związki intertekstualne, a właściwie przesunięcia semantyczne ściśle uwarunkowane wyborem określonej strategii przekładu. Stąd słuszna wydaje się być jej konstatacja, iż krytyk przekładu ocenia wybrane przez tłumacza strategie, a nie wartościuje przesunięć na płaszczyźnie semantycznej. Skutkuje to zatem rozgraniczeniem dominaty przyjmowanej przez tłumacza od tej, którą wybiera krytyk (badacz) przekładu. Do nowator-

skich rozważań Bednarczyk należy niewątpliwie zaliczyć problematykę dominanty intersemiotycznej przedstawioną w rozdziale 5. Tu m.in. do analizy posłużyło tłumaczenie wiersza Wisławy Szymborskiej na język rosyjski pt. *Dwie małpy Bruegla*. Dominanta intersemiotyczna odnosi się do pozawerbalnych elementów tekstu źródłowego, a więc w tym wypadku do obrazu Bruegla, który stał się istotnym źródłem asocjacji u tłumacza aniżeli tekst słowny Szymborskiej. Kolejny rodzaj dominanty omawianej przez Bednarczyk związany jest z celem autora oryginału i celem autora tłumaczenia. Cele te mogą się całkowicie różnić, np. celem tłumacza nie będzie wierne odtworzenie oryginału, a celem autora oryginału będzie zafałszowanie rzeczywistości uzyskiwane choćby poprzez określoną stylizację utworu. Poruszone przez autorkę zagadnienie – bogato zilustrowane w rozdziale 6 na przykładzie tłumaczenia różnych gatunków literackich (piosenki, pieśni, opowiadania, wiersze) – wiąże się z manipulacją recepcją czytelniczą zarówno tekstu utworu, jak i jego przekładu. Ostatni aspekt badawczy Bednarczyk poświęca przekładowi w pseudoprzekładzie, czyli problematyce intertekstu, który stanowi szczególnie w tym wypadku rodzaj dominanty. Pod lupą badaczki znajduje się tym razem sztuka sceniczna Tadeusza Słobodzianka pt. *Sny pluskwy*.

Wyniki analiz translatorycznych Bednarczyk wyraźnie potwierdzają istnienie wielu różnych dominant translatorskich istotnych dla teorii i praktyki przekładu literackiego. Z lektury książki wynika, iż bezwzględnie należy pamiętać o różnicy pomiędzy dominantą wyznaczaną przez tłumacza utworu (dominantą translatorską) a dominantą przyjmowaną przez krytyka przekładu (dominantą translatoryczną). Nie bez znaczenia dla analizy tekstu translatu pozostają dominanty intersemiotyczne, a także świadome i celowe pozostawienie w tekście „fałszywych tropów kulturowych”, które mogą mieć wpływ na wybór pseudodominanty, a nawet na manipulację recepcją czytelniczą czy reakcją odbiorcy utworu.

Reasumując należy stwierdzić, iż wszystkie cele publikacji, jakie postawiła sobie jej autorka, zostały w pełni zrealizowane. Monografia Anny Bednarczyk jest pozycją wieloaspektową, która w przystępny i jasny sposób prezentuje zawiloci przekładu literackiego. Może ona bez wątplenia służyć pomocą w kształceniu tłumaczy zainteresowanych przekładem artystycznym oraz osób zainteresowanych jego krytyką.

Artur Dariusz K u b a c k i

**Włodzimierz KAFKA, Anna MAJKIEWICZ, Joanna ZIEMSKA,
Katarzyna ZUBIK *Aktuelles zu Wirtschaft und Politik Polens*. Wy-
dawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2008, 138 s.**

Autorami recenzowanego podręcznika są Włodzimierz Kafka – germanista i tłumacz, wykładowca Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w Katedrze Języka Biznesu w Sosnowcu, Anna Majkiewicz – doktor nauk humanistycznych, polonistka, germanistka i tłumaczka, pracownik Uniwersytetu Śląskiego i Wiedeńskiego, Joanna Ziemska – absolwentka translatoryki i slawistyki Uniwersytetu Wiedeńskiego, wykładowca w Instytucie Translatoryki w Wiedniu, tłumaczka oraz Katarzyna Zubik – germanistka Uniwersytetu Wrocławskiego, pracownik Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu.

Podręcznik jest napisany w języku niemieckim i przeznaczony – jak sami autorzy sygnalizują – nie tylko dla studentów niemieckiego języka biznesu, translatoryki, ekonomii czy też studiów podyplomowych, lecz także dla osób aktywnych zawodowo w sferze gospodarki i ekonomii, jak i dla tłumaczy specjalizujących się w wyżej wymienionych dziedzinach. Dalszych adresatów autorzy widzą wśród osób niemieckojęzycznych zatrudnionych w Polsce i chcących czy to z powodów zawodowych, czy też prywatnych pogłębić swoją wiedzę o współczesnej Polsce.

Część właściwa podręcznika poprzedzona jest wstępem, spisem i wyjaśnieniem skrótów oraz sporządzona w konwencji naukowej bibliografii, wskazującej źródła książkowe i internetowe. Podane do poszczególnych rozdziałów źródła zawierają od kilku do kilkunastu pozycji. Podręcznik składa się z trzynastu rozdziałów oraz znajdującego się na końcu podręcznika klucza i niemiecko-polskiego glosariusza.

Zawarta w podręczniku tematyka traktuje o typowo polskich realiach, a zatem już w zamieszczonym na wstępie spisie skrótów znajdziemy takie określenia, jak KRRiT (Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji – *Landesrat für Rundfunk und Fernsehen*), NBP (Narodowy Bank Polski – *Polnische Nationalbank*) czy ZUS (Zakład Ubezpieczeń Społecznych – *Sozialversicherungsanstalt*). W poszczególnych rozdziałach przedstawiono takie zagadnienia, jak: wejście Polski do Unii Europejskiej, transformacja polityczna, system polityczny oraz podział partyjny, sytuacja na rynku pracy, finanse i bankowość, podatki, formy prawne przedsiębiorstw, handel zagraniczny, giełda, ubezpieczenia, marketing, rynek reklamy oraz werbalna i niewerbalna komunikacja. Ujmując zatem całość w dwa bloki tematyczne, mamy do czynienia z zagadnieniami polskiej polityki i gospodarki, którym nieodłącznie towarzyszy polskie prawodawstwo. Jedynie ostatni rozdział, traktujący o werbalnej i niewerbalnej komunikacji, wychodzi niejako poza ramy wymienionej przez autorów w tytule tematyki.

Na każdy z trzynastu rozdziałów składają się teksty (średnio od czterech do siedmiu), opisujące, referujące podany w tytule temat, odwołujące się do aktualnej rzeczywistości (ostatnie wymienione przez autorów źródło pochodzi z lutego 2007 roku) i opatrzone (w zależności od charakteru tekstu) także tłem historycznym. W tekstach wytłuszczone zostały słowa kluczowe, natomiast kursywą zaznaczo-

no polskie ekwiwalenty terminologiczne dla niemieckich terminów określających urzędy czy instytucje (*Ausländerbehörde* – Urząd do Spraw Repatriacji i Cudzoziemców) oraz niemieckie ekwiwalenty terminologiczne dla takich realiów polskich, jak urzędy (urząd marszałkowski – *Marschallamt*), instytucje (Komisja Papierów Wartościowych i Giełd – *Wertpapierkommission*), system administracyjny i gospodarczy (zarząd województwa – *Woiwodschaftsvorstand*), ważne wydarzenia historyczne i partie polityczne (Polski Komitet Jedności Narodowej – *das Polnische Komitee der Nationalen Befreiung*). Zamieszczone do każdego rozdziału ćwiczenia (od pięciu do siedmiu) nastawione są w swej różnorodności na sprawdzenie umiejętności zrozumienia tekstu, znalezienie odpowiednich ekwiwalentów, tłumaczenie, eksplikację użytych w tekstach terminów, jak i uzupełnienie brakujących w tekstach wyrazów. W ramach ćwiczeń ze zrozumienia tekstu autorzy zaproponowali kilka typów zadań: pytania do tekstu, (chronologiczne) uporządkowanie opisanych w tekście wydarzeń oraz przyporządkowanie zaproponowanych w ćwiczeniu definicji do zawartych w tekstach terminów. Ćwiczenia translatologiczne wymagają podania ekwiwalentu oraz tłumaczenia całych zdań z języka niemieckiego na polski oraz z języka polskiego na niemiecki. Ćwiczenia mające za zadanie wyjaśnienie terminów wymagają z kolei od uczącego bądź to podania synonimu (względnie antonimu), bądź też wstawienia w puste miejsce w zdaniu odpowiedniego terminu. Umiejętność prawidłowego stosowania reguł gramatycznych sprawdzana jest między innymi w tekstach z lukami (poprzez podanie odpowiedniej formy), w ćwiczeniach wymagających transformacji zdań oraz w ćwiczeniach wymagających budowy kompletnych zdań z zaproponowanych elementów (części składowych zdania). Sprawdzane jest w ten sposób właściwe użycie czasowników oraz styl nominalny. Raz pojawia się w ramach ćwiczeń także krzyżówka oraz ćwiczenie wymagające uzupełnienia wszystkich brakujących w tekście samogłosek.

Tak skonstruowany podręcznik, prezentujący wyżej wymienioną tematykę, jak i zawierający przedstawione typy ćwiczeń, przeznaczony jest dla osób o zaawansowanych umiejętnościach w zakresie języka niemieckiego, chcących doskonalić swoje umiejętności językowe, pracować nad zdobyciem nowych kompetencji językowych w zakresie specjalistycznego języka gospodarki i polityki oraz pragnących pogłębienia swojej wiedzy specjalistycznej z obydwu tych dziedzin. Językowo rozdziały posiadają jednolity stopień trudności, a zatem nie narzucają kolejności pracy z podręcznikiem, a uczący mogą wybrać dowolne rozdziały tematycznie najbardziej ich interesujące. Natomiast stopień trudności podręcznika pod kątem zawartych w nim treści może dla poszczególnych rozdziałów okazać się różny w zależności od wiedzy o świecie, wiedzy historycznej oraz wiedzy specjalistycznej, jaką posiadają osoby z niego korzystające.

Aktuelles zu Wirtschaft und Politik Polens to obecnie jedna z nielicznych pozycji traktujących o aktualnej sytuacji gospodarczej i politycznej Polski, a będąca równocześnie podręcznikiem dydaktycznym do nauki niemieckiego języka specjalistycznego w zakresie gospodarki i polityki. Na uwagę zasługuje spójność zawartych w podręczniku tekstów, ich różnorodność tematyczna oraz bogactwo terminologiczne. Podręcznik opisujący współczesne uwarunkowania gospodarcze

i polityczne Polski, bazujący na wiedzy specjalistycznej (gospodarczej, administracyjnej, prawnej i historycznej) uczy mówić o polskich realiach w języku niemieckim, pozwala zabrać głos w toczącej się w tym języku dyskusji o polskiej sytuacji gospodarczej lub politycznej oraz wnosi poprzez zawarte w sobie elementy realioznawcze znaczący wkład w komunikację międzykulturową.

Piotr K u n a

Susanne KORBMACHER *Ghettokids. Immer da sein, wo's weh tut.* Piper Verlag München, 2004, 318 s.

Dzielnica Monachium, z której pochodzi młodzież opisywana przez autorkę, była od dziesiątek lat dzielnicą marginesu i biedoty. W czasach nazistowskich mieściły się tam prymitywne baraki, a po II wojnie światowej obóz dla uchodźców (Camp für Displaced Persons), obóz rządowy dla cudzoziemców bez ojczyzny oraz obóz mieszkalny kobiet (Frauenholz, s. 7). Dziś, chociaż w latach 60. zbudowano tam większe domy i osiedla, jest on nadal częścią miasta, gdzie mieszkają ludzie nieumiejący żyć normalnie i którzy przynależą do społeczności słabych; to bezrobotni, przestępcy, samotne kobiety itd. Bardzo charakterystyczny jest istniejący tam wysoki procent imigrantów, którzy muszą żyć z niskich płac – Turcy, Grecy, Cyganie Sinti, Albańczycy z Kosowa i inni. Tworzą oni małą, wielokulturową i multilingwalną społeczność najbardziej problematycznego typu – występuje tam brutalność, przestępczość, konflikty między narodowościami i zaniedbanie dzieci.

Susanne Korbmacher odkryła swoje pole do działania wśród tak zwanych *ghettokids* i starała się wejść w to zamknięte koło przemocy i braku wykształcenia, w którym zmuszone są żyć dzieci. Jako nauczycielka szkoły specjalnej na północy Monachium (Sonderpädagogisches Förderzentrum, s. 307), pracuje z dziećmi z ulicy, które żyją z kradzieży i narkotyków, śpią na ulicy lub w przypadkowych miejscach, gdzie regularnie urządzają bijatyki (lub atakują innych) i notorycznie wagarują. Często przenosi się je do innych szkół, a niejednokrotnie na skutek słabych osiągnięć szkolnych i nieodpowiedniego zachowania trafiają one do specjalnych szkół. Korbmacher, jako jedyna nauczycielka, która cieszy się ich ogromnym zaufaniem, dowiedziała się, że pochodzą one najczęściej z rozbitych rodzin (bezrobotnych, alkoholików, z przemocą w rodzinie). Często są one zaniedbywane przez rodzica/rodziców, karane fizycznie lub molestowane. Doświadczają one wszelkiego rodzaju przemocy, którą mogą potem przekazać innym dzieciom.

Szkoła jest jedynym miejscem, gdzie spotykają nauczycielkę – często zastępczą matkę – która traktuje ich poważnie i stara się ich wspierać. Jest to zadziwiające, że udaje jej się postawić na nogi projekty, którymi interesują się *ghettokids*, a nawet zaangażować w nie dzieci – (Lichttaler, Ghetto Dance Company „Rap Yourself”). Powstają też projekty filmowe, chór itd. Poza tym musi ona być zawsze tam, gdzie

boli (dalsze informacje pod adresem internetowym www.g-h-e-t-t-o-k-i-d-s.de). *Ghettokids* to mali twardziele i pokazują też bardzo szybko swoje (ukryte) agresje, ale również i przeciwne objawy, w zależności od charakteru dziecka – niektóre wycofują się do całkowitej izolacji.

Poszczególne rozdziały tej książki pokazują, jak autorka sobie radzi z trudną młodzieżą i jak udaje się jej stworzyć atmosferę zaufania, na której buduje prawdziwe wsparcie. Opisują one po kolei młode osoby od wewnątrz – z perspektywy, z której nigdy nie patrzą pracownicy kuratorium czy też socjolog i inni, którzy być może zajmują się tematem wielo- lub interkulturowości. Píše ona biografie dzieci, a niektóre z opisywanych historii częściowo przeżyła sama. Stanowią one przykłady dla wszystkich dzielnic wielu dużych miast, gdzie sprawy społeczne są najważniejsze i gdzie mieszkają dzieci społecznie poszkodowane. Wyrosną one na *no-future-kids* z powodu ciężkich warunków życia (s. 309). Tak samo dzielnica Marzahn w Berlinie, Steilshoop w Hamburgu, Frankfurter Berg w Frankfurcie lub Chorweiler w Kolonii (s. 8) i wiele innych dzielnic w innych miastach – to miejsca, gdzie żyją zaniedbane, niekochane dzieci o różnym kulturowym i językowym pochodzeniu. Nie są one w stanie wyrwać się z tej brutalnej i chaotycznej rzeczywistości, chyba że przez przypadek znajdują się w szczęśliwych okolicznościach.

Autorka pisze odważnym, nieformalnym, łatwym do czytania stylem, z autentycznymi wyrażeniami z języka młodzieżowego. Styl ten pasuje więc do świata młodzieżowej subkultury, w którym żyła. Autorka niczego nie ukrywa, nie upiększa i wspomina też sprawy nieprzyjemne. Niektóre części pozostawione są w oryginale, pisane przez samą młodzież. Autorce udało się zmotywować ją do przemyślenia swojego życia i napisała o nim.

Na początku mamy więc historię opowiadaną nam przez Andrzeja, dziecko śląskich wysiedleńców, które do jedenastego roku życia musi znosić brutalność swojego ojca, a potem (zimą) zostaje wyrzucone z domu. „Wenn ich zu jener Zeit mal in die Schule gegangen bin, dann nur um mich aufzuwärmen oder jemanden zu schlagen, der ein großes Maul hatte”¹. (s. 14) Druga historia jest o Ramadanie, Albańczyku z Kosowa (z Mitrivicy), który przeszedł traumę wojny na Bałkanach i z powodu wielu przeżyć z dzieciństwa zszedł na złą drogę. „Ich habe gemerkt, wie leicht man klauen kann, also klaute ich alles. Meine Freunde fanden es cool und haben auch geklaut. [...] Ich habe nur Scheiße gebaut”². (s. 22) Do nich podobne są dwie inne opowieści – Ajetona i Fatona (obaj Albańczycy z Kosowa). Praca nad traumatycznymi przeżyciami z dzieciństwa odbywa się również poprzez pisanie wierszy, używanych potem do rapu – oto krótki przykład: (s. 37):

<i>Mein Vater, du bist weg [...]</i>	<i>Mój ojcie, nie ma ciebie [...]</i>
<i>Ich kann nicht mehr länger schweigen</i>	<i>nie mogę dłużej milczeć</i>
<i>Habe keine Wahl</i>	<i>nie mam wyboru</i>
<i>Du hast mir die Kindheit versaut,</i>	<i>Zniszczyłeś, kradłeś i zabrałeś</i>
<i>geklaut und genommen [...]</i>	<i>mi moje dzieciństwo [...]</i>

¹ „Jeśli chodziłem do szkoły, to tylko żeby się ogrzać lub pobić kogoś, kto się ciągle chwalił”. (Tłum.: J. Utri)

² Zauważyłem, jak łatwo można kraść, więc kradłem wszystko. Moi przyjaciele uważali, że to jest cool i też kradli (...) robiłem same bzdury”. (Tłum.: J. Utri)

Die Schreie – die Tränen *krzyki – łzy*
Davon träum ich jede Nacht [...] *o tym są moje sny każdej nocy [...]*
(Tłum.: Joanna Utri)

Świadoma praca nad negatywnymi przeżyciami dokonana przez młodzież, jak też ich artystyczne przekształcenie za pomocą teatru i muzyki są punktem wyjścia dla Korbmacher. Chce ona aby, na ile to możliwe, zintegrować te dzieci z marginesu z normalnym społeczeństwem. Jest to trudne, ponieważ dzieci te pochodzą z różnych, częściowo wrogo do siebie nastawionych kultur. Mówią one różnymi językami, a niemiecki znają jako język kraju, gdzie dorastają. Jest to projekt społeczny i interkulturowy, z rodzaju ekstremalnych i najtrudniejszych...

Ten materiał do czytania przedstawia nam kontekst interkulturowy, dający wiele do myślenia i kwestionujący wszelkie starania wprowadzania w szkole wielojęzyczności i interkulturowego uczenia się. Jesteśmy tutaj skonfrontowani z aspektami interkulturowości dalekimi od akademickich ideałów. Autorka zaprzecza przypuszczeniu wyrażanemu przez wielu (polityków), że cudzoziemcy przynoszą do kraju „kryminalną energię” (tak się wyrażał gubernator Hestii w artykule w tygodniku „Stern” z 28 grudnia 2007) i w związku z tym getta są nie do uniknięcia. Wiedzie to do założenia, że restryktywna polityka wobec cudzoziemców i azylantów prowadzi do celu. Cudzoziemcy doświadczają nieprzyjaznych Niemców, a biurokracja ma zbyt mało wyobraźni, by mogła tu sensownie ingerować. Rodziny cudzoziemców biednieją m.in. przez wygórowane ceny najmu i brak wsparcia.

W szkołach najczęściej nie wykorzystuje się na zajęciach kultury i języka krajów, skąd dzieci/młodzież pochodzi. Przez to powstaje często tak zwany semilingwalizm (ang. *limited bilingualism*, niem. *Halbsprachigkeit*), czyli słaby rozwój językowy w obu językach. Język ojczysty słyszą w domu (jednak nie uczą się ani w nim czytać, ani pisać), a język szkoły i kraju (tu niemiecki) pozostaje daleko w tyle, ponieważ uczęszczają do niej bardzo nieregularnie i przez ich złe zachowanie często są wysyłane do gorszych klas lub do szkół specjalnych. Zdolności, choć istnieją, nie zostają dostrzeżone i rozwinięte, a dużo energii traci się na inne sprawy. Z tego powodu w ogóle nie wykorzystuje się ukrytego potencjału wielonarodowych/-kulturowych/-językowych klas (potwierdził to wiedeński profesor Hans-Jürgen Krumm w wielu artykułach – np. H.-J. Krumm (red.), *Sprachenvielfalt. Babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance?*³, 2003). Autorka pokazuje, że można stworzyć warunki – nawet i właśnie w szkole! – które są najczęściej uniemożliwiane przez brak zrozumienia u dyrektorów szkół, polityków decydujących o sprawach szkolnych w województwach i komisarzy unijnych. Stworzenie innych, wspierających warunków mogłoby być korzystne dla (inter)kulturowego uczenia się w przypadku czasem nienawidzących się nacji. Korbmacher pracuje profilaktycznie i aktywnie w dziedzinie edukacji pokojowej i zachowania pokoju⁴.

³ Różnorodność językowa. Babilońskie pomieszanie języków czy wielojęzyczność jako szansa?

⁴ Patrz lista literatury Niemieckiego Instytutu Pedagogiki Pokojowej (Institut für Friedenspädagogik) Tübingen: <http://www.friedenspaedagogik.de/service/literatur/friedenserziehung/sachliteratur_und_didaktische_materialien/multikulturelle_gesellschaft_interkulturelles_lernen>

Są to najbardziej szlachetne cele interkulturowego uczenia się. Czapki z głów przed osobą, która wykazuje taką odwagę i takie zaangażowanie w sprawy tych młodych ludzi, którzy – według urzędu – sprawiają trudności wychowawcze. Autorka dużo ryzykuje, rzadko słyszy słowa uznania i często poświęca swoje prywatne życie na różne strategie rozwiązywania problemów. Pomysł, żeby ją nominować do Pokojowej Nagrody Nobla, choć nie jest zły, jest jednak nieprawdopodobny, ponieważ pracuje ona niezauważenie, na małą skalę i bez medialnej sensacji.

Ta książka, pisana z perspektywy pedagogicznej, jest na pewno nietypową literaturą dla naukowca teoretycznego. Warto jednak, by i on przyjrzał się takiemu – jak tu przedstawiono – możliwemu i udanemu zastosowaniu często używanego „interkulturowego uczenia się”.

Reinhold U t r i

Ryszard LIPCZUK/ Przemysław JACKOWSKI (red.) *Stettiner Beiträge zur Sprachwissenschaft: Wörter und Wörterbücher, Übersetzung und Spracherwerb*, tom 1, Verlag Dr. Kovac, Hamburg 2008, 233 s.

Takie dziedziny, jak leksykologia, leksykografia, przekładoznawstwo i akwizycja języków obcych są ze sobą nierozzerwalnie powiązane. Ucząc się języka obcego, zastanawiamy się nad ekwiwalentami poszczególnych słów i zwrotów w języku ojczystym. Słowniki natomiast stanowią jedno ze źródeł poszerzania zasobów leksykalnych, a również są podstawowym narzędziem pracy tłumacza. Decyzja o utworzeniu tytułu „Słowa i słowniki” oraz podtytułu „Tłumaczenie i akwizycja języków obcych” dla nowego czasopisma „Stettiner Beiträge zur Sprachwissenschaft” („Szczecińskie Studia Językoznawcze”) jest więc ściśle uzasadniona. Czasopismo zawiera zbiór napisanych, w większości przez pracowników szczecińskiego Instytutu Filologii Germańskiej, artykułów naukowych, które nawiązują do dziedzin przedstawionych w tytule i podtytule całego zbioru.

Winfried Ulrich (Kilonia) w swoim obszernym tekście „Eine Tasse ist eine Tasse? Auf welche Semantik sollen Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung sich stützen?”, wychodząc od doświadczeń Willama Labova dotyczących nazywania filiżanek i filizankopodobnych obiektów, stawia pytanie o możliwości opisanie znaczenia leksykalnego oraz o strukturę leksykonu mentalnego, powołując się na osiągnięcia lingwistyki kognitywnej. Jako rozwiązanie optymalne autor proponuje połączenie analizy składnikowej z elementami teorii prototypów. W drugiej części artykułu zaprezentowane zostały ćwiczenia leksykalne do wykorzystania w nauczaniu słownictwa w szkole.

W artykule Magdaleny Dżaman-Dobrowolskiej i Ryszarda Lipczuka (Szczecin) „Fremdwörter im deutschen und polnischen Sportwortschatz anhand von Pressetexten” poruszony został problem zapożyczeń w tekstach prasowych. Przedsta-

wiając słownictwo sportowe używane w latach 1960 i 2005 w gazetach „Die Welt” i „Kurier Szczeciński”, autorzy ukazują tendencje w stosowaniu wyrazów obcych w polskiej i niemieckiej terminologii sportowej.

Tekst Agnieszki Frączek (Warszawa) „Polnisches Handbüchlein von Jan Ernesti. Einige Bemerkungen zur Funktion und Direktionalität” stanowi próbę opisu jednego z najstarszych słowników niemiecko-polskich (wydanego, według różnych źródeł, w roku 1689 lub 1695) pod kątem jego przydatności dla użytkownika niemieckiego i polskiego. Autorka, po krótkim wyjaśnieniu istotnych pojęć leksyko-graficznych, analizuje mikrostrukturę słownika, skupiając się na zawartych w nim wskazówkach morfologicznych, przykładowych kontekstach oraz informacjach dotyczących polskich ekwiwalentów. Z analizy wynika, iż słownik zawiera wiele użytecznych informacji zarówno dla użytkownika polskiego, jak i niemieckiego.

Artykuł Magdaleny Lisieckiej-Czop (Szczecin) „Falsche Freunde, wahre Freunde des Übersetzers – Bemerkungen aus lexikografischer Sicht” podejmuje problematykę związaną z pojęciem prawdziwych i fałszywych przyjaciół tłumacza. W artykule wyjaśniono obydwa zjawiska, zwracając uwagę na korzyści i niebezpieczeństwa, jakie ze sobą noszą, oraz przedstawiono słowniki opisujące zjawisko fałszywych przyjaciół z uwzględnieniem różnych par językowych. Autorka prezentuje też wyniki własnych badań w ramach projektu realizowanego na Uniwersytecie Szczecińskim, który miał na celu dokładniejsze zbadanie zjawiska prawdziwych przyjaciół tłumacza.

W tekście Dominiki Komanieckiej (Aberystwyth, Walia) „Abtönungspartikeln als Lehr- und Lernproblem im Unterricht Deutsch als Fremdsprache” przedstawiono problem wyjaśnienia reguł stosowania partykuł modalnych *doch, mal, schon, ja* w ramach lekcji języka niemieckiego. Autorka podkreśla fakt, że omawiane przez nią niemieckie partykuły nie dadzą się jednoznacznie przetłumaczyć za pomocą słowników, jak również to, że funkcjonują one na wielu płaszczyznach języka, do których należą płaszczyzna syntaktyczna, intonacyjna oraz pragmatyczna. Wymienione zostały problemy powstające w procesie nauczania użycia partykuł, a również zaprezentowano przykładowe sposoby wprowadzenia omawianej struktury leksykalnej do nauki języka niemieckiego w szkole.

Anna Porchawka-Mulicka (Szczecin) w swoim artykule „Ausgewählte Termini aus dem Touristik- und Hotelgewerbe im Translationsprozess aus der polnischen in die deutsche Sprache” bada polskie słownictwo z branży turystyczno-hotelarskiej pod kątem jego tłumaczenia na język niemiecki. Autorka ilustruje na wybranych przykładach trudności w procesie wyszukiwania ekwiwalentów wybranych leksemów z tego zakresu, omawiając także rolę internetu w pracy tłumacza.

Anna Pilarski (Szczecin) w swoim oryginalnym i innowacyjnym tekście „Zum Konzept der fraktalen Geometrie als Zugang zur nichtlinearen Syntax” stawia pytanie o możliwość stworzenia uniwersalnej teorii języka mimo różnic pomiędzy językami oraz o sposób opisu przetwarzania struktur językowych. W tym celu autorka omawia geometryczną teorię fraktali, uważając ją za użyteczną w kontekście ujęcia generatywno-transformacyjnego i postulowanej w jego ramach gramatyki uniwersalnej. Według niej zdanie może traktowane być jako „fraktal językowy”.

czyli obiekt o skomplikowanej, nieliniowej strukturze, który charakteryzuje pewna regularność w nieregularności (taki jak np. płatek śniegu), i który można opisać za pomocą określonego algorytmu.

Drugi artykuł wyżej wymienionej autorki „Zu sprachlichen Verarbeitungsprozessen der Satzstruktur und zur Kategorie COMP(lementizer) im Deutschen und Polnischen” pokazuje, jak charakterystyczne dla gramatyki generatywnej kategorie INFL(ection) i COMP(lementizer) determinują budowę zdania w języku polskim i niemieckim. Omawiając przykłady zdań w obydwu językach, autorka wyjaśnia położenie czasownika w zdaniu oraz występowanie związku rządu między podmiotem i orzeczeniem.

W obszernym artykule „Selbstreflexives Fremdsprachenlernen im Philologiestudium mit Hilfe der dialogischen Lerntagebücher” Krzysztof Nerlicki (Szczecin) omawia wykorzystanie dzienniczek dialogowych podczas świadomej nauki języka niemieckiego. Dzienniczki traktowane są jako narzędzie komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem oraz jako metoda na wzbudzenie refleksji na temat nauki języka obcego, co prowadzi do usamodzielnienia procesu nabywania umiejętności językowych. Autor przedstawia wybrane przemyślenia studentów pierwszego roku filologii germańskiej Uniwersytetu Szczecińskiego na temat doskonalenia zdolności językowych. Przemyślenia dotyczą zarówno świadomości w nauce i komunikowaniu się, użycia i uczenia się struktur gramatycznych, używania języka niemieckiego w rozmowie z różnymi osobami, jak również nauki innych języków obcych.

W tekście Aldony Sopaty (Poznań) „Aufbau der Sprachstruktur im Erstspracherwerb” przedstawione zostały różne hipotezy oferujące wyjaśnienie fenomenu przechodzenia w kolejne fazy nabywania języka ojczystego oraz roli, jaką w tym procesie odgrywają zasady gramatyki uniwersalnej. Autorka przychyliła się do hipotezy zakładającej nabywanie przez dzieci kategorii leksykalnych przed kategoriami funkcjonalnymi, które w trakcie rozwoju są sukcesywnie uzupełniane. Zauważa także, że mimo znacznych różnic, wszystkie przytoczone przez nią teorie łączy konstatacja, iż dzieci używają nie wszystkich, lecz tylko niektórych elementów/kategorii gramatycznych od początku procesu akwizycji języka.

Anna Sulikowska (Szczecin) w swoim artykule „Zur Rolle der Organisation und Elaboration des zu erlernenden Lernstoffes im gesteuerten Fremdspracherwerb” zajmuje się rolą technik organizacji oraz opracowania (elaboracji) materiału językowego w procesie nauki języka obcego. Przedstawione zostały metody, takie jak stosowanie asocjogramu, mind-map (techniki organizacyjne) oraz uczenie się słów w kontekście zdań i tekstów (techniki elaboracyjne).

Biorąc pod uwagę tematykę oraz zawartość merytoryczną, pierwszy tom nowego redagowanego przez germanistów szczecińskich czasopisma „Stettiner Beiträge zur Sprachwissenschaft” wydaje się być pozycją przydatną dla różnych grup odbiorców. Artykuły dotyczące akwizycji języka ojczystego oraz języków obcych zwrócą uwagę nauczycieli na pewne problemy związane z nauczaniem i uczeniem się oraz na techniki organizacji i opracowania materiału językowego, które są albo niedoceniane, albo ze względu na pozorną oszczędność czasu w ogóle nie-

stosowane w nauce języka obcego. Teksty dotyczące słowników, słownictwa czy tłumaczeń z pewnością poszerzą horyzonty osób zajmujących się tłumaczeniami lub uczących się języka, nie tylko niemieckiego. Zaprezentowanie nowych koncepcji z dziedziny gramatyki generatywno-transformacyjnej można potraktować jako oryginalny wkład do teorii języka. Ponadto wszystkie artykuły, ze względu na przystępny język oraz odpowiednią ilość informacji wstępnych z danej dziedziny – może jedynie poza tymi z zakresu gramatyki generatywnej, które wymagają od odbiorcy nieco bardziej zaawansowanej wiedzy (także z matematyki/fizyki) – z powodzeniem mogą zostać wykorzystane przez studentów uczelni wyższych do samodzielnego poszerzenia wiedzy, jak również jako lektura obowiązkowa w ramach zajęć dydaktycznych.

Emil Daniel L e s n e r,
Magdalena Z y g a

Katarzyna MALESA *Ile gramatyki? Wybieramy podręcznik do nauki niemieckiego.* Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, 188 s.

W książce Katarzyny Malesy *Ile gramatyki? Wybieramy podręcznik do nauki języka niemieckiego* wydanej przez Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego w 2009 roku podjęty jest temat roli podręcznika w edukacji językowej na przykładzie wybranych podręczników do nauki niemieckiego dla szkół ponadpodstawowych. Podręcznik jest przecież podstawowym materiałem dydaktycznym wspierającym pracę ucznia i nauczyciela. Dlatego jego wybór decyduje często zarówno o efektach uczenia się, jak i wynikach nauczania. W podręczniku znajduje także odzwierciedlenie koncepcja metodyczna procesu nauczania i uczenia się. Szczególna uwaga jest poświęcona progresji materiału gramatycznego w podręcznikach i jej znaczeniu w procesie uczenia się języka.

Autorka koncentruje swoją uwagę właśnie na gradacji treści gramatycznych. Znajomość struktur językowych i poprawne posługiwanie się nimi wpływa na rozumienie języka obcego i decyduje o precyzji komunikacji międzyludzkiej. Autorka podejmuje to zadanie, pomimo że nauczanie gramatyki nie jest obecnie tematem popularnym, gdyż nauczanie struktur nie jest celem eksponowanym w dokumentach dotyczących edukacji językowej. Na przykład *Europejski system opisu kształcenia językowego; uczenie się, nauczanie i testowanie* kładzie raczej nacisk na użycie języka w różnych sferach życia, na kompetencje ucznia, niż na ćwiczenia gramatyczne. Zaproponowane w tym dokumencie opisy skali biegłości A1, A2, B1, B2, C1, C2 odnoszą się bardziej do sprawności językowych i słownictwa, niż do treści ściśle opisujących struktury językowe.

Po zdefiniowaniu pojęcia progresji materiału gramatycznego w rozdziale pierwszym, autorka w rozdziale drugim omawia podejścia do niej w różnych metodach

nauczania języka obcego. Wiele uwagi poświęca strategiom nauczania i uczenia się języków i roli gramatyki oraz podręcznika w „strategicznym” indywidualnym podejściu do uczenia się języka obcego, które wpływa na samodzielność ucznia, czyli jego autonomię.

Autorka szczegółowo opisuje trzyetapowe badanie edukacyjnego znaczenia materiału gramatycznego zawartego w podręczniku. Pozwala jej to przedstawić postęp w procesie wprowadzania coraz bardziej zaawansowanych treści gramatycznych, stopień sterowania, czyli obszar dowolności pozostawiony uczniowi w wykonywaniu ćwiczeń gramatycznych, a także opinie uczniów o podręcznikach i zawartym w nich materiale gramatycznym.

W części pierwszej badań autorka formułuje kryteria pomiaru progresji w podręcznikach do nauki języka niemieckiego na poziomie początkującym. Buduje je w oparciu o struktury rządzące użyciem trzech podstawowych części mowy, czyli rzeczownikiem, czasownikiem i przymiotnikiem, precyzyjnie określając elementy każdej kategorii występujące w języku niemieckim. Znajomość reguł stosowania powyższych części mowy stanowi podstawę rozwijania sprawności językowych uczniów na tym etapie edukacji. Następnie autorka dokonuje wnikliwego pomiaru progresji w trzech wybranych podręcznikach do nauki języka niemieckiego: *Themen neu*, *Delfin* i *Sowieso*.

Dalej, w rozdziale ósmym, w części drugiej badań, autorka analizuje stopień sterowania ćwiczeń gramatycznych. Ćwiczenia o największym stopniu sterowania, np. uzupełnianie luk, udzielanie odpowiedzi prawda/fałsz mają na celu automatyzację procesu przyswajania struktur. Nie wymagają od uczniów dużej twórczości językowej. Natomiast ćwiczenia o najmniejszym stopniu sterowania zawierają wprawdzie wskazówki dotyczące ich wykonania, ale pozwalają uczniowi na samodzielność w używaniu struktur języka. Są to na przykład ćwiczenia polegające na opisaniu obrazka, tłumaczeniu zdań z języka obcego lub na język obcy. Szczegółowe przedstawienie listy rodzajów ćwiczeń według stopnia sterowania pozwala autorce zbadać metody stosowane do utrwalania materiału językowego w wybranych podręcznikach.

Trzecia część badań dotyczy opinii uczniów o opisywanych podręcznikach. Gimnazjaliści i licealiści z dwóch szkół warszawskich odpowiadali na pytania dotyczące swojej motywacji do nauki języka niemieckiego, strategii stosowanych w uczeniu się gramatyki oraz poziomu autonomii, tj. planowania wypowiedzi, monitorowania błędów, samooceny. Mieli także wyrazić opinię o podręczniku, określić jego wady i zalety oraz użyteczność. Oceniali także sposób prezentowania, wyjaśniania i ćwiczenia gramatyki w tych podręcznikach.

Zastosowanie triangulacji w spojrzeniu na materiał gramatyczny zawarty w podręczniku pogłębia wiedzę o znaczeniu form prezentacji gramatyki i ćwiczeń wspomagających trudny proces przyswajania języka na początkowym etapie jego nauki oraz recepcji tych form przez ucznia.

Omawiana książka stanowi cenną pozycję wydawniczą przydatną przede wszystkim nauczycielom języka niemieckiego pracującym w szkołach ponadpodstawowych. Znajdą w niej oni szczegółową analizę gradacji materiału gramatycz-

nego w wybranych podręcznikach. Do lektury tej pozycji wydawniczej zachęca przyjazny dla czytelnika język opisu, którym autorka posługuje się zarówno w części teoretycznej, jak i podczas prezentacji środowiska badawczego oraz wyników i wniosków z badań płynących. Na podkreślenie zasługuje dbałość autorki o wyjaśnienie znaczenia stosowanych terminów i precyzyjne ich używanie.

Książka może służyć doradcom metodycznym w szkołach językowych, którzy podejmują decyzje o wyborze podręcznika w swoich instytucjach. Przejrzyście opisana metoda pomiaru progresji materiału gramatycznego i stopnia sterowania w ćwiczeniach językowych może być przydatnym narzędziem do oceny każdego podręcznika – także w języku innym niż niemiecki. Metoda ta może być także z powodzeniem wykorzystana do oceny progresji materiału gramatycznego w kursach e-learningowych, gdyż jest niezależna od medium prezentacji treści językowych. Można ją więc stosować do podręczników drukowanych i elektronicznych.

Z książki skorzystają także nauczyciele akademicy w instytucjach kształcących przyszłych nauczycieli języków oraz studenci wydziałów filologicznych i kolegów nauczycielskich, poszerza bowiem wiedzę o sposobach wyboru podręczników i stosowanych w tym celu kryteriach. Jako przykład rzetelnych badań edukacyjnych może służyć studentom studiów licencjackich i magisterskich podejmujących problematykę glottodydaktyczną w swoich pracach dyplomowych.

Elżbieta G a j e k

Kazimiera MYCZKO, Barbara SKOWRONEK, Władysław ZABROCKI (ed.) *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera.* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008, 500 s.

Księgę otwiera część poświęcona bezpośrednio profesorowi Waldemarowi Pfeifferowi, w której zamieszczone zostało słowo wstępne redaktorów naukowych, krótki życiorys naukowy Jubilata, spis publikacji, a także skierowany na jego ręce list dr. Heinricha Pfeiffera, Sekretarza Generalnego Fundacji „Alexander von Humboldt-Stiftung” w latach 1956–1994, obecnie członka honorowego Zarządu Fundacji, oraz rys historyczny humboldtowskiej przeszłości W. Pfeiffera, przygotowany przez Georga Schatte (Bonn), a zatytułowany „Einer von 1200 und doch einzigartig – Professor Waldemar Pfeiffer als Stipendiat der Alexander von Humboldt-Stiftung” (Jeden z 1200, a jednak wyjątkowy – profesor Waldemar Pfeiffer jako stypendysta „Alexander von Humboldt – Stiftung”).

Prezentację tomów jubileuszowych zaczyna się z reguły od poświęcenia kilku słów samemu Jubilatowi, dla którego księgę tę przygotowano. W tym przypadku w zasadzie nie jest to konieczne, gdyż adresat księgi jest bardzo dobrze znany w świecie akademickim – niemniej jednak, bardziej z recenzenckiego obowiąz-

ku, przytoczę w tym miejscu kilka wybranych faktów. W. Pfeiffer ukończył studia germanistyczne na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w roku 1966. Pracę doktorską pt. „Restriktive Satzstrukturen im konventionellen und programmierten Fremdsprachenunterricht” (Restryktywne struktury zdaniowe w konwencjonalnym i programowanym nauczaniu języków obcych) napisaną pod kierunkiem profesora Ludwika Zabrockiego obronił w 1970 r. Podstawą nadania w 1975 r. stopnia doktora habilitowanego była monografia zatytułowana „Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych”. W 1984 r. uzyskał tytuł profesora nadzwyczajnego, a w 1992 profesora zwyczajnego. Profesor W. Pfeiffer pełnił liczne funkcje akademickie. Do najważniejszych zaliczyć trzeba: kierownika Zakładu Językoznawstwa Stosowanego w Instytucie Językoznawstwa (1971–1986), następnie Katedry Glottodydaktyki UAM (1987–1995) Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, kierownika Katedry Dydaktyki Języków Obcych (1993–2003) oraz dyrektora naukowego Collegium Polonicum (1994–1997) na Europejskim Uniwersytecie Viadrina we Frankfurcie nad Odrą. Od roku 2005 pełni funkcję dyrektora Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W latach 2006–2009 był wiceprzewodniczącym Stowarzyszenia Germanistów Polskich.

Zasadniczy element omawianej książki pamiątkowej stanowi jej część naukowa, w której w 6 częściach tematycznych zamieszczono 35 rozpraw naukowych. Nie sposób w tym miejscu przedstawić natomiast pokrótce wszystkich aspektów poruszanych w powyższych rozprawach, dlatego ograniczę się jedynie do kilku krótkich uwag w tej sprawie.

W części pierwszej „Aspekty lingwistyczne i psycholingwistyczne w glottodydaktyce” zamieszczone zostały następujące rozprawy: (1) Anna Cieślicka, Brefni O’Rurke i David Singleton w artykule „The processing of multi-word units: Evidence from readers’ eye movements” przedstawiają wyniki badań empirycznych nad instrumentalną rolą kontekstu leksykalnego, determinującego poprawność interpretacji wypowiedzi językowej. W podsumowaniu swoich rozważań stwierdzają oni: „All in all, the study reported here neither fully confirms nor disconfirms predictions of the graded salience hypothesis, and its results seem most compatible with the broadly understood hybrid model of lexical ambiguity resolution, according to which both salience and contextual constraints affect access of appropriate meanings of potentially ambiguous lexical units”. (s. 51). (2) Marina Foschi Albert „Formale Erkennung der Satzglieder als Strategie des Leseverstehens im universitären DaF-Bereich” przedstawia rozważania dotyczące wpływu umiejętności rozpoznawania struktur formalnych w tekście na płynność czytania ze zrozumieniem. Jej zdaniem: „Um Texte richtig zu verstehen, sollen sich Studierende der Tatsache bewusst werden, dass Texte keine statischen, sondern dynamische Gebilde sind. (...) Leseverstehen kann nur dann effizient erfolgen, wenn Bewusstsein darüber besteht, welche Hebel den Textprozess auslösen. ‚Hebelwirkung’ geht vor allem von Junktionen aus, die Satzglieder mit dem Verbkomplex und die Gliedteile mit ihrem Satzgliedkern verbinden. Satzglieder zu erkennen ist aus diesem Grund ein unentbehrlicher Schritt zum (analytischen) Textverstehen”. (s. 70). (3) Romuald

Gozdawa-Golebiowski „Grammar and formulaicity in foreign language teaching”, (4) Antoni Markunas, Dina Ewrokatowa „Nieskolko soobranenij po intertekstualnosti reklamnych objablenij i jeje uczet w prepodawanii ruskowo jazyka kak inostrannowo”, (5) Czesława Schatte w rozprawie „Zum Sprichwort-Minimum im Unterricht Deutsch als Fremdsprache” przedstawia wyniki badań i rozważań poświęconych miejscu przysłów w procesie glottodydaktycznym oraz kryteriom ich glottodydaktycznego doboru. Zdaniem autorki: „Für die Entwicklung der aktiven Kompetenz ist die Kenntnis der am häufigsten modifizierbaren Sprichwörter insofern wichtig, dass in ihnen die stärksten textbildenden Potenzen stecken und sie in veränderter Form wesentlich öfter vorkommen, womit sie sich in einer solchen Form vor allem in der mündlichen Kommunikation als nützlich erweisen und den Lerner als (sprichwort)kompetent ausweisen können”. (s. 103). (6) Barbara Skowronek w rozprawie „Fremdsprachenunterricht als intersemiotische Kommunikation” stwierdza, że lekcja języka obcego jest wielowymiarowym zakresem rzeczywistości, który konstytuują liczne czynniki i dodaje, że lekcje języków obcych traktować trzeba jako specyficzny rodzaj sterowanej komunikacji. Jak słusznie zauważa autorka, specyfika tej komunikacji polega m.in. na tym, że przebiega ona tak w języku ojczystym, jak i w języku obcym, że nauczanie języka obcego odbywa się także poprzez wykorzystanie języka ojczystego. (7) Marian Szczodrowski „Die Aneignung der (Fremd-)Sprache auf der Kommunikations- und Handlungsebene”. Główny nurt rozważań przedstawionych przez autora dotyczy implikacji glottodydaktycznych wyróżnienia „przyswajania, (Erwerb) i „uczenia się” (Erlernen) języków obcych. W tej sprawie wypowiada się on tak: „Der formelle und, administrative’ Unterschied zwischen dem Erwerbsprozess und dem Erlernungsprozess der Sprache bildet der ganze Komplex von informationell-kommunikativen Bedingungen, unter denen sie allmählich angeeignet wird. Kurz gesagt, das Wesen des Unterschieds zwischen dem Erwerbsprozess und dem Erlernungsprozess der (Fremd-)Sprache liegt darin: sind es natürliche Bedingungen oder institutionalisierte, d.h. geplante und organisierte Bedingungsformen, unter/in denen die Sprache erworben/erlernt wird”. (s. 113). (8) Elżbieta Wąsik, Zdzisław Wąsik „Zagadnienie właściwości lingwistycznych człowieka wobec definicji przedmiotu językoznawstwa na potrzeby glottodydaktyki” podejmują kwestie epistemologicznego spojrzenia na relacje związane z językiem a człowiekiem. Autorzy przywołują i nawiązują m.in. do antropocentrycznej teorii języków ludzkich F. Gruczy oraz koncepcji homolingwistyki V. H. Yngve.

W części drugiej „Koncepcje w kształceniu nauczycieli języków obcych” zamieszczone zostały artykuły poświęcone dawnym i współczesnym ramom metodologicznym i organizacyjnym nauczania języków obcych. Ich autorami są: (9) Camila Badstübner-Kizik „Wie Jaś Ługozuski in den Jahren 1639–1641 Deutsch lernte. Ein Beitrag zur Methodik des Sprachenlernens im 17. Jahrhundert”, (10) Hanna Komorowska „European Portfolio for Student Teachers of Languages – nowe narzędzie kształcenia nauczycieli języków obcych”, (11) Roman Lewicki „The European cooperation project COALA and its impact on communication and language promotion in training Polish pre-school teachers and their instructors”.

(12) Kazimiera Myczko w artykule „Curriculare Arbeiten für den DaF-Unterricht nach der Schulreform in Polen” przedstawia wyniki glottodydaktycznej oceny programów nauczania języka niemieckiego jako obcego w polskich szkołach, które wprowadzone zostały w wyniku ostatniej reformy szkolnej. Autorka podkreśla, że w programach tych uwzględniono wyniki najnowszych badań i rozważań glottodydaktycznych i że wprowadzone innowacje zasadzają się na interkulturowym podejściu komunikacyjnym do nauczania języków obcych. W podsumowaniu autorka dodaje: „Die in der letzten Zeit konzipierten Lehrpläne (...) knüpfen verstärkt an die in Polen bereits für alle Bildungsstufen erarbeiteten Sprachenportfolios und beziehen die Arbeitsvorschläge im Bereich der Selbstevaluation stärker auf die vorhandenen Unterlagen. Dabei wird bei der Bestimmung der Lernziele und der Endqualifikationen auch ein stärkerer Bezug auf den Europäischen Referenzrahmen genommen. Man kann vermuten, dass in diesem Bereich weitere innovative Vorschläge und Arbeitsverfahren formuliert werden”. (s. 194). (13) Teresa Siek-Piskozub, Aleksandra Wach „Teaching English in Poznań schools. Teachers’ and learners’ perspectives”, przedstawia wyniki glottodydaktycznej oceny nauczania języka angielskiego jako obcego w szkołach poznańskich. Wyniki tej oceny zdają się potwierdzać ogólną ocenę roli i podejścia do języka angielskiego w polskich szkołach. W odniesieniu do przeprowadzonego badania autorka stwierdza: „One conclusion drawn from the study findings is apparent: the students in the studied population are motivated to learn English, and in a lot of cases this motivation is very high. This is seen in the students’ choice of English as an obligatory foreign language. In fact, the difference between the number of students who chose English and those who expressed their preference for other languages, even with the latter calculated together, is huge and difficult to underestimate. Moreover, a vast majority of the students contended that they liked learning English and almost all of them admitted that their education in English was appreciated by their parents, who were also an additional motivating factor for them”. (s. 208). (14) Halina Stasiak w artykule „Osobowość nauczyciela a jego autorytet” przedstawia rozważania na temat roli nauczyciela w procesie glottodydaktycznym. Autorka szczególnie podkreśla, z czym trzeba się w pełni zgodzić, że nauczyciel spełnia rolę szczególną w procesie glottodydaktycznym i pisze tak: „Osoby nauczyciela w procesie dydaktycznym nie sposób przecenić, nawet we współczesnym technicyzowanym świecie, w którym maszyny z wolna zdają się wypełniać wszystkie funkcje, do tej pory związane ściśle z działaniem człowieka. Jego rolę w nauczaniu języka obcego można rozpatrywać z wielorakich punktów widzenia: jako osobę przekazującą wiedzę lub trenera sprawności, wychowawcę kształtującego horyzonty młodzieży i przygotowującą ją do funkcjonowania w nowym, multikulturowym i multijęzykowym świecie, jako przewodnika po obszarach odmiennych kultur, odmiennych obyczajów, wskazującego drogę, jak w tej gmatwaninie obcości odnaleźć ścieżki wspólne. W moim przekonaniu nauczyciel odgrywa w procesie nauczania rolę szczególną. Tak naprawdę zależy wszystko od niego”. (s. 213). (15) Eugeniusz Tomiczek „Językoznawstwo i glottodydaktyka na wrocławskiej germanistyce: zarys historyczny i perspektywy rozwoju”.

Część trzecia „Autonomia ucznia i media jako wyzwania współczesnej glottodydaktyki” zawiera następujące opracowania: (16) Heinrich P. Kelz „Pasaa Jermn. Ein innovatives Projekt zum Deutschunterricht im thailändischen Fernsehen”, (17) Grażyna Lewicka „Motywacja do kreatywnych wykonań kognitywnych uczących się z perspektywy konstruktywistycznej teorii poznania”. Punktem wyjścia przedstawianych przez autorkę rozważań jest stwierdzenie, że kreatywne wykonania kognitywne sterowane są poprzez dwa rodzaje myślenia (a) realistyczne i (b) autystyczne, o których pisze tak: „Myślenie autystyczne to idiosynkratyczny proces, w którym dominującą rolę odgrywa fantazja, marzenia, pomysły niesprawdzalne za pomocą kryteriów rzeczywistości zewnętrznej. Właśnie ten indywidualny typ myślenia prowadzi do twórczych aktów. (...) Myślenie realistyczne natomiast jest zawsze dostosowane do rzeczywistości, danej sytuacji i czasu, często odwołuje się do ogólnie przyjętych i stosowanych standardów, a ukierunkowane na cel, określane jest jako rozumowanie” (s. 244). W dalszej części artykułu autorka przedstawia ocenę metod edukacyjnych ze względu na to, w jakim stopniu umożliwiają one rozwój kreatywnych wykonań kognitywnych uczących się. (18) Anna Michońska-Stadnik „The effect of internal manipulation of environment context imagery on vocabulary recall in English”, (19) Stanisław Puppel „The Internet and the Web: a universal tool and a global resource for tailoring customized foreign language learning toolkits”, (20) Albert Raasch „Autonomie im Fremdsprachenunterricht” podejmuje rozważania dotyczące (a) roli nauki w europejskiej polityce językowej, (b) roli europejskiej polityki językowej w dydaktyce języków obcych, oraz (c) relacji „Europa – wielojęzyczność – dydaktyka języków obcych”.

Część czwarta poświęcona jest (21) Perspektywom translatoryki i tłumaczenia w ujęciu glottodydaktycznym: Frank G. Königs „Vom Kopf auf die Füße stellen? Vom Sinn und Unsinn des Sprachmittels im Fremdsprachenunterricht”. Ma rację autor, pisząc we wprowadzeniu, że tytuł artykułu prowokuje. Ale prowokuje także jego treść – i to z dwóch powodów. Po pierwsze dlatego, że F.G. Königs pisze o „przekładzie języków” (Sprachmittlung), a jak wiadomo, nie tłumaczymy języków tylko teksty. Po drugie dlatego, że – jak się zdaje – postuluje wprowadzenie do procesu nauczania i uczenia języków obcych ćwiczeń tłumaczeniowych. (22) Teresa Tomaszekiewicz „Dokąd zmierza współczesna translatoryka? (23) Zdzisław Wawrzyniak w artykule „Von der konstruktiven Praxis zur kreativen Praxis” zwraca uwagę na bardzo ważny aspekt uczenia się języków: jak uczymy się języków, to uczymy się ich używania. W tej sprawie wypowiada się on bowiem w następujący sposób: „Wenn wir eine Sprache lernen, dann lernen wir vor allem Sprachgebrauch, also weder Wortschatzlisten noch abstrakte Satzmuster. Authentischer Sprachgebrauch von Muttersprachlern läuft in bestimmten Sprachgebrauchsdomänen ab wie: Alltagsrede, Medien (Fernsehen, Presse, Rundfunk), Literatur, Wissenschaften usw”. (s. 326). (24) Jerzy Żmudzki „Intermedialität in der Translation” poświęca swój artykuł zagadnieniom związanym z intermedialnością rzeczywistości translatorskiej. Autor wyróżnia kilka typów translacji, przy czym główną część swoich rozważań poświęca zagadnieniom związanym z transmutacją, w szczególności transmutacją multimedialną. W sprawie transmutacji wypowiada się tak: „Die Transmutation betrifft in unserem Verständnis den Sinntransfer aus einem visuellen

Trägermedium in der Funktion eines autonomen Schrift-Bild- bzw. eines Bild-Kommunikats als Original in ein sprachlich schriftliches und/oder mündliches Trägermedium in der Funktion eines Text-Kommunikats als Translat. Über die Intermedialität erfolgt also im medial basierten Translationsprozess (...) ein Sinntransfer aus einem semiotischen, durch Sprache A determinierten Text-Komplex in einen anderen semiotischen und durch Sprache B determinierten Text-Komplex". (s. 337).

Część piąta „Kultura i komunikacja interkulturowa” poświęcona jest zagadnieniom interkulturowości. Jej autorami są: (25) Czesław Karolak „Zur Zensurgeschichte im Schatten politischer ‚Religionen‘. Die Mittel zur Überwachung und Unterwanderung des kulturellen Lebens in Deutschland im 20. Jahrhundert”, (26) Jadwiga Kiwerska „Uwarunkowania polityki zagranicznej zjednoczonych Niemiec”, (27) Alicja Sakaguchi „Komunikacja interkulturowa w życiu gospodarczym w świetle filozofii dialogu Emmannela Levinasa”, (28) Stephen Wolting „Bildungsdiskussion und humanistische Alternative? Überlegungen im Anschluss an Hartmut von Hentigs Konzeption einer ästhetischen Erziehung durch das Bildungsmedium Theater”.

Część szósta „Perspektywy rozwojowe współczesnej lingwistyki” zamyka omawianą księgę i przedstawia propozycje tak glottodydaktyczne, jak i lingwistyczne na przyszłość. Tu swoje rozważania zamieścili: (29) Zofia Bilut-Homplewicz „Problemy, dylematy i perspektywy rozwojowe współczesnej lingwistyki otwartej”. Celem rozważań podjętych przez autorkę jest próba scharakteryzowania zadań współczesnej lingwistyki otwartej, którą postrzega w następujący sposób: „Celem i zadaniem lingwistyki [otwartej – S.G.] są oczywiście badania nad językiem. Język rozpatrywany jest jednak współcześnie, abstrahując od strukturalizmu, najczęściej w szerokich uwarunkowaniach kontekstowych, społecznych, kulturowych i innych. Szczególnie jest to widoczne w takich dziedzinach/kierunkach zorientowanych pragmatycznie, jak najnowsza lingwistyka tekstu czy analiza dyskursu. (...) Sam przedmiot badań (wypowiedź, tekst, czy dyskurs) wpleciony jest integralnie w całość czynników kontekstowych i sytuacyjnych, nierzadko również kulturowych i społecznych, w których istotną rolę odgrywają nadawca i odbiorca z ich szeroko rozumianymi uwarunkowaniami i presupozycjami”. (s. 410). (30) Linus Jung „Zum kognitiven Hintergrund in Fachsprachen”, (31) Ryszard Lipczuk „Słowniki” mono- czy bidyrekcyjne?, (32) Paweł Mecner „Perspektywy gramatyki generatywnej w językoznawstwie polskim (33) Beata Mikołajczyk „Danksagungen in einer wissenschaftlichen Abhandlung im deutsch-polnischen Vergleich”, (34) Hans-Jörg Schwenk „Telizität und Atelizität: Aspektsemantik oder Verbsemantik”, (35) Władysław Zabrocki „Językoznawstwo formalne a funkcjonalne: opozycja realna czy fikcyjna”.

Jak widać, omawiana pozycja dokumentuje aktualny stan badań i rozważań z zakresu szeroko pojętej glottodydaktyki tak polskiej, jak i europejskiej. Jeżeli nawet trudno zgodzić się ze wszystkimi prezentowanymi tu poglądami i koncepcjami, to na pewno warto się z nimi zapoznać, chociażby w celu jeszcze głębszej refleksji na drodze zasadniczych pytań o glottodydaktykę.

Sambor G r u c z a

Danuta OSTASZEWSKA Romuald CUDAK, *Polska Genologia Lingwistyczna. (Zagadnienia i problemy współczesnej genologii).* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, 361 s.

Omawiana tu pozycja jest pierwszym z dwóch tomów serii „Zagadnienia i problemy współczesnej genologii”. W tomie poświęconym genologii literackiej, jak piszą jego autorzy, „prezentuje teorie gatunku literackiego i dzieje genologii w Polsce oraz propozycje jej przekształcenia związane z sytuacją gatunku w literaturze współczesnej oraz z rozwojem myśli metodologicznej we współczesnym literaturoznawstwie” (s. 8). Tom poświęcony genologii lingwistycznej jest w myśl założeń jego redaktorów „antologią tekstów, które dokumentują, jak genologia lingwistyczna dopracowuje się koncepcji teoretycznych, poszerzając ciągle obszar badań nad tekstem – współcześnie reprezentującym głównie tzw. gatunki użytkowe” (s. 8).

Tom *Polska Genologia Lingwistyczna* podzielony jest na dwie części. Na część pierwszą składa się „Nota od redaktorów serii” oraz artykuł Danuty Ostaszewskiej pt. „Genologia lingwistyczna jako subdyscyplina współczesnego językoznawstwa” (11–39), którego celem jest zarówno wprowadzenie do głównych zagadnień podejmowanych przez genologię lingwistyczną, jak i zaprezentowanie krótkiej historii rozwoju tej dziedziny lingwistyki. Część druga, zasadnicza, to antologia tekstów polskich autorów poświęconych rozważaniom z zakresu genologii.

Moje uwagi dotyczące *Polskiej Genologii Lingwistycznej* podzielę także na dwie części i rozpocznę od dyskusji poglądów wyrażonych w artykule wprowadzającym do antologii przez D. Ostaszewską. Szczególną uwagę poświęcić chciałbym tej części artykułu, która dotyczy tekstu i dyskursu. Pierwsza uwaga dotyczy wypowiedzi przedstawionej na str. 15. Tu D. Ostaszewska pisze, że: „Z czasem ewoluuje naukowy ogląd tekstu, przyczyniając się tym samym do przewartościowań w zakresie propozycji badawczych lingwistyki tekstu (...). Nauka ta łączy coraz ściślej normy budowy wypowiedzi z jej komunikacyjnymi predyspozycjami – badań nad tekstem nie ogranicza się już tylko do obserwacji prawidłowości łączenia jego jednostek w spójną całość, ale wyznaczniki wewnętrznej organizacji sytuuje się w tle kontekstu. Akcent przesunięty więc został na funkcjonowanie tekstu i kontekst tego funkcjonowania”. Jest to uwaga stosunkowo ogólnikowa i może dlatego też budzi pewne wątpliwości. Rację można przyznać D. Ostaszewskiej o tyle, o ile powyższa wypowiedź odnosiłaby się do zmiany, jak nastąpiła w podejściu do analizy tekstów na przełomie lat 70. i 80. XX wieku. Faktem jest bowiem, że mniej więcej od końca lat 80. coraz wyraźniej na plan pierwszy lingwistycznych badań nad tekstem (np. germanistycznych) wysnuwane były ich aspekty pragmatyczne, wraz z przeniesieniem wyników tzw. pragmatycznego zwrotu w badaniach lingwistycznych na grunt lingwistyki tekstu. Zmiana takiego podejścia do tekstów następuje dopiero mniej więcej na początku lat 90. (szerzej na ten temat zob. S. Grucza 2007).

Wnikliwa rekonstrukcja historii tak lingwistyki tekstu, jak i analizy dyskursu upoważnia także do stwierdzenia, że nie jest tak, iż włączenie pragmatycznego, czy też komunikacyjnego podejścia do tekstu przyczyniło się do ukonstytuowania

analizy dyskursu – jak to sugeruje Autorka. Pierwsze prace poświęcone analizie dyskursu, ściślej rzecz ujmując metod jej przeprowadzania, zostały sformułowane i/lub opublikowane w drugiej połowie lat 60. XX wieku w Ameryce. Należą do nich (1) etnometodologicznie ukierunkowane prace H. Garfinkela (1967), (2) wykłady H. Sachsa (wygłoszone w latach 1964–65 a opublikowane pod redakcją G. Jeffersona w 1989 r.), (3) prace E. Schegloffa (1968) i G. Jeffersona (1972), (4) prace z zakresu antropologii kognitywnej, a także (5) prace L. Wittgensteina (1967) w późniejszym okresie także (6) prace E. Goffmanna (1981) poświęcone analizie interakcji. Na gruncie europejskim do zainteresowania analizą dyskursu przyczyniły się nie tylko prace etnometodologów amerykańskich, lecz także koncepcje pragmatyczne Ch.W. Morrisa (1938) i teoria aktów mownych J.L. Austina (1962) i J.R. Searle'a (1969). Dodać trzeba jeszcze w tym miejscu, że podstawowy problem wyłaniający się w trakcie próby rekonstrukcji kierunków lingwistycznych badań nad dyskursem polega na tym, że kierunki te w gruncie rzeczy nie są homogenne – ani ze względu na zakres badanego przedmiotu, ani ze względu na stosowane metody badawcze. W kierunkach tych można bowiem wyróżnić szereg przeplatających się prądów, koncepcji czy też podejść.

Co się natomiast tyczy lingwistyki tekstu, to powiem tu tylko tyle: Na szerszą skalę lingwistyka tekstu jako nowa dziedzina badań lingwistycznych zaczęła skupiać na sobie uwagę w obrębie lingwistyki germanistycznej pod koniec lat 70. XX wieku. Do lingwistycznego zainteresowania się tekstami przyczyniła się pod koniec lat 60. XX w. nasilająca się coraz bardziej krytyka zdominowania badań lingwistycznych przez zagadnienia dotyczące gramatyki historycznej i dialektologii oraz gramatyki współczesnego języka niemieckiego. Motorem tej krytyki były m.in. wspomniane już koncepcje J.L. Austina i J.R. Searle'a, ale także krytyka gramatyki generatywnej N. Chomskiego.

Ale przede wszystkim pamiętać trzeba o tym, że korzenie lingwistycznych zainteresowań tak dyskursami, jak i tekstami sięgają jeszcze o wiele dalej w przeszłość, jako że tekstami/dyskursami zajmowała się już starożytna filologia, a potem także retoryka i stylistyka, chociaż nie zawsze i nie od początku z czysto lingwistycznego punktu widzenia.

Mówiąc krótko: współcześnie lingwistyka tekstu i analiza dyskursu to dwie różne dziedziny. I nie dlatego, że mają różne nazwy, i nie dlatego też, że jedna posługuje się terminem „tekst”, a druga terminem „dyskurs”, ale dlatego, że interesują się one innymi przedmiotami (S. Grucza 2007, 2008, zob. też K. Brinker et al. 2000, Z. Bilut-Homplewicz et. al. 2009). Identyfikowanie, np. na gruncie polskim, lingwistyki tekstu z analizą dyskursu jest, jak się zdaje, wynikiem przede wszystkim braku jasności w sprawie tego, czym jest, a czym nie jest to, co określa się jako tekst i/lub jako dyskurs. I chyba D. Ostaszewska sama daje dowód na to, że w licznych pracach polskich lingwistów wyrażenie „tekst” i „dyskurs” używane są różnie i w dodatku wielce nieprecyzyjnie. Wyraźnie dokumentuje to jej następująca wypowiedź: „Dyskurs jest znamiem współczesnego etapu badań nad komunikacją społeczną, co pozwala inaczej rozłożyć akcenty definicji pojęcia tekst w stosunku do koncepcji, które formułowała lingwistyka tekstu w latach sześćdziesiątych.

Podczas gdy wówczas tekst określany był (i charakteryzowany) jako odpowiednio zorganizowana struktura: był to więc początkowo jedynie wytwór czynności pisania; to dyskurs definiowany jako zdarzenie komunikacyjne, a więc jako wszelaka forma interakcji werbalnych uwarunkowanych społecznie i kulturowo, odnosi się do każdego tekstu (komunikatu) – zarówno wypowiedzianego, jak też zapisanego. Nadto termin dyskurs może w równym stopniu oznaczać teoretyczny wymiar badań na poziomie opisu schematycznych struktur i ogólnych reguł ich organizacji oraz funkcjonowania, jak też, odzwierciedlając podejście empiryczne, symbolizować badania ukierunkowane na faktyczne użycie języka”. (s. 19).

Aby zrozumieć różnicę pomiędzy tekstem a dyskursem, trzeba by odpowiedzieć na następujące pytania: Czy czynność pisania nie jest zdarzeniem komunikacyjnym? Czy dyskurs jest zdarzeniem komunikacyjnym, czy formą interakcji, bowiem jednym i drugim zarazem być nie może. Czy tylko dyskurs, czy także tekst jest formą interakcji? Na czym polega różnica uwarunkowań społecznych i kulturowych? Czy uwarunkowania społeczne nie są kulturowymi? Jak dyskurs, który ma być zdarzeniem komunikacyjnym i/lub formą interakcji, może być zarazem teoretycznym wymiarem badań? Czy struktury mogą być nie-schematyczne? Jaka jest różnica pomiędzy schematycznymi strukturami a ogólnymi regułami ich organizacji? Na czym polegają reguły organizacji funkcjonowania struktur? Jak dyskurs, który ma być zdarzeniem komunikacyjnym i/lub formą interakcji, może symbolizować badania ukierunkowane na użycie języka? Czy dyskurs jest symbolem tych badań czy też raczej ich przedmiotem? Co to znaczy „faktyczne użycie języka”? Czy obok faktycznego użycia języka jest także niefaktyczne jego użycie?

Podobnie niejasna jest także wypowiedź dotycząca eksplikacji znaczeniowej wyrażenia „gatunek”. D. Ostaszewska pisze bowiem dalej tak: „Gatunek jako obiekt zainteresowań genologii utożsamiany jest w najnowszych propozycjach (...) z wzorcem formalnym (modelem/schematem), odnoszonym do poziomu kompetencji komunikacyjnej użytkowników: jako jednostka abstrakcyjna – typ, tekst natomiast w tym zestawieniu oznacza jednostkę realizacji wzorca gatunkowego. W tej koncepcji teksty uznaje się za empiryczną reprezentację poszczególnych typów gatunkowych. Teksty wypełniają zatem przestrzeń całego uniwersum mowy i są to zarówno teksty pisane, jak też mówione. Wspólne pole odniesień dla terminu tekst w teorii dyskursu i w genologii to wiązanie go z empiryczną sferą komunikacji. W teoretycznym wymiarze termin ma odniesienie do teorii dyskursu; tę przestrzeń genologia współczesna zagospodarowała terminem *gatunek*”. (s. 19)

Tu trzeba postawić następujące pytania: W jaki sposób wzorec formalny może odnosić się do poziomu kompetencji komunikacyjnej? Czy jest on elementem tej kompetencji, czy też obiektem powstałym w wyniku użycia tej kompetencji przez mówcę-słuchacza? Jeżeli gatunek to jednostka abstrakcyjna, to (a) jakiej całości jest on jednostką i (b) i abstrakcją czego jest ta jednostka? Co to znaczy, że teksty są empiryczną, a więc doświadczalną, reprezentacją jakiegoś typu gatunku? Co to znaczy, że tekst, rozumiany tu jako realizacja wzorca gatunkowego, jest reprezentacją określonego typu gatunku? Co to jest przestrzeń uniwersum mowy? Czy mowa to mówienie? Co to znaczy, że teksty, rozumiane tu jako realizacje wzorców

gatunkowych, wypełniają przestrzeń uniwersum mowy? Jeżeli teksty pisane i mówione wypełniają przestrzeń całego uniwersum mowy, to czym jest dyskurs i co on „wypełnia”? Jeżeli tekst to jednostka realizacji wzorca gatunkowego, to czego realizacją jest dyskurs, skoro jest on, według poprzedniego cytatu, zdarzeniem komunikacyjnym?

Przejdźmy teraz do części drugiej omawianej pozycji, na którą składają się prace następujących autorów: Jerzy Bartmiński, „Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej” (43–56), „Kontekst założony, historyczny czy kreowany?” (57–67), Teresa Dobrzyńska, „Delimitacja tekstu pisanego i mówionego” (68–80), „Badania struktury tekstu – nowe źródło inspiracji stylistyki” (81–94), „Międzystylowe pożyczki gatunkowe jako źródło odnowy poetyki w czasach przełomów” (95–101), Anna Duszak, „Dokąd zmierza tzw. lingwistyka tekstu?” (102–111), Antoni Furdal, „Genologia lingwistyczna” (112–121), Stanisław Gajda, „Styl jako humanistyczna struktura tekstu” (122–129), „Gatunkowe wzorce wypowiedzi” (130–142), „Stylistyka funkcjonalna, stylistyka pragmatyczna, stylistyka kognitywna” (143–159), Michał Głowiński, „Poetyka wobec tekstów nieliterackich” (150–160), Stanisław Grabias, „Społeczne uwarunkowania zachowań językowych” (fragment) (161–171), Ida Kurcz, „Wiedza o świecie – analiza percepcyjna” (fragment) (172–189), Janina Labocha, „Tekst, wypowiedź, dyskurs” (190–194), Iwona Loewe, „Parateksty, pre-teksty, czy możliwe paragatunki?” (195–201), Władysław Lubaś, „Socjolingwistyka jako metoda badawcza” (202–216), Maria Renata Mayenowa, „Spójność tekstu a postawa odbiorcy” (217–232), Ewa Miczka, „Rola kategorii ponadzdaniowych w procesie rekonstrukcji tekstu” (233–245), Jadwiga Puzynina, „Kontekst a rozumienie tekstu” (246–262), Teresa Skubalanka, „Czy można mówić o istnieniu systemu stylistycznego?” (263–272), Aldona Skudrzyk, Jacek Warchala, „Dyskurs edukacyjny a kompetencja interakcyjna” (273–281), Anna Wierzbicka, „Metatekst w tekście” (281–296), Bożena Witosz, „Ewolucja kategorii podmiotu w badaniach stylistycznych” (297–307), „Czy gatunek i styl są we współczesnej stylistyce pojęciami konkurencyjnymi?” (308–320), „Metatekst – w opisie teoritextowym, stylistycznym i pragmalingwistycznym” (321–329), „O ponadgatunkowych kategoriach typologicznych uniwersum mowy” (328–338), Maria Wojtak, „Genologia tekstów użytkowych” (339–352), „Wzorce gatunkowe wypowiedzi a realizacje tekstowe” (353–361).

Jasne jest, że każdego wyboru, czy też doboru tekstów, które mają składać się na antologię, można dokonać według różnych kryteriów. Ponieważ autorzy omawianej tu antologii nie przedstawiają *expressis verbis* kryteriów, jakimi kierowali się przy opracowywaniu antologii, spróbujmy je zrekonstruować na podstawie przedstawionych przez nich wypowiedzi. Zaczniemy od tytułu *Polska Genologia Lingwistyczna*. Tak sformułowany tytuł sugeruje, że chodzi albo o prace polskich lingwistów z zakresu genologii, ewentualnie o prace z tego zakresu, które zostały opublikowane przez naukowców pracujących w Polsce (a więc nie tylko przez Polaków). Ponieważ, jak już powiedziałem, autorzy tej kwestii nie precyzują, a z reguły wyrażenia typu „Polska nauka” używane są w znaczeniu „prace polskich naukowców” można domniemywać, że autorom chodziło o prace polskich lingwistów z zakresu genologii.

Drugie kryterium, które można zrekonstruować, dotyczy zakresu objętego wyborem. Nawiasem mówiąc, można je wywnioskować z uwag poczynionych na temat celów, jakie antologia ta ma spełniać. Jej redaktorzy piszą bowiem, iż *Polska Genologia Lingwistyczna* jest „próbą dokumentacji aktualnego statusu genologii i swoistym vademecum prezentującym jej zadania i problemy. (...) Seria jest tworzona również z myślą o tym, że próba ogarnięcia rozproszonej i w wielu aspektach fragmentarycznej wiedzy umożliwi perspektywiczny ogląd tego, co zostało dokonane i pozwoli uzmysłowić, co jeszcze jest w tej dziedzinie do zrobienia.” (s. 7 i n.). Znaczy to, że tak poszczególni autorzy, jak i ich prace wybrani są tak, aby w jak najszerszym stopniu przedstawić dokonania polskiej genologii lingwistycznej.

Zastanówmy się teraz, na ile owe kryteria zostały spełnione. Jasne jest, że ani pierwsze kryterium, ani drugie nie zostało spełnione w sposób zadowalający. O ile żadnych wątpliwości nie może budzić zasadność uwzględnienia prac wymienionych powyżej autorów, o tyle jednak nie da się uniknąć pytania, dlaczego tylko tych, dlaczego dyskusja nad zasadniczymi zagadnieniami genealogii lingwistycznej zawężona została w tak znacznym stopniu. Skoro bowiem tytuł antologii implikuje, że chodzi o prace polskich lingwistów, i skoro *Polska Genologia Lingwistyczna* miała spełniać rolę vademecum, to dlaczego nie uwzględniono w niej prac poświęconych np. rozważaniom nad klasyfikacją tekstów specjalistycznych (w tej sprawie zob. m.in. W. Zmarzer 2003). *Suma summarum* trafniej charakter tego tomu serii oddawałby tytuł „polonistyczna genologia polska”.

BIBLIOGRAFIA

- BILUT-HOMPLEWICZ Z., CZACHUR W., SMYKAŁA M. (red.) (2009), *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy. Antologia tłumaczeń*. Wrocław.
- BRINKER K., ANTOS G., HEINEMANN W., SAGER S.F. (red.), 2000, *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. T. 1, 2. Berlin, New York.
- GRUCZA S. (2008) *Lingwistyka tekstu a Analiza dialogu – w sprawie nieporozumień wokół ich przedmiotowej dyferencjacji*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 24, s. 7–18
- GRUCZA S. (2007) *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa, Katedra Języków Specjalistycznych (wyd. drugie popr. i uzup.).
- AUSTIN J.L. (1962), *How to do things with words*. Oxford.
- GARFINKEL H. (1967), *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.Y.
- GOFFMANN E. (1981), *Forms on talk*. Oxford.
- JEFFERSON G. (1972), *Side sequences*, w: D. Sudow [red.], *Studies in social interaction*. New York, s. 294–338
- MORRIS Ch. (1938), *Foundations of the Theory of Signs*. Chicago
- SACHS J. (1989), *1964-1965 lectures*. Red. G. Jefferson. Oxford.
- SCHEGLOFF E. (1968), *Sequencing in conversational openings*, (w:) J. Gumperz, D. Hymes [red.], *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York, s. 346-380.
- SEARLE J.R. (1969), *Speech acts*. Cambridge.
- WITTGENSTEIN L. (1967), *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt/M.
- WUNDERLICH D. (1978), *Wie analysiert man Gespräche? Beispiel Wegauskünfte*, w: *Linguistische Berichte* 58, s. 41–76.
- ZMARZER W. (2003) *Typologia tekstów specjalistycznych*, w: B.Z. KIELAR, S. GRUCZA, *Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*, Warszawa.

Sambor G r u c z a

Piotr SULIKOWSKI *Strategie und Technik der literarischen Übersetzung an ausgewählten Beispielen aus Bertold Brechts „Hauspostille“ im Polnischen und Englischen.* Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2008, 377 s.

Monografia podzielona jest na 8 rozdziałów zasadniczych zatytułowanych: 1. Einführung (wprowadzenie), 2. Zielsetzung der Arbeit (cel pracy), 3. Korpus der Arbeit (korpus pracy), 4. Methode der Analyse (metoda analizy), 5. Zu literarisch relevanten Übersetzungstheorien und -schulen (o teoriach i szkołach tłumaczenia literackiego), 6. Strategie und Technik der Übersetzung (strategia i technika tłumaczenia), 7. Übersetzungsanalyse der Beispiele aus dem Band Hauspostille (analiza tłumaczenia przykładów z tomu Hauspostille), 8. Schlussfolgerungen (wnioski końcowe). Monografię zamyka załącznik, bibliografia, streszczenie w języku polskim oraz tekst podziękowania. Monografia nie jest w całości dziełem zupełnie nowym. Niektóre części rozdziałów rozprawy składają się z nieco zmienionych tekstów wcześniej opublikowanych artykułów, co zostało odnotowane w odnośnych przypisach (str. 87, 96, 109).

Głównym celem pracy jest próba opisu strategii translacyjnych stosowanych w przekładzie tekstów literackich. Droga do wniosków generalnych, jaką obrał Autor, wiedzie poprzez analizę korpusu tekstów, na który składają się teksty z pierwszego tomu wierszy wydanego przez B. Brechta *Hauspostille* oraz teksty ich tłumaczeń na język polski i angielski. W sumie Autor poddał analizie 298 przykładów leksykalnych, stylistycznych i pragmatycznych wyabstrahowanych z 19 wierszy (oryginałów i ich polskich tłumaczeń). Punktem wyjścia dla przeprowadzonej analizy translatorycznej jest wyróżnienie czterech płaszczyzn tekstu: leksykalnej, syntaktycznej, stylistyczno-pragmatycznej, wyższych jednostek semantycznych oraz przyjęcie czterech podstawowych strategii translacyjnych: imitacyjno-transpozycyjnej, amplifikacyjnej, redukcijnej i emulacyjnej (str. 106). Novum przedstawionej koncepcji strategii translacyjnych polega na propozycji włączenia do rozważań translatorycznych pojęcia metawęzła, rozumianego jako połączenie poszczególnych elementów tekstu na różnych jego płaszczyznach, opracowaniu na jego podstawie modelu zależności wewnątrztekstowych.

Siłą rzeczy ocenę tak obszernej rozprawy przedstawić można jedynie na płaszczyźnie większych lub mniejszych uogólnień, wnikając jedynie sporadycznie w zagadnienia bardziej szczegółowe. Z tego też powodu wnioski krytyczne płynące z jej lektury przedstawię kolejno w kilku punktach.

1. O ile przyjąć można propozycję P. Sulikowskiego, aby tłumaczenie tekstu scharakteryzować jako proces konstrukcji metawęzła w tekście translatu, o tyle nie można się zgodzić z jego stwierdzeniem, jakoby tłumaczenie mogło polegać (jedynie) na rekonstrukcji metawęzła w języku docelowym („Wiederherstellung (Rekonstruktion) des Metaknotens in der Zielsprache”, str. 25). A nie można się zgodzić dlatego, że proces ten jest bardziej złożony, niż ujmuje go Autor, ponie-

waż to, co prawdopodobnie on ma na myśli, a co wyraził w niewłaściwym skrócie myślowym, jest najpierw rekonstrukcją metawęzła na podstawie tekstu oryginału, a dopiero potem konstrukcją ekwiwalentnego metawęzła w tekście translatu. Nie można się zgodzić z tą wypowiedzią także dlatego, że metawęzeł nie jest ani rekonstruowany z języka, ani konstruowany w języku, a jedynie w tekście. Oczywiście, każdy konkretny tekst jest tekstem powstałym na podstawie jakiegoś (konkretnego) języka. Oznacza to zatem, że każdy konkretny metawęzeł został stworzony na podstawie jakiegoś konkretnego języka, ale nie oznacza to, że został on stworzony w tym języku.

2. P. Sulikowski pisze we wstępie do pracy (str. 11), powołując się na pogląd wyrażony przez A. Legeżyńską (1997: 45), że interpretacja tekstu jest (właściwie) niezależna od autora tego tekstu: „Die Interpretation des Textes sei in diesem Kontext eigentlich vom Autor (und vermutlich seiner Zeit) unabhängig, was auch unseren Ansichten entspricht”. Zdaje się, że odpowiedź na pytanie, od kogo zależy interpretacja tekstu (każdego, nie tylko literackiego), jest na gruncie teorii komunikacji zgoła inna. A to dlatego, że wyrażenie „interpretować tekst” znaczy dosłownie tyle, co „rekonstruować znaczenie tekstu, na podstawie postaci sygnałowej (materialnej) tego tekstu”. Oznacza to, że to, jak odbiorca danego tekstu zrekonstruuje jego znaczenie, jest tylko o tyle niezależne od twórcy tego tekstu, o ile proces tej rekonstrukcji odbywa się w mózgu odbiorcy. Ale oznacza to zarazem, że rekonstrukcja znaczenia danego tekstu jest o tyle zależna od jego twórcy, o ile postać sygnałowa (materialna) tego tekstu jest efektem (produktem) jego językowej działalności. Zresztą, gdyby nawet przyjąć pozycję reprezentowaną przez Autora, to w takim razie bezzasadne jest zajmowanie się inspiracją twórcy tekstu – a tego stara się dociec P. Sulikowski w przypadku analizowanego w rozprawie korpusu tekstów, o czym zresztą wyraźnie pisze na stronie 34 rozprawy.

3. Pewną wątpliwość budzi także stanowisko zajęte przez P. Sulikowskiego w sprawie mechanizmów kognitywnych tłumaczenia tekstów literackich. Pisze on bowiem tak: „Die Übersetzung wird heutzutage in der Forschung meistens als ein Prozess und ein Produkt aufgefasst, wobei in der literarischen Übersetzung vor allem das Übersetzungsprodukt in Frage kommt, da die kognitiven Mechanismen des Übersetzungsprozesses in der Regel verdeckt sind” (str. 11). Tu powiem w tej sprawie tylko tyle: O ile jak najbardziej trzeba się zgodzić z tym, że wyrażenie „tłumaczenie” odnosi się zarówno do pewnego procesu, jak i pewnego produktu tego procesu, oraz że jest to pogląd ogólnie wyrażany w odnośnej literaturze przedmiotu, o tyle wątpliwość budzi stwierdzenie, że to szczególnie w tłumaczeniu literackim w centrum zainteresowania znajduje się produkt oraz że akurat w tym rodzaju tłumaczenia „kognitywne mechanizmy procesu tłumaczenia” są „zakryte”. Nie jest bowiem tak, że w tłumaczeniu innych rodzajów tekstów produkt tego tłumaczenia nie jest najważniejszy. Inaczej mówiąc, produkt tłumaczenia (translat) stanowi element nadrzędny każdego układu translatorycznego. Nie jest też tak, że jakiegokolwiek mechanizmy kognitywne, jakiegokolwiek procesu, nie tylko procesu

tłumaczenia, i nie tylko procesu tłumaczenia tekstów literackich, mogą nie być „zakryte” bądź „odkryte” – wszystkie one są zakryte, ponieważ wszystkie kognitywne mechanizmy (reguły) procesu tłumaczenia (i nie tylko te) znajdują się w mózgach konkretnych ludzi. W ich mózgach są one też używane.

4. Brak jasności występuje także w odniesieniu do pytania, czy, a jeżeli tak, to jak P. Sulikowski rozróżnia znaczenie terminów „tekst literacki” i „tekst poetycki” – raz bowiem traktuje znaczenia tych terminów synonimicznie, a raz tak, jakby znaczenie wyrażenia „literacki” stanowiło hiperonim wyrażenia „poetycki” (por. np. pierwszy akapit rozdz. 5, str. 41). Konsekwencje niewystarczająco precyzyjnie zwerbalizowanej dyferencjacji znaczeń terminów „tekst literacki” i „tekst poetycki” są dwie. Po pierwsze, pomieszanie, a przynajmniej niewystarczające odróżnienie od siebie, zreferowanych w rozdziale 5 poglądów (innych autorów) na temat tłumaczenia tekstów literackich i tłumaczenia tekstów poetyckich. Po drugie, otwarte pozostaje pytanie, na ile (przeprowadzona przez Autora) analiza translatoryczna tekstów poetyckich i ich tłumaczeń daje podstawę do formułowania wniosków generalnych dotyczących wszystkich tekstów określanych jako teksty literackie.

5. Co się tyczy zreferowanej w rozprawie literatury przedmiotu, to zauważyć trzeba, iż Autor ograniczył swoje zainteresowanie w zasadzie do literatury przedmiotu podejmującej jedynie kwestie dotyczące przekładu tekstów literackich i nie sięgnął głębiej do polskich prac o charakterze ogólnoteoretycznym fundujących podstawy rozważań i badań translatorycznych opartych na relatywistycznym podejściu do języków ludzkich (m.in. do prac F. Gruczy, B.Z. Kielar). Fakt ten dziwi tym bardziej, że osobna część rozdziału 5 poświęcona jest właśnie relatywistycznym koncepcjom translatorycznym.

Uwzględniając przedstawione powyżej uwagi krytyczne, trzeba jednak wyraźnie stwierdzić, iż omawiana monografia ma swoją wartość poznawczą. Jej podstawowy walor zawiera się moim zdaniem zarówno w opracowaniu instrumentarium analizy translatorycznej tekstów literackich, jak i w szczegółowej i starannej analizie translatorycznej materiału badawczego.

Sambor G r u c z a

Krystyna WASZAKOWA *Przejawy internacjonalizacji w słowotwórstwie języka polskiego*. WUW, Warszawa 2005, 265 s.

Krystyna Waszakowa zajmuje się badaniami nad budową gramatyczną leksykonu języka polskiego. Dotychczas opublikowała dwie książki poświęcone synchronicznemu słowotwórstwu polszczyzny: *Słowotwórstwo współczesnego języka polskiego. Rzeczowniki z formantami paradygmatycznymi* (Warszawa 1996) oraz *Słowotwórstwo współczesnego języka polskiego – rzeczowniki sufiksalne obce* (Warszawa 1994), w których zaprezentowała tradycyjne podejście strukturalno-semantyczne, wypracowane na gruncie badań slawistycznych prowadzonych przez takich naukowców, jak: Елена Земская, Miloš Dokulil czy jedna z prekursorok tego kierunku wśród polskich badaczy – Renata Grzegorzczkowska. Metoda ta polega na badaniu motywacji słowotwórczej, tj. semantycznej relacji między wyrazem podstawowym a pochodnym. Przedmiotem badań jest więc zbiór wyrazów motywujących i motywowanych, ich charakterystyki formalne oraz relacje między nimi. W pracy *Przejawy internacjonalizacji w słowotwórstwie języka polskiego* Waszakowa zastosowała tę samą metodę badawczą, uzupełniając analizę słowotwórczą o przegląd czynników pozajęzykowych, wpływających na zasób leksykalny współczesnej polszczyzny.

Omawiana monografia składa się z dziewięciu rozdziałów opatrzonych wstępem, zakończeniem, czterema streszczeniami w językach obcych (angielskim, francuskim, niemieckim i rosyjskim) oraz szczególnie przydatnym indeksem neologizmów omówionych w tekście. Zamiarem Autorki było: „pokazanie zjawisk świadczących o tym, że wzmożony napływ zapożyczeń w polszczyźnie [...] jest procesem, który wpływa na system słowotwórczy współczesnej polszczyzny: na repertuar i funkcje środków słowotwórczych oraz na zakres ich użycia” (s. 7). Aby osiągnąć ten cel, Autorka – jak już wspomniano – połączyła synchroniczne podejście strukturalno-semantyczne z analizą złożeń. Wyniki badań zaprezentowała z perspektywy socjologicznej, ukazując rozpowszechnienie internacjonalizacji na tle procesów zachodzących we współczesnym świecie.

W rozdziale pierwszym „Słowo w zmieniającym się świecie” Autorka nakreśla powiązania między sytuacją gospodarczo-polityczną państwa a kształtowaniem się etnolektu. Wśród czynników wpływających na system słowotwórczy wymienia przemiany ustrojowe, globalizację i upodobania ludzi (tzw. moda językowa). W pierwszej części rozdziału Waszakowa prezentuje grupy zapożyczeń, które w różnym stopniu i w różnej postaci zostały już uwzględnione w słownikach języka polskiego lub rozpowszechniły się wśród dziennikarzy i innych użytkowników języka. Ponadto przedstawia zestawienia cząstek słowotwórczych z podziałem na ich znaczenie (przynależność do „dziedzin rzeczywistości”) oraz stopień adaptacji. Dalej omawia przyjętą typologię zapożyczeń, według której należy wyróżnić zapożyczenia leksykalne (właściwe) i zapożyczenia semantyczne. Następnie charakteryzuje szerzej obie grupy, załączając wiele aktualnych przykładów. Pominięcie zapożyczeń składniowych uzasadnia brakiem bezpośredniego związku z tematem analizy.

Na początku rozdziału drugiego „Pojęcie i zakres internacjonalizacji” Autorka dokonuje przeglądu definicji wyrazu *internacjonalizm*, skupiając się na elementach determinujących to zjawisko: przynależności do leksyki międzynarodowej; przeważającym źródłosłowie klasycznym; dziedzinach, w których zazwyczaj występują takie jednostki, itp. Szczególną wagę przykładu do rozróżnienia internacjonalizacji i zapożyczenia oraz do wyjaśnienia dwóch podstawowych znaczeń przypisywanych omawianemu pojęciu. Autorka przyjmuje szeroką definicję, według której: „internacjonalizm to międzynarodowa jednostka językowa o różnym stopniu złożoności (wyraz, morfem lub konstrukcja), mająca formalnie i semantycznie bliskie sobie ekwiwalenty w co najmniej trzech językach, reprezentujących różne grupy ze względu na właściwą im bliskość genetyczną” (s. 29). Dalej charakteryzuje internacjonalizację jako proces językowy i jako wyznacznik kierunku zmian językowych.

Ostatnią partią o charakterze wprowadzającym jest rozdział trzeci „Przedmiot badań. Zasady kompletowania materiału”. Autorka bardziej szczegółowo nakreśla tam cel pracy, przyjętą metodologię, źródła, zasady doboru materiału i jego weryfikacji. Badany katalog neologizmów został skontrolowany pod kątem rzeczywistej aktualności zgromadzonych w nim jednostek. Badaczka, dążąc do wzmocnienia wiarygodności materiału, dołożyła starań, by wyeliminować wyrazy, które pojawiały się w polszczyźnie przed 1985 r. Wyodrębnione w ten sposób derywaty, do których – w przypadku omawianej monografii – należą przede wszystkim rzeczowniki, Waszakowa zbadała pod kątem struktury i semantyki poszczególnych składowych.

Rozdział czwarty „Status obcych części słowotwórczych” stanowi próbę uporządkowania kwestii obcych elementów funkcjonujących w językach słowiańskich. Autorka koncentruje się przede wszystkim na wyróżnieniu charakterystycznych cech struktur przedrostkowych oraz różnego typu złożeń. Pokrótce omawia również i inne zjawiska z zakresu słowotwórstwa (np. prefiksoidy) i przedstawia przegląd najpowszechniejszych teorii na temat budowy neologizmów autorstwa współczesnych badaczy. Waszakowa motywuje przypisanie poszczególnych typów neologizmów odpowiednio do grupy złożeń lub struktur prefiksalnych, powołując się na specyfikę ich funkcjonowania w języku polskim – łączliwość; formy, w jakich występują (razem, z dywizem, osobno itp.) – a także na opinie innych specjalistów.

W rozdziale piątym Autorka przedstawia „Wykaz aktywnych obcych części słowotwórczych” z podziałem na części aktywne w derywatach prostych sufiksalnych, prefiksalnych i mieszanych oraz na części aktywne w złozeniach. W części dotyczącej afiksów Badaczka, zgodnie z tradycjami podejścia strukturalno-semantycznego, wymienia poszczególne formanty i ich wyrazy motywujące, całość opatrując przykładami i wyjaśnieniem znaczenia. Zwraca przy okazji uwagę na zjawisko synonimii między afiksami obcymi a rodzimymi. W części poświęconej złozeniom Waszakowa porządkuje neologizmy alfabetycznie. Dzieli je przy tym na dwie grupy: złożeń z dwoma członami samodzielnymi oraz złożeń z jednym członem związanym, wyróżniając jednocześnie człony w postaci pełnej i skróconej. Tak uporządkowany materiał posłużył do opracowania wniosków badawczych.

Rozdział szósty „Charakterystyka słowotwórczo-semantyczna zebranych neologizmów” otwiera część podsumowującą wyniki badań. Zawiera on tabelaryczne

i graficzne zestawienia typów derywatów, występujących w badanym zbiorze neologizmów. Autorka przedstawia przybliżone dane ilościowe dotyczące: aktywności, frekwencji i proporcji poszczególnych typów w zbiorze. Podkreśla istotniejsze zjawiska obserwowane w najnowszej polszczyźnie, np. derywaty typu *falandyzacja*, tworzone przede wszystkim od nazw własnych, lub popularne konstrukcje z formantem *-izm*. Badaczka zamieszcza ponadto obszernie wyjaśnienia dotyczące znaczeń przypisywanych konkretnym afiksom i członom złożeń.

W rozdziale siódmym „Bogactwo i różnorodność przejawów internacjonalizacji w słowotwórstwie współczesnej polszczyzny” Autorka podsumowuje skutki napływu neologizmów. Wśród nich więcej uwagi poświęca słowotwórczej adaptacji zapożyczeń, przejawiającej się m.in. w tworzeniu czasowników i przymiotników na bazie internacjonalizmów; nowym modelem słowotwórczym, powstającym na podstawie cząstek obcych o charakterze międzynarodowym; wzrostowi aktywności złożeń i stabilnej aktywności formantów obcych; oraz nadawaniu nowych znaczeń obcym cząstkom w wyniku czynników pozajęzykowych i wewnątrzsystemowych. Na koniec Waszakowa zaznacza szczególnie wpływ internacjonalizacji na tzw. słowotwórstwo hybrydalne, tj. tworzenie nowych jednostek leksykalnych w języku rodzimym za pomocą przejętych wzorców obcych.

Dwa ostatnie rozdziały stanowią ogólny opis oddziaływania internacjonalizacji na etnolekty. W rozdziale ósmym „Rola internacjonalizacji słowotwórczej w realizacji potrzeb użytkowników współczesnej polszczyzny” Badaczka skupia się na scharakteryzowaniu roli internacjonalizmów w języku polskim. Stwierdza m.in., że „zapożyczenia i utworzone od nich derywaty służą [...] zaspokojeniu potrzeby profesjonalizmu [...]. Wyrażenia specjalistyczne z wielu dziedzin przenikają do języka w prasie i często są traktowane jako ‘naturalne’, nie wymagające dodatkowych objaśnień” (s. 190). Ponadto omawia funkcje tzw. derywatów ekspresywnych, służących zwykle wydawaniu krytycznych sądów, np. *pseudo-* czy *-gate*. Zwraca uwagę na coraz powszechniejszą detabuizację życia publicznego, która przejawia się w używaniu struktur z członami typu *porno-* czy *seks-*.

W rozdziale dziewiątym „Tendencja do internacjonalizacji jako zjawisko ogólnosłowiańskie” Waszakowa wraca do problemu globalizacji i jego konsekwencji dla języka. Zamykając ten temat, zaznacza, iż „charakterystyczną cechą omawianych procesów globalizacji językowej jest to, że relacje między językami będącymi w kontakcie nie są wzajemne, ale jednostronne: języki słowiańskie występują w roli ‘biorcy’ pożyczek”. Wpływy słowiańskie na słownictwo międzynarodowe ograniczają się do wprowadzania nazw zjawisk charakterystycznych dla konkretnych państw, np. rosyjskie *glasność* czy *pierestrojka*. Dalsza część rozdziału poświęcona jest nakreśleniu ogólnych przejawów internacjonalizacji w językach: bułgarskim, czeskim, polskim, rosyjskim i słowackim. Autorka przedstawia na przykładach podobieństwa formalne występujące między wybranymi systemami słowotwórczymi. Wskazuje między innymi na rozpowszechnienie struktur hybrydowych oraz porównuje aktywność cząstek obcych, używanych w omawianych etnolektach.

Podsumowując zjawiska dotyczące przejawów internacjonalizacji, Autorka zwraca uwagę na unifikację języków, wyrażającą się w tworzeniu wspólnego słownictwa międzynarodowego oraz w adaptowaniu tych samych struktur obcych.

Stwierdza, iż „struktury tego rodzaju dobrze wpisują się w istniejące modele słowotwórcze; niektóre z nich cechuje wysoki stopień kondensacji semantycznej i jednocześnie przejrzystości formalnej” (s. 210–211). Podkreśla jednak, że omówione jednostki pochodzą przede wszystkim ze źródeł publicystycznych i niejednokrotnie mają charakter okazjonalny, co utrudnia ogólną ocenę przyswojenia zapożyczeń i ich miejsca w systemie.

W omawianej monografii Waszakowa podjęła próbę uporządkowania niejednolitego leksykonu specjalistycznego z zakresu słowotwórstwa. Zestawiła liczne terminy, które niejednokrotnie mają charakter synonimiczny, i przyporządkowała je do konkretnych zjawisk. Zabieg ten wpłynął pozytywnie na przejrzystość wywodu. Kolejną zaletą omawianej pracy są starannie wybrane i aktualne przykłady. Autorka porównała stan internacjonalizacji w polszczyźnie do stanu internacjonalizacji w innych językach słowiańskich (bazując przede wszystkim na przykładach z języka rosyjskiego i czeskiego). Wyjściowo materiał badawczy dotyczący języka polskiego liczył ponad 5000 jednostek udokumentowanych m.in. w najnowszych słownikach, tekstach publicystycznych i zestawieniach neologizmów. Dogłębna weryfikacja katalogu neologizmów, polegająca na odrzuceniu wyrazów figurujących w źródłach sprzed 1985 r., umożliwiła opracowanie wiarygodnych wniosków, które potwierdziły dotychczasowe opinie badaczy.

Monografia *Przejawy internacjonalizacji w słowotwórstwie języka polskiego* zawiera spójny wywód na temat oddziaływania obcych jednostek na słowotwórstwo polszczyzny. Autorka udowadnia postawioną na wstępie tezę, że wpływ zapożyczeń nie ogranicza się jedynie do jednorazowego poszerzenia repertuaru środków językowych, ale również przyczynia się do tworzenia nowych jednostek hybrydalnych i do zmian tendencji systemowych. Badaczka unika przy tym formułowania ocen takiego stanu rzeczy. Na uwagę zasługuje wnikliwa analiza tła procesów internacjonalizacyjnych. Lingwiści wspomniani na wstępie koncentrują się na opisie samych zjawisk słowotwórczych, ograniczając refleksje dotyczące przyczyn opisywanych przez siebie zjawisk słowotwórczych, Waszakowa natomiast, starając się ustalić źródła wzmożonej internacjonalizacji słownictwa współczesnej polszczyzny, nakreśliła odpowiednio szeroką perspektywę socjologiczną obejmowania obcych wzorców i części słowotwórczych.

Wśród walorów poznawczych monografii należy zatem wymienić przede wszystkim nowe spojrzenie na badania słowotwórcze nad leksykonem języka polskiego. Badaczka skupiła się prawie wyłącznie na źródłach prasowych, jedynie wspominając o internacjonalizacji obserwowanej w tekstach specjalistycznych, ale zastosowane tu podejście można odnieść do innych dziedzin badań nad językiem, np. do badań literaturoznawczych, translatorycznych czy do badań nad technolektami. Waszakowa zasygnalizowała również możliwość dalszych analiz ilościowych i jakościowych dotyczących np. stopnia przyswojenia zapożyczeń. Na koniec warto też zauważyć, że monografia *Przejawy internacjonalizacji w słowotwórstwie języka polskiego* może służyć jako podręcznik akademicki dla studentów filologii słowiańskich.

Marta J u r k o w l a n i e c

**Joel AMERNIC Russell CRAIG, *CEO-Speak*.
McGill-Queen's University Press 2006, 243 s.**

Monografia składa się z dwunastu rozdziałów (1. „Why the Words of Business Leaders Matter”, 2. „Hyperbole and Delusion at Enron”, 3. „Framing Andersen”, 4. „The Gates to Microsoft: Exploiting Web Sites”, 5. „AOLTimeWarner: Claiming the Internet Kingdom”, 6. „IBM and the Privileges of an Internet Soapbox”, 7. „Constructing Jack Welch, GE's Corporate Chieftain Incarnate”, 8. „Disney's Narrative as Personalist Prism”, 9. „Nortel's 'Remarkable' Letter”, 10. „Three Tenors in Perfect Harmony”, 11. „Creating 'North America's Railroad'”, 12. „Towards Greater Accountability for CEO-Speak”), a także z sześciu załączników, w których zebrano teksty będące przedmiotem analizy w rozdziałach drugim (załącznik 1. „Skilling and Lay's Last Letter to Shareholders of Enron”), trzecim (załącznik 2. „Remarks of Joseph F. Berardino, Managing Partner/CEO of Andersen, to the US House of Representatives Committee on Financial Services, 12 December 2001”), piątym (załącznik 3. „AOLTimeWarner's Internet Policy Statement”, siódmym (załącznik 4. „General Electric's 1991 CEO Letter to Shareholders”) i ósmym (załącznik 5. „Letter to Stockholders, 1940 Walt Disney Productions' Annual Report”, załącznik 6. „Letter to Stockholders, 1941 Walt Disney Productions' Annual Report”). Książkę zamykają przypisy, bibliografia, indeks rzeczowy i osobowy. Jako że tytuły poszczególnych rozdziałów oraz załączników dokładnie wskazują na to, jakie teksty są przedmiotem analizy w wymienionych rozdziałach, to nie będę tu referować ich treści, lecz skoncentruję się na uwagach dotyczących najważniejszych spraw poruszonych w *CEO Speak*.

J. Amernic i R. Craig skupiają się w swojej książce na analizie konkretnych tekstów wytworzonych przez liderów biznesu (ang. *business leaders*). Autorzy analizują, dlaczego słowa, zarówno te wypowiedziane, jak i spisane przez liderów biznesu, są istotne. Ponadto podkreślają, że w swoich badaniach koncentrują się zwłaszcza na słowach tzw. CEO, ang. *Chief Executive Officer* (stąd akronim w tytule książki), czyli na wypowiedziach dyrektorów generalnych wpływowych korporacji. Autorzy nie definiują jednak, co dokładnie kryje się pod wyrażeniem „CEO” (być może jako profesorowie z zakresu zarządzania uważają znaczenie tego terminu za oczywiste). We wstępie podają jedynie przykładowe nazwiska liderów biznesu, których „słowa i język” są przedmiotem ich badań: „This book is about the words and language of the chief executive officers (CEOs) of influential, technologically savvy multinational corporations – people like Bill Gates, Jack Welch, Jeffrey Skilling and Kenneth Lay” (s. IX). Warto podkreślić, że wszystkie przykłady wypowiedzi liderów biznesu cytowane i analizowane w książce *CEO-Speak* to wypowiedzi menadżerów reprezentujących korporacje działające na rynkach amerykańskim i kanadyjskim. Chociaż J. Amernic i R. Craig nie wyjaśniają, co oznacza dokładnie akronim „CEO”, to niejednokrotnie starają się w toku swoich rozważań wytłumaczyć elementy charakterystyczne dla realiów zwłaszcza Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Taki zabieg ułatwia czytelnikom niemieszkającym

w USA i nieznaną tamtejszej kultury, a zwłaszcza czytelnikom nieanglojęzycznym, zrozumienie niektórych aspektów wypowiedzi cytowanych liderów biznesu.

J. Amernic i R. Craig przedstawiają w swojej książce także argumenty świadczące o tym, dlaczego słowa i język liderów biznesu odgrywają ważną rolę w dzisiejszym świecie. Jednocześnie Autorzy podają, co w ich rozumieniu oznacza wyrażenie „CEO-speak”, czyli język dyrektorów zarządzających. Podane przez nich wyjaśnienie nie jest jednak satysfakcjonujące, gdyż sprowadza się do wymienienia rodzajów dokumentów, które Autorzy analizują w kolejnych rozdziałach książki: „We use the expression ‘CEO-speak’ generically to refer to the many incarnations of the words of CEOs: speeches, press releases, interviews, letters to stockholders in corporate annual reports, employee newsletters, and the electronic patois of corporate Web sites” (s. 3). Niejasne jest, co dokładnie Autorzy mieli na myśli pisząc „generically” i „incarnations”. Czy wyraz „generically”, oznacza, że badany język „CEO-speak” ma podobne cechy bez względu na to, który rodzaj tekstu z wyżej wymienionych badamy? Czy w każdym z tych tekstów zawiera się zatem wycinek języka „CEO-speak”? Czy badanie języka liderów biznesu sprowadza się do analizy wyprodukowanych przez nich tekstów? I co to znaczy, że „CEO-speak (...) refers to incarnations of words”? Czy język może być reprezentowany przez słowa? Albo inaczej: Czy słowa mogą stanowić reprezentację języka? Takie wyjaśnienia w kwestii języka, a tym bardziej języka specjalistycznego, jakim posługują się liderzy biznesu, są zbyt powierzchowne, by prawidłowo zająć się badaniem języka. Mało tego, są to wyjaśnienia błędne, co postaram się udowodnić w dalszych rozważaniach.

Przy tej okazji warto też nadmienić, że Autorzy, analizując język liderów biznesu, skupiają się również w dużej mierze na dyskursie prowadzonym przez menadżerów dużych korporacji w Internecie, w przemyśle rozrywkowym, w telekomunikacji itd. J. Amernic i R. Craig słusznie podkreślają, że w badaniach nad językiem liderów biznesu nieuniknione jest analizowanie wspomnianego dyskursu. Można jednak wyrazić tylko ubolewanie, że i tym razem brakuje uściślenia terminu „dyskurs”. Brak jasności, co do znaczenia podstawowych dla zrozumienia omawianej monografii terminów sprawia, że wypowiedzi Autorów są niejednokrotnie mało klarowne. Oto kilka przykładów: We wstępie Autorzy podają: „(...) we focus on the written words of CEOs, or what we refer to as their ‘CEO-speak’” (s. X). Natomiast na początku pierwszego rozdziału Autorzy piszą: „Our focus (...) is on words, particularly the words written and spoken by business leaders” (s. 3). Pomijając fakt, że Autorzy nie precyzują ostatecznie czy skupiają się na słowie mówionym czy pisanym, czy zarówno na słowie pisanym jak i na słowie mówionym, to brakuje tu wyjaśnienia, co to jest język ludzki i jaki jest jego status ontologiczny (zob. S. Grucza 2008). Poza tym bez wyjaśnienia, co to jest język specjalistyczny niemożliwe jest prawidłowe zrozumienie wyrażenia „CEO-speak” (por. F. Grucza 2002, 2004 i S. Grucza 2004, 2008). Języka nie można przecież badać skupiając się na samych słowach. Języka nie można utożsamiać wyłącznie ze słownictwem. Leksyka jest wprawdzie bardzo istotnym elementem języka, ale nie można przyjąć, że synonimem wyrazu „język” jest wyraz „słownictwo”. Język jest bowiem czymś

bardziej złożonym i nie można sprowadzić znaczenia słowa „język” do znaczenia wyrazu „słownictwo” (ibid.). Dodatkowo Autorzy piszą: „We presume that CEO-speak is a language game, and then we investigate the linguistic, rhetorical, perception-fashioning, and ideology-creating roles that emerge from it” (s. X). Tym razem następujące pytania pozostają bez odpowiedzi: Co to jest gra językowa? Czy jakkolwiek język można porównać do gry językowej? I co to znaczy, że język liderów biznesu spełnia takie funkcje jak: lingwistyczna, retoryczna, postrzegania, tworzenia ideologii? Z pewnością kwestie te można łatwiej zweryfikować i jaśniej przedstawić, gdyby rozpocząć rozważania od wyjaśnienia ontologicznego statusu języka ludzkiego oraz sprecyzowania, co to jest język specjalistyczny (S. Grucza 2004, 2008).

Językiem specjalistycznym, na który zwracają uwagę Autorzy, jest język rachunkowości. Słusznie podkreślają oni, że elementy rachunkowości, choć do tej pory zaniebawane w literaturze przedmiotu, mają wpływ na dialog, jaki ma miejsce w korporacjach. Niestety, z uwagi na brak wyjaśnienia wspomnianych kwestii języka oraz języka specjalistycznego w przypadku omawiania języka rachunkowości panuje chaos. Autorzy piszą bowiem np. tak: „A guiding premise is that accounting is a way of thinking: a language with the potential to influence CEOs subtly and to allow them to express their views on business matters. It affects how CEOs think metaphorically (and subconsciously) in concrete, highly contextualized situations” (s. 12). Można by postawić pytanie, czy język wpływa na ludzi, na ich myślenie? A jeśli tak, to w jaki sposób? Z powyższego fragmentu wynika, że język jest czymś niezależnym od człowieka, a skoro tak, to nasuwa się kolejne pytanie: Gdzie ów język się znajduje? Jednak czy można założyć, że język istnieje w oderwaniu od człowieka (por. S. Grucza 2008)? Podobne pytania można postawić w kwestii języka specjalistycznego (por. F. Grucza 1994).

Nieścisłości dotyczą zarówno sprawy języka jak i dyskursu. W tej drugiej kwestii Autorzy wypowiadają się m.in. tak: „Considerable attention is focused on the discourse of the CEOs” (s. 3), albo „We should view CEO discourse as an essential element in the process that corporations (and their CEOs) ostensibly use to make themselves accountable to their stakeholders” (s. 4). Jednak bez wyjaśnienia, jakie znaczenie nadają wyrażeniu „dyskurs” niełatwo jest odróżnić, kiedy Autorzy mówią o „dyskursie” a kiedy o „języku”. Wydaje się bowiem, że wyrazy te są, przynajmniej w niektórych fragmentach książki, używane zamiennie, nie wspominając już o tym, że w monografii brakuje rozróżnienia między dyskursem a dyskursem specjalistycznym, między językiem a językiem specjalistycznym: „(...) CEO discourse is also important (...). It (CEO discourse – J.Z.) is a crucial element of the everyday thrust and parry of the business world. CEOs ‘work with words’ (...), and we must pay attention to what they say, for their language compels our close attention” (s. 4). Powyższy fragment może wprowadzić w prawdziwą konfuzję, gdyż brak tu rozróżnienia między terminami kluczowymi dla pracy, w której język specjalistyczny jest obiektem badań.

Poza tym Autorzy wielokrotnie zwracają uwagę na to, że ideologia, retoryka oraz metafory odgrywają bardzo istotną rolę w tekstach liderów biznesu. Aspek-

tom tych trzech elementów poświęcono osobne paragrafy pierwszego rozdziału. W ten sposób Autorzy podkreślili wagę tych elementów przy analizie języka liderów biznesu. Należy jednak nadmienić, że takie podstawowe badane wyrażenia, jak: ideologia, retoryka oraz metafory zostały potraktowane przez Autorów mało precyzyjnie. Definicje tych elementów są bowiem mało konkretne z uwagi na fakt, że zazwyczaj uściślanie wymienionych wyrażen następuje przez zacytowanie wybranych urywków wypowiedzi innych autorów. Ponadto cytowane elementy definicji innych badaczy nie są komentowane, lecz łączone w całość, a ta z kolei jest daleka od spójności. Warto w tym miejscu przyrzeć się jak Autorzy wyjaśniają znaczenie wyrazu „ideologia”: „Ideology, or ‘What persuades men and women to mistake each other from time to time as gods or vermin’, can also be seen as

a ‘shared, relatively coherent interrelated set of emotionally charged beliefs, values, and norms that bind some people together and help them to make sense of their worlds’.” (s. 7). Pierwszy z cytatów podanych przez Autorów nie wnosi w zasadzie żadnej wartości do dyskusji naukowej. Z kolei drugi jest dosyć ogólny i w związku z tym nie wyjaśnia dokładnie, co to jest „ideologia”. Dlatego też znaczenie wyrazu „ideologia” może okazać się mylące w kontekście dalszych rozważań Autorów. J. Amernic i R. Craig twierdzą bowiem w kolejnych paragrafach, że liderzy biznesu mogą być postrzegani jako autorzy dyskursu ideologicznego: „CEOs as authors of an ideological discourse” (s. 7). Podają też m.in. przykład dyskursu wypełnionego ideologią. Jednak z uwagi na to, że ani znaczenie terminu „dyskurs” ani znaczenie terminu „ideologia” nie są doprecyzowane w publikacji *CEO-Speak*, to można na przykład wywnioskować, że skoro liderzy biznesu są potencjalnymi twórcami ideologii, to tworzą oni także wierzenia, wartości i normy, co nie jest przecież możliwe. Wierzeń, wartości i norm nie może bowiem wytworzyć jedna osoba.

W kontekście powyższych uwag trzeba wspomnieć o jeszcze jednej sprawie, która została zaniedbana przez Autorów monografii. Mianowicie chodzi o znaczenie wyrażenia „tekst”. W rozumieniu antropocentrycznej teorii języków ludzkich F. Gruczy język jest immanentną właściwością konkretnego człowieka i znajduje się w mózgu ludzkim (por. F. Grucza 1983). W związku z tym język nie podlega bezpośredniej obserwacji empirycznej (por. S. Grucza 2008). Bezpośredniej obserwacji empirycznej podlegają natomiast materialnie zrealizowane wypowiedzi językowe, a zatem konkretne teksty, na podstawie których możliwa jest rekonstrukcja mentalnych form umożliwiających ludziom tworzenie tekstów/dyskursów, ich rozumienie oraz komunikowanie (ibid.). Warto w tym miejscu podkreślić, że znaczenie wyrażenia „tekst” nie jest identyczne ze znaczeniem wyrażenia „dyskurs” (por. S. Grucza 2008). Tekst w rozumieniu lingwistycznym to wypowiedź realizowana w formie pisemnej przez piszącego. Z kolei dyskurs może być rozumiany dwojako. Po pierwsze jako ciąg przemiennych tekstów co najmniej dwóch autorów w formie ustnej. Po drugie dyskurs można rozumieć jako pewnego rodzaju komunikacyjną interakcję. J. Amernic i R. Craig w swojej monografii niejednokrotnie odwołują się do dyskursu w jego drugim znaczeniu. Autorzy uwzględniają przy tym socjologiczne i kulturowe aspekty analizowanych dyskursów, jednak nigdy wyraźnie tego nie zaznaczają. Czasami, jak to przedstawiono powyżej, zamiennie używają słowa

„discourse” i „language”. W swojej monografii niejednokrotnie piszą też o tekstach albo o słowach. Użycie różnych terminów przy badaniu języka liderów biznesu bez podania definicji tych terminów utrudnia lekturę *CEO-Speak*.

Wspominałam powyżej, że niezwykle przydatne przy czytaniu monografii są wyjaśnienia Autorów odnośnie do kwestii kulturowych. W tym miejscu chciałabym poświęcić tej sprawie więcej uwagi. Dla czytelnika nieznającego dokładnie realiów USA i Kanady bardzo cenne są bowiem uwagi czynione na początku każdego rozdziału, w którym analizowana jest dana wypowiedź konkretnego lidera biznesu, Autorzy przedstawiają najpierw tło polityczne, społeczne, historyczne, istotne dla prawidłowego zrozumienia określonego tekstu. Ponadto, analizując daną wypowiedź, J. Amernic i R. Craig wyjaśniają wszelkie aluzje czynione przez dyrektorów generalnych w ich wypowiedziach, co ułatwia rozumienie tych wypowiedzi szczególnie przez czytelników nieanglojęzycznych. Taki zabieg sprawia jednocześnie, że książka *CEO-Speak* jest ciekawa także dla osób zainteresowanych kwestiami kulturowymi związanymi z USA. Przykładowo Autorzy zwracają uwagę na wartości, które są istotne dla Amerykanów. Szeroko komentują zagadnienia związane z religią i pokazują, jak temat wiary jest wykorzystywany przez dyrektorów generalnych w ich przemówieniach i jakie ma to znaczenie dla odbiorców tych tekstów. Interesujące są też nawiązania do programów telewizyjnych, które Autorzy monografii dokładnie wyjaśniają. Odbiorca wypowiedzi cytowanych w książce *CEO-Speak* może takich nawiązań nie zauważyć lub też ich nie znać, jeśli nie mieszkał w Stanach Zjednoczonych ani w Kanadzie.

Kolejnym ciekawym aspektem, na który zwracają uwagę Autorzy, jest sposób, w jaki liderzy biznesu przedstawiają dane liczbowe w konkretnym tekście. Autorzy przekonują w swojej monografii, że w zależności od tego, jak napisany jest dany tekst, liczby mogą zostać zinterpretowane przez odbiorców tego tekstu w sposób pożądaný przez jego twórcę.

W podsumowaniu J. Amernic i R. Craig podkreślają m.in., że język „CEO-speak,” może mieć wielu autorów (np. „CEO-speak of Microsoft’s Bill Gates”, str. 39 albo „Welch’s CEO-speak”, str. 74) oraz że wpływa on na otaczający nas świat i na sposób, w jaki ten świat postrzegamy. Zdaniem Autorów język ten ma wpływ także na to, jak się zachowujemy. Warto w tym miejscu jeszcze raz nadmienić, że język nie istnieje samodzielnie i że jako właściwość mózgow ludzkich nie może spełniać funkcji wymienionych przez Autorów. Podejście Autorów do języka jako „fenomenu” istniejącego w oderwaniu od człowieka stanowi moim zdaniem główny mankament książki. J. Amernic i R. Craig wprawdzie wyraźnie zaznaczają, że w ramach swojej monografii poruszają zaledwie kilka aspektów dyskursu prowadzonego przez liderów biznesu oraz że nie docierają do sedna sprawy, ale mimo wszystko takie wyjaśnienia nie usprawiedliwiają błędnego traktowania spraw językowych. Moim zdaniem *CEO-Speak* to bardzo cenna lektura dla językoznawców, lecz niekoniecznie ich satysfakcjonująca z uwagi na wymienione powyżej braki. Niemniej jednak za ważne należy uznać konkluzje Autorów o tym, iż analiza tekstów powinna zostać włączona jako osobny przedmiot we wszelkiego typu szkołach wyższych i uniwersytetach kształcących w zakresie ekonomii i zarządzania.

Według Autorów studenci mogliby w tego rodzaju tekstach analizować użyte metafory oraz przyglądać się zastosowanym rozwiązaniom retorycznym. Można by te kwestie jeszcze dogłębniej sprecyzować, chociaż samo ich poruszenie w monografii należy uznać za niezwykle cenne.

Autorzy *CEO-Speak* podejmują bardzo ciekawy temat z naukowego punktu widzenia badań nad językiem. Jako profesorowie z dziedziny ekonomii nie zawsze są wrażliwi na kwestie lingwistyczne, które w swojej monografii traktują pobieżnie i mało precyzyjnie. Lektura *CEO-Speak* może jednak jako pozycja z pogranicza ekonomii i językoznawstwa posłużyć zarówno dla ekonomistów, jak i dla lingwistów. Specjaliści z zakresu zarządzania mogą bowiem dzięki tej książce stać się bardziej wyczuleni na kwestie językowe, zaś lingwiści z pewnością odkryją i lepiej zrozumieją pewne aspekty ekonomii przewijające się w tekstach liderów biznesu oraz ich znaczenie w odniesieniu do języka specjalistycznego liderów biznesu, jak i produkowanych przez nich tekstów.

Justyna Z a j ą c

BIBLIOGRAFIA

- GRUCZA F. (1983) *Zagadnienia lingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, PWN, Warszawa.
- GRUCZA F. (1994) *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, w: F. GRUCZA, Z. KOZŁOWSKA (red.) *Języki specjalistyczne (materiały z XVII Ogólnopolskiego Symposium ILS UW Warszawa 9–11 stycznia 1992)*. Warszawa: Akapit-DTP, s. 7–27.
- GRUCZA F. (2002) *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, w: J. LEWANDOWSKI (red.) *Języki Specjalistyczne 2 Problemy Technolingwistyki*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego, s. 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: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego, s. 9–51.
- GRUCZA S. (2004) *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Katedra Języków Specjalistycznych, Warszawa.
- GRUCZA S. (2008) *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Euro-Edukacja, Warszawa.
- GRUCZA S. (2008) *Lingwistyka tekstu a analiza dialogu – w sprawie nieporozumień wokół ich przedmiotowej dyferencjacji*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 24 (2008), s. 7–18.

KOMUNIKATY I SPRAWOZDANIA

Sprawozdanie z uroczystości związanej z 25-leciem podpisania umowy o bezpośredniej współpracy pomiędzy Uniwersytetem Warszawskim oraz Uniwersytetem w Hamburgu

W dniu 5.11. 2008 roku odbyła się w Sali Senatu w Pałacu Kazimierzowskim Uniwersytetu Warszawskiego uroczystość upamiętniająca jubileusz 25-lecia podpisania umowy o bezpośredniej współpracy pomiędzy Uniwersytetem Warszawskim a Uniwersytetem w Hamburgu. Jej uczestnikami byli goście honorowi: prof. Monika Auwerter-Kurz (Prezydent Uniwersytetu w Hamburgu), prof. Peter Fischer-Appelt – (były Prezydent Uniwersytetu w Hamburgu, który w roku 1983 podpisał umowę w imieniu UH), prof. Waldemar Klemm (Pełnomocnik Prezydenta UH ds. Współpracy z UW), Peter Timmann (Dyrektor Działu Współpracy z Zagranicą UH), Roland Schaller (długoletni koordynator współpracy z UW) ze strony niemieckiej oraz prof. Włodzimierz Lengauer (Prorektor UW ds. Badań Naukowych i Współpracy z Zagranicą), prof. Franciszek Grucza (były Prorektor Uniwersytetu Warszawskiego ds. Współpracy z Zagranicą, który w roku 1983 podpisał umowę w imieniu UW), dr Monika Schidrowitz (Radca Ambasady Republiki Federalnej Niemiec ds. Badań Naukowych), prof. Sambor Grucza (Dziekan Wydziału Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich UW) oraz przedstawiciele organizacji naukowych i pracownicy obu uniwersytetów.

Uroczystość została otwarta przez prorektora Uniwersytetu Warszawskiego prof. Włodzimierza Lengauera, który przywitał wszystkich przybyłych jej uczestników. Szczególnie gorąco prof. W. Lengauer powitał gości z Niemiec, w tym władze Uniwersytetu w Hamburgu. Z kolei w imieniu władz Uniwersytetu w Hamburgu przemówiła prof. Monika Auwerter-Kurz, która podziękowała władzom Uniwersytetu Warszawskiego za zaproszenie oraz podkreśliła szczególny charakter współpracy pomiędzy obydwoma uniwersytetami. Następnie głos zabrał prof. Franciszek Grucza. Prof. F. Grucza, kreśląc tło historyczne czasów, w których przypadło polskim i niemieckim naukowcom tworzyć podwaliny przyszłej współpracy, zwrócił uwagę na oficjalny i osobisty wymiar kontaktów pomiędzy przedstawicielami obu wiodących ośrodków akademickich (tekst przemówienia Prof. F. Gruczy zamieszczamy poniżej). Jako ostatni głos zabrał prof. Peter Fischer-Appelt, który podzielił się z zebranymi osobistymi wspomnieniami z niełatwych początków współpracy pomiędzy dwoma uniwersytetami. W kolejnym punkcie programu przedstawione zostały

sylwetki Uniwersytetu w Hamburgu oraz Uniwersytetu Warszawskiego. Szczególną uwagę w prezentacjach zwrócono na główne nurty i dynamikę prowadzonej w obu ośrodkach akademickich działalności naukowo-badawczej oraz dydaktycznej, podkreślając ich kluczowe znaczenie dla rozwoju nauki w macierzystych krajach, a także w skali międzynarodowej, czego wyrazem są między innymi liczne umowy bilateralne z liczącymi się uniwersytetami na całym świecie oraz rosnące liczby studentów zagranicznych.

Szczególnie podniosły charakter miał kolejny moment uroczystości, w którym prorektor UW prof. W. Lengauer wręczył prof. P. Fischerowi-Appeltowi oraz dr R. Schallerowi w dowód uznania szczególnych zasług obu naukowców na rzecz współpracy pomiędzy dwoma uczelniami medale Uniwersytetu Warszawskiego, po czym w imieniu wyróżnionych wystąpił z podziękowaniami w języku polskim dr R. Schaller. Po oficjalnej części uroczystości odbył się bankiet, który uświetniony został wręczeniem honorowym gościom pamiątkowych statuetek Uniwersytetu Warszawskiego.

Paweł S z e r s z e ń

Franciszek GRUCZA

Uniwersytet Warszawski

Aus Anlass des 25sten Geburtstages der Partnerschaft zwischen den Universitäten Warschau und Hamburg¹

Magnifizenzen! Sehr geehrte Damen und Herren! Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Wir sind heute zusammengekommen, um den 25. Geburtstag – ein Jubiläum – der Partnerschaft, einer Art Ehe, zwischen der Hamburger und der Warschauer Universität zu feiern. Wir bejubeln die Partnerschaft, weil sie nun schon 25 Jahre lang, ein Viertel Jahrhundert, beständig geblieben ist und weil sie in der Zwischenzeit beträchtliche Früchte hervorgebracht hat. Wie jedes andere Jubiläum, so begehen wir dieses, um kurz zusammenzufassen, was wir erreicht haben, ein bisschen auf die vergangene Zeit zurückzublicken und zugleich über die Zukunft nachzudenken. Ich freue mich darüber, dass diese Feierstunde organisiert wurde und dass wir sie gemeinsam im Sinne eines Festaktes begehen. Ich bedanke mich ganz herzlich bei allen, die sie vorbereitet haben. Ich freue mich über das Zustandekommen dieser Feierstunde jedoch nicht bloß wegen der schon genannten Gründe und auch nicht nur deswegen, weil auch ich ein wenig zum Zustandekommen dieser Partnerschaft

¹ Redakcja *Przeglądu Glottodydaktycznego* pragnie podziękować panu prof. Franciszkowi Gruczy za udostępnienie do druku tekstu przemówienia.

beigetragen habe. Ich begrüße die feierliche Hervorhebung des Jubiläums auch aus drei anderen Gründen; den letzten nenne ich zum Schluss.

Der erstens Grund: Das feierliche Begehen von Geburts- und Jahrestagen ist ein Bestandteil unserer Kultur. Auch das *Was*, *Wie* und *Weshalb* der von uns begangenen Jubiläen sind bestimmte Faktoren unserer Kultur – kulturelle Tradition. Was die Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen angeht, so begehen wir infolge einer bestimmten Tradition viel zu oft und viel zu gern verschiedene dramatische Ereignisse, viel zu selten aber erfolgreiche gemeinsame Unternehmungen. Die Partnerschaften zwischen polnischen und deutschen Universitäten gehören zweifelsohne zur letzten Kategorie – die zwischen unseren beiden Universitäten insbesondere. Ich begrüße diese Feierstunde ausdrücklich, weil es sich dabei um das Jubiläum einer erfolgreichen partnerschaftlichen deutsch-polnischen Unternehmung handelt.

Zugleich denke ich, dass wir in Anbetracht der erwähnten Neigung zum Begehen von negativen Ereignissen versuchen sollten, unsere Umwelt, die Öffentlichkeit auf diese Aspekte der Partnerschaft deutlicher als bisher aufmerksam zu machen, ja – sie gewissermaßen zum Mitfeiern an unseren gemeinsamen Erfolgen einzuladen, sich über die gute Zusammenarbeit mit uns zu freuen. Wir sollten mehr als bisher dafür tun, dass unsere Kooperationen als ein Beispiel freundlicher deutsch-polnischer Zusammenarbeit über die Grenzen der Universität hinweg wahrgenommen werden und so zum Entstehen eines neuen, in die Zukunft gerichteten, interkulturellen Bewusstseins beitragen. Mehr als bisher sollten wir dabei die Öffentlichkeit auch darauf aufmerksam machen, dass wir unsere Zusammenarbeit oftmals schon lange vor der großen Wende, als es noch nicht so einfach war wie heute, pflanzen und wirken ließen.

Der zweite Grund: Ich freue mich über diese Feierstunde so sehr, weil sie mir die Gelegenheit zum Wiedersehen mit den Hamburger Partnern bietet und so in meinem Kopf ein Kapitel der Vorgeschichte dieser Kooperation aufleben lässt. Ich freue mich sehr über das Wiedersehen mit Herrn Fischer-Appelt, dem damaligen Präsidenten der Universität Hamburg, und Herrn Schaller, seinem damaligen persönlichen Referenten. Sie waren es, die sich seitens der Universität Hamburg dafür eingesetzt haben, dass die Partnerschaft, die wir heute bejubeln, schon vor 25 Jahren in Kraft treten und sich in der Folgezeit so prächtig entwickeln konnte. Ich erinnere mich noch sehr wohl an die Reise, die ich zusammen mit dem Kollegen Stanisław Kałużyński, einem anderen damaligen Prorektor unserer Universität, nach Hamburg zu Beginn des Jahres 1983 unternommen habe, obwohl der Besuch alles andere als gut vorbereitet war – werden konnte. Telefonieren ins Ausland war damals bei uns beinahe unmöglich, und die Post funktionierte auch nur schneckenartig. Hier herrschte ja (noch) der sog. Kriegszustand.

Ich erinnere mich auch noch sehr wohl an meine Aufregung, die mich beim Betreten der Gemäcker des Präsidenten der Hamburger Universität begleitete. Sie rührte nicht bloß aus dem Bewusstsein her, dass der Besuch nicht im Voraus fixiert war. Sie war vor allem die Folge eines Gesprächs, das ich am Vorabend mit einem Hamburger Slawisten hatte. Dieser gab uns recht deutlich zu verstehen: Die Uni-

versität Hamburg will mit euch nichts zu tun haben. Und er trat dabei so auf, als ob er beauftragt wäre, uns diese Botschaft zu vermitteln. Es ist aber dann ganz anders gekommen. Mein Glückselig hat mich nicht im Stich gelassen. Er war sicher auch deshalb ganz auf der Hut, weil er ein bisschen hanseatisch verwurzelt und als solcher auch persönlich daran interessiert ist, ein wenig Hanseatisches nach Warschau zu transferieren.

Zwar wurde uns zunächst gesagt, der Präsident sei schon all zu sehr mit Terminen ausgelastet, als dass er an dem Tag die Zeit für ein Gespräch mit uns aufbringen könnte. Doch als wir uns nach einem weiteren gescheiterten Versuch, mit einem anderen Vertreter der Universität Hamburg in Kontakt zu treten, über unser weiteres Vorgehen beratschlagten, da schaute plötzlich Herr Schaller zur Tür herein und sagte: „Ach Sie sind es, Herr Grucza!“, – und meinte (*licencia poetica* vorausgesetzt): „Bitte warten Sie doch noch einen Augenblick, ich bin sicher, dass sich beim Präsidenten noch etwas einschieben lässt,“. Fünfzehn Minuten später begann das Gespräch mit Herrn Fischer-Appelt. Ein außerordentlich freundliches Gespräch. Schon zu seinem Beginn stellte sich übrigens heraus, dass wir – Herr Fischer-Appelt und ich – uns nicht zum ersten Mal gegenüberstehen, sondern uns schon viel früher, nämlich 1968 in Bonn, begegnet sind: Herr Fischer-Appelt war damals Sprecher der Universitäts-Assistenten und ich Stipendiat der Alexander von Humboldt-Stiftung. Das „Ach sie sind es, Herr Grucza,“, von Herrn Schaller führe ich auf meinen Schutzengel zurück.

Nachdem wir die Vorgeschichte unserer Begegnung abgehandelt hatten, verständigten wir uns in wenigen Zügen darauf, die Partnerschaft so schnell wie möglich unter Dach und Fach zu bringen – in Warschau. Wir sind uns rasch einig geworden, weil bereits vor meinem Besuch verschiedene diesbezügliche Verhandlungen geführt worden waren und ich (schweigend) meine Befugnisse deutlich überschritten hatte: Ich durfte in Hamburg keine Nägel mit Köpfen machen. Das war Sache des polnischen Hochschulministeriums. Doch dieser Teil der Vorgeschichte sei hier dahingestellt. Nachdem wir uns darüber verständigt hatten, wann und wo sowie mit welchem Plan die Partnerschaft besiegelt werden sollte, wandte sich Herr Fischer-Appelt zu mir und meinte: „Dieser Tag muss gefeiert werden,“, woraufhin er eine Flasche Champagner vom Eis holte und den Korken knallen ließ. Und in der Tat wurde die Partnerschaft noch im gleichen Jahr 1983 hier, in Warschau, offiziell von Herrn Fischer-Appelt und Kazimierz Dobrowolski, dem damaligen Rektor der Universität Warschau, offiziell unterzeichnet.

Keine Frage, es geschah zu einer Zeit, die – wie gesagt – aus polnischer Sicht, um es vorsichtig zu formulieren, keine einfache Zeit war. Zu einer Zeit, die Gott sei Dank nun der Vergangenheit angehört. Ich glaube jedoch, dass wir erneut einen Fehler begehen, wenn wir bei einem Rückblick auf sie nur ihre dunklen Seiten ins Visier nehmen. Betrachten wir sie etwas genauer, dann stellt sich heraus, dass auch sie ihre Kehrseite hatte, dass es zugleich eine Zeit war, in der Prozesse in Gang kamen bzw. intensiviert wurden, die dann schließlich kaum zehn Jahre später der friedlichen Revolution den Boden bereiteten und der großen Wende den Weg ebneten.

Ich hebe diesen Umstand hervor, weil nach meiner Überzeugung auch die universitären Partnerschaften im Allgemeinen und die zwischen den Universitäten Warschau und Hamburg im Besonderen ihren Beitrag dazu geleistet haben, zunächst das eine oder andere Loch in die Mauern, die uns umgaben und voneinander trennten, zu schlagen und sie schließlich ganz zum Einsturz zu bringen. Jedenfalls: Wenn ich mich damals so dezidiert für die Stiftung von offiziellen Kooperationen zwischen meiner, der Warschauer, Universität und verschiedenen Universitäten „aus dem Westen“, und darunter vor allem mit „westdeutschen“, Universitäten, wie sie zu jener Zeit bei uns genannten wurden, dann zweifelsohne vor allem deshalb, weil ich aufgrund meiner eigenen Erfahrung gut wusste, wie wichtig es hinsichtlich der Vorbereitung unsere Zukunft ist, möglichst vielen Menschen die Chance zu eröffnen, einmal den Westen direkt zu erleben. Heute besteht dieses Problem nicht mehr.

Wer heute eine zwischenuniversitäre Partnerschaft plant oder verwirklicht, muss ihr keine derartige außerakademische Funktion anheften. Es gibt keine von jenen wirklichen Mauern mehr, die uns daran hindern, direkte Kontakte aufzunehmen. Doch schaut man sich die heutige Szene genauer an, dann stellt man alsbald fest, dass wir noch lange nicht alle Mauern beseitigt haben, die uns voneinander trennen. Nach wie vor existieren viele von jenen, die sich in den Köpfen der Menschen, sei es in Form von Vorurteilen, sei es in Form von sog. historischen Erinnerungen, festgesetzt haben und uns daran hindern, wirklich zueinander zu finden und zusammenzukommen. Nach wie vor gibt es Menschen, die anstatt zum Abbau der alten mentalen Hindernisse beizutragen, sich immer wieder anstrengen, neue in die Welt zu setzen.

Eine wichtige zukunftsweisende Aufgabe der universitären Partnerschaften sehe ich darin, dabei zu helfen, auch die mentalen Mauern einzureißen oder zumindest ihre Wirkung abzuschwächen, vor allem aber mehr Vertrauen ineinander zu wecken und die Tendenz zu bremsen, einander vorab Böses zu unterstellen. Ich war und bin der Ansicht, dass die länderübergreifende universitäre Zusammenarbeit nicht auf Forschung und Lehre beschränkt werden darf, sondern darüber hinaus im Sinne eines Instrumentes zu handhaben ist, Modelle wirksamer zwischenmenschlicher Beziehungen über alle Grenzen hinweg hervorzubringen. Ich bin fest davon überzeugt, dass es zu unseren Aufgaben gehört, Modelle wirksamer Beziehungen zwischen Deutschen und Polen zu entwickeln und sie der Öffentlichkeit schmackhaft zu machen. Ich teile die Ansicht nicht, es genüge, die äußeren Mauern abzubauen; es genüge, dafür zu sorgen, dass sich Menschen begegnen können. Verständigen würden sie sich quasi aus eigener Kraft.

So einfach ist die Welt nicht. Ohne weiteres werden sich Menschen über äußere Dinge einig werden. Eine tiefer greifende Verständigung will aber gelernt werden. Denn es handelt sich dabei vielfach nicht darum, im Endergebnis eine gemeinsame Meinung auszuarbeiten oder die Meinung des Anderen zu übernehmen, sondern auch darum, das Anderssein der Anderen zu akzeptieren bzw. das eigene Anderssein so weiter bestehen zu lassen, dass die Anderen auch damit leben können, ohne dass es sie provoziert. Um sich wirklich gegenseitig zu verstehen, brauchen Menschen

Hilfe und Anleitung. Auch innerhalb Europas. Soll das Projekt Europäische Integration gelingen, dann müssen wir helfen. Wir sind aufgerufen, wieder einmal mit gutem Beispiel voranzugehen.

Zum Schluss nenne ich, wie versprochen, den dritten Grund, weshalb ich die heutige Feierstunde begrüße; ich fasse ihn in den folgenden zwei Sätzen zusammen: (a) Als ich nun, beim Verfassen dieser Rede, auf das Jahr 1983 zurückblickte und es mit der Gegenwart verglich, ist mir klar geworden, dass ich mir in meinen kühnsten Träumen damals nicht vorgestellt hätte, dass sich in einem Vierteljahrhundert so viel verändern kann; dass das Jubiläum, das wir heute begehen, in einer ganz anderen Welt als in der des Jahres 1983 stattfinden wird. (b) Ich wünsche mir, dass dann, wenn wir oder unsere Nachfolger beim goldenen Jubiläum darauf zurückblicken, was wir auf den Weg gebracht haben, ein ähnliches Fazit ziehen und sagen können: Das, was wir gemeinsam geschafft und umgesetzt haben, übersteigt bei weitem das, was wir am 5. November 2008 ins Auge gefasst hatten.

Gestatten Sie mir, dass ich den letzten Satz meiner Ansprache dazu nutze, um dem 1983 amtierenden Rektor der Universität Warschau, Herrn Kazimierz Dobrowolski, und dem bereits erwähnten Kollegen Stanisław Kałużyński, die beide in der Zwischenzeit verstorben sind, für ihren mutigen Einsatz und ihre Verdienste in Sachen Universitätspartnerschaft Hamburg-Warschau zu danken. Ich wiederhole: Es war damals alles andere als selbstverständlich, sich für solche Partnerschaften einzusetzen, geschweige denn sie zu stiften.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche der heutigen Festveranstaltung ein gutes Echo in der Umwelt!

Peter FISCHER-APPELT

Präsident der Universität Hamburg 1970–1991

Die BERÜHRUNG

Nach einer Rede bei der Feier des 25jährigen Bestehens der Partnerschaft zwischen der Universität Hamburg und der Universität Warschau am 5. November 2008 um 12.30 Uhr im Senatssaal der Universität Warschau von Peter Fischer-Appelt, Präsident der Universität Hamburg 1970 – 1991.

1. Es ist mehr als dreißig Jahre her, dass ich in diesem Saal, dem Senatssaal der Universität Warschau, bei einer Tagung europäischer Universitäten die tiefe Bewegung wahrnahm, die der damalige Präsident der Europäischen Rektorenkonferenz (CRE), Prof. Dr. Ludwig Raiser, mit seiner Dankesansprache bei den Teilnehmern hinterlassen hatte. Dieser Mann war ein Mitverfasser der Ostdenkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, die 1965 einer der Pfeiler in der deutschen

Zivilgesellschaft zur Vorbereitung der Ostpolitik Willy Brandts wurde. Er stand im 70. Lebensjahr, als ihn seine deutschen Rektorenkollegen 1974 dringend baten, als erster Deutscher das Präsidentenamt in der CRE zu übernehmen.

Zu dem Zeitpunkt, als Ludwig Raiser hier sprach, Ende Juni 1978, schien er ein gebrochener Mann zu sei. Er hatte es erleben müssen, dass drei Jahre zuvor in Wien die Osterweiterung der Europäischen Rektorenkonferenz trotz einstimmiger Beschlüsse zweier Vorbereitungsausschüsse spektakulär gescheitert war. Die große Mehrzahl der Hochschulleiter aus der Bundesrepublik, der Schweiz, aus Österreich, Großbritannien und den Niederlanden war seinem mit den Universitäten aus Osteuropa ausgehandelten Kompromissvorschlag nicht gefolgt, an die Stelle der CRE eine „Association of European Universities,, zu setzen, die den 312 westlichen Mitgliedern 134 beitriftswillige Hochschulen aus den sozialistischen Ländern Osteuropas beigesellen sollte. Die Vereinigung war am 7. Juni 1975 gescheitert, bevor überhaupt eine Berührung stattgefunden hatte (ich denke an den Titel des berühmten Films von Krzysztof Zanussi).

Der Disput entzündete sich an der Präambel der neuen Verfassung. Sollte man sich damit begnügen, den „Geist der Gründungsurkunde (Constitution),, der UNESCO als einer blockübergreifenden Organisation zu beschwören, oder müsste man, wie es die Opponenten verlangten, die „Freiheit des Forschens und Lehrens,, über ganz Europa ausrufen, was prinzipientreu aber unrealistisch erschien? Wie stand es mit der Gleichwertigkeit einer ganzen Reihe von beitriftswilligen Hochschulen, von denen einige sogar weit hinter dem Ural lagen? Sollte man die Einigung von einer Prüfung abhängig machen oder gleich akzeptieren, dass das sowjetische Modell der Trennung von Forschung und Lehre für die meisten Beitrittsuniversitäten bestenfalls den Charakter solider Lehrinrichtungen zuließ? Ganz offen war die Frage, ob die CRE als eine „Einrichtung aus der Periode des Kalten Krieges,, wie sie der Verhandlungsführer der östlichen Seite Prorektor Ewgeni Sergejew von der Lomonosow-Universität bezeichnete, stillschweigend durch den neuen Universitätsverband ersetzt wird, oder ob nicht eine Überleitungsvorschrift in der Verfassung (Art. XIV) die Anknüpfung an die Gründungssatzung der CRE von 1964 festhalten sollte. Kurzum, als diese Abstimmungen mehr und mehr gegen den Kompromissvorschlag ausgingen, verließen die französischen Präsidenten mit den italienischen und jugoslawischen Rektoren den Raum und machten die Generalversammlung der CRE beschlussunfähig. Sie wollten damit wenigstens sichern, dass der Grundsatzbeschluss zur Osterweiterung unanfechtbar blieb, der im Vorjahr in Bologna gefasst worden war.

Ich saß da mit dem langjährigen Rektor der Gregoriana Hervé Carrier, einem kanadischen Jesuiten, der einen mondialen Weitblick hatte, und dem englischen Vice-Chancellor Edward G. Edwards von der University of Bradford, einem illuminierten Universitätsdenker, den seine Club-Kameraden Vice-Chancellors „Red Ted,, nannten und dem sie doch das Wasser nicht reichen konnten. Wir bildeten eine transnationale Achse zur Unterstützung des Präsidenten und verloren gegen die nationalen Rektorenkonferenzen aller Couleur und ihre Berührungängste. Nicht, dass wir kein Verständnis für den sachlichen Gehalt der Einwände gehabt hätten.

Wir schätzten allerdings aus Erfahrung mit den ersten Ost-West-Kooperationen, die wir in Gang gesetzt hatten, das Risiko wesentlich geringer ein als die meisten unserer westeuropäischen Kollegen. Ganz abwegig erschien mir der Scherz, mit dem ein angesehenener Journalist wie Kurt Reumann in der „Frankfurter Allgemeinen“, vom 5. Juni 1975 die deutschsprachigen Delegationen verunsicherte, wenn er der Konferenz mit der Fangfrage ins Haus fiel: „Wird die sechste Generalversammlung der Europäischen Rektorenkonferenz (CRE), die vom 6. bis zum 8. Juni in Wien tagt, der Freiheit des Forschens und Lehrens abschwören?“. Diese Intervention, die durch einen tendenziösen Leitartikel noch verstärkt wurde, hatte in der Tat die Wirkung, die ich geschildert habe. Zwei Monate vor der Unterzeichnung der Schlussakte von Helsinki war der großen Mehrzahl der in Wien versammelten Hochschulleiter nicht gegenwärtig, dass seit 1972 in Helsinki Vorbereitungsgespräche für eine Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa liefen, die auf eine schrittweise Überwindung der Spaltung Europas in zwei feindliche Blöcke angelegt waren. Damals in Wien verstand ich endgültig, dass jede Universität sich diesen Weg durch den Eisernen Vorhang allein bahnen müsse, bis ein derart zustande gekommenes Netzwerk von Verbindungen einen erweiterten Zusammenschluss aller europäischen Universitäten tragen könnte. Es dauerte in der Tat vierzehn Jahre, bis diese Vereinigung von West und Ost auf der neunten Generalversammlung der CRE im September 1989 in Durham, England, Wirklichkeit wurde.

2. Es war Zygmunt Rybitzki, Rektor der Universität Warschau von 1969 bis 1980, der im Juni 1978 die „Konferenz europäischer Universitäten“, in diesen Senatssaal eingeladen hatte, um erstmals eine breitere Plattform für den europäischen Ost-West-Dialog der Universitäten zu bieten. Er hatte sich in den zurückliegenden Jahren für eine gemeinsame Organisation ost- und westeuropäischer Universitäten im Rahmen der CRE eingesetzt, und er konnte dies tun, weil die Universität Warschau zusammen mit drei anderen polnischen Hochschulen (Politechnika Warszawska, Politechnika Wroclawska, Politechnika Slaska Glivice) seit langem Mitglied der CRE war.

Während der Konferenz kam ich am 28. Juni 1978 mit Zygmunt Rybitzki überein, eine Partnerschaft zwischen der Universität Hamburg und der Universität Warschau zu begründen. Eine gleichartige Verabredung traf ich am Rande der Konferenz mit dem Rektor der Karls Universität Prag, Prof. JUDr. Zdenek Ceska. Ich darf hier vielleicht erwähnen, dass die Universität Hamburg bereits am 24. Januar 1975 einen Vertrag über die wissenschaftliche Zusammenarbeit mit der Universität Bukarest und, nach vierjähriger Vorbereitung, am 22. Mai desselben Jahres eine groß angelegte Kooperation mit der Universität Leningrad/St.Petersburg vereinbart hatte. Diese Vertragsabschlüsse fanden vor Wien und Helsinki statt. Es war also schon seit 1970 möglich, Spielräume zu erkunden und zu nutzen. Im Oktober 1979 standen Vertragsabschlüsse mit der Universität Belgrad und der Sofioter Universität Kliment Ohridski bevor, denen Anfang 1980 Partnerschaften mit der Eötvös Lorand Universität Budapest und der Karls-Universität Prag und dann eine über die Medizin hinaus erweiterte Kooperation mit der Universität Zagreb folgten.

Es kristallisierten sich für uns schon bald einige Gesichtspunkte heraus, denen die Gestaltung dieser Partnerschaften genügen sollte: fachlich ein breites Spektrum von Disziplinen, um beiderseits eine möglichst große Beteiligung zu erreichen; akademisch das beste erreichbare Niveau, um die eigenen Professoren zur Mitwirkung zu motivieren und ihnen eine Auswahlmöglichkeit zu geben; politisch die Vorzeige-Universität des nationalen Hochschulsystems, um den Durchbruch zu schaffen; finanziell eine große Universität, die bei Dutzenden von Projekten nicht gleich an ihre Grenzen stößt; kulturell die Einbeziehung der sprach- und kulturwissenschaftlichen Fächer, die der jeweiligen Nationalkultur entsprechen; rechtlich ein Vertragswerk aus Grundvertrag, Finanzprotokoll und mehrjährigem Arbeitsabkommen, das die Zuständigkeit für Reisegenehmigungen von der Ministerial- auf die Rektoratsebene verlagert; und symbolisch die Vorort-Universität, die den anderen Landesuniversitäten das ermutigende Zeichen gibt, auch ihrerseits den Abschluss von Kooperationen zu suchen und zu wagen. Endlich sollte hierdurch alles getan werden, um mögliche politische Fachpräferenzen und akademische Fachegoismen nicht zum Nachteil anderer Fächer ausschlagen zu lassen und dafür zu sorgen, dass die Kooperation jeder der beiden Partneruniversitäten unabhängig von Regime und Regiment zu Herzen gehen kann. Diese Bedingungen wurden in den hochzentralistischen Staaten Osteuropas in aller Regel nur von den Hauptstadt-Universitäten erfüllt. So kam es auf diesen Pionierpfaden bis heute zu 9.000 Austauschvorgängen in etwa 200 Projekten mit hunderten von gemeinsamen Veröffentlichungen und zahlreichen Spin-off-Effekten wie der Beteiligung an nahezu allen Kulturwochen der Bundesrepublik in Osteuropa. Doch war am wichtigsten der damalige Durchbruch in vier Staaten: in der Sowjetunion, in Rumänien, Bulgarien und in der zurückgeworfenen Tschechoslowakei.

3. Warum nicht in Polen? An sich könnten wir heute auch das 30jährige Bestehen unserer Kooperation feiern, wenn wie bei anderen Partnerschaften ein „exchange of letters of intend“, das Anfangsdatum markieren würde. Es bestand ein starkes Interesse von Fachvertretern beider Seiten an dieser Zusammenarbeit, aus dem sich rasch ein Spektrum von 23 Themen für das Arbeitsprogramm ergab. Bereits im folgenden Jahr war die Unterzeichnung des Kooperationsabkommens mit den abgestimmten Vertragstexten möglich. Doch das Volksbildungsministerium in Warschau erteilte seine Zustimmung zum Vertragsabschluss nicht, wie wir erfuhren.

Eine derartige Ablehnung hatten wir bei unseren Vertragsabschlüssen weder in Leningrad noch in Bukarest noch in Sofia noch mit Belgrad erlebt. Warum gerade in Warschau, am grünen Holze? Es gab eine Reihe von Hypothesen, mit denen sich dieser Vorgang erklären ließ. Nr. 1: Wladyslaw Gomulka und Willy Brandt hatten bei der Unterzeichnung des Normalisierungsvertrages zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik Polen am 7. Dezember 1970 angeregt, dass die Universitäten der beiden Hauptstädte Bonn und Warschau in eine vertraglich geregelte Kooperation eintreten. Doch die Verhandlungen dafür gestalteten sich auf Bonner Seite wegen des Einbeziehungswunsches von vier Fakultäten (Evangelische und Katholische Theologie, Landwirtschaft, Medizin), für die es auf Warschauer Seite kein Pendant gab, so schwierig, dass es erst im Jahre 1978 zu einem

Vertragsabschluss kam. Gleichwohl betrachtete das Ministerium diese politische Option als exklusiv. Nr. 2: Die Wahl des Erzbischofs von Krakau Karol Woityla zum Papst Johannes Paul II. am 16. Oktober 1978 führte zu dessen triumphalen Polen-Besuch im Juni 1979. Dieser demonstrierte die Hilflosigkeit der Staats- und Parteiführung gegenüber den politischen, sozialen und wirtschaftlichen Problemen des Landes und verunsicherte die Genehmigungspraxis auch des Volksbildungsministeriums. Nr. 3: Die Genehmigung wurde wegen Nr. 1 verschoben, dann traten die Folgen von Nr. 2 ein, schließlich fiel Rektor Zygmunt Rybitzki in Ungnade; ich war des Zeuge, dass er die 7. Generalversammlung der „International Association of Universities,“ in Manila Ende August 1980 vorzeitig verließ, um nach Warschau zurückzukehren und sein Amt aufzugeben. Am 17. September 1980 wurde Solidarnosc gegründet, und von da an wagten sich die Grundelemente einer neuen Zivilgesellschaft hervor. Es stand die erste freie Wahl des Rektors der Universität Warschau an. Diese Hypothese, so scheint mir, ist die wahrscheinlichste.

Hier knüpfte ich eine Episode an, die ich bei meinem nächsten Besuch in Warschau erlebte. Auf dem Weg zur Eröffnung der ersten Kulturwoche der Bundesrepublik in Bulgarien - mit drei wissenschaftlichen Symposien, darunter einem Vortrag von Karl-Ludwig Schneider über den Schelmenroman in der deutschen Literatur - musste ich den frühesten Flug in Europa nach Sofia nehmen. Er ging von Warschau aus. Diese Gelegenheit wollte ich nutzen, um mit dem neu gewählten Rektor Henryk Samsonowicz (1980-82), Mediävist von hohen Graden, über das Schicksal unseres Kooperationsvertrages zu sprechen. Ich flog am späten Nachmittag des 17. November 1980 ein und erreichte das Rektorat um 17.30 Uhr. Hier sagte mir Maria Jezowa, die schon unter Rybitzki amtierende Prorektorin, ich müsse mich womöglich lange gedulden, der Rektor sei im Gespräch mit Studierenden, die eine Studentengewerkschaft à la Solidarnosc gründen wollten, das zöge sich hin. Als das Gespräch nach zwei Stunden beendet war, traf ich den erschöpften Kollegen in seinem Amtszimmer. Mit Erleichterung erklärte er mir, es freue ihn, seinen ersten internationalen Besucher zu empfangen, er sei vielleicht nicht in der richtigen Stimmung dazu, denn der Dissens mit den Studenten schmerze ihn; als ein Anhänger von Solidarnosc habe er es eben fertig gebracht, ihnen die Gründung einer Studentengewerkschaft auszureden, inständig auszureden, und er hätte ihre Einsicht gefunden. Sie verstanden sein Argument, dass die Universität den Sicherheitskräften keinen Vorwand bieten dürfe, um den Campus zu besetzen, die Universität zu spalten und das zarte Pflänzchen Autonomie zu ersticken, das die Universität inzwischen erreicht hatte. Bevor ich ihn überhaupt zu seiner Wahl beglückwünschen konnte, musste ich ihm zu seiner Tapferkeit gratulieren, denn es gehörte eine völlige Abwesenheit von Opportunismus, aber auch von autoritärer Einwirkung dazu, den Gleichgesinnten gegenüber die Rolle der Vernunft zur Geltung zu bringen. Maria Jezowa sagte mir beim Hinausgehen, das wäre an der Universität Warschau das erste Mal gewesen, dass ein Konflikt zwischen „oben,“ und „unten,“ im Dialog gelöst worden sei, nicht 1968, nicht seitdem, erst jetzt. Ich zwinkerte ihr zu und sagte: „Was wollt Ihr mehr, ich kenne das, ihr habt die schwierige Freiheit wieder!“, Sie können sich vorstellen, wie intensiv mein Gespräch mit

Rektor Samsonowicz über unseren hängen gebliebenen Kooperationsvertrag war. Er hatte, so neu im Amt, nicht einmal die nötige Akte auf seinem Tisch.

Dann verfinsterten sich die Zeiten wieder. Am 11. Februar 1981 übernahm Wojciech Jaruzelski das Amt des Ministerpräsidenten, blieb aber gleichzeitig Verteidigungsminister und Oberbefehlshaber der Streitkräfte. Die Solidarnosc, inzwischen auf zehn Millionen Mitglieder angewachsen, hatte sich aus einer Gewerkschaft zu einem riesigen Forum für Demokratie und Menschenrechte entwickelt. Mit ihrem Aufruf an die Arbeiter der anderen sozialistischen Länder Europas, sich für ein freies, aus christlich-nationaler Tradition entwickeltes, demokratisches gewerkschaftliches und öffentliches Leben zu organisieren, rief sie scharfe Reaktionen in der sowjetischen Presse hervor. Die Konfrontation zwischen Regierung und Solidarnosc verschärfte sich zu einer offenen innenpolitischen Krise. Am 13. Dezember 1981 verfügte der „Militärrat der nationalen Errettung“, unter der Führung Jaruzelskis, der inzwischen auch Parteichef war, das Kriegerrecht und die Verhaftung vieler Solidarnosc-Mitglieder. Damit wurde zwar eine mögliche sowjetische Intervention abgewendet. Doch lag bis zu den „Gesprächen am runden Tisch“, im Jahre 1989 ein Schatten über dem Land, der auch mit der Aufhebung des Kriegerrechtes durch den Sejm am 21. Juli 1983 nicht verschwand.

Mitten in dieser Periode des Kriegszustandes erschienen plötzlich am 28. November 1982 die beiden Prorektoren Prof. Franciszek Grucza und Prof. Kaluzynski als gute Engelsboten in Hamburg und schlugen vor, die Verhandlungen wieder aufzunehmen. Ihnen war möglicherweise nicht bewusst, dass das Vertragswerk einst so gut wie abgeschlossen war und nur der Genehmigung des Ministeriums harrte. Aber inzwischen waren mehr als drei Jahre vergangen; Justierung war so oder so angebracht. Also Chapeau für diesen grandiosen „Einfall“,! Es wurden nun folgende Fächer für das erste Dreijahres-Arbeitsprogramm vereinbart: Rechtswissenschaft, Politische Wissenschaft, Erziehungswissenschaft, Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Kunstgeschichte, Mathematik, Informatik, Physik. Doch wieder gab es ein Hindernis: Der Vertrag konnte nicht wie vereinbart im folgenden Mai unterzeichnet werden, weil offenbar zwei völlig überfüllte Terminkalender dies nicht zuließen. So kam es schließlich zur Vertragsunterzeichnung erst am 17. November 1983. Es war Rektor Kazimierz Dobrowolski (8.4.1982 – 14.2.1985), der uns dazu einlud. Wir waren glücklich, hier in Warschau signieren zu können, in einer festlichen Zeremonie wie heute, und schon damals in der Erfahrung großartiger Gastfreundschaft für die ganze Hamburger Delegation.

4. Es mag ein Epilog zu dieser langwierigen, aber höchst bedeutungsvollen Gründungsgeschichte unserer so erfolgreichen Kooperation sein, in der bis heute 900 Austauschvorgänge zu verzeichnen sind, wenn ich mit einer Geschichte schließe, die sich zwei Jahre nach der Unterzeichnung zutrug. Die Geschichte ist eine Ellipse mit zwei Brennpunkten. Ich war mit unseren Schiffbauern am 18. Oktober 1985 nach Danzig gereist, um „Vierzig Jahre Politechnika Gdanska“, zu feiern. Die Vorläuferhochschule dieser Institution ist die Mutter des Instituts für Schiffbau der Hamburger Universität; wir haben deshalb eine Art von Familienkooperation mit Politechnika Gdanska begründet. Die Danziger Schiffbauer sind ein lustiges

Völklein, wir feierten die Nacht durch, zwei Stunden Schlaf, dann der Festakt, ohne Manuskript. Es lag plötzlich die ganze Last der Vergangenheit auf mir, die Last der mörderischen Verwüstungen des Zweiten Weltkrieges, der auf der Danziger Westerplatte durch Hitler-Deutschland vom Zaun gebrochen worden war. Vor mir sprach der Rektor der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock, Wolfgang Brauer. Er sagte: Wir haben die Ursachen und Folgen des Zweiten Weltkrieges überwunden, weil wir uns alle zum Antifaschismus bekennen. Das rührte die Festgemeinde nicht, so richtig es war; alle hatten es tausendmal gehört. Dann musste ich ans Rednerpult treten, und nach einer Bandaufnahme des AStA von Politechnika Gdanska sagte ich u.a. folgendes: „Ich erachte es als eine große Auszeichnung, zu diesem Anlass in Ihre Stadt eingeladen worden zu sei, denn wir haben nicht vergessen, dass eine tragische und schuldhafte Geschichte in diesem Jahrhundert hinter uns liegt und unsere Völker gezeichnet hat. Unsere Generation hat eine Verantwortung für das Erbe der Schuld, das in dieser Zeit begründet worden ist. Diese Verantwortung besteht auch darin, das wir in einer neuen Zeit die unendlich schwierigen Grenzen, die noch immer bestehen, überschreiten und zugleich respektieren, dass wir in dieser Zeit Brücken bauen, um Verständigung neu zu begründen, weil Universitäten etwas zu tun haben mit der Frage nach der Wahrheit, mit der Frage nach der Freiheit und mit der Frage nach der Gerechtigkeit. Sie können dies alles als Universitäten ihres jeweiligen Landes in einer großen internationalen Gemeinschaft nur dann vollbringen, wenn sie sich dem Frieden verpflichtet wissen. Und das ist nicht nur eine große Idee, sondern das kleine Werk eines jeden Tages.“

Die Reaktion auf diese Rede war für ein distanzierendes akademisches Auditorium überwältigend. Ich war so weit gegangen, auch an die vierzig Jahre der Technischen Universität Danzig zu erinnern, der Vorläufer-Institution von Politechnika Gdanska, die 1905 gegründet worden war und aus der der Gründer unseres Schiffbau-Instituts, Georg Weinblum, stammte. Was niemand sonst, gebunden an den offiziellen Sprachjargon, ausdrücken konnte oder wollte, das wirkte wie ein Sprachereignis der befreienden Vereinigung über Abgründen erlebter und erlittener Geschichte.

Nach diesem Jubiläum flog ich am 22. Oktober 1985 nach Warschau. Dort sprach ich mit dem neuen Rektor der Universität, dem Physiker Grzegorz Bialkowski (15.2.1985–5.7.1989), über die Entwicklung unserer Zusammenarbeit, denn im folgenden Jahr war ein neues Arbeitsprogramm vorzubereiten. Dabei ergab sich, dass wir uns am Abend noch einmal wiedertreffen würden, denn wir waren beide auf die inzwischen legendäre Interfluglinie nach Berlin-Schönefeld gebucht. So kam es; doch der Rektor hatte einen Sitz einige Reihen hinter mir erhalten. Als ich in Schönefeld die Gangway hinunterging, sah ich unten eine Empfangsdelegation von fünf Personen mit blank geputzten Schuhen stehen. Es schoss mir durch den Kopf: Humboldt-Universität, 175 Jahre Humboldt-Universität zu Berlin. Ich trat auf den als Flügeladjutant postierten Delegationsleiter zu, denn ich erkannte ihn, es war der Prorektor für internationale Beziehungen mit dem Fachgebiet Berufliche Bildung. Ich begrüßte ihn sowie seine vier Begleiter und Begleiterinnen, und als ich sah, dass sie unsicher waren, ob ich der erwartete Gast sei, trat ich vor sie hin und sagte: „Der, auf den ihr wartet, wird nach mir kommen.“, Just in diesem Augen-

blick schritt der Warschauer Rektor Bialkowski die Treppe herunter; ich zeigte auf ihn und stellte ihn dann der Delegation vor. Danach entbot ich allen den Abschiedsgruß und ging zum Terminal, während die Delegation der Humboldt-Universität mit ihrem Gast davonbrauste.

Ich muss übrigens sagen, dass mir in dieser Situation auf dem Rollfeld die andere Pointe entging, die im zweiten Teil des angespielten Bibelwortes liegt. Wie hätte es mir auch in den Sinn kommen sollen, gleich noch hinzuzufügen: „...und ich bin nicht wert, dass ich mich bücke und die Riemen seiner Schuhe löse,“? Gleichwohl, im Bus nach West-Berlin dachte ich, dass das intuitiv geäußerte Zitat in seiner Gänze und in seiner Transparenz auf die historische Situation zutrifft, die uns Deutsche zu Schuldnern unserer polnischen Nachbarn gemacht hat. Das denke ich noch immer, und so kann ich Ihnen nur tief danken für das freundschaftliche Entgegenkommen, das Sie uns mit und in dieser Partnerschaft erwiesen haben.

Wybory władz Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej na kadencję 2009-2012

Podczas Walnego Zgromadzenia Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej, które odbyło się 17 kwietnia 2009 roku na Uniwersytecie Warszawskim, zostały przeprowadzone wybory nowych władz Towarzystwa. Do Zarządu w wyniku głosowania tajnego zostały wybrane większością głosów następujące osoby:

- Przewodniczący Zarządu – prof. dr hab. Sambor Grucza,
- Wiceprzewodnicząca Zarządu – prof. dr hab. Maria Dakowska,
- Wiceprzewodniczący Zarządu – prof. dr hab. Jerzy Żmudzki,
- Sekretarz PTLŚ – dr Katarzyna Hryniuk,
- Skarbnik PTLŚ – dr Łukasz Karpiński.

Następnie została wybrana większością głosów Komisja Rewizyjna w składzie:

- Przewodniczący Komisji Rewizyjnej – prof. dr hab. Jerzy Lukszyn,
- Członek Komisji Rewizyjnej – prof. dr hab. Stanisław Szadyko,
- Członek Komisji Rewizyjnej – prof. dr hab. Tomasz Czarnecki.

Walne Zgromadzenie wybrało również trzech członków Sądu Koleżeńskiego:

- prof. dr hab. Christopha Schatte,
- prof. dr hab. Wandę Zmarzer,
- prof. dr hab. Jerzego Zyberty.

Zgodnie ze Statutem Towarzystwa, Zarząd ukonstytuował się w ciągu siedmiu dni od wyborów.

Katarzyna H r y n i u k

Sprawozdanie z konferencji naukowej „Język – Poznanie – Zachowanie” Instytut Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego (Łódź 28–30 września 2008)

W dniach 28–30 września 2008 roku odbyła się druga konferencja naukowa z cyklu *Język – Poznanie – Zachowanie*, zorganizowana przez Katedrę Językoznawstwa Angielskiego i Językoznawstwa Stosowanego w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego. Celem konferencji była prezentacja osiągnięć i wymiana poglądów na temat badań z dziedziny językoznawstwa, dydaktyki języków obcych, psycholingwistyki, socjolingwistyki, neurolingwistyki czy psychologii. Tematyka konferencji wzbudziła szerokie zainteresowanie nie tylko wśród licznie przybyłych specjalistów z dziedziny lingwistyki i filologii obcych, ale również psychologów i polonistów. Językiem konferencji był język polski.

Uroczyste otwarcie konferencji nastąpiło o godzinie 10.30 w auli Centrum Szkoleniowo-Konferencyjnego Uniwersytetu Łódzkiego. Wszystkich zebranych powitał Dziekan Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego, prof. dr hab. Piotr Stelmaszczyk, który wygłosił słowo wstępne, oraz organizatorzy konferencji: prof. Jan Majer – kierownik Zakładu Psycholingwistyki i Dydaktyki Języka Angielskiego i dr Joanna Nijakowska. Serdecznie powitano gości – prof. J. Arabskiego, prof. M. Bogdanowicz, prof. G. Krasowicz-Kupis, prof. A. Nigożerodcew, prof. A. Michońską-Stadnik i prof. B. Lewandowską-Tomaszczyk – specjalistów znanych w krajowym i zagranicznym środowisku naukowym, podziękowano im za przyjęcie zaproszenia do udziału w konferencji i przedstawienia referatów plenarnych. Każdy z trzech dni konferencji rozpoczął i kończył referat plenarny, po czym miały miejsce burzliwe dyskusje, którym przewodniczyli: prof. J. Majer i dr J. Nijakowska. Pozostałe referaty, pogrupowane w ramach bloków tematycznych, takich jak neuropsychologia języka, zaburzenia językowe i trudności w uczeniu się, analiza dyskursu, formy komunikacji, przyswajanie i nauczanie języka obcego itp., zostały wygłoszone w dwóch sekcjach. Różnorodność poruszanej w nich problematyki, jak podkreśliła we wstępie dr J. Nijakowska, wskazuje na fakt, iż badanie i rozważanie zagadnień dotyczących procesów przyswajania języków obcych wymaga interdyscyplinarnego podejścia.

Pierwszy referat plenarny zatytułowany: *Świadomość i introspekcja w akwizycji kategorii w języku obcym* wygłosiła prof. B. Lewandowska-Tomaszczyk z Łodzi. Po wyjaśnieniu kluczowych pojęć, takich jak „świadomość”, „introspekcja”, „intuicja”, „uwaga”, „eksplicytność”, „implicitność” itp., referentka przedstawiła korzyści wprowadzania dwóch typów technik w procesie dydaktycznym: użycia autentycznych multimodalnych materiałów (korpusów) języka obcego jako podstawy przyswajania implicitnego i skupiania uwagi w toczącym się dyskursie (*on-line*), oraz techniki użycia eksplicytnego wyjaśnienia, opartego o analizy konceptualno-językowe, ułatwiającego zrozumienie istoty przyswajanych kategorii przez introspekcję (*off-line*).

Nie jest możliwe omówienie choćby w skrócie wszystkich kolejnych referatów, choć wszystkie cieszyły się ogromnym zainteresowaniem, ze względu na ich ilość i fakt, iż obrady odbywały się w dwóch sekcjach, lecz poniżej wymienione są te, które zwróciły szczególną uwagę publiczności. Omawianie zagadnień dotyczących świadomości kontynuowane było w referacie dr Agnieszki Kubiczek, reprezentującej Uniwersytet Jagielloński, zatytułowanym *Rola świadomości w procesie nauki języka obcego*, który zakończył się ożywioną dyskusją. Temat strategii uczenia się i nauczania języków obcych poruszały dwa następne referaty: pierwszy, zatytułowany *Strategie uczenia się gramatyki – próba klasyfikacji*, autorstwa prof. Mirosława Pawlaka (Poznań) oraz następny, autorstwa dr. Sebastiana Piotrowskiego (Lublin), pt.: *Strategie w akwizycji języka obcego w środowisku instytucjonalnym*. Jednak większość referatów pierwszego dnia konferencji dotyczyło zagadnień trudności komunikacyjnych u osób z zaburzeniami takimi jak dysleksja rozwojowa i ich wpływu na uczenie się języków obcych. Po przerwie obiadowej temat ten poruszyła dr Joanna Nijakowska (Łódź) w swoim referacie zatytułowanym: *Rozwijanie świadomości fonologicznej i świadomości relacji głoska-litera u osób dyslektycznych uczących się języka angielskiego jako obcego*. Problem rozumienia i rozwijania prawidłowej wymowy omówiony również został w dwóch innych referatach: prof. Ewy Waniek-Klimczak (Łódź) zatytułowanym *Przyswajanie rytmu jako elementu organizacji czasowej języka* oraz dr. Arkadiusza Rojczyka, reprezentującego Uniwersytet Śląski, pod tytułem *Modele percepcji słuchowej mowy w języku obcym*. Stawiane przez słuchaczy pytania i dyskusje po każdym z wystąpień były bardzo inspirujące do dalszej pracy badawczej.

Pierwszy dzień obrad zakończył wykład plenarny prof. Marty Bogdanowicz z Instytutu Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego, zatytułowany *Deficyty poznawcze i ich skutki w patomechanizmie dysleksji rozwojowej*. Referentka mówiła o biologicznym podłożu trudności w czytaniu i pisaniu oraz o innych wymiarach patomechanizmu dysleksji, takich jak: psychologiczny, społeczny i wykonawczy, podkreślając również konieczność dostrzeżenia związków pomiędzy nimi. Autorka twierdzi, że poznanie patomechanizmu dysleksji rozwojowej umożliwia nie tylko prowadzenie badań naukowych, lecz również spełnia istotną rolę w praktyce klinicznej. Referat ten zainicjował burzliwą dyskusję.

Drugi dzień konferencji rozpoczął się referatem plenarnym prof. Grażyny Krasowicz-Kupis z Instytutu Psychologii UMCS na temat: *Świadomość językowa a komunikacja za pomocą pisma*. Jak podkreśla autorka, jedną z najważniejszych różnic pomiędzy komunikacją ustną i pisemną jest udział świadomości językowej w tej ostatniej. Dlatego też podczas wykładu zostały przytoczone przykłady badań dotyczących dysleksji rozwojowej, w której mamy do czynienia z deficytami świadomości fonologicznej, świadomości pisma oraz świadomości morfologiczno-składniowej i świadomości słowa. Temat ten cieszył się dużym zainteresowaniem wśród przybyłych uczestników konferencji.

Kolejne referaty wygłaszane były w sekcjach. Kilka z nich dotyczyło analizy dyskursu, na przykład ciekawy wykład dr Moniki Kopytowskiej (Łódź) pt.: *Dlaczego Afryka przeraża – ramy w dyskursie wiadomości prasowych* czy prof.

Piotra Capa (Łódź) zatytułowany: *O teorii proksymizacji w dyskursie politycznym*. Po krótkiej przerwie natomiast głos zabrała między innymi dr Adriana Biedroń (Słupsk), aby przedstawić wyniki swoich badań w referacie zatytułowanym: *Zdolność językowa z perspektywy neurolingwistycznej. Z rozważań swoich autorka wyciąga wnioski, że pojęcie zdolności językowych nie powinno być analizowane w oparciu tylko o wiedzę lingwistyczną i psychologiczną, lecz oparte na badaniach z dziedziny neurolingwistyki, której odkrycia prawdopodobnie wkrótce pozwolą na pełniejszy opis tego zjawiska. Omawianie tego problemu zakończyło się ożywioną dyskusją.*

Po przerwie obiadowej ostatnią część obrad rozpoczął prof. Jan Majer (Łódź) z interesującym referatem pt.: *Między interakcją a dydaktyką: błąd językowy i negocjowanie informacji zwrotnej w dyskursie edukacyjnym*. Zainteresowaniem cieszył się również jeden z następnych referatów autorstwa dr Moniki Kusiak (Kraków) na temat *Wykorzystania gramatyki tekstu w badaniach dotyczących procesów odbioru tekstu w języku rodzimym i obcym*, w którym autorka zaprezentowała swoje badania.

Drugi dzień konferencji zakończył się wykładem plenarnym prof. Anny Michońskiej-Stadnik z Uniwersytetu Wrocławskiego pt.: *Przetwarzanie informacji w języku pierwszym i drugim – perspektywa neurobiologiczna*. Autorka w swoich rozważaniach bierze pod uwagę czynnik wieku oraz porusza problem zróżnicowanej aktywności obszarów mózgu w trakcie przyswajania określonych aspektów języka obcego. Referat ten został zakończony refleksją na temat perspektyw badawczych na przyszłość, po której rozpoczęła się dyskusja.

W trzecim dniu konferencji pierwszy referat plenarny, zatytułowany: *W stronę interkulturowego modelu przyswajania i nauczania języka drugiego/obcego*, wygłosiła prof. Anna Niżegorodcew z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Referentka omówiła teoretyczne podstawy wymienionego w tytule modelu, leżące u jego podstaw założenia oraz wyraziła spostrzeżenia odnośnie możliwości zawarcia w tym modelu zarówno czynników socjolingwistycznych, jak i psycholingwistycznych. Temat ten wzbudził duże zainteresowanie odbiorców.

Dwa spośród następnych referatów dotyczyły przyswajania języków specjalistycznych. Pierwszy, zatytułowany *Wpływ wiedzy leksykalnej i specjalistycznej na zrozumienie tekstów fachowych*, wygłoszony został przez dr Katarzynę Hryniuk (Warszawa). Drugi referat pt.: *Język specjalistyczny: implikacje pedagogiczne badań leksykalnych* wygłosiła dr Ewa Witalisz z Krakowa. Pytania stawiane przez uczestników w ożywionych dyskusjach po każdym referacie skłaniały do głębokich przemyśleń.

Po krótkiej przerwie referat dr Ewy Piechurskiej-Kuciel (Opole), zatytułowany *Lęk na poziomach przetwarzania informacji językowej*, przyciągnął liczne grono słuchaczy, zarówno jak i następne, których tematyka dotyczyła różnic w uczeniu się języków obcych ze względu na płeć. W jednym z nich, zatytułowanym *Wpływ płci na uczniowskie atrybucje przyczynowe*, badania swoje zaprezentowała dr Krystyna Łeska-Chabrowska (Częstochowa), oraz w następnym pt.: *Postawy i osiągnięcia w czytaniu po angielsku a płeć*, dr Liliana Piasecka (Opole). Następujące po referatach dyskusje pobudzały do refleksji nad kierunkami dalszych badań.

Ostatni dzień konferencji zakończył związany tematycznie z poprzednimi referatami wykład plenarny prof. Janusza Arabskiego z Uniwersytetu Śląskiego pt.: *Sprawności językowe kobiet i mężczyzn*. Różnice pomiędzy językiem kobiet i mężczyzn oraz językiem dyskursu adresowanego do kobiet i mężczyzn autor zaprezentował na podstawie badań z zakresu przyswajania języka ojczystego i obcego. Następnie miało miejsce uroczyste zakończenie konferencji przez organizatorów: prof. Jana Majera i dr Joannę Nijakowską, którzy podziękowali licznie przybyłym uczestnikom za wygłoszone referaty i aktywny udział w dyskusjach.

Konferencja ta odniosła duży sukces, a jej cele zostały osiągnięte. Szczególne podziękowania należą się Komitetowi Organizacyjnemu konferencji oraz wszystkim pozostałym osobom zaangażowanym w jej organizację, którzy dodatkowo zadbali o to, aby w ciekawy sposób spędzić czas również po obradach. Pod koniec pierwszego dnia konferencji, pomimo napiętego programu wystąpień, dzięki staraniom gospodarzy uczestnicy mieli okazję wziąć udział w wycieczce turystycznej po Łodzi, aby zwiedzić słynną ulicę Piotrkowską i imperium Karola Wilhelma Scheiblera (XIX-wiecznego łódzkiego fabrykanta), co było niewątpliwą atrakcją konferencji.

Wynikiem wspólnej pracy podczas konferencji jest opublikowany w połowie bieżącego roku tom pod redakcją dr Joanny Nijakowskiej pt.: *Język–poznanie–zachowanie: perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego*, prezentujący wybrane referaty.

Katarzyna H r y n i u k

Literatura rosyjska w kontekście europejskim. Sprawozdanie z III Międzynarodowej Konferencji Młodych Filologów w Instytucie Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego

W dniach 26–28 marca 2009 roku w Instytucie Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego odbyła się trzecia studencko-doktorancka konferencja na temat *Literatura rosyjska w kontekście europejskim*. Uczestnicy reprezentowali 8 państw (Polska, Rosja, Łotwa, Estonia, Białoruś, Kazachstan, Mołdawia, Wielka Brytania), 11 uczelni i instytucji naukowych. Znaleźli się wśród nich stali bywalcy młodzieżowych konferencji rusycystycznych, doktoranci ostatnich lat studiów, magistranci i studenci.

Uczestników spotkań literaturoznawczych w Instytucie Rusycystyki UW łączy jedno – zainteresowanie literaturą rosyjską. Ale jak się okazuje, nie tylko. W Warszawie spotykają się, by dyskutować również o kontekstach kultury rosyjskiej, powiązaniach między literaturą wschodnio- i zachodnioeuropejską, recepcji literatury rosyjskiej za granicami Rosji. A także, co ważne, poszukiwać płaszczyzn dialogu

– nie tylko kulturowego, ale też naukowego – w konferencji i tym razem wzięli udział reprezentanci różnych, nierzadko przeciwstawnych, szkół filologicznych.

Na różnorodność – geograficzną, wiekową i metodologiczną – jako charakterystyczną cechę warszawskiej konferencji zwróciła uwagę jej kurator Pani prof. Ludmiła Łucewicz, przedstawiając pokłosie ubiegłorocznego spotkania – drugi tom z cyklu *Literatura rosyjska w kontekście europejskim* (*Русская литература в европейском контексте. II*, red. J. Piotrowska, Instytut Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, 380 str.). Gości tradycyjnie powitali przedstawiciele władz Wydziału Lingwistyki Stosowanej i Instytutu Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego – Pani prof. dr hab. Wanda Zmarzer, Prodziekan ds. naukowych i współpracy z zagranicą, oraz Pani prof. dr hab. Alicja Wołodźko-Butkiewicz, Dyrektor Instytutu Rusycystyki.

Tradycją stał się także wykład inauguracyjny znanego polskiego rusycysty. Tym razem z odczytem wystąpił Pan prof. dr hab. Andrzej de Lazari z Uniwersytetu Łódzkiego. Jego wykład na temat *Rosja w integrującej się Europie: wizerunek Rosji-niedźwiedzia w kulturach europejskich* ożywił zwłaszcza młodych filologów z Rosji, którzy w trakcie dyskusji opowiadali m.in. o funkcjonowaniu symbolu niedźwiedzia we współczesnej rosyjskiej kulturze masowej (nie zabrakło wzmianki o przeróbce obrazu J. Lurie „Bear Surprise”, gdzie rosyjski niedźwiedź wykrzykuje kultowe już „Пребед!”). Następnie prof. Ivan Garcia Sala (Uniwersytet Barceloński, Hiszpania), współpracujący z prof. Andrzejem de Lazari w ramach projektu *Rosja w integrującej się Europie...*, przedstawił specyficzne cechy wizerunku Rosji jako niedźwiedzia w kulturze hiszpańskiej. Po prezentacji książki *Polacy i Rosjanie we wzajemnej karykaturze* (autorstwa naszego gościa, prof. A. de Lazari, i prof. O. Riabowa z Uniwersytetu Państwowego w Iwanowie), pałeczkę przejęli młodzi filolodzy – studenci i doktoranci.

Literatura i kultura rosyjska XIX w. w kontekście europejskim

Literatury rosyjskiej pierwszej połowy XIX w. dotyczyły dwa referaty. Borys Kajaczew (Leeds, Wielka Brytania) mówił o kontekście literackim sonetu A. Delwiga poświęconego Ponomariewej (sonet 33 w tomie wierszy z 1829 roku), a Justyna Okrasa (Uniwersytet Warszawski) przedstawiła referat na temat przekładów prozy M. Gogoła na język polski.

Pierwszy dzień konferencji zdominowały wystąpienia poświęcone literaturze i kulturze rosyjskiej drugiej połowy wieku. Ożywioną dyskusję wywołał referat Eleny Gulewicz (Grodno, Białoruś). Doktorantka postawiła bowiem tezę, że „The Death of the Lion” H. Jamesa należy traktować nie jako fikcję literacką, ale jako dokument (przemawiają za tym, jej zdaniem, też przyczyny powstania utworu, określone w streszczeniu referatu jako chęć „powiedzenia prawdy” o Turgieniewie). Trzy wystąpienia dotyczyły sposobu bycia i zachowania – rosyjskich dandysów

(Anna Siemionowa z Sankt-Petersburga, *Europa i Rosja w zwierciadle dandyzmu*), okcydentalistów w „Rzeczach minionych i rozmyślaniach” A. Hercena (Walentyna Lebediewa z Czerepowca, *Codziennie zachowanie bohaterów literackich wspomnień A. I. Hercena w kontekście literatury romantycznej*) i arystokratów (Joanna Piotrowska z Uniwersytetu Warszawskiego, *Arystokratyzm w dziennikach Lwa Tołstoja. Rekonesans*).

Pierwszy dzień konferencji zakończyła Marta Łukaszewicz (Uniwersytet Warszawski), analizując w swoim referacie obraz duchownego w rosyjskiej i polskiej prozie drugiej połowy XIX wieku.

Twórczość Dostojewskiego i Czechowa: kontekst europejski, interpretacja, recepcja

Drugi dzień konferencji rozpoczął się pod znakiem Dostojewskiego i Czechowa. Elena Iwancowa (Daugavpils, Łotwa) zastanawiała się nad znaczeniem grymasów – szczególnego przypadku „mowy ciała” – w utworach Dostojewskiego, Aleksandra Kołodziejczak (Uniwersytet Warszawski) prześledziła fragmenty o George Sand w „Dzienniku pisarza” z 1876 roku. W wystąpieniach poświęconych twórczości Czechowa omówione zostały wybrane problemy jej interpretacji (Anastazja Wiekszyna z Tartu, *Metafizyka Czechowa. Rekonesans*) i recepcji (Oksana Komarowa z Daugavpils, *Adaptacja utworów A.P. Czechowa w łotewskiej przestrzeni kulturowej*).

Literatura Srebrnego Wieku i jej związki z zachodnioeuropejską tradycją literacką

Referat Anastazji Sysojowej (Sankt-Petersburg, Rosja) o literackich prototypach i „grze” z europejską tradycją (Tasso, Wagner) w drugiej części trylogii F. Sołoguba „Legenda tworzona” zapoczątkował serię wystąpień dotyczących prozy Srebrnego Wieku.

Dwie uczestniczki konferencji skoncentrowały się na twórczości prozatorskiej. Briusowa – Julia Damm (Uniwersytet Warszawski) omówiła obraz Hesperii – femme fatale z powieści pisarza, Ewelina Kułakowska (UMCS w Lublinie) – koncepcję wstydu zawartą w jego nowelistyce. Z kolei Małgorzata Ułanek (UMCS w Lublinie) przeprowadziła analizę sceny pocałunku Kamilli i Heinricha w „Linii Apellesa” B. Pasternaka, wysuwając wniosek, że Eros jest sposobem poznania drugiego człowieka i samopoznania. Problem samopoznania zainteresował także Justynę Celmer (Uniwersytet Warszawski), której wystąpienie dotyczyło autoanalizy w dziennikach M. Wołoszyna.

Kolejna część obrad poświęcona była poezji Srebrnego Wieku. Wyjątek stanowił referat Anity Brodowskiej (Uniwersytet Warszawski), w którym zaprezen-

towana została twórczość poetycka M. Gronskiego. Wystąpienia Ewy Stawinogi (UMCS w Lublinie) i Barbary Chmielewskiej (Uniwersytet Warszawski) dotyczyły analizy i interpretacji konkretnych wierszy – doktorantka z Lublina omówiła znaczenie symbolu krzyża w utworze Wiaczesława Iwanowa „Kriest zła” (*Krzyż zła*), zaś doktorantka z Warszawy prześledziła odwołania i konteksty w „Ostatniej róży” A. Achmatowej. Rola imion (imiona-mity i imiona-symbole) w poezji A. Błoka była tematem referatu Anny Curienkowej (Tallin, Estonia).

Twórczość pisarzy rosyjskich XX w.: problemy interpretacji, recepcja w Polsce

Drugi dzień konferencji zakończyły referaty o twórczości I. Bunina i W. Astafiewa. Ożywioną dyskusję wywołało wystąpienie Wandy Kubiak (UMCS w Lublinie) poświęcone interpretacji nowel Bunina z cyklu „Ciemne aleje” w świetle założeń skandalizującego filozofa O. Weiningera. Paweł Hoch (Uniwersytet Warszawski) przedstawił recepcję twórczości rosyjskiego noblisty w Polsce. O polskiej recepcji utworów innego pisarza, Wiktora Astafiewa, opowiedziała Aldona Borkowska (Uniwersytet Warszawski).

Literatura rosyjska XX w. zdominowała ostatni dzień konferencji. Tematem dwóch wystąpień była proza A. Płatonowa. Wizerunek inżyniera-specjalisty w utworach „Wykop” i „Epifańskie śluz” omówiła Bożena Witowicz (Uniwersytet Warszawski), zaś wybrane problemy interpretacji „Epifańskich śluzów” w anglojęzycznej krytyce przedstawiła Maja Katkova (Moskwa, Rosja). Referaty Inny Dworieckiej (Daugavpils, Łotwa) i Patrycji Spytek (Uniwersytet Warszawski) dotyczyły literatury niefikcyjnej – wywiadu I. Czinnowa (I. Dworieckaja, *Fragmentsy o charakterze memuarystycznym w wywiadzie Igora Czinnowa*) oraz „Dziennika pisanego nocą” G. Herlinga-Grudzińskiego (P. Spytek, *Gustaw Herling-Grudziński o literaturze rosyjskiej w „Dzienniku pisanym nocą”*).

Poezja i proza rosyjska XX w. w ujęciu komparatystycznym

Wśród wystąpień poświęconych twórczości pisarzy rosyjskich XX w. odrębną grupę stanowiły referaty o charakterze komparatystycznym. Agnieszka Szypliewicz (Uniwersytet Warszawski), omawiając intertekstualność w utworach K. Czukowskiego dla dzieci, zwróciła uwagę na związki jego twórczości z anglosaską tradycją literacką. Referat Marii Pietrowskiej (Astana, Kazachstan) dotyczył typologii porównawczej adresata w poezji M. Cwietajewej i Antonio Machado, zaś Agnieszki Rybczak (UAM w Poznaniu) – przestrzeni miejskiej w „Dyptyku Petersburskim” J. Brodskiego i esejach Cz. Miłosza („Miejsca utracone”, „Dykcjonarz wileńskich ulic”). Z kolei Irina Kuzniecowa zestawiała obrazy pedagogów w twórczości J. Korczaka i A. Lichanowa.

Najnowsza literatura rosyjska w kontekście europejskim

W dwóch ostatnich wystąpieniach przedmiotem analizy i interpretacji była najnowsza literatura rosyjska. Maria Andrianowa (Sankt-Petersburg, Rosja) omówiła sceny uczyty w powieści „Puszkinskij dom” *Dom Puszkina* A. Bitowa w kontekście europejskiej tradycji literackiej, Maria Modylina (Kiszyniów, Mołdawia) – koncept drogi w poetyce rosyjskiego (Wieniedikt Jerofiejew, W. Pielewin, M. Charitonow) i zachodnioeuropejskiego (S. Beckett, U. Eco, A. Robbe-Grillet, J. Kosiński, M. Houellebecq) postmodernizmu.

W trakcie uroczystego zamknięcia konferencji Pani prof. Ludmiła Łucewicz podsumowała trzydniowe obrady. Wysoko oceniając poziom referatów, kurator zwróciła uwagę uczestników na konieczność aktywniejszego udziału w dyskusjach. Organizatorzy mieli przy tym okazję podziękować Pani dr hab. Annie Jędrzejkiewicz, niestrudzonemu dyskutantowi na konferencjach młodych filologów.

*

W imieniu Komitetu Organizacyjnego III Międzynarodowej Konferencji Młodych Filologów pragnę podziękować za życzliwość i pomoc w przygotowaniu konferencji Dziekanowi Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW, Panu prof. dr. hab. Samborowi Gruczy, Dyrektorowi Instytutu Rusycystyki UW, Pani prof. dr. hab. Alicji Wołodźko-Butkiewicz oraz Pani prof. dr. hab. Ludmile Łucewicz. Podziękowania za wysiłek i zaangażowanie kieruję także do studentów i doktorantów Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW.

Joanna P i o t r o w s k a