

Lingwistyka Stosowana

Applied Linguistics Angewandte Linguistik

PRZEGLĄD / REVIEW

TOM 23: 3/2017

Zespół redakcyjny/ Editorial Team

prof. dr hab. Sambor Gucza – redaktor naczelny/ Editor-in-Chief
dr hab. Monika Płużyczka – z-ca redaktora naczelnego/ Deputy Editor
dr Anna Bonek – asystent redaktora naczelnego/ Assistant to the Editor
dr Alicja Sztuk – asystent redaktora naczelnego/ Assistant to the Editor
mgr Agnieszka Kaleta – asystent redaktora naczelnego/ Assistant to the Editor

Redaktor tomu/ Volume Editor

dr Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska
dr Piotr Krycki



Adres redakcji – Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW,
ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa, www.ls.uw.edu.pl, e-mail: ls.wls@uw.edu.pl

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

SPIS TREŚCI / TABLE OF CONTENTS

ARTYKUŁY / ARTICLES

Lingwistyka / Linguistics

Anna P. BOROWSKA

Dyferencjacja zadań badawczych awialingwistyki na tle bieżących potrzeb lotnictwa, 1–14

Jarochna DĄBROWSKA-BURKHARDT

O języku niemieckim w Polsce. Stereotypy i wyobrażenia na przestrzeni wieków, 15–25

Magdalena FILAR

Kognitywne badania nad semantyką tekstu z perspektywy angloamerykańskiej i z perspektywy germanistycznej, 27–38

Mirosław GAJER

Analiza zagadnień związanych z próbami odczytania dysku z Fajstos w kontekście występowania na jego powierzchni zagadkowych wzorów geometrycznych, 39–46

Marek ŁUKASIK

Lexical Minimum (Re)Defined, 47–63

Renata NADOBNIK

Sprachführer für besondere Zwecke (am Beispiel des Deutschen und des Polnischen), 65–78

Alicja SZTUK

Problemy i wyzwania polityki terminologicznej na przykładzie baz danych terminologicznych, 79–90

Glottodydaktyka / Glottodidactics

Małgorzata BIELICKA

Zróźnicowanie wyników testu na rozumienie zjawisk gramatycznych jako wskaźnik zindywidualizowanych procesów nabywania języka drugiego w grupie dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych, 91–105

Joanna KIC-DRGAS

Polityka językowa przedsiębiorstwa a planowanie kursu języka specjalistycznego na przykładzie branży informatycznej, 107–117

Krzysztof KOTUŁA

Strategie współtworzenia tekstów w procesie glottodydaktycznym, 119–133

Mariusz KRUK, Joanna ZAWODNIAK

Rozważania o zmiennym charakterze motywacji na lekcji języka angielskiego jako obcego wśród uczniów szkoły ponadgimnazjalnej, 135–149

Jolanta ŁACKA-BADURA

Ocena wiedzy i kompetencji przedmiotowych jako element dydaktyki języka obcego dla celów biznesowych w programie studiów wyższych, 151–165

Marcin ŁĄCZEK

Funkcja facylitacyjna angielskiej polityki oświatowej w zakresie kształcenia mniejszości etnicznych (przypadek inspektoratu oświaty w Milton Keynes), 167–179

Izabela ORCHOWSKA

Kształcenie nauczycieli języków obcych jako interdyscyplinarny przedmiot poznania naukowego. Refleksja metaglottodydaktyczna na temat relacji między glottodydaktyką a pedagogiką, 181–195

Translatoryka / Translatorics

Emil LESNER

O tworzeniu i technikach przekładu tzw. „easter eggów“ na wybranych przykładach z trylogii gier komputerowych „Wiedźmin“ i jej tłumaczenia na język niemiecki, 197–211

Mieczysław NASIADKA

Typy translatorów automatycznych w tłumaczeniu metafor, 213–227

Anna P. BOROWSKA
Uniwersytet Warszawski

Dyferencjacja zadań badawczych awialingwistyki na tle bieżących potrzeb lotnictwa

Abstract:

Various research tasks of avialinguistics against current aviation needs

The author presents various research tasks of a new scientific discipline – *avialinguistics*, called and described by herself earlier (see A.P. Borowska 2017a). This new branch of linguistics deals with various types of aviation texts. Aviation discourse is a specific variety of specialist discourse as common features with other specialist varieties are found to be marginal. The needs of civil aviation increase proportionally to research needs and improving its aspects including aviation communication. The article presents the subject and aims of avialinguistics in order to present its various research tasks with reference to current aviation needs and taking into account the variety of aviation polilects. Aeronautical discourse has been selected as an example for scientific discussion.

Wstęp

Bezpieczeństwo każdego lotu nie ogranicza się tylko do aspektów technicznych związanych z nowoczesnymi technologiami lub jakością stosowanych materiałów. Obejmuje ono także, a może przede wszystkim, czynnik ludzki, który ciągle ma olbrzymie znaczenie podczas każdej operacji lotniczej. Do tej pory zjawisko to było analizowane na gruncie różnych dyscyplin, np. lotnictwa (J.A. Caldwell/ J.Y. Caldwell 2016; T.G.C. Griffin/ M.S. Young/ N.A. Stanton 2015; V.D. Hopkin 1995; H.C. Muir/ D. Harris 2005; J.A. Wise/ V.D. Hopkin/ D.J. Garland 2009), psychologii w lotnictwie (M. Martinussen/ D.R. Hunter 2010; P.S. Tsang/ M.A. Vidulich 2002), czy lingwistyki w kontekście lotniczym (S. Cookson 2009; B. Molesworth/ D. Estival 2015). Często jednak badania wskazywały bardzo uogólnione wyniki i były ze sobą niespójne. Wraz z coraz większą potrzebą klarownej i globalnie zrozumiałej lotniczej komunikacji werbalnej pojawiła się konieczność stworzenia oddzielnej dyscypliny wiedzy, która wykorzystując potencjał dziedzin jej pierwotnych mogłaby interpretować na nowo dotychczasowe ustalenia na tle bieżących potrzeb lotnictwa i objąć specyficzne cele służące usprawnieniu wszystkich aspektów werbalnej komunikacji lotniczej. Dziedzina ta została po raz pierwszy nazwana i opisana w języku angielskim przez A.P. Borowską (2017a) jako *avialinguistics*, a jej założenia poparte przeprowadzonymi badaniami (zob. A.P. Borowska 2017a). Zasto-

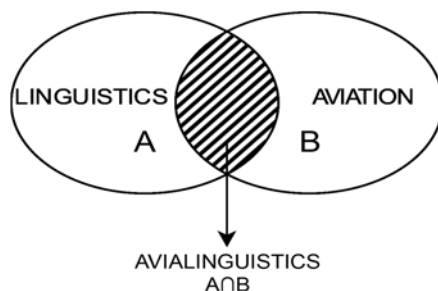
sowana oryginalnie przez autorkę angielska nazwa pozwoliła sprawnie dokonać transferu terminu na grunt języka polskiego, w wyniku czego powstała nazwa polska – *awialingwistyka*.

Bieżące potrzeby wynikające z intensywnego rozwoju transportu lotniczego na świecie i zapewnienia bezpieczeństwa operacji lotniczych obejmują między innymi komunikację specjalistyczną w języku angielskim, a zatem mają na uwadze nieustannie podnoszenie kompetencji językowych kadr przemysłu lotniczego. Niezbędne zadania badawcze w tym zakresie charakteryzują się coraz głębszą dyferencjacją zależnie od specyficznych celów poszczególnych dziedzin lotnictwa, a więc także poprawnej komunikacji werbalnej stosowanej do ich osiągnięcia. Zadaniem awialingwistyki jest zatem zaspokojenie wszelkich potrzeb językowych służących osiągnięciu poprawnej komunikacji.

1. Przedmiot awialingwistyki

Awialingwistyka to nowa interdyscyplinarna dziedzina wiedzy zajmująca się badaniem języka lotniczego we wszystkich jego aspektach i w ścisłym powiązaniu z praktycznym jego stosowaniem. Jej nazwa wywodzi się z dwóch dziedzin względem niej prymarnych, tj. awiacji (synonim lotnictwa – ang. *aviation*) i lingwistyki (ang. *linguistics*), bez których nie mogłaby istnieć¹. Ta nowa dziedzina wiedzy jest pochodną lingwistyki stosowanej, a także lingwistyki specjalistycznej. Dzieli zatem z nimi wspólny aparat badawczy. Awialingwistyka jest także pochodną lingwistyki ogólnej, ponieważ analizuje tworzenie i rozumienie wypowiedzi ustnych i pisemnych. Dzięki awialingwistyce, po raz pierwszy język lotniczy może stanowić główny przedmiot badania teoretycznego i empirycznego. Stosowanie języka lotniczego kieruje badacza w stronę użytkownika tego języka oraz tekstów, które on w nim wytworzy. Po pierwsze, takimi użytkownikami są przede wszystkim specjaliści różnych dziedzin lotnictwa tworzący i rozumiejący teksty w danym języku lotniczym, np. w polskim języku lotniczym, niemieckim języku lotniczym itd. Po drugie, teksty te służą osiągnięciu założonych celów komunikacyjnych, czyli stanowią swoiste narzędzie zawodowe. Stąd też potrzeba dyscypliny, która mogłaby scalić cele językowe z lotniczymi. Powstała dziedzina wiedzy otwiera nowe perspektywy badawcze, a także wzajemne rozpoznanie potrzeb, co prowadzi do współpracy językoznawców badających język lotniczy ze specjalistami posługującymi się nim do celów zawodowych. Celem wspólnym może być usprawnienie samego języka lotniczego, a w konsekwencji komunikacji lotniczej. Graficznie awialingwistyka może być zatem przedstawiona jako część wspólna lingwistyki i lotnictwa:

¹ Więcej na temat procesu tworzenia nazwy *avialinguistics* zob. A.P. Borowska (2017a).



Rys. 1 Rejon badawczy awialingwistyki (A.P. Borowska 2017a).

Chociaż język angielski został ustanowiony językiem lotnictwa w 1951 przez Organizację Międzynarodowego Lotnictwa Cywilnego (ang. *International Civil Aviation Organization* – ICAO), potrzeba obserwacji naukowej i analizy języka lotniczego pojawiła się stopniowo wraz z rozwojem lotnictwa i służącej mu komunikacji werbalnej, a nasiliła się po tragicznych w skutkach wypadkach lotniczych, w których niepoprawne zastosowanie języka lub jego niepoprawna interpretacja stanowiły główne lub pośrednie przyczyny katastrof, np. Zagrzeb 1976; Teneryfa 1977; Cove Neck, Nowy Jork (Avianca) 1990; Kolumbia 1995; Indie 1996.

Należy podkreślić, że awialingwistyka nie ma na celu zbadania jednego języka lotniczego, ani jego teoretycznego modelu, bo taki język nie istnieje, a model może stanowić jedynie wzór pomagający przyswoić gramatykę i leksykę danego języka lotniczego: „W rzeczywistości nie istnieje żaden jednorodny, ani żaden jeden język specjalistyczny – również na płaszczyźnie idiolektów” (S. Grucza 2004: 154). Przedmiotem badań są zatem konkretne języki oraz teksty stworzone w tych językach przez specjalistów z branży lotniczej. Ponadto awialingwistyka nie musi badać jednocześnie wszystkich rodzajów tekstów lotniczych, lecz może ograniczyć swoje badanie do jednego rodzaju takich tekstów. Mogą to być zarówno teksty pisane, jak i mówione dotyczące każdej dziedziny lotnictwa. J. Karpiński (2015: 24) zauważa, że bez wątpienia komunikacja między specjalistami jest jednym z podstawowych aspektów języka awiacji. Nie można jednak zapomnieć o innych osobach zaangażowanych w każdy lot i wykorzystujących nie tylko terminologię lotniczą w swoich wypowiedziach, ale także inne elementy językowe i pozajęzykowe charakterystyczne dla tej komunikacji.

Awialingwistyka może być różnicowana ze względu nie tylko na swój cel, ale przede wszystkim przedmiot. Jak wspomniano powyżej, przedmiotem badań awialingwistyki jest język lotniczy we wszystkich swoich odmianach narodowych oraz we wszystkich aspektach zawodowych związanych z lotnictwem, a także poszczególne (pod)języki i narzędzia służące komunikacji werbalnej (ang. *tools*) stanowiące jego podzbiory. Nie jest to zatem tylko i wyłącznie globalny *Aviation English*. Ponadto techniczna komunikacja lotnicza oraz komunikacja aeronautyczna wykorzystują do realizacji swoich celów właśnie specyficzne kody językowe, których nie można nazwać pełnymi językami ze względu na ich ograniczone funkcje, a także

sposób tworzenia wypowiedzi i ściśle określony leksykon (zob. A.P. Borowska 2017a). Sam przedmiot awiaingwistyki jest generowany przez różnego rodzaju obiekty brane pod uwagę podczas badania, ich właściwości, a także zbiór relacji pomiędzy tymi obiektami i właściwościami (zob. L. Nowak 1977; F. Grucza 2003, 2007; S. Grucza 2008). Specjaliści tworząc wypowiedzenia posługują się własnym idiolektem lotniczym, a poszczególne idiolekty składają się na ogólnie rozumiany polilekt lotniczy. Takie idiolekty mogą być traktowane jako obiekty, a właściwości odnoszą się do właściwości tekstu lub wypowiedzenia skonstruowanego w danym idiolekcie.

Biorąc powyższe rozważania pod uwagę, możemy zdefiniować przedmiot awiaingwistyki, czyli język lotniczy jako język specjalistyczny stosowany do celów komunikacji lotniczej, realizowany za pomocą różnych (pod)języków i narzędzi językowych, które składają się na jego specyficzne podzbiory, a które mogą wykorzystywać w pewnym stopniu wspólny leksykon lotniczy i struktury gramatyczne danego języka naturalnego. Jednak każdy z takich podzbiorów charakteryzuje się cechami indywidualnymi. Wiedza dotycząca języka lotniczego (JL) może być usystematyzowana za pomocą teorii zbiorów. Szczegółowo można zatem mówić między innymi o podziorze czy (pod)języku prawa lotniczego, (pod)języku aeronautycznym, (pod)języku personelu pokładowego, (pod)języku medycyny lotniczej, uproszczonym lotniczym (pod)języku technicznym (Simplified Aviation English), (pod)języku obsługi pasażerów, (pod)języku obsługi naziemnej itd. Powyższe rozważania przedstawia następujący wzór, gdzie *JL* stanowi zbiór, a jego elementy to wymienione powyżej przykłady przedstawione za pomocą symboli $x_1, x_2, x_3, \dots, x_n$:

$$JL = \{x_1, x_2, x_3, \dots, x_n\}$$

Według takiego podziału język lotniczy nie może stanowić żadnego konkretnego języka, a tylko nadrzędny konstrukt badawczy, będący punktem wyjścia do badań szczegółowych. Tylko od badacza zależy, który podzbiór (lub podzbiory) zamierza poddać analizie.

Na uwagę zasługuje również fakt, że cechą charakterystyczną, a zarazem oryginalną, niektórych podzbiorów języka lotniczego jest jego kodowość. Takie podzbiory nazywane są zazwyczaj narzędziami językowymi, ponieważ zostały stworzone sztucznie w celu spełnienia określonej funkcji komunikacyjnej. Zaliczamy do nich Simplified Aviation English, a także standardową frazeologię, która razem z 'plain English' składa się na angielski język aeronautyczny² (ang. *Aeronautical English*), który służy komunikacji pomiędzy pilotem a kontrolerem ruchu lotniczego, pilotem a pilotem, a także w razie potrzeby między pilotem a obsługą naziemną. Przymiotnik *aeronautyczny* przyjął się już na gruncie polskim w celu określenia np. przyrządów i innych przedmiotów wykorzystywanych w żegludze powietrznej. Możemy zatem z powodzeniem stosować go do nazwania specyficznej odmiany językowej w

² Więcej na temat opisu lingwistycznego angielskiego języka aeronautycznego zob. A.P. Borowska (2017a).

celu odróżnienia jej od pojęcia bardziej ogólnego, jakim jest *język lotniczy*. Przedmiotem badania awialingwistycznego może być zatem również narzędzie językowe, niebędące standardowym językiem lub podjęzykiem, ale służące do komunikacji werbalnej między specjalistami.

2. Dyskurs lotniczy a jego odmiany

Język używany jest do tworzenia tekstów. Zasady tworzenia wypowiedzi lotniczych różnicują się proporcjonalnie do celu komunikacyjnego, czyli funkcji, jakie dany rodzaj dyskursu powinien spełniać. B.L. Gunnarson (2009) podkreśla, że dyskurs zawodowy odgrywa kluczową rolę w obecnym społeczeństwie, ponieważ umożliwia tworzenie i utrzymanie organizacji o podobnych celach, co często wychodzi poza standardowe stosowanie języka. Na nazwanie dyskursu stosowanego w lotnictwie tradycyjnie stosuje się termin *dyskurs lotniczy* i tylko kontekst pozwala określić, jakiego konkretnego typu jest to dyskurs. Praktyka taka może być jednak myląca dla jego badaczy, a także dla badaczy dyskursu innych dziedzin. Należy zatem sprecyzować, czym konkretnie jest dyskurs lotniczy i jak poprawnie nazywać jego odmiany. Dyskurs lotniczy jako termin nadrzędny obejmuje każdy typ dyskursu stosowanego w lotnictwie. Możemy mówić o dyskursie personelu pokładowego, dyskursie obsługi naziemnej, dyskursie mechaników lotniczych, czy dyskursie aeronautycznym. Stosując proponowane terminy, od razu zawężamy pole analizy, a nasz przekaz staje się bardziej klarowny.

Każda odmiana dyskursu lotniczego może dodatkowo charakteryzować się wewnętrznymi regułami i ściśle określać, jakich struktur gramatycznych należy użyć podczas konstruowania wypowiedzi. Przykładem jest zróżnicowany w swoim rodzaju angielski dyskurs aeronautyczny, który wymaga stosowania standardowej frazeologii lotniczej podczas operacji rutynowych i tzw. ogólnego angielskiego języka lotniczego (A.P. Borowska 2012), nazwanego oryginalnie *plain English* (ICAO) podczas operacji nagłych i niestandardowych. Nazwa ta wzbudza wciąż wiele kontrowersji ze względu na fakt, że przymiotnik *plain* odnosi się do języka ogólnego, a *plain English* nie jest takim językiem, chociaż wykorzystuje jego elementy. Dlatego zaproponowano inne nazwy, tj. *Plain Aviation English* (M. Bieswanger 2016) i *Plain Aeronautical English*³ (A.P. Borowska 2017a). Dodatkowo coraz popularniejsze i szeroko stosowane są także krótkie wiadomości tekstowe CPDLC⁴ (Controller-Pilot Data Link Communications), które służą jako uzupełnienie pełnego przekazu ustnego. Zatem jeden typ dyskursu może obejmować jego różne rodzaje ze względu na rodzaj funkcji, jaką ma on pełnić. Poniższe przykłady (1), (2) i (3) ilustrują zróżnicowanie rodzajów dyskursu aeronautycznego na każdym z podstawowych pozio-

³ Zwany też po polsku *językiem potocznym* w tłumaczeniu dokumentu ICAO 9835. Jednak nazwa ta może być myląca (A.B.).

⁴ „2.2.5.1.1 CPDLC is a data link application that supports the exchange of data messages directly between a controller and a flight crew” (ICAO: *Global Operational Data Link Document (GOLD)*, Second Edition, 26 April 2013).

mów analizy tekstu specjalistycznego, tj. typ tekstu (ustny lub pisemny) i jego budowa, stosowane struktury gramatyczne, a także stosowany leksykon:

Przykład (1) *frazeologia standardowa*

Kontroler: United 1448, thank you, taxi to ramp, via taxiways N and T, report crossing runway 16.

Pilot: OK, N, T, will report crossing Runway 16, United 1448.

(www.liveATC.net, JFK)

Przykład (2) *ogólny angielski język lotniczy*

Pilot: Etihad 102, we experience medical emergency onboard. Three-year-old boy Emirate, having lung problems continue on oxygen. We need to divert to Stockholm-Arlanda.

Kontroler: Etihad 102, Roger. Turn left heading 010, you will land runway 19R.

Pilot: Left heading 010, confirm?

Kontroler: Left heading 010, correct.

(www.liveATC.net, JFK)

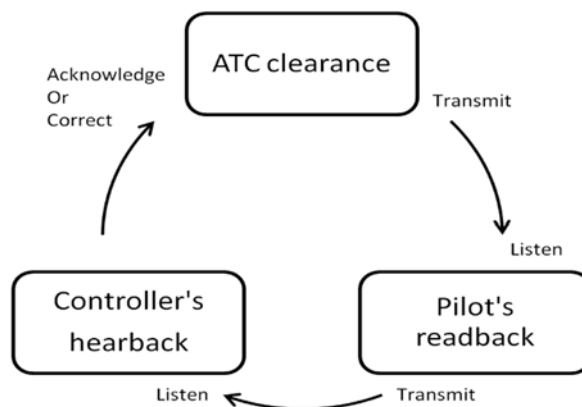
Przykład (3) *wiadomość tekstowa CPDLC*

Kontroler: REPORT MAINTAINING FL370

Pilot: MAINTAINING FL370.

(GOLD 2013)

Budowanie wypowiedzi w dyskursie aeronautycznym nie polega tylko na doborze odpowiednich terminów i poprawnych struktur językowych. Wszystkie powyższe dialogi są zbudowane zgodnie z przyjętymi zasadami prowadzenia dyskursu aeronautycznego, które *Eurocontrol* (2006) przedstawiła za pomocą poniższego modelu:



Rys. 2 „Pętla” komunikacyjna pilot-kontroler (Eurocontrol 2006).

Model zawodowej komunikacji pomiędzy pilotem a kontrolerem ruchu powietrznego lub naziemnego został tu przedstawiony na przykładzie „pętli” (ang. *loop*). Po-

szczególne elementy takiej pętli, czyli wypowiedzi pilota lub kontrolera, wymagają natychmiastowej reakcji interlokutora. Nie można również pominąć żadnego z przedstawionych elementów podczas dialogu, ponieważ może to wpłynąć na bezpieczeństwo lotu. Dlatego po pozwoleniu na daną operację wydanym przez kontrolera (*ATC clearance*) musi nastąpić powtórzenie instrukcji przez pilota (*pilot's readback*), którego uważnie słucha kontroler celem ewentualnej poprawy błędnej interpretacji takiej instrukcji (*controller's hearback*). Dopiero po całej procedurze pilot może rozpocząć wykonywanie danej operacji statku powietrznego.

Cechy charakterystyczne dla wybranego rodzaju dyskursu lotniczego zawsze muszą być uwzględnione przy nakreślaniu zadań badawczych, co pozwoli na określenie problemu, dogłębna analizę i trafne wyciągnięcie wniosków z przeprowadzonego badania.

3. Dyferencjacja zadań badawczych awialingwistyki

Awialingwistyka może być różnicowana ze względu na zadania badawcze, jakie ma spełnić. Są one ściśle związane z bieżącymi potrzebami lotnictwa ze względu na fakt, że awialingwistyka jako dziedzina interdyscyplinarna ma takie potrzeby przede wszystkim i priorytetowo uwzględniać. Stanowią też one często punkt zwrotny w prowadzonych badaniach. Aby dany język lotniczy został poddany bezpośredniej obserwacji, należy znać nie tylko kontekst jego użycia i stosowaną terminologię czy gramatykę, ale cel konstruowanego w nim tekstu. Lista cząstkowych zadań badawczych jest bardzo zróżnicowana. Awialingwistyka stawia sobie zarówno cele komparatywne, jak i aplikatywne. Cele komparatywne mogą dotyczyć między innymi porównania zbiorów tekstów i/lub języków lotniczych funkcjonujących w obrębie dwóch lub więcej wspólnot językowych (za S. Gruczą 2004: 156). Badania aplikatywne awialingwistyki mają na celu ulepszenie obecnego stanu (pod)języków lotniczych, a zatem redukcję popełnianych błędów, poprawne stosowanie terminologii i/lub dobór startegii komunikacyjnych.

W celu przedstawienia zadania badawczego awialingwistyki należy przede wszystkim na samym początku określić:

- przedmiot badania, a zatem który podzbiór języka lotniczego podlega analizie i czy badany konstrukt jest idiolektem czy polilektem lotniczym;
- typ tekstu – czy badanie dotyczy tekstu pisemnego czy ustnego i jakie są jego funkcje;
- cel badania – czy cel badania wpisuje się w bieżące potrzeby lotnictwa;
- metodę badawczą.

Do ogólnych zadań badawczych awialingwistyki zalicza się obserwację, analizę i opis wybranego (pod)języka lub narzędzia językowego w użyciu, dla których konstrukt *język lotniczy* stanowi termin nadrzędny. Pod uwagę nie jest zatem brany tylko specjalistyczny leksykon jako system znaków, ale wszystko, co składa się na werbalną komunikację lotniczą, np. dobór struktur gramatycznych przez użytkowników, intonacja, strategie stosowane podczas komunikacji oraz zachowanie werbalne i schematy zachowań kulturowych. Taka obserwacja i analiza dostarcza wiedzy na

temat obecnego stanu języka lotniczego i automatycznie dąży do szukania rozwiązań celem jego usprawnienia.

A.P. Borowska (2017a) dokonuje podziału awialingwistyki na *awialingwistykę czystą* i *awialingwistykę stosowaną*, co wspomaga precyzyjne nakreślenie zadań badawczych. Pomimo że obydwie rodzaje awialingwistyki dotyczą tego samego przedmiotu naukowego w tym samym kontekście badawczym, dążą do znalezienia rozwiązań innych problemów naukowych. Awialingwistyka czysta zajmuje się celami podstawowymi:

The aims of pure avialinguistics are AL⁵ analysis and description, the ability to use AL as an ability to create logical special-purpose utterances and texts as well as the ability to interpret them, so logically the nature of aviation communication and its mechanisms. Moreover, pure avialinguistics covers aviation language teaching and translation studies with all possible subfields, e.g. teaching the translation of aviation texts (A.P. Borowska 2017a).

Awialingwistyka stosowana pośredniczy między teorią a praktyką. Jej zadaniem jest przede wszystkim zebranie i dostarczenie niezbędnych danych celem usprawnienia procesu szkolenia, testowania, oceniania kompetencji językowych, a także pozostałych obszarów, w których wykorzystywany jest język lotniczy, tj. szkolenia trenerów języka lotniczego, tłumaczenie tekstów lotniczych, nauczanie takiego tłumaczenia czy prace terminologiczne. Proces taki wiąże się z nieustanną współpracą specjalistów językoznawców ze specjalistami branży lotniczej. Niezbędna wymiana doświadczeń i wiedzy fachowej obu dyscyplin – językoznawstwa i lotnictwa umożliwi zatem pełne osiągnięcie założonych celów.

Jak wspomniano powyżej, awialingwistyka czerpie także wiedzę i metody empiryczne z lingwistyki języków specjalistycznych. Zgodnie z jej założeniami, zadania awialingwistyki można zatem podzielić na diagnostyczne, anagnostyczne i prognostyczne (zob. S. Grucza 2013: 137). Chociaż mają one na celu pozyskanie innego rodzaju wiedzy, jest to wiedza o tym samym przedmiocie. S. Grucza (2013) podkreśla, że człon zadań, od którego lingwistyka języków specjalistycznych – jak każda inna dziedzina nauki empirycznej – musi rozpocząć swoje rozważania i badania, to człon nazwany diagnozą. Stwierdzenie to jest również prawdziwe dla awialingwistyki, która pozyskuje wiedzę o danym języku lotniczym od osób posługujących się nim w codziennych sytuacjach zawodowych. Diagnoza, czyli inaczej zbieranie wiedzy na temat podzbiorów języka lotniczego, to zadanie należące do awialingwistyki czystej. Polega ona na obserwowaniu elementów, które konstytuują jej przedmiot, a następnie analizowaniu tekstów wykorzystujących takie elementy. W ten sposób otrzymujemy aktualny obraz danego podzbioru języka lotniczego.

Według S. Gruczy (2013) wiedzę pozyskaną w ramach anagnozy traktować można jako pewnego rodzaju uwierzytelnienie zarówno wiedzy diagnostycznej, jak i jej celów. Mamy tu zatem do czynienia z bieżącym zastosowaniem języka lotniczego we wszystkich jego aspektach i tylko w ten sposób możemy określić, czy spełnia on przypisane mu funkcje.

⁵ ang. *aviation language* – język lotniczy

Zadania prognostyczne mają na celu kontynuację zadań diagnostycznych z uwzględnieniem badań przeprowadzonych na skutek anagnozy. Dlatego też na podstawie powyższych założeń możemy stwierdzić, że to właśnie awialingwistyka stosowana obejmuje zadania prognostyczne. Należy do nich przede wszystkim nakreślenie potrzeb praktycznych i ewentualne usprawnienie samych języków lotniczych, a także kompetencji językowych ich użytkowników. Zadania prognostyczne mają zatem zapobiegać wszelkim zakłóceniom, które mogłyby pojawić się w dyskursie lotniczym.

Ze względu na swoje ściśle określone funkcje, dyskurs lotniczy powinien być nieustannie monitorowany w odniesieniu do operacji lotniczych przeprowadzanych w warunkach wysokiego ryzyka. Bezpieczeństwo każdego lotu to wynik skutecznej komunikacji nie tylko pomiędzy pilotem i kontrolerem ruchu lotniczego, ale przede wszystkim wszystkich osób zawodowo zaangażowanych w jego przygotowanie, począwszy od projektantów statku powietrznego, ustawodawców, mechaników lotniczych, poprzez personel naziemny, personel pokładowy, członków załogi lotniczej, kontrolerów ruchu lotniczego, a skończywszy na służbach lotniskowych i ratowniczych. Wszyscy przedstawiciele zawodów związanych z lotnictwem powinni się poprawnie ze sobą komunikować. Zakres wiedzy specjalistycznej wykorzystywany w komunikacji lotniczej jest zatem olbrzymi. Do ogólnych zadań badawczych awialingwistyki można zatem zaliczyć: nakreślenie ram teoretycznych języka lotniczego i jego podzbiorów, analizę dyskursu lotniczego, analizę tekstu lotniczego, ale także opis szkoleń podnoszących kompetencje językowe dla kadr przemysłu lotniczego i dziedzin z nim powiązanych, udoskonalenie specjalistycznych szkoleń dla trenerów języka lotniczego, tworzenie prac leksykograficznych, szkolenie tłumaczy i wsparcie pracy terminologicznej.

Nie sposób wymieni tu wszystkich zadań badawczych, jakie stoją przed awialingwistyką. Zawęzam je zatem do wybranego przykładu – dyskursu aeronautycznego, który ilustruje wyraźnie bieżące potrzeby lotnictwa w wybranym aspekcie i następnie pozwala na wyszczególnienie zadań badawczych w nieco węższym kontekście. W celu bezpiecznego wykorzystania przestrzeni powietrznej i powierzchni lotniskowej niezbędna jest poprawna komunikacja powietrze-ziemia, a w niektórych przypadkach powietrze-powietrze. Przedstawiony w punkcie 2 powyżej dyskurs aeronautyczny ma na celu gwarancję bezpieczeństwa w każdej fazie lotu:

Nieprawidłowo przebiegająca komunikacja pilot-wieża może doprowadzić do wtargnięcia statku powietrznego na pas startowy, wypadnięcia z trasy, zderzenia statków powietrznych. Okazuje się, że w większości przypadków zakłócenia komunikacji pilot-wieża są skutkiem słabej znajomości języka obowiązującego zarówno w przestrzeni powietrznej, jak również w międzynarodowych portach lotniczych, tj. angielskiego języka lotniczego”⁶ (A.P. Borowska 2012: 19).

⁶ Tradycyjnie zwanego *Aviation English*, ale w celu doprecyzowania pełnionych przez niego funkcji stosuje się także termin *Aeronautical English* (np. A.P. Borowska 2017a, P. Ragan 1993, F. Rubenbauer 2009), który zawęża obszar jego wykorzystywania.

Jednak po wielu analizach dialogów aeronautycznych pomiędzy rodowitymi mówcami języka angielskiego, a mówcami, dla których język angielski jest językiem obcym, wspomniana *slaba znajomość języka* obecnie nabiera szerszego wymiaru. Badania (A.P. Borowska 2016, 2017a) wykazały, że przeszkodą w komunikacji interkulturowej jest coraz częściej także niechęć do stosowania frazeologii standardowej przez rodowitych mówców języka angielskiego lub brak umiejętności upraszczania stosowanych przez nich struktur gramatycznych i leksykalnych ogólnego języka angielskiego, szczególnie podczas komunikacji z mówcami, dla których język angielski jest językiem obcym i którzy na obowiązkowym egzaminie językowym uzyskali najniższy poziom językowy, tzw. poziom operacyjny ICAO 4⁷. W rezultacie, należy grupę rodowitych mówców języka angielskiego włączyć do badań nad dyskursem aeronautycznym. Ponadto coraz częściej uwaga badaczy języka lotniczego skierowana jest także na aspekty pozajęzykowe werbalnej komunikacji lotniczej (np. M. Bieswanger 2013, A.P. Borowska 2013, 2017a, 2017b, 2017c, A. Hazrati 2015, ICAO Doc. 9835 2010). Należą do nich między innymi: świadomość interkulturowa, kultura dominująca, kompetencje interkulturowe oraz świadome stosowanie strategii komunikacyjnych. Poniższy przykład (4) dialogu ilustruje językowe, ale także pozajęzykowe problemy komunikacji pilot-kontroler, w której warto zwrócić uwagę, w jaki sposób buduje swoje wypowiedzi kontroler, który jest Amerykaninem:

Przykład (4)

Pilot: Ground, TURKISH11 Heavy.

Kontroler: TURKISH11, Kennedy.

Pilot: Now we're approaching V and new gate will be 6 at terminal 1, TURKISH11.

Kontroler: OK, I understand you're going to gate 6. There's an airplane on it. Hold short of V.

Pilot: Hold short of V, TURKISH11.

Kontroler: Tell your ramp not tell you to tell me anything until they have a gate you can actually get to.

Pilot: Ground, TURKISH11 Heavy, our gate 6 at terminal 1 is open.

Kontroler: OK, very good, he can... Unfortunately with that gate, until he comes out, you can't get in. So, just hold there. Looks like he's little bit closer of actually coming out.

Pilot: OK, TURKISH11.

(www.liveATC.net, JFK)

Chociaż kontroler zauważa, że pilot nie posługuje się na tyle płynnie językiem angielskim, żeby brać udział w szybkiej wymianie zdań, nie rezygnuje ze swoich komentarzy. Co więcej, kontroler wypowiada je szybko, nie zważając ani na czasow-

⁷ ICAO Language Proficiency Rating Scale w: ICAO Doc. 9835. *Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements*, 2nd edition, (2010), Montreal: ICAO.

niki złożone, ani na fakt, że zamiast krótkich i jasnych poleceń konstruuje zawiłe komentarze, które mogą wprowadzić pilota w błąd. Ponadto kontroler wyraźnie preferuje język potoczny od standardowej frazeologii. Można też stwierdzić, że poprzez tego typu zabiegi językowe kontroler zaznacza także swoją kulturowość.

Ze względu na fakt, że różnorodność błędów popełnianych przez użytkowników angielskiego języka aeronautycznego wzrasta, tym samym zagrażając bezpieczeństwu lotu, powinny one być nieustannie badane względem mających miejsce incydentów lotniczych, w których za główną przyczynę nieporozumień uznano język. Tylko dążenie do unikania podobnych błędów, ale także promocja poprawnych zachowań werbalnych (A.P. Borowska 2017d) może znacząco przyczynić się do bezpieczeństwa lotów w przeszłości.

W samym kontekście aeronautycznym zadania badawcze awialingwistyki bardzo się różnicują od teoretycznych do aplikatywnych, a bieżące potrzeby, zgodnie z wynikami przeprowadzonych badań, wskazują przede wszystkim na usprawnienie komunikacji w angielskim języku aeronautycznym. Oznacza to ulepszenie nie tylko stwierdzonego stanu tekstów aeronautycznych, czyli sposobów ich tworzenia i możliwości rozumienia, ale przede wszystkim samego języka aeronautycznego, co na poziomie teoretycznym oznacza ulepszenie jego obecnego stanu, a na poziomie aplikatywnym – ulepszenie dotychczasowego posługiwania się nim. Aby tego dokonać, należy w pierwszej kolejności uwzględnić następujące zadania cząstkowe:

- obserwacja angielskiego dyskursu aeronautycznego i jego segmentów na wszystkich możliwych poziomach (np. syntaktycznym, fonologicznym, leksykalnym);
- analiza angielskiego dyskursu aeronautycznego i jego segmentów;
- analiza interkulturowej świadomości językowej uczestników dyskursu aeronautycznego;
- szczegółowy opis stosowanego angielskiego języka aeronautycznego obejmującego standardową frazeologię i ogólny angielski język aeronautyczny;
- analiza i opis błędów językowych i pozajęzykowych popełnianych przez uczestników dyskursu aeronautycznego (w tym rodowitych mówców języka angielskiego);
- zbadanie skutecznych i nieskutecznych strategii komunikacyjnych stosowanych w dyskursie aeronautycznym;
- analiza stosowanych metod nauczania języka aeronautycznego na tle problemów napotykanych podczas komunikacji aeronautycznej, w tym dobór odpowiednich technologii w procesie nauczania, przygotowywanie materiałów dydaktycznych;
- analiza metod testowania i oceniania języka aeronautycznego z uwzględnieniem częstych incydentów lotniczych;
- opracowanie testów językowych;
- opracowanie programu szkoleń dla wszystkich uczestników dyskursu aeronautycznego.

Powyższa lista zadań badawczych nie jest listą zamkniętą. W zależności od zaistniałych potrzeb można ją poszerzać, a nawet po wykonaniu niektórych z nich – zawężyć. Jednak pełne wykonanie zadania głównego ma pewne ograniczenia, ponieważ w rzeczywistości globalnej wiąże się ono z wprowadzeniem opracowanych zaleceń w życie. W przypadku lotnictwa jest to możliwe tylko przy współpracy z organizacjami lotniczymi za pomocą właściwych przepisów międzynarodowych.

4. Wnioski

Zarysowanie zadań badawczych awialingwistyki pozwoliło uściślić pytania dotyczące zakresu, jakim ta dyscyplina wiedzy się zajmuje. Uwzględniając powyższe założenia, można z łatwością stwierdzić, że zadania badawcze awialingwistyki są bardzo zroznicowane i można je szczegółowo i pełnie przedstawić tylko po określeniu konkretnego przedmiotu badawczego, zawsze biorąc pod uwagę bieżące potrzeby lotnictwa. Kolejnym krokiem powinno być określenie, czy dane zadanie badawcze wpisuje się w awialingwistykę czystą czy stosowaną, czy może w oba jej rodzaje. Ważnym aspektem przy precyzowaniu problemów badawczych jest także uwzględnienie triady zadań: diagnozy, anagnozy i prognozy, a następnie, na podstawie przedstawionych w ogólnym zakresie założeń, przy wykorzystaniu wiedzy specjalistów dwóch dziedzin lotnictwa i lingwistyki, sprecyzowanie zadań częściowych. Przedstawione w artykule zagadnienia mają na celu kontynuację dyskusji na temat kształtu awialingwistyki i przedmiotu jej badań.

Bibliografia

- Bieswanger, M. (2013), *Applied Linguistics and Air Traffic Control: Focus on Language Awareness and Intercultural Communication*, (w:) S. Hansen-Schirra/ K. Maksymski (red.), *Aviation Communication: Between Theory and Practice*. Frankfurt am Main, 15–31.
- Bieswanger, M. (2016), *Aviation English: Two distinct specialised registers?*, (w:) C. Schubert/ C. Sanchez-Stockhammer (red.), *Variational Text Linguistics Revisiting Register in English*. Berlin, 67–86.
- Borowska, A.P. (2012), *Usprawnienie komunikacji pilot-wieża: zadanie dla lingwistyki języków specjalistycznych*, (w:) S. Grucza (red.), „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik” 5/2012, 19–29.
- Borowska, A. (2013), *Shaping Cross-cultural Awareness in Aviation English Communication*, referat wygłoszony na konferencji ICAEA pt.: „Cross-cultural Awareness in Aviation English Training”, Paryż, 18-19 kwietnia 2013.
(URL http://www.icaea.pata.pl/pliki/2013_Paris/prezentacje/11._Day_2_Anna_Borowska.doc;
http://www.icaea.pata.pl/?opis=paris_2013_report.htm) [Pobrano 12.05.2014]
- Borowska, A. (2016), *Do Expert Speakers Need to Practice a Language?*, (w:) A. Borowska/ A. Enright (red.), *Changing Perspectives on Aviation English Training*. Warszawa, 61–72.

- Borowska, A.P. (2017a), *Avialinguistics. The Study of Language for Aviation Purposes*. Frankfurt am Main.
- Borowska, A.P. (2017b), *Aviation Communication over the Borders of Ethnicity*, referat wygłoszony na konferencji pt.: „Language and the space of ethnocultural dialogue” w ramach projektu badawczego *Historia nationem gignit*, Saint-Petersburg State University, 22–24 marca 2017.
- Borowska, A.P. (2017c), *Is there any dominant culture in global aeronautical settings?*, (w:) *Strategies of Intercultural Communications in Teaching Languages at Modern University Annual International Scientific Conference of Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman*, (w druku).
- Borowska, A.P. (2017d), *Aeronautical English: an Analysis of Selected Communication Strategies used by Native English Speakers in Interaction with Operational Level 4 Personnel*, (w:) „Proceedings of National Aviation University” 6/2017, 139–146.
- Caldwell, J.A./ J.Y. Caldwell (2016), *Fatigue in Aviation: A Guide to Staying Awake at the Stick, 2nd Edition*. London/ New York.
- Cookson, S. (2009), *Zagreb and Tenerife: Airline accidents involving linguistic factors*, (w:) „Australian Review of Applied Linguistics” 32 (3), 22.1–22.14.
- Griffin, T.G.C./ M.S. Young/ N.A. Stanton (2015), *Human Factors Models for Aviation Accident Analysis and Prevention*. London/ New York.
- Grucza, F. (2003), *Zum Basisgenestand der polnischen (Universitäts)Germanistik: Versuch einer wissenschaftlichen Begründung ihrer Einheit*, (w:) „Kwartalnik Neofilologiczny” L, 1–2, 99–115.
- Grucza, F. (2007), *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa.
- Grucza, S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Grucza, S. (2008, 2013), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- Gunnarson, B.L. (2009), *Professional Discourse*. London/ New York.
- Hazrati, A. (2015), *Intercultural communication and discourse analysis: The case of Aviation English*, (w:) „Procedia - Social and Behavioral Sciences” 192, 244–251.
- Hopkin, V.D. (1995), *Human Factors In Air Traffic Control*. London/ Bristol, PA.
- ICAO (2010), Doc. 9835. *Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements*, 2nd edition, Montreal: ICAO.
- Karpiński, J. (2015), *Aviation Dutch? Próba definicji*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik” 15: 4/2015, 21–31.
- Listen to Live ATC (Air Traffic Control) Communications* (URL www.liveatc.net) [Pobrano 23.11.2016]
- Martinussen, M./ D.R. Hunter (2010), *Aviation Psychology and Human Factors*. Boca Raton.
- Molesworth, B./ D. Estival, D. (2015), *Miscommunication in general aviation: The influence of external factors on communication errors*, (w:) „Safety Science” 73, 73–79.

- Muir, H.C./ D. Harris, (red.) (2005), *Contemporary Issues in Human Factors and Aviation Safety*. London/ New York.
- Nowak, L. (1977), *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki*. Warszawa.
- Ragan, P. (1993), *Aeronautical English: Research and applications*, referat wygłoszony na konferencji pt.: „27th International TESOL Conference”, Atlanta, GA.
- Rubenbauer, F. (2009), *Linguistics and Flight Safety: Aspects of Oral English Communication in Aviation*. Aachen.
- Tsang, P.S./ M.A. Vidulich (2002), *Principles and Practice of Aviation Psychology*. Boca Rotan.
- Wise, J.A./ V.D. Hopkin/ D.J. Garland (2009), *Handbook of Aviation Human Factors*, Second Edition. London/ New York.

Jarochna DĄBROWSKA-BURKHARDT

Uniwersytet Zielonogórski

O języku niemieckim w Polsce. Stereotypy i wyobrażenia na przestrzeni wieków.

Abstract:

German language in Poland. Stereotypes and notions throughout the centuries.

This paper addresses the image of the German language, which has been firmly established throughout the centuries in the Polish culture and verification of its image given on the grounds of a questionnaire among German language students at the University of Zielona Góra. Perceptions about stereotypes are inextricably linked with perception of their speakers. For this reason, the German language is viewed through the prism of the German speaker. A linguistic recognition of *stereotype* refers to the interdisciplinary character of this concept, so especially the history plays a major role in this description.

Wstęp

Niniejszy artykuł dotyczy obrazu języka niemieckiego utrwalonego w kulturze polskiej na przestrzeni wieków i jego weryfikacji przy pomocy ankiety przeprowadzonej wśród zielonogórskich studentów filologii germańskiej. Na wstępie należy jednak zaznaczyć, że szczególnie wśród lingwistów utarty jest pogląd, iż badanie ludzkich przekonań i nastawień do własnego języka jak i do języków innych osób czy grup jest na wskroś skomplikowane. Często padają bowiem w tym kontekście oceny i stosowane są kategorie, które zasługują na miano „lingwistycznie zabronionych” (zob. G. Stickel 2003: 3). Do tychże kategorii należą m.in. „piękno” i „brzydota” czy też stopień trudności danego systemu językowego.

Czynnikiem motywującym przeprowadzenie poniższych badań były analizy pani profesor Mariny Foschi Albert z Uniwersytetu w Pizie, która w czerwcu 2016 roku przeprowadziła wśród swoich włoskich studentów filologii germańskiej ankietę w języku włoskim dotyczącą obrazu języka niemieckiego we Włoszech (zob. M. Foschi Albert 2016). Zainspirowana wynikami włoskich badań przedstawiłam w marcu 2017 roku analogiczną ankietę w języku polskim studentom filologii germańskiej Uniwersytetu Zielonogórskiego, której wyniki są prezentowane w niniejszym artykule.

1. Stereotypy językowe

Stereotypy na temat poszczególnych języków związane są nierozdzielnie z postrzeganiem i oceną jego użytkowników. Język niemiecki jest więc widziany w pierwszej linii przez pryzmat Niemca, tak jak język polski percypowany jest przez pryzmat Polaka. Dość obrazowo do istoty stereotypów narodowych nawiązuje niemieckie wydanie tygodnika „Newsweek” z roku 1990, w którym czytamy:

Im Himmel sind die Humoristen Briten, die Liebhaber Franzosen und die Mechaniker Deutsche. In der Hölle sind die Deutschen die Humoristen, die Briten die Liebhaber und die Franzosen die Mechaniker“, „W niebie Brytyjczycy są komikami, kochankowie Francuzami, a Niemcy mechanikami. W piekle Niemcy to komici, Brytyjczycy kochankowie, a Francuzi mechanicy” (zob. Newsweek 14.05.1990: 40, tłum.: J. D.-B.).

Tego rodzaju zestawienia nie są charakterystyczne wyłącznie dla języka niemieckiego, lecz funkcjonują podobnie w wielu wspólnotach szczególnie w kontekście gatunku jakim jest żart, dowcip czy kawał. Powszechnie cytowany przykład stanowi historia o Francuzie, Angliku, Amerykaninie, Niemcu, Rosjaninie, Bułgarze i Polaku, którzy mają za zadanie napisać rozprawkę na temat słonia. Tekst Francuza nosi tytuł: „O erotycznym życiu słonia”, Anglik pisze „O słoniu w naszych koloniach”, Amerykanin pyta w tytule: „The elephants – how to make them bigger and better”, Niemiec skreśla dziesięciotomowy podręcznik: „Słoniologia: wprowadzenie do istoty słonia”, Rosjanin nadaje swej rozprawce tytuł: „Rosja – ojczyznę słonia”, Bułgar opatruje rozprawkę tytułem: „Słoń bułgarski – młodszym bratem rosyjskiego słonia”, natomiast tekst Polaka to: „Słoń a sprawa polska” (zob. J. Dąbrowska 1999: 37, por. też T. Torbus 1993: 17 i L. von Zitzewitz 1992: 82).

Językoznawcze ujęcie *stereotypu* odwołuje się do jego interdyscyplinarnego charakteru, a więc uwzględnienia badania z zakresu psychologii, antropologii, socjologii, historii etc. Stereotypy stanowią z lingwistycznego punktu widzenia elementy znaczeniowe, które możemy opisywać semantycznie i pragmatycznie. Elementy te mogą być różnorodnie wyrażane, a co za tym idzie również i rekonstruowane (por. J. Dąbrowska 1999: 85). Stereotypy są umiejscowione pierwotnie na płaszczyźnie mentalno-kognitywnej, a ich językowa realizacja odbywa się w konkretnych aktach językowych (por. J. Dąbrowska 1999: 85). Kilian pisze w tym kontekście o tzw. *asocjacyjnych stereotypów semantycznych*, przy których ważną rolę odgrywa kryterium konwencjonalności, wyrażające się przypisywaniem konkretnych wyrażeń do poszczególnych treści (por. J. Kilian 2015) i tak np. „typowy Duńczyk” jest opisywany przez niemieckich użytkowników języka jako „blondyn”, „wysoki”, „opanowany”, „przyjazny”, „trunkowy” etc. (por. E. Hallsteinsdóttir 2016: 38).

2. Stereotypy narodowe – charakter narodowy

Zestawienia zaprezentowane powyżej chociażby przy opisie rozprawki na temat słonia nie są właściwością ostatnich lat, lecz istnieją od dawna. Atrakcyjnym przykładem stereotypizacji pochodzącej z początku XVIII wieku jest tzw. „tablica narodów”. Stanowi ona graficzno-tekstowy przegląd atrybutów charakterystycznych dla różnych grup etnicznych. Ta najbardziej znana tablica pochodzi z Austrii, a dokład-

nie mówiąc ze Styrii i jest datowana na lata 1730-1740. W anonimowym zestawieniu jawi się nam dumny i honorowy Hiszpan obok cierpiącego na syfilis Francuza. Polacy i Węgrzy to europejskie warchoły, Moskale czyli Rosjanie to złośliwcy kończący swój żywot w śniegu (por. F.K. Stanzel 1999: 41, por. F.K. Stanzel 1998).

Osiemnaście rubryk omawianej tabeli przedstawia dziesięć narodów, przy czym Greków i Turków ujęto wspólnie, ponieważ Grecja znajduje się wówczas pod turecką okupacją. Nie ulega wątpliwości, że takiego rodzaju wyliczenia są na wskroś powierzchowne i czysto fenomenologiczne. Przykład omawianej tablicy narodów ukazuje jednak dobitnie zbiorową charakterystykę różnych grup etnicznych i stanowi jedno z porównawczych źródeł w badaniach nad stereotypami.

„Niemiec” przedstawiony na tablicy narodów ze Styrii to osoba ‘pocziwa’ w swych obyczajach (*offenherzig*), tzn. ‘otwarta’ i ‘szczerą’, jego natura i cechy charakteru opisywane są jako ‘nad wyraz dobre’ (*ganz gut*). W kolumnie ‘rozum’ (*Verstand*) znajdujemy adnotację (*Wizig*) ‘mądry’, który to przymiotnik w XVIII wieku nie oznacza tak jak dzisiaj w języku niemieckim człowieka ‘dowcipnego’, lecz takiego, który zachowuje się ‘roztropnie’ i ‘rozważnie’ (J. Grimm/ W. Grimm, 1960 t. 30: 891). Cechą charakterystyczną Niemca ma być to, że ‘we wszystkim uczestniczy’, czy też ‘zawsze asystuje’ (*Über Allmit*). Jeśli chodzi o naukę, to miłuje ‘jurysprudencję’ (*In Weltlichen Rechte*), w kwestii ubrania kieruje się modą innych, gdyż jak mówi wpis ‘wszystko powtarza’ (*Macht alles Nach*). Jego przywarą jest ‘rozrzutność’ i ‘trwoniący tryb życia’ (*Verschwenderisch*). Kocha ‘pić’ (*Den Trunck*), a chorobą narodową, na którą cierpi Niemiec jest podagra (*An bodogrä*). Grunty, które posiada są ‘dobre’ (*Gut*), a cnoty wojenne reasumuje uwaga ‘nieprzewyciężony’ (*Uniberwindlich*). W kwestiach religijnych jest ‘bardziej skupiony’ i ‘bardziej pobożny’ (*Noch Andächtiger*) aniżeli Włoch, którego cechy opisywane są bezpośrednio przez charakterystykę Niemca. Przy pytaniu o władcę informacja brzmi, że czci ‘cesarza’ (*Einen Kaiser*). Pod dostatkiem posiada ‘zboża’ (*An Getraid*), a swój czas najchętniej spędza ‘pijąc’ (*Mit Trincken*). W świecie zwierząt Niemiec ma przypominać ‘lwa’ (*Einen Löben*), a swój żywot ma zakończyć pijąc ‘wino’ (*In Wein*).

Na tablicy ze Styrii stereotyp jawi się opisowo, choć często poszczególne rubryki nawiązują do siebie tak jak już to miało miejsce we wspomnianym przypadku religijności u Niemca i Włocha. Ciekawym udokumentowaniem takiego właśnie odnośnienia się do siebie sąsiadujących rubryk jest wpis dotyczący przywary Węgra, którą ma być ‘zdradzieckość’ (*Veräther*). Rosjanin w rubryce obok ma być jeszcze ‘bardziej zdradziecki’ (*Gar Verätherisch*) aniżeli Węgier, a ‘jeszcze bardziej zdradzieccy’ (*noch Verätherischer*) od Rosjanina mają być Grek i Turek. Zestawienia takie mają więc wielostronny charakter i często odnoszą się do siebie.

Stereotypy narodowe stanowią bez wątpienia stabilny składnik systemów wartościowania grup kulturowych i są przekazywane z pokolenia na pokolenie jako element skoncentrowanej wiedzy danego społeczeństwa. Amerykański socjolog Ehrlich podkreśla, że nie ma osoby, która wyrasta w społeczeństwie bez znajomości stereotypów przypisywanych najważniejszym grupom etnicznym (por. H. Ehrlich 1979: 47). W tym kontekście szczególną rolę odgrywa relacja między stereotypem,

a dość drażliwą kategorią 'charakteru narodowego' (por. G. Prinz 1970: 199). Często zwraca się uwagę na to, że charakter narodowy jest kategorią nie dającą się bliżej opisać, z drugiej jednak strony wielu badaczy twierdzi, że termin ten sprawdza się najlepiej przy skrótowym „określaniu tożsamości narodów w ich długich procesach rozwojowych” (por. E. Lewandowski 1995: 10). Lewandowski uważa bowiem, że w tym względzie niezbędna jest jakaś kategoria teoretyczna, która będzie pozwalała na identyfikowanie się i porównywanie wspólnot etnicznych, a w konsekwencji tego będzie prowadziła do zrozumienia ich działań (por. E. Lewandowski 1995: 10).

Bez zgłębiania w tym miejscu teorii dotyczących powstawania narodów, należy jednak choć krótko nawiązać do ciekawych przemyśleń Balibara i Wallersteina (E. Balibar/ I. Wallerstein 1992) podkreślających, że narody nie są niczym naturalnym i dlatego też należy je postrzegać jako wspólnoty wyimaginowane, które powstały w efekcie działania instytucji. Naród nie istnieje więc sam z siebie, lecz tworzy się stale na nowo. W tym celu niezbędną okazuje się ideologia, która ma za zadanie wpłynąć na jego homogeniczność. Ponieważ jednak bardzo często jako naród definiowane są osoby, które nie posiadają ze sobą zbyt wielu podobieństw społecznych czy kulturowych, ustalenie ich tożsamości następuje w wyniku separacji jednej grupy od innych grup etnicznych.

3. Autostereotyp versus heterostereotyp

Ważnym aspektem stereotypizacji jest wzajemna relacja między auto- i heterostereotypem. Autostereotyp jest obrazem, który pewna grupa posiada sama o sobie, czyli tzw. samooceną. Natomiast heterostereotyp to percepcja obcego, wyobrażenie, jakie jedni mają na temat drugich. Autostereotyp żywi się stereotypem innych, a przede wszystkim obrazem najbliższych sąsiadów. Z ową parą pojęciową wiąże się również niezmiennie dwa przeciwieństwa: sympatia dla grupy własnej i awersja dla grupy obcej.

Również w kontaktach polsko-niemieckich wzajemne relacje auto- i heterostereotypów odgrywają kluczową rolę. Lempp zwraca tu na przykład uwagę na ciekawą zależność, która kształtuje zachowania Polaków po dziś dzień, a dotyczy postulatu polskiego 'niezdyscyplinowania', który na zasadzie kontrastu do niemieckiego 'zdyscyplinowania' i 'dokładności' cieszył się w społeczeństwie polskim dużą popularnością w czasie rozbiorów kraju w XIX wieku (por. A. Lempp 1993: 15). Jednocześnie należy jednak podkreślić, że Polacy interpretują takie właśnie 'niezdyscyplinowanie' jako 'niepodporządkowywanie się władzy' i 'nie bycie małostkowym, nie bycie służbistą, który zbyt pedantycznie wykonuje wszelkie nakaazy', a które to określenia zarezerwowane są w kulturze polskiej do opisywania Niemców.

Tym samym więc zgoła inny system wartości kształtował się na przestrzeni wieków w obydwu społeczeństwach: polskim i niemieckim na zasadzie odseparowywania się od siebie.

4. Stosunki polsko-niemieckie na przestrzeni wieków

W perspektywie historycznej stosunki polsko-niemieckie opisywane są często jako tysiącletnia nienawiść. Do dziś popularne w języku polskim przysłowie datowane na XVII wiek i czasy republiki szlacheckiej – *Jak świat światem nie będzie Niemiec Polakowi bratem*, podkreśla konfliktogenne relacje przedstawicieli obu wspólnot językowych. To popularne powiedzenie używane przede wszystkim w sytuacjach dnia codziennego unaocznia złe nastawienie obu narodów do siebie, a jego mówca sugeruje poniekąd, że za takowy stan rzeczy odpowiedzialny jest Niemiec (por. W. Wrzesiński 1994: 64).

Również samo określenie *Niemiec* nawiązuje do prasłowiańskiego *niemówiący* w domyśle 'po słowiańsku' i do przymiotnika *niemy*, według spostrzeżenia, że osoba tak definiowana nie mówi i nie rozumie mowy polskiej. Holzer podkreśla, że słowo *Niemiec* nie pozostawia żadnych wątpliwości odnośnie odczuć wyobcowania i niechęci, które towarzyszyły stosunkom polsko-niemieckim w czasie jego powstawania (por. J. Holzer 1991: 83).

Negatywne nastawienie Polaków do Niemców znajduje również wyraz w wyrażeniach, którymi określany jest zachodni sąsiad. Przykładem niech będzie chociażby pierwotnie obiektywna nazwa *szwab*, datowana na okres średniowiecznych kontaktów Polaków i Niemców na ziemiach polskich, kiedy ta nazwa wprawdzie nie zawsze odpowiadała rzeczywistości, ale z czasem stała się poniekąd popularnym wyzwiskiem na wszystkich Niemców.

Podobny do *szwaba*, negatywny charakter posiada również określenie *krzyżak*, sięgające wstecz do czasów niemieckiego Zakonu Krzyżowego. Wyrażenie to konotowano głównie z ekspansją, brutalnością i bezwzględną nienawiścią do polskości. W czasach nowożytnych Polacy określają Niemca jako *Prusaka*, która to nazwa jest identyczna z tą, w jaki sposób określa się owady: karalucha czy karaczana. Holzer podkreśla w tym kontekście, że niezależnie czy chodziło o Niemca, czy o owad wyraz ten wywoływał u Polaków podobne asocjacje (por. J. Holzer 1991: 83).

Jeśli jednak zagłębimy się w historię, możemy odnotować również i dłuższe okresy pokojowej koegzystencji Niemców i Polaków. Topolski zauważa (zob. J. Topolski 1993: 7), że ambiwalentne uczucia Polaków wobec Niemców obrazują doskonale już same tytuły prac zajmujących się stosunkami polsko-niemieckimi. I tak na przykład w roku 1945 ukazuje się książka Wojciechowskiego „Polska – Niemcy. Dziesięć wieków zmagania” (zob. Z. Wojciechowski 1945), w roku 1987 wychodzi praca pod redakcją Czubińskiego „Polacy i Niemcy: dziesięć wieków sąsiedztwa” (zob. A. Czubiński 1987), a w roku 1992 Wrzesiński pyta w kontekście Niemca: „Sąsiad czy wróg?” (zob. W. Wrzesiński 1992). Przytoczone tytuły unaocniają wyraźnie, że stosunki polsko-niemieckie w powojennej Polsce cechuje ambiwalencja i ich jednoznaczne zaszufładowanie jest niemożliwe.

W Polsce powojennej socjalistyczny rząd propaguje głównie obraz niemieckiego agresora i faszysty. Grucza podkreśla, że język niemiecki w powojennej Polsce konotowany jest przede wszystkim z wyrażeniami jak *raus!* (wynocha), *Hände hoch!* (Ręce do góry!) czy pozdrowieniem *Heil Hitler!* (Niech żyje Hitler!), które z czasem zostaje przekształcone w sformułowanie *Hitler kaputt!* (wykończony / skończony

Hitler!) (por. F. Grucza 1997: 28 cyt. za B. Sekulski 1998: 183). Taka znajomość języka niemieckiego znajduje olbrzymi rezonans w polskiej literaturze i kinematografii, wywierając niewiarygodny wpływ na powstawanie stereotypów dnia codziennego, gdy grupy dzieci bawiących się na podwórku dzielą się na dobrych, czyli Polaków i złych, czyli Niemców, posługujących się ową połowiczną niemczyzną.

Olga Tokarczuk pisze w kontekście owego powojennego postrzegania Niemców przez pryzmat konfrontacji zbrojnej, że wówczas Niemiec był wrogiem metafizycznym, działającym z oddali podstępnie i podle. Gdy bawiono się na zewnątrz w wojnę, nikt nie chciał być Niemcem. Byłoby to coś takiego jak przejście na drugą stronę mocy, jakby się to określiło w „Gwiazdnych wojnach” (por. O. Tokarczuk 2006: 24).

Polska kinematografia XXI wieku prezentuje jednak zgoła inny, uaktualniony obraz Niemca, który bazuje jednak mimo wszystko na stereotypowych wojennych etnonimach. Do wielu wyobrażeń o zachodnich sąsiadach, które są mocno zakorzenione w polskiej mentalności odwołuje się między innymi komedia „Wkręceni” Piotra Weresniaka z roku 2013. Ukazany w niej „mityczny inwestor z Niemiec” traktowany jest przez Polaków niczym król w nadziei, że ulokuje swój kapitał w Polsce. Gdy jeden z bohaterów stwierdza: „Wzięli nas za Niemców!”, pada pytanie: „Za jakich Niemców?”, na które odpowiedź brzmi: „Wzięli nas za Szwabów, normalnych, hitlerowskich!” Konkluzja tego stwierdzenia to: „Ja nie chcę być Niemcem!” (Wkręceni 2013).

Aspekty pragmatyczne komunikacji polsko-niemieckiej unaocznia fragment, w którym jeden z bohaterów tłumaczy swym kolegom, w jaki sposób należy podszyc się pod Niemca, tak aby nie zostać zdemaskowanym jako Polak. Należy więc mówić: „z góry, oko, mina, postawa z góry na kmiotów” (Wkręceni 2013). Polski heterostereotyp Niemca prezentuje go jako bogatego przybysza z Zachodu, dlatego osobę lepszą, gdyż zamożniejszą od Polaka i dającą to odczuć nieśmiało mieszańcowi polskiej prowincji.

Język niemiecki prezentowany w omawianej komedii jest na wskroś zminimalizowany i ogranicza się do ewidentnie przerysowanych sformułowań jak podziękowania: *Danke, danke* (Dziękuję, dziękuję), pożegnań typu: *Tschüss!* (Cześć!), *Auf Wiedersehen!* (Do widzenia!), formułek powitalnych: *Guten Tag!* (Dzień dobry!), potwierdzeń: *ja, ja, ja* (tak, tak, tak!), wyrażania pochwały: *Service ist hohoho!* (obsługa jest hohoho!), jak i do wyliczenia nazw kilku niemieckich produktów, takich jak *Porsche, Mercedes* czy *Messerschmitt* (Wkręceni 2013).

Dzisiejszy obraz Niemca kształtuje bez wątpienia również wspólne członkostwo w Unii Europejskiej, a tym samym poczucie wspólnoty wyrażające się w różnorodnych kontaktach między obywatelami wszystkich grup wiekowych i warstw społecznych. Owe kontakty odbywają się na wielu płaszczyznach, nie tylko politycznej i gospodarczej, ale również turystycznej, studenckiej czy zawodowej. Republika Federalna Niemiec ma opinię europejskiego silnika gospodarczego i wybór kierunku studiów „Filologia Germańska” nie jest już dziś komentowany tak, jak bywało to jeszcze czasami pod koniec lat 80-tych XX-wieku, gdy spotykałam się z uwagami, że studia germanistyki wybrano, ponieważ „język wroga trzeba znać”.

W kontekście tak korzystnych uwarunkowań powstaje naturalnie pytanie, czy negatywny obraz języka niemieckiego i samych Niemców jest dziś aktualny w świadomości młodych Polek i Polaków decydujących się na jego studiowanie.

5. Ankieta wśród polskich studentów filologii germańskiej

W marcu 2017 roku przeprowadziłam wśród studentów kierunku „Filologia Germańska” na Uniwersytecie Zielonogórskim ankietę w języku polskim dotyczącą postrzegania języka niemieckiego, jak i samych użytkowników tego języka. W ankiecie wzięło udział 78 osób. Analogiczna ankieta w języku włoskim została przeprowadzona przez Foschi Albert na Uniwersytecie w Pizie w czerwcu 2016 roku.

Wszystkie dane zostały podzielone na dwa bloki tematyczne. W pierwszej części respondenci określili swój wiek, płeć oraz ich osobisty stosunek do języka niemieckiego i do krajów niemieckojęzycznych. Studenci wypowiedzieli się również i ocenili sytuację ekonomiczną w krajach niemieckojęzycznych, porównali ją z Polską i odnieśli się do własnej sytuacji ekonomicznej.

W drugim bloku tematycznym wysondowane zostało nastawienie do języka niemieckiego jak i to, jakie cechy są jemu przypisywane.

5.1. Respondenci i sytuacja ekonomiczna

78 ankietowanych to osoby w przedziale wiekowym od 18 do 29 lat. Wśród nich większość, czyli 66 osób stanowią kobiety, a 12 osób to mężczyźni. 41 studentek to osoby znajdujące się na studiach pierwszego stopnia, tzw. studiach licencjackich, 25 studentek uczęszcza na studia drugiego stopnia (studia magisterskie). Wśród mężczyzn mamy analogicznie 9 osób na studiach pierwszego i 3 osoby na studiach drugiego stopnia.

Zdecydowana większość ankietowanych (99%) ocenia swą znajomość języka niemieckiego jako *przeciętną* bądź *zaawansowaną*. Tylko 1% podaje, że jest w tym względzie nowicjuszem. 17% respondentów przebywało *powyżej trzech miesięcy* w jednym z *krajów niemieckojęzycznych*. Najczęściej, w 47% były to *pobyty nie dłuższe aniżeli dwa tygodnie*, a tylko 5% *nigdy nie wyjeżdżała do krajów niemieckojęzycznych*.

67% ocenia dzisiejszą sytuację polityczno-ekonomiczną w Niemczech jako *dobrą* czy też *bardzo dobrą*, natomiast tylko 9% określa ją jako *niezadowalającą* bądź *negatywną*. Ekonomia i polityka Austrii i Szwajcarii postrzegane są jeszcze lepiej: 76% opisuje tamtejszy rozwój jako *zadowalający* bądź *doskonały*. Tylko jedna osoba określa go jako *niezadowalający*.

W przeciwieństwie do tej oceny, sytuacja polityczno-ekonomiczna Polski postrzegana jest przez większość – 51% jako *bardzo zła* i *zła*, tylko 6% określa ją jako *dobrą* bądź *bardzo dobrą*. Tylko 4% respondentów opisuje własną sytuację ekonomiczną jako *pozytywną*. *Niezadowolonych* z niej jest 35% ankietowanych, a jako *przeciętną* określa ją 62%. 96% respondentów patrzy z nadzieją w przyszłość i oczekuje *rychłego polepszenia się ich sytuacji*.

5.2. Opinie o języku niemieckim i osobach niemieckojęzycznych

W drugiej części ankiety studenci opisywali to, czy język niemiecki im się podoba. 54% ankietowanych podało, że język niemiecki *podoba* im się *bardzo* lub *ogromnie*. 37% stwierdziło, że *dosyć się podoba*, a odpowiedź *nie za bardzo* i *w ogóle się nie podoba* padła u 9% respondentów.

Następnie ankietowani mieli za zadanie ocenić język niemiecki przy pomocy pięciu przymiotników, które były zastosowane również przy badaniu studentów włoskich. Należały do nich określenia: *melodyjny*, *logiczny*, *piękny*, *prosty* i *miękki* w znaczeniu *miły dla ucha*. W oryginalnej włoskiej ankiecie przeprowadzonej przez Foschi Albert brzmią one *melodiosa*, *logica*, *bella*, *dolce*, *facile* (por. M. Foschi Albert 2016). W języku niemieckim, w którym autorka publikuje wyniki ankiety Foschi Albert posługuje się określeniami: *melodisch*, *logisch*, *schön*, *einfach* i *weich* (por. M. Foschi Albert 2017: 100).

Dla 63% zielonogórskich studentów język niemiecki jest *bardzo logiczny* i *logiczny*, a tylko 4% postrzega go jako *nielogiczny*. Bardzo zbliżone wyniki w tym przypadku prezentuje ankieta z Pizy, gdzie studenci postrzegają język niemiecki w 97% jako język logiczny. Foschi Albert pisze w tym kontekście, że wynika to najprawdopodobniej z wiedzy ogólnej studentów, którzy kojarzą język niemiecki z filozofią Kanta czy Hegla (por. M. Foschi Albert 2017: 100). Czy polscy studenci germanistyki kierują się tą wiedzą, należałoby dopiero sprawdzić w następnych badaniach.

W oczy rzuca się również, że język niemiecki oceniany jest przez zielonogórskich studentów jako *dość ładny* – 62%, a nawet *piękny* – 10% natomiast *brzydkim* określa go 21% respondentów. W przypadku badań przeprowadzonych przez Foschi Albert 78% studentów ocenia język niemiecki jako *piękny* (*schön*) (por. M. Foschi Albert 2017: 100).

Pewnego rodzaju niepewność panuje natomiast przy ocenie brzmienia języka niemieckiego. Ankietowani w Zielonej Górze postrzegają go w 23% jako *melodyjny*, 47% mówi o nim, że jest *dość melodyjny*, a dla 19% jest on *nieprzyjemny*. W Pizie natomiast 53% ankietowanych studentów ocenia język niemiecki jako nieprzyjemny (por. M. Foschi Albert 2017: 100). Również w przypadku zielonogórskich respondentów wypowiedzi odnośnie języka niemieckiego w kontekście cechy *miły/miękki* są najmniej pochlebne. Jako *niemiły* i *twardy* oraz *bardzo niemiły* i *bardzo twardy* określa go 44%. *Miły/miękki* jest on tylko dla 8% ankietowanych.

Bardzo podobne wyniki możemy zaobserwować w tym względzie u studentów włoskich, wśród których aż 61% neguje *miętkość* języka niemieckiego odmawiając mu określenia *miły dla ucha*.

W odniesieniu do ostatniej cechy, a mianowicie *trudności* języka niemieckiego, to 54% zielonogórskich ankietowanych uważa go za *trudny*, 31% za *dość łatwy*, a tylko 6% za *łatwy*. Również i ten wynik koresponduje z danymi uzyskanymi w Pizie, gdzie aż 58% studentów określiło język niemiecki jako *trudny* (por. M. Foschi Albert 2017: 100).

W końcowej części ankiety studenci mieli za zadanie scharakteryzować typowego mówcę języka niemieckiego przy pomocy trzech cech: *sympatyczny*, *wykształco-*

ny i żywiołowy, w pięciostopniowej skali od *bardzo sympatycznego* do *bardzo niesympatycznego*, czy też od *świetnie wykształconego* do *bardzo źle wykształconego*. W oryginalnej włoskiej ankiecie przymiotniki te brzmiały: *simpatico, educato, passionale* (por. M. Foschi Albert 2016), a w niemieckiej prezentacji wyników badań: *freundlich, gebildet, temperamentvoll* (por. M. Foschi Albert 2017: 100).

Ankietowani zielonogórscy studenci wykazują największą 78% aprobatę przy postrzeganiu Niemca jako osoby *sympatycznej* bądź też *bardzo sympatycznej*. Jako *niezbyt sympatyczny* jawi się on dla 13% ankietowanych, a 9% nie zabiera w tej kwestii zdania. Godnym uwagi jest również fakt, że nikt nie postrzega Niemca jako *niesympatycznego* bądź też *bardzo niesympatycznego*. Podobne, choć nie aż tak pozytywne oceny otrzymuje on we Włoszech, gdzie 66% widzi w nim osobę *sympatyczną* (por. M. Foschi Albert 2017: 100).

68% ankietowanych w Zielonej Górze przypisuje Niemcowi atrybut *wykształcony* i *bardzo wykształcony*. Tylko 15% respondentów postrzega Niemców jako *niezbyt wykształconych*. Odpowiedź *źle wykształcony* bądź *bardzo źle wykształcony* nie pada ani razu. W Pizie aż 78% ankietowanych przypisuje Niemcom cechę *wykształcony* (por. M. Foschi Albert 2017: 100).

Jednocześnie 51% zielonogórskich studentów widzi Niemców jako *spokojnych* i *niezbyt żywiołowych*. Wynik ten stanowi sporą różnicę względem włoskiej percepcji Niemców. Studenci w Pizie nie dopatrują się bowiem żywiołowości u Niemców aż w 91%.

Ostatnie pytanie ankiety dotyczyło potencjalnych różnic między mieszkańcami poszczególnych regionów geograficznych Niemiec południowych, centralnych i północnych oraz Austrii i Szwajcarii. Wśród zielonogórskich ankietowanych 91% odpowiedziało, że z pewnością one istnieją. Ocena ta różni się więc zdecydowanie od wyników włoskich, w których studenci z Pizy podali w ponad 50%, że osoby niemieckojęzyczne nie różnią się między sobą i posiadają te same cechy niezależnie od tego czy mieszkają nad Morzem Północnym czy w Szwajcarii (por. M. Foschi Albert 2017: 100).

6. Podsumowanie

Ankieta przeprowadzona na Uniwersytecie Zielonogórskim wykazuje, że w świadomości młodych Polek i Polaków obraz Niemca, który był historycznie przekazywany z pokolenia na pokolenie, a w którym Niemiec jawi się jako agresor walczący z wszelkimi przejawami polskości ulega destrukcji. Zielonogórscy studenci filologii germańskiej postrzegają język niemiecki podobnie jak studenci z Pizy jako *piękny* i *logiczny*. Sami Niemcy określani są natomiast jako *sympatyczni* i *dobrze wykształceni*.

Kraje niemieckojęzyczne jawią się również obu wspólnotom językowym jako regiony gospodarczo rozwijające się i świetnie prosperujące, gdyż są postrzegane przez pryzmat mocnej gospodarki. Niewykluczone, że właśnie nadzieja na rozwój zawodowy w krajach niemieckojęzycznych stanowi ważny aspekt w heterostereotypie Niemca dla polskiego i włoskiego studenta germanistyki.

Bibliografia

- Balibar, E./ I. Wallerstein (1992), *Rasse – Klasse – Nation: Ambivalente Identitäten*.
Wydanie 2. Hamburg/ Berlin.
- Czubiński, A. (red.) (1987), *Polacy i Niemcy: dziesięć wieków sąsiedztwa. Studia ofiarowane profesorowi Januszowi Pajewskiemu w osiemdziesiątą rocznicę urodzin*. Warszawa.
- Dąbrowska, J. (1999), *Stereotype und ihr sprachlicher Ausdruck im Polenbild der deutschen Presse. Eine textlinguistische Untersuchung*, (=Studien zur deutschen Sprache t. 17). Tübingen.
- Ehrlich, H. J. (1979), *Das Vorurteil. Eine sozialpsychologische Bestandsaufnahme der Lehrmeinungen amerikanischer Vorurteilsforschung*. München.
- Foschi Albert, M. (2016), *Sondaggio d'opinione: Gli Italiani e la lingua Tedesca*, (nieopublikowana ankieta),
- Foschi Albert, M. (2017), *Wie man in Italien über die deutsche Sprache dachte – und wie man heute denkt*, (w:) J. Dąbrowska-Burkhardt/ L.M. Eichinger/ U. Itakura (red.), *Deutsch: lokal – regional – global*. Tübingen, 89–102.
- Grimm, J./ W. Grimm (1854-1971), *Deutsches Wörterbuch in 33 Bänden*, opracowany przez E. Wülcker/ R. Meiszner/ M. Leopold/ C. Wesle. (Przedruk pierwszego wydania 1999). Leipzig.
- Grucza, F. (1997), „*Vom Verhältnis der Polen zur deutschen Sprache*“. Przedruk wykładu z corocznego zjazdu Instytutu Języka Niemieckiego w Mannheim, (w:) „Wirtschaft und Wissenschaft, Mitteilungsblatt des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft“ 2, 20–30.
- Hallsteinsdóttir, E. (2016), *Deutsch-dänische Nationalstereotype in der Sprache*, (w:) E. Hallsteinsdóttir/ K. Geyer/ K. Gorbahn/ J. Kilian (red.), *Perspektiven der Stereotypenforschung*. Frankfurt a. M., 35–58.
- Holzer, J. (1991), *Der widerliche Schwabe, der brutale Preuße...*, (w:) G. Trautmann (red.), *Die hässlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn*. Darmstadt, 83–89.
- Kilian, J. (2015), *Von blonden Däninnen aus deutscher Sicht. Nationale Stereotype und didaktische Sprachkritik – ein Zwischenbericht aus einem laufenden Forschungsprojekt*, (w:) C. Peschel/ K. Runschke (red.), *Sprachvariation und Sprachreflexion in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt a. M., 155–182.
- Lempp, A. (1993), *West-östliche Bilder*, (w:) Friedrich-Ebert-Stiftung (red.), *Gesprächskreis Arbeit und Soziales* 19, 11–26.
- Lewandowski, E. (1995), *Charakter narodowy Polaków i innych*. Londyn/ Warszawa.
- Prinz, G. (1970), *Heterostereotype durch Massenkommunikation*, (w:) „Publizistik“ 15, 195–211.
- Sekulski, B. (1998), „*Hände hoch, ich liebe dich!*“ *Stereotype Bilder im deutschen Minimalwortschatz. Ergebnisse eines deutsch-polnischen Projektes*, (w:) M. Heinemann (red.), *Sprachliche und soziale Stereotype*. Frankfurt a. M., 155–183.

- Stanzel, F.K. (1998), *Europäer. Ein imagologischer Essay*. Zweite, aktualisierte Auflage. Heidelberg.
- Stanzel, F.K. (1999), *Europäischer Völkerspiegel. Imagologisch-ethnographische Studien zu den Völkertafeln des frühen 18. Jahrhunderts*, unter Mitwirkung von I. Weiler/ W. Zacharasiewicz. Heidelberg.
- Stickel, G. (2003), *Zur deutschen Sprache: die Innensicht der Außensicht* (w:) G. Stickel (red.), *Deutsch von außen*. Institut für Deutsche Sprache Jahrbuch 2002. Berlin etc., 1–14.
- Tokarczuk, O. (2006), *Grüße aus Niederschlesien. Nach Jahrzehnten der Aufarbeitung ihrer Geschichte steht den Deutschen Trauer zu, die unversöhnliche Haltung der polnischen Regierung ist kindisch*, (w:) „Frankfurter Rundschau“ z dnia 1.11.2006, 24–25.
- Topolski, J. (1993), *Rozwój stosunków polsko-niemieckich a problemy polsko-niemieckiego pogranicza*, (w:) K. Bartkiewicz (red.), *Polacy-Niemcy. Idea dobrego sąsiedztwa*. Rocznik Lubuski, t. 18. Zielona Góra, 7–22.
- Torbus, T. (1993), *Polen. Ein Reisebuch*. Hamburg.
- Wkręćeni (2013): Film komediowy w reżyserii Piotra Wereśniaka. Produkcja: Tadeusz Lampka MTL Maxfilm.
- Wojciechowski, Z. (1945), *Polska – Niemcy. Dziesięć wieków zmagania*, Poznań.
- Wrzesiński, W. (1992), *Sąsiad czy wróg? Ze studiów nad kształtowaniem obrazu Niemca w Polsce w latach 1735-1939*. Wrocław.
- Wrzesiński, W. (1994), *Nachbar oder Feind. Das Klischee des Deutschen in Polen im 19. und 20. Jahrhundert*, (w:) F. Grucza (red.), *Vorurteile zwischen Deutschen und Polen. Materialien des deutsch-polnischen wissenschaftlichen Symposiums 9. bis 11. Dezember 1992*. Warschau.
- Zitzewitz, L. von (1992), *5 mal Polen. Mit 17 Abbildungen u. 4 Karten*. München.

Magdalena FILAR

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Kognitywne badania nad semantyką tekstu z perspektywy angloamerykańskiej i z perspektywy germanistycznej

Abstract:

Cognitive Research on Text Semantics in Anglo-American and German Cognitive Linguistics

The aim of this article is to compare the cognitive research on text semantics based on R. Langacker's model of cognitive grammar and on semantics as depicted by German linguist M. Schwarz-Friesel. The first part of this comparison discusses the process of meaning construction in both models (modular and holistic approach) and focuses on modelling of text and discourse structure, especially on description of its referential and information structure as well as its communicative dynamics in texts. The second part of comparison is devoted to the analysis of anaphoric expressions and its reception. The analysis concentrates on the comparative description of different types of anaphora and aims at explaining their canonical and noncanonical use as well as their non-referential functions.

Wstęp

Jak wskazuje wielu badaczy, podobnie jak w przypadku przymiotnika *kognitywny*, także termin *językoznawstwo kognitywne* stał się ze względu na wielość i różnorodność prowadzonych w obrębie tego paradygmatu badań terminem wieloznacznym, który wymaga często doprecyzowania i zawężenia do danej koncepcji badawczej (T. Krzeszowski 1997, M. Bobran 2006, M. Schwarz 2008, A. Ziem 2008, S. Grucza 2012). W pracach angloamerykańskich odnosi się on głównie do kognitywnej teorii języka, najczęściej do gramatyki i semantyki kognitywnej (R. Langacker 2009, J. R. Taylor 2007), w badaniach germanistycznych jest on stosowany na określenie semantyki modularnej (M. Bierwisch 1987, M. Schwarz 1992, 2000, 2008, M. Schwarz-Friesel 2013) oraz prac o charakterze interdyscyplinarnym z zakresu kognitywnej lingwistyki tekstu (A. Beaugrande/ W. Dressler 1981, T. van Dijk/ W. Kinsch 1983, W. Klein/ Ch. von Stutterheim 1987, M. Scherner 2009).¹

¹ Warto w tym kontekście zwrócić także uwagę na kognitywne badania w polskich pracach germanistycznych prowadzone w ramach antropocentrycznej teorii języków ludzkich (F. Grucza 1983, S. Grucza 2010), która znajduje także zastosowanie w badaniu języków i tekstów specjalistycznych (S. Grucza 2004, 2013).

Moje dalsze rozważania w tym artykule koncentrują się na omówieniu elementów wspólnych i różnic w kognitywnych badaniach nad tekstem w obu tradycjach badawczych i mają na celu wykazanie, jak założenia gramatyki kognitywnej R. Langackera i semantyki w ujęciu M. Schwarz przekładają się na badania nad znaczeniem (podejście modularne i holistyczne), a także na badania nad strukturą referencyjną i informacyjną tekstu oraz na opis i analizę użycia wyrażań anaforycznych.

1. Dwie tradycje badawcze w ramach językoznawstwa kognitywnego – podejście holistyczne i podejście modularne

Niemiecka badaczka M. Schwarz (2008) dla uwzględnienia specyfiki i różnic między badaniami angloamerykańskimi a germanistycznymi wprowadza rozróżnienie terminologiczne na podejście holistyczne i podejście modularne (rozwijane głównie w Niemczech). Co ciekawe, określenie „holizm” funkcjonuje tylko w germanistycznej literaturze przedmiotu. Termin ten został po raz pierwszy zaproponowany przez M. Schwarz (1992: 16–19) jako przeciwwaga dla „modularności”. Jego odpowiednikiem w badaniach angloamerykańskich są takie określenia, jak „integralny” („integral”) i „jednolity/universalny” („unitary/uniform”)².

Centralną i dyskusyjną kwestią różnicującą podejście modularne od podejścia holistycznego jest funkcjonowanie języka w obrębie systemu poznawczego człowieka. Podczas gdy nurt modularny rozpatruje język jako moduł autonomiczny, działający niezależnie od innych podsystemów, nurt holistyczny widzi język jako epifenomen kognicji. W konsekwencji sam język jako system wiedzy wykazuje strukturę modularną i składa się z niezależnych podsystemów, takich jak fonologia, morfologia, składnia i semantyka, lub, jak to jest w podejściu holistycznym, leksykon, morfologia, składnia i semantyka tworzą kontinuum jednostek językowych o różnym stopniu złożoności i schematyczności.

Podział na podejście holistyczne i modularne można także obserwować na gruncie semantyki w postaci rozróżnienia terminologicznego na semantykę wielu stopni rozwijaną w nurcie modularnym (M. Bierwisch 1987, M. Schwarz 1992, 2000, 2008) i semantykę jednego stopnia charakterystyczną dla nurtu holistycznego (R. Jackendoff 1983, R. Langacker 2009). Podejście modularne rozgranicza między płaszczyzną semantyczną i konceptualną, z kolei w nurcie holistycznym jednostki semantyczne są utożsamiane z jednostkami konceptualnymi. W obu nurtach znaczenie jest definiowane jako rezultat konceptualizacji. Jednak w pierwszym z nich ma ono charakter interakcyjny i postkonceptualny, tj. znaczenie aktualne jest rezultatem interakcji płaszczyzny semantycznej oraz konceptualnej, i polega na przywoływaniu jednostek pojęciowych z leksykonu mentalnego (M. Bierwisch 1987) lub na aktywowaniu tylko określonych cech semantycznych jednostki konceptualnej w danym kontekście i na procesie inferencji (jednostki postkonceptualne M. Schwarz 2008), z kolei w nurcie holistycznym powstaje ono symultanicznie (on-line) (R. Langacker 2001). Semantyka

² Por. A. Ziem (2008).

modularna koncentruje się ponadto na badaniu zagadnień na styku semantyki i pragmatyki, z kolei semantyka holistyczna postuluje brak jasnego odgraniczenia między nimi.

2. Kognitywne badania nad semantyką tekstu i dyskursu

W przypadku prac należących do nurtu holistycznego trudno mówić o systematycznych badaniach nad tekstem, R. Langacker (2001, 2005, 2009) dokonuje w tej kwestii jedynie rozszerzenia swojej koncepcji gramatyki kognitywnej na tekst i dyskurs, kognitywno-funkcjonalne badania wyrastające z nurtu modularnego M. Schwarz (2000, 2008), M. Schwarz-Friesel (2007, 2013), M. Schwarz-Friesel/ M. Consten (2014) rozwijają się na tle dobrze ugruntowanej w Niemczech lingwistyki tekstu (W. Klein/ Ch. von Stutterheim 1987, U. Figge 2002, H. Vater 2005, 2009). Różnice pomiędzy obydwoma nurtami dotyczą także rozumienia tekstu i dyskursu. R. Langacker (2005: 11) rozpatruje dyskurs na płaszczyźnie mentalnej i komunikacyjnej i definiuje go jako ciąg zdarzeń użycia językowego i ciąg konceptualizacji. Tekst jest podstawą, rusztowaniem do stworzenia mentalnej reprezentacji dyskursu. M. Schwarz-Friesel (2013) i M. Schwarz-Friesel/ M. Consten (2014) ograniczają swoje rozważania do tekstu jako produktu operacji mentalnych i formy pisemnej.

2.1. Modelowanie struktury dyskursu w badaniach angloamerykańskich

Konstruowanie i rozwijanie znaczenia w dyskursie jest w gramatyce kognitywnej R. Langackera (2005, 2009) równoznaczne z bieżącym tworzeniem struktury pojęciowej o coraz większej złożoności i odbywa się w odniesieniu do szeroko rozumianego kontekstu (on-line). Znaczenie w dyskursie (konceptualizacje) powstaje w odniesieniu do aktualnej przestrzeni dyskursu (Current Discourse Space = CDS), na którą składają się elementy wspólne dla mówiącego i słuchającego stanowiące podstawę komunikacji w dyskursie, takie jak wspólna wiedza interlokutorów, wiedza wnoszona do interakcji, wiedza o toczącym się dyskursie, znajomość poprzednich i antycypacja kolejnych użyc w dyskursie, a także w odniesieniu do tła, tj. kontekstu sytuacyjnego, a więc czasu i miejsca wypowiedzi (R. Langacker 2005: 129 i nast.). Podstawowymi jednostkami budowania i przetwarzania dyskursu są negocjowane w trakcie rozwoju dyskursu ramy postrzegania/ramy uwagi (ang. viewing frames). Ramy postrzegania odwołują się do pewnego zakresu treści istotnego na danym etapie dyskursu. Na ich reprezentacje składają się proces profilowany przez dane zdanie i oczekiwania odbiorcy dotyczące wcześniejszego lub późniejszego dyskursu.

W ramach dynamiki komunikacyjnej dużo uwagi poświęca się w tym ujęciu dynamice referencyjnej, w tym odniesieniu anaforycznemu i jego wykładnikom językowym. W celu wyjaśnienia relacji referencyjnych w dyskursie, R. Langacker (2005: 129–133) posługuje się dodatkowym systemem ram (rama aktualnego użycia, rama ujemna dotycząca uprzedniego dyskursu oraz rama dodatnia odnosząca się do treści antycypowanych), a także pojęciem mentalnego dostępu i punktu odniesienia. Wszystkie wyrażenia referencyjne, zarówno rodzajnik określony, jak i nieokreślony,

a także zaimki osobowe pełnią w ramie środkowej taką samą funkcję – sprawiają, że mówiący i słuchający skupiają uwagę na tym samym obiekcie konceptualizacji.

Rodzajnik nieokreślony sygnalizuje brak pojedynczego egzemplarza w aktualnej przestrzeni dyskursu i stanowi polecenie wprowadzenia takiego egzemplarza. W przypadku, gdy w dyskursie występuje więcej egzemplarzy danego typu, rodzajnik nieokreślony wskazuje, by wybrać jeden z obiektów i skierować na niego uwagę. Z kolei rodzajnik określony sygnalizuje dostępność obiektu (obecność w ramie ujemnej). Profilowana rzecz nie musi być przy tym wyróżniona jako centrum uwagi. Użycie zaimków osobowych implikuje natomiast, że dany obiekt nie tylko pojawił się w poprzednim dyskursie, ale także został w nim wyróżniony jako centrum uwagi. Ich wartość anaforyczna wynika z wcześniejszego nawiązania kontaktu mentalnego z danym obiektem i przeniesieniem go z ramy ujemnej do aktualnej ramy dyskursu. Zdaniem R. Langackera (2005: 104) wielość konfiguracji zaimek-antecedens, daje się wyjaśnić poprzez odniesienie do pojęcia punktu odniesienia (por. temat użycia wyrażen anaforycznych szerzej podejmuje K. van Hoek 2007, punkt 3.1.).

R. Langacker (2001: 7) zwraca w tym kontekście uwagę na fakt, że jednym z aspektów znaczenia każdego wyrażenia jest to, w jaki sposób nawiązuje ono do wcześniejszych treści i formułuje następujące zasady konstruowania koherentnego dyskursu:

1. Podstawowymi jednostkami budowania dyskursu są *relacje*, zwykle wyrażane przez zdania.
2. Należy zawsze budować na tym, co zostało już uprzednio wprowadzone do dyskursu. Nowa struktura zostaje zakotwiczona w strukturze istniejącej przez nałożenie pojęciowe.
3. Tło, nawet ukryte, będące w innych ujęciach odpowiednikiem szeroko rozumianego kontekstu, jest ostatecznym miejscem zakotwiczenia dla istniejących i nowych struktur.
4. W sekwencji zdań, *podmiot* ma specjalny status jako punkt podłączenia do tego, co już zostało zbudowane, oraz jako punkt dostępu do tego, co właśnie jest budowane (por. funkcjonalna perspektywa zdania).
5. Pewne pozycje gramatyczne nadają się lepiej niż inne do wprowadzania *nowych uczestników dyskursu*, np. pozycja dopełnienia w s. czynnej (funkcjonalna perspektywa zdania).

A. Schwedek (2006: 103) zauważa, że przytoczone „zasady” konstruowania dyskursu są bardzo ogólne i stanowią jedynie kognitywny zapis zbadanych w ramach lingwistyki tekstu reguł dotyczących koherencji oraz struktury informacyjnej tekstu. W kwestii kolejności prezentacji informacji w dyskursie R. Langacker (2009: 648–665) ogranicza się także do stwierdzenia, że powinna być ona zgodna z naturalnymi ścieżkami mentalnego dostępu, takimi jak porządkowanie chronologiczne, porządkownie przyczynowo-skutkowe czy przechodzenie od informacji danej do nowej (datum – novum, temat – remat). Podobnie jak w przypadku zasad konstruowania koherentnego dyskursu, także badanie progresji tematycznej w dyskursie ogranicza się tylko do prototypowych przypadków takich jak progresja linearna, co nie oddaje wielości i złożoności relacji tematyczno-rematycznych w dyskursie.

2.2. Modelowanie struktury tekstu w badaniach germanistycznych

W podejściu kognitywno-funkcjonalnym rozwijanym na gruncie germanistycznym konstruowanie znaczenia i rozbudowywanie struktury tekstu jest rozpatrywane z perspektywy odbiorcy (M. Schwarz 2000, M. Schwarz-Friesel/ M. Consten 2014). Rozumienie tekstu jest więc rozpatrywane jako budowanie jego mentalnej reprezentacji, odbywa się sukcesywnie i jest rezultatem łączenia informacji językowych i pozajęzykowych. W tym sensie proces recepcji jest każdorazowo aktem indywidualnym, a także twórczym i nie polega wyłącznie na rekonstrukcji treści tekstu wyjściowego, ale także na ich interpretacji. Mentalnej reprezentacji tekstu nie należy przy tym utożsamiać z realnie istniejącym światem. Jest to jedynie konstrukt pojęciowy powstający w umyśle odbiorcy w procesie recepcji tekstu. Pod względem semantycznym jest on bardziej złożony niż reprezentacja językowa tekstu, ponieważ często zawiera także informacje, które nie są wyrażone *explicite* w danym tekście. Są one wynikiem aktywowania dodatkowej wiedzy przez odbiorcę w procesie inferencji. Proces inferencji ma istotny wpływ na zapewnienie koherencji w tekście.

M. Schwarz-Friesel/ M. Consten (2014: 15) rozpatrują koherencję jako związek semantyczno-konceptualny, który powstaje wskutek interakcji wiedzy językowej i pozajęzykowej, i wyróżniają koherencję globalną dotyczącą spójności na poziomie makrostruktury oraz koherencję lokalną między następującymi po sobie zdaniami.

Istotną część badań nad semantyką tekstu w badaniach autorów stanowi także analiza struktury referencyjnej i jej wkład do zapewnienia koherencji w tekście.

M. Schwarz-Friesel/ M. Consten (2014) podkreślają, że główną cechą mentalnego modelu tekstu jest jego dynamika referencyjna (por. *referentielle Bewegung*). Budowa mentalnej reprezentacji tekstu polega na nieustannym wprowadzaniu nowych i odwoływaniu się do już istniejących referentów, a także na modyfikacji ich reprezentacji wynikającej z wprowadzania, uzupełniania i usuwania informacji w tekście.

Podobnie jak w gramatyce kognitywnej, autorzy odwołują się w kwestii wyjaśnienia sposobów referowania, do pojęcia aktywacji oraz mentalnej dostępności obiektów. W przypadku nowego referenta dochodzi do jego pierwszej aktywacji w mentalnym świecie tekstu, obiekt staje się w ten sposób dostępny, a przez to znany odbiorcy. Ten typ referencji koresponduje z semantyką niemieckiego rodzajnika nieokreślonego *ein*. Z kolei odwoływanie się do już wprowadzonego referenta wiąże się z jego reaktywacją, obiekt pozostaje w ten sposób w centrum uwagi nadawcy i odbiorcy.

Na płaszczyźnie językowej sygnalizują go więc rodzajniki określone *der/die/das*. Każda ponowna aktywacja powoduje, że obiekt staje się elementem bardziej wyrazistym. Możemy mieć także do czynienia z deaktywacją referenta, która zachodzi w przypadku, gdy na miejsce uprzednio aktywowanego obiektu zostaje wprowadzony nowy referent. Deaktywowany obiekt pozostaje jednak nadal dostępny i może być ponownie aktywowany także przy pomocy rodzajników określonych *der/die/das*.

Ważną rolę w zapewnieniu spójności semantycznej i dynamiki komunikacyjnej ma także rozplanowanie informacji tematycznych i rematycznych w tekście. Z perspektywy kognitywnej informacja dana/temat i informacja nowa/remat są rozpatrywane jako jednostki aktywowane (niem. *Aktivationszustände*) w pamięci roboczej odbiorcy. Jednostki informacyjne różnią się stopniem dostępności w pamięci roboczej

odbiorcy tekstu. Jednostki tematyczne mają w mentalnym świecie tekstu już swoją reprezentację i służą w związku z tym do jej reaktywacji, są to tzw. węzły informacyjne w sieci referencyjnej tekstu, elementy dostępne dla odbiorcy, do których może on się odnosić w dalszej części tekstu, jednostki rematyczne natomiast wskazują na nowe obiekty w świecie mentalnym tekstu. Kluczowym postulatem zaproponowanym przez M. Schwarz (2000, 2008), M. Schwarz-Friesel (2007) jest wprowadzenie do analizy struktury informacyjnej pojęcia skalarności. Autorka jest zdania, że zaproponowany dotychczas dychotomiczny podział na temat i reumat jest ze względu na różnorodność jednostek informacyjnych niewystarczający i postuluje występowanie jednostek tematyczno-rematycznych (por. punkt 3.2. analiza anafor).

W przeciwieństwie do R. Langackera (2009), M. Schwarz-Friesel/ M. Consten (2014: 106–110) bardziej kompleksowo zajmują się zagadnieniem progresji tematycznej w tekście. Oprócz typowej progresji linearnej polegającej na przechodzeniu od informacji znanej do informacji nowej, autorzy analizują także inne typy progresji, takie jak progresja ze stałym tematem, progresja opierająca się na hierarchii tematycznej (wszystkie tematy pojedyncze zależą od jednego wspólnego hipertematu).

W swoich analizach M. Schwarz-Friesel (2013) wysuwa także hipotezę, że specyficzne uporządkowanie informacji, przyczynia się nie tylko do zachowania koherencji, ale może także służyć do budowania napięcia, sygnalizowania określonych sposobów perspektywizacji i ewaluacji i stać się środkiem wyrażania perswazji w tekście. Ważnym atutem badań w ramach podejścia kognitywno-funkcjonalnego jest badanie struktury informacyjnej tekstów autentycznych, literackich i prasowych.

3. Anafora w badaniach angloamerykańskich i germanistycznych – analiza porównawcza

Ostatnia część porównania koncentruje się na analizie potencjału semantycznego wyrażań anaforycznych w tekście/w dyskursie w obydwu omawianych koncepcjach. Celem analizy jest ustalenie podobieństw i różnic w wyjaśnianiu zagadnienia odniesienia anaforycznego (przypadki konwencjonalne i niekonwencjonalne), określenie rodzajów anafory, a także jej możliwych wykładników w języku polskim³ i niemieckim.

3.1. Anafora zaimkowa w gramatyce kognitywnej R. Langackera

R. Langacker (2001, 2005, 2009) odwołując się do zagadnienia anafory w ramach rozwijanej przez siebie gramatyki kognitywnej wysuwa hipotezę, że jest to zagadnienie, którego nie można analizować wyłącznie w kategoriach czysto składniowych, a jego wyczerpujący opis musi opierać się także na dynamicznej konceptualizacji i uwzględniać kryteria semantyczne. K. van Hoek (2007) rozszerza zapoczątkowane przez R. Langackera badania nad anaforą i proponuje model analizy wyrażań anaforycznych bazując w nim na zdolności do ustalania punktów odniesienia (R. Langacker 2005), a także na teorii dostępu (M. Ariel 1990).

³ Dla ułatwienia lektury w artykule zostały przywołane przykłady użycia wyrażań anaforycznych pochodzące z polskich tłumaczeń prac R. Langackera (2005, 2009).

Koncepcja punktów odniesienia zakłada istnienie punktu odniesienia, który otwiera mentalny dostęp do grupy obiektów danego typu (dominium), w tym do wybranego obiektu (cel). Dostępność jest rozpatrywana w kategoriach dystansu mentalnego, tj. obiekt, który jest bardziej dostępny, jest mentalnie bliższy, a więc znany dla nadawcy i adresata, i jako taki może zostać przywoływany jako centrum uwagi.

Poszczególne rodzaje wyrażen nominalnych sygnalizują różny stopień dostępności referenta. W przypadku zaimków anaforycznych funkcję punktu odniesienia pełni najczęściej grupa nominalna, która otwiera mentalny dostęp do treści zaimka i określa zbiór potencjalnych celów – zaimek znajduje się w dominium grupy nominalnej.

Koreferencja jest więc rozumiana jako taka relacja pojęciowa, w której element dominium (cel) jest przez adresata identyfikowany z punktem odniesienia. K. van Hoek (2007: 898) formułuje w oparciu o tę koncepcję dwie zasady koreferencji, są to nie tyle reguły gramatyczne, co część znaczenia elementów nominalnych: a) zaimek anaforyczny musi znajdować się w dominium danego punktu odniesienia; b) pełne wyrażenie nominalne – nazwa własna lub deskrypcja – nie może pojawić się w dominium punktu odniesienia ze względu na konflikt semantyczny między znaczeniem pełnego wyrażenia nominalnego a kontekstem, w którym zwykle pojawia się pełne wyrażenie nominalne;

Kluczowym celem badań K. van Hoek (2007) jest także odpowiedź na pytanie, jakie czynniki decydują o tym, że dany obiekt zostaje wyróżniony jako punkt odniesienia oraz analiza użycia wyrażen anaforycznych w dyskursie. Prawdopodobieństwo, że dana grupa nominalna zostanie wykorzystana jako punkt odniesienia zależy od stopnia jej wyrazistości, powiązań pojęciowych, a także szyku zdania. Do najbardziej wyrazistych grup nominalnych należą te, które pełnią funkcję figury pierwszo- i drugoplanowej (ang. *trajectory/landmark*), a syntaktycznie odpowiednio podmiotu/dopełnienia. Grupa nominalna będąca podmiotem i figurą pierwszoplanową służy najczęściej jako punkt odniesienia dla pozostałej części zdania, a zaimek anaforyczny znajduje się w jej dominium. Na płaszczyźnie językowej ten typ relacji manifestuje się głównie przez retrospektywne wyrażenia anaforyczne (zaimek następuje po antecedenie, R. Langacker 2009: 678–681), np.

(1) Kilim Zeldy jest piękny. On się każdemu podoba.

(2) Naprawdę podoba mi się kilim Zeldy. Deseń jest świetny, a kolory wspaniałe.

Istotną cechą zaimka osobowego jest to, że wskazuje on bezpośrednio na punkt odniesienia. Punkt odniesienia, spośród wszystkich obiektów w dominium, jest najbardziej dostępny. W przykładzie (2) *kilim* jest także punktem odniesienia dla grup nominalnych *deseń* i *kolory*. Obiekty te mieszczą się także w jego dominium (por. quasi-anafora Z. Topoińska 1984, anafory skojarzeniowe H. Vater 2009: 112).

W niektórych przypadkach relacja koreferencji może zostać wyrażona przy pomocy prospektywnych wyrażen anaforycznych (zaimek poprzedza antecedens).

(3) W swoim prywatnym gabinecie prezydent podziwiał sam siebie.

(4) Zanim (ona) wyszła, Sally nakarmiła kota.

W przykładach (3) i (4) jako elementy prospektywne występują zaimki *swój* i *ona*. Mimo nietypowej pozycji dla zaimków anaforycznych w obu przykładach zachodzi koreferencja, funkcję punktu odniesienia spełniają podmioty zdania głównego.

Inny przypadek stanowią takie przykłady, w których brak jest bezpośredniej ciągłości sensów w dyskursie, np. gdy dwa wyrażenia nominalne są oddzielone od siebie przez zmianę tematu i żadne z nich nie znajduje się w dominium drugiego (K. van Hoek 2007: 911, tłum. M.F.).

- (5) Ona [Ripley] nie dostrzegła masywnej dłoni wyłaniającej się z cienia w jej kierunku. Ale John widział i krzyknął. Ripley odwróciła się i stanęła nagle twarzą w twarz z obcym.

Reidentyfikacja elementu znanego sygnalizowanego przez zaimek następuje na początku nowej jednostki tekstowej przez przywołanie referenta za pomocą pełnej nazwy własnej. Oprócz wyrazistości i pojęciowego powiązania istotnym czynnikiem wpływającym także na sposób referowania jest także punkt widzenia i jego zmiany.

3.2. Anafora w podejściu kognitywno-funkcyjnym M. Schwarz

M. Schwarz (2000, 2008) i M. Schwarz-Friesel/ M. Consten (2014) rozpatrują anaforę jako podstawowy wykładnik koherencji lokalnej i jako środek ciągłości referencyjnej w tekście. Główny nacisk w badaniach autorki zostaje położony na rozumienie wyrażen anaforycznych.

M. Schwarz-Friesel/ M. Consten (2014: 110 i nast.) proponują wielopłaszczyznowy model recepcji anafor (niem. drei-Ebenen-Modell des Anaphernverstehens). Analiza potencjału semantycznego anafor wymaga rozpatrywania ich na trzech płaszczyznach, tj. na płaszczyźnie językowej, jak i na dwóch płaszczyznach referencyjnych. Anafory są rozpatrywane jako wyrażenia językowe (określone frazy nominalne lub zaimki), które odnoszą się do tego samego obiektu co ich antecedens w rzeczywistości pozajęzykowej, a także jako jednostki, które służą ustanawianiu obiektów na płaszczyźnie konceptualnej. Podobnie jak R. Langacker (2009) i K. van Hoek (2007) również w ujęciu germanistycznym relacja anaforyczna jest wyjaśniana przy pomocy punktu odniesienia i koncepcji dostępności. Ten sam antecedens pełni funkcję punktu odniesienia dla wszystkich wyrażen anaforycznych. Podobnie jak R. Langacker (2009), autorzy twierdzą także, że w funkcji punktu odniesienia występuje zwykle referent o dużym stopniu wyrazistości (niem. Salienz), tj. taki, który był już wcześniej aktywowany, jest dostępny oraz zyskuje największą uwagę kognitywną odbiorców. Na stopień wyrazistości referentów w danym tekście mogą mieć wpływ zarówno czynniki językowe (gramatyka i semantyka tekstu), jak i te pochodzące z płaszczyzny konceptualnej. Na płaszczyźnie językowej są to pozycja i funkcja syntaktyczna w zdaniu (pozycja inicjalna, funkcja podmiotu), a także agentywność oraz liczba i rodzaj odniesień do referenta w tekście. Na płaszczyźnie konceptualnej jest nim relewancja referenta w modelu świata danego tekstu. W funkcji obiektów wyrazistych, relewantnych występują referenty, które pełnią funkcję figur pierwszoplanowych (niem. Diskurstopiks) i są w tekście wymieniane wielokrotnie.

W odróżnieniu od R. Langackera (2009) i K. van Hoek (2007), M. Schwarz (2000) dzieli wyrażenia anaforyczne nie ze względu na pozycję zaimka anaforycznego względem antecedensa, lecz ze względu na sposób, w jaki odnoszą się do niego i dokonuje podziału na anafory właściwe i anafory skojarzeniowe (niem. direkte/ indirekte Anaphern). Główny obszar badań w tym ujęciu stanowią właśnie anafory skojarzeniowe, które autorka definiuje jako wyrażenia określone i interpretacyjnie zależne od wyrażenia nominalnego w poprzedzającym zdaniu lub fragmencie tekstu, tzw. elementu kotwiczącego (niem. Anker).

W przeciwieństwie do anafor właściwych anafory skojarzeniowe może z elementem kotwiczącym łączyć nie tylko relacja koreferencji, ale także inne relacje semantyczno-konceptualne. M. Schwarz (2000) i M. Schwarz-Friesel/ M. Consten (2014: 110–127) wyróżniają na podstawie analiz tekstowych cztery semantyczno-konceptualne typy anafor skojarzeniowych:

- a) anafora skojarzeniowa bazująca na relacji meronimii (niem. Teil-Ganzes-Beziehung), tj. wyrażenie kotwiczące i anaforyczne łączy najczęściej relacja semantyczna część–całość:
 - (6) [...] sprang der 25-Jährige unvermittelt erneut auf den Rentner zu und versetzte ihm gezielt einen Fußtritt gegen den Kopf, so dass der noch sitzende Mann (...) zu Boden ging [...]. (Pressportal.de, 03.05.2011)
- b) anafora skojarzeniowa uwarunkowana walencją semantyczną czasownika, tj. obiekt jest przewidziany w planie semantycznym czasownika:
 - (7) Ich kann meine Zimmertür nicht abschließen, da meine Mutter den Schlüssel verloren hat. (www.gutefrage.net)
- c) anafora skojarzeniowa nazywająca typowe elementy, role w ramach danego schematu, skryptu konceptualnego (niem. schema-basierte indirekte Anaphern):
 - (8) Eines Tages kam ein Zirkus in die Stadt. [...] Danach kam der Löwendirektor. Danach kam der Akrobat. Als letztes kam der Zauberer. (www.glueckaufschule-siegen.de, 04.09.2012)
- d) anafora skojarzeniowa oparta na inferencjach (niem. inferenzbasierte indirekte Anaphern):
 - (9) In einer Wohnung in Oberschöneweide ist am Dienstagmorgen ein toter Mann gefunden worden. [...] Die Leiche soll mehrere Messerstiche aufgewiesen haben. Die Mordkommission ermittelt. (Berliner Morgenpost, 18./19.05.2013)

Cytowany tekst, a także jego poprzedni fragment, nie zawiera żadnego elementu kotwiczącego, który mógłby posłużyć jako punkt odniesienia dla anafory skojarzeniowej „die Mordkommission“. Dla zapewnienia koreferencji w tekście odbiorca musi wyciągnąć wniosek, że doszło do morderstwa oraz że w tego typu przypadkach policja prowadzi dochodzenie. Anafory skojarzeniowe pełnią podwójną funkcję tekstową, tj. wprowadzania nowych referentów i kontynuowania odniesienia referencyjnego w

tekście. Wybór wyrażenia anaforycznego jest uwarunkowany intencjonalnie i kontekstowo, i zależy głównie od tego, na których aspektach znaczenia mówiący chce skoncentrować swoją uwagę.

M. Schwarz (2000) i M. Schwarz-Friesel/ M. Consten (2014) rozszerzają badania nad wyrażeniami anaforycznymi także o analizę anafor złożonych (niem. Komplexanaphern). Anafory złożone stanowią szczególny typ wtórnego odniesienia w tekście, ponieważ jako jednostki skondensowane informacyjnie odnoszą się nie do pojedynczych referentów, lecz do stanów rzeczy i procesów, którym na płaszczyźnie językowej odpowiadają złożone syntaktycznie antecedensy (niem. komplexe syntaktische Antezedenten/ Antezedentenfelder).

- (10) Wenn man verletzt ist, ist man immer ziemlich alleine. Man kann nicht ins Geschehen eingreifen und hat das Gefühl, nicht mehr benötigt zu werden. [...] Ich habe immer nach Lösungen gesucht und gehofft, dass ich bald wieder fit bin. Aber ich wurde nicht so schnell fit. Dieser Zustand hat mich (...) aufgefressen. (www.stuttgarter-zeitung.de, 05.5.2012)

Antecedensem anafory złożonej *dieser Zustand* jest w tym przypadku cały wcześniejszy tekst. Mówiący odwołuje się w ten sposób do swojego stanu psychicznego po wypadku. Złożona anafora umożliwia ujęcie tego stanu rzeczy w postaci jednego abstrakcyjnego referenta. Podobnie jak w gramatyce kognitywnej, także w podejściu kognitywno-funkcjonalnym M. Schwarz-Friesel (2013) i M. Schwarz-Friesel/ M. Consten (2014) zwracają uwagę na funkcję epistemiczną i wartościującą anafor.

4. Wnioski i perspektywy badawcze

Badania nad semantyką tekstu prowadzone w nurcie holistycznym i kognitywno-funkcjonalnym różnią się zakresem i stopniem szczegółowości opisu zagadnień tekstowych. W nurcie holistycznym badania ograniczają się do konstruowania znaczenia i sformułowania ogólnych zasad rozbudowy dyskursu, w nurcie kognitywno-funkcjonalnym dominuje wielopłaszczyznowa analiza tekstu.

Obydwie koncepcje oferują podobny opis dynamiki referencyjnej w tekście odwołując się w tej kwestii do pojęcia dostępności oraz aktywacji obiektów mentalnych. Porównanie zaproponowanych przez K. van Hoek i M. Schwarz modeli analizy wyrażen anaforycznych pozwala dostrzec między nimi podobieństwa i różnice. Omawiane modele odwołują się w celu wyjaśnienia odniesienia anaforycznego w tekście do pojęcia punktu odniesienia, teorii dostępności oraz wyrazistości obiektów. Model K. van Hoek koncentruje się na sformułowaniu ogólnych zasad koreferencji oraz na uzasadnieniu przypadków prospektywnego użycia zaimków anaforycznych. Z kolei model M. Schwarz kładzie nacisk na rozumienie wyrażen anaforycznych, w tym na analizę często występujących anafor skojarzeniowych oraz anafor złożonych. Obydwa modele uwzględniają także w opisie anafor ich funkcje pozareferencyjne. W modelu M. Schwarz analiza anafor odbywa się na autentycznym materiale językowym, K. van Hoek ogranicza się do częściowo konstruowanych przykładów. Szerszych ba-

dań w ramach obydwu podejść kognitywnych wymaga także przedstawiona w artykule jedynie skrótowo struktura informacyjna i jej dynamika na płaszczyźnie tekstu, w tym uwzględnienie w badaniach wpływu takich czynników, jak intencjonalność, punkt widzenia mówiącego, strategie perspektywizacji i emocjonalizacji, a także inne strategie komunikacyjne. Istotnym krokiem w kierunku poszerzenia badań w tym obszarze powinna być także analiza nie tylko typowych referencyjnych wykładników informacji znanej lub nowej, ale także zwrócenie uwagi na mniej konwencjonalne środki jej wyrażania na płaszczyźnie tekstu.

Bibliografia

- Ariel, M. (1990), *Accessing Noun Phrase antecedents*. New York.
- Bierwisch, M. (1987), *Linguistik als kognitive Wissenschaft – Erläuterungen zu einem Forschungsprogramm*, (w:) „Zeitschrift für Germanistik“ 8, 645–667.
- Bobran, M. (2006), *Mój głos w dyskusji o językoznawstwie kognitywnym*. 1-50 (URL <http://www.kognitywistyka.net>). [Pobrano 30.07.2017].
- De Beaugrande, R. A./ W. U. Dressler (1981), *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen.
- Figge, U. (2002), *Die kognitive Wende in der Textlinguistik*, (w:) K. Brinker/ G. Antos/ W. Heinemann/ S. F. Sager (red.), *Text- und Gesprächslinguistik (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.1)*. Berlin etc., 96–104.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza, S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Grucza, S. (2010), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków ludzkich*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 2010, nr 2, 41–68.
- Grucza, S. (2012), *Język a myślenie. Kilka uwag krytycznych dotyczących rozważań tej relacji*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 2012, nr 5, 155–173.
- Grucza, S. (2013), *Lingwistyka języków specjalistycznych (Studia N@ukowe 3)*. Warszawa.
- Jackendoff, R. (1983), *Semantics and Cognition (Current Studies in Linguistics Series 8)*. Cambridge.
- Klein, W./ Ch. von Steutterheim (1987), *Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen*, (w:) „Linguistische Berichte“ 109, 163–183.
- Krzyszowski, T. P. (1997), *O znaczeniu przymiotnika „kognitywny”*, (w:) F. Grucza/ M. Dakowska (red.) *Podjęcia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glotto-dydaktyce. Materiały z XX Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW i Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej, Grzegorzewice, 12-14 stycznia 1996 r.* Warszawa, 23–32.
- Langacker, R. (2001), *Kotwiczenie, kodowanie, dyskurs*, (w:) W. Kubiński/ D. Stanulewicz (red.): *Językoznawstwo kognitywne II: Zjawiska Pragmatyczne*. Gdańsk, 22–69.
- Langacker, R. (2005), *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Lublin.

- Langacker, R. (2009), *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*. Kraków.
- Scherner, M. (2009), *Kognitywistyczne metody analizy tekstu*, (w:) Z. Bilut-Homplewicz/ W. Czachur / M. Smykała (red.), *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*. Wrocław, 132–148.
- Schwarz, M. (1992), *Kognitive Semantiktheorie und neuropsychologische Realität. Repräsentationale und prozedurale Aspekte der semantischen Kompetenz*. Tübingen.
- Schwarz, M. (2000), *Indirekte Anaphern in Texten. Studien zur domänengebundenen Referenz und Kohärenz im Deutschen* (Linguistische Arbeiten 413). Tübingen.
- Schwarz, M. (2008), *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Dritte, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen.
- Schwarz-Friesel, M. (2007), *Text- und Gesprächsanalyse*, (w:) M. Steinbach, et. al. (red.), *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart, 219–256.
- Schwarz-Friesel, M. (2013), *Sprache und Emotion* (UTB 2939). Tübingen.
- Schwarz-Friesel, M./ M. Consten (2014), *Einführung in die Textlinguistik* (Einführung Germanistik). Darmstadt.
- Szwedek, A. (2006), *Lingwistyka kognitywna a językoznawstwo kognitywne*, (w:) O. Sokołowska/ D. Stanulewicz (red.), *Językoznawstwo Kognitywne III: kognitywizm w świetle innych teorii*. Gdańsk, 92–105.
- Taylor, J. R. (2007), *Gramatyka kognitywna*. Kraków.
- Topolińska, Z. (1984), *Składnia grupy imiennej*, (w:) S. Karolak/ Z. Topolińska/ S. Urbańczyk (red.) *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia*, Warszawa, 301–386.
- Van Dijk, T. A./ Kintsch, W. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*. New York.
- Van Hoek, K. (2007): *Pronominal Anaphora*, (w:): D. Geeraerts/ H. Cuyckens (red.), *Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford, 891–915.
- Vater, H. (2005), *Referenz-Linguistik*. München.
- Vater, H. (2009), *Wstęp do lingwistyki tekstu. Struktura i rozumienie tekstów*. Wrocław.
- Ziem, A. (2008), *Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz* (Reihe: Sprache und Wissen 2). Berlin.

Mirosław GAJER

AGH Akademia Górniczo-Hutnicza

Analiza zagadnień związanych z próbami odczytania dysku z Fajstos w kontekście występowania na jego powierzchni zagadkowych wzorów geometrycznych

Abstract:

Analysis of the issues related to decipherment of the Phaistos disc in the presence of mysterious geometrical patterns appearing on its surface

The Phaistos disc is a well-known archeological artifact that was found by the Italian scientist Luigi Pernier in 1908 during his excavations in Crete in the ruins of the Minoan palace close to the town of Phaistos. It is believed that the Phaistos disc contains a natural language text written with the use of some kind of a syllabic script. In such a context it seems considerably unusual that some geometrical patterns can be observed on the surface of the side A of the Phaistos disc. The aim of the paper is to try to answer the question whether it is possible that such compound geometrical patterns could appear at random during the process of writing. For this reason, the author has developed a theoretical probabilistic model and conducted some Monte Carlo simulations. The findings strongly suggest that the geometrical patterns were made intentionally and for this reason it is highly possible that the Phaistos disc does not contain any natural language text at all. Thus the results of the conducted research seem to yield convincing evidence to support the argument that this artifact may be a forgery.

Wstęp

Słynny dysk z Fajstos jest powszechnie znanym zabytkiem archeologicznym związanym z obszarem starożytnej kultury minojskiej (zob. J. Chadwick 1998). Rozważany artefakt został odnaleziony 3 lipca 1908 roku przez włoskiego archeologa L. Perniera podczas prowadzonych przez jego ekipę badawczą wykopaliisk w ruinach minojskiego pałacu w miejscowości Fajstos na Krecie (zob. J. Ciechanowicz 1996).

W środowisku naukowym dysk z Fajstos jest powszechnie uważany za obiekt autentyczny, pochodzący z początków drugiego tysiąclecia p.n.e. (zob. Y. Duhoux 2000). Również wśród badaczy dość powszechnie przyjmuje się, że dysk z Fajstos zawiera pewien tekst zapisany w jakimś nieustalonym jak dotychczas języku naturalnym, w związku z czym wszelkie wysiłki koncentrują się zwykle na próbach odczytania zawartych tam informacji (zob. A. Bradshaw 1977). Tymczasem uzyskane przez autora niniejszego artykułu wyniki pozwalają na poddanie w wątpliwość, czy

w przypadku dysku z Fajstos istotnie mamy do czynienia z tekstem zapisanym w jakimkolwiek języku naturalnym (zob. M. Gajer 2008).

Szczegółowe omówienie zagadnień związanych z odnalezieniem dysku z Fajstos, jego datowaniem, hipotezami dotyczącymi jego przeznaczenia i próbami odczytania można znaleźć, między innymi, we wcześniej opublikowanej pracy autora (zob. M. Gajer 2017), w związku z czym tego rodzaju informacje w niniejszym artykule nie będą powtarzane.

Autor niniejszego artykułu w swej uprzednio opublikowanej pracy (zob. M. Gajer 2017) zwrócił także uwagę na istnienie znacznych różnic dotyczących charakterystyk statystycznych tekstu, które zostały wyznaczone odrębnie dla strony A i strony B dysku z Fajstos. Tego rodzaju anomalie statystyczne nie są bynajmniej typowe dla innych standardowych tekstów zapisanych w różnych językach świata pismem sylabicznym, co stawia pod dużym znakiem zapytania hipotezę, w myśl której na dysku z Fajstos znajduje się w ogóle jakikolwiek tekst zapisany w pewnym języku naturalnym (zob. M.P. Jackson 1999).

Ponadto niezwykle intrygujące wydają się swego rodzaju wzory geometryczne, w które układają się niektóre ze znaków odcisniętych na powierzchni dysku z Fajstos (zob. M.P. Jackson 2000). W tym miejscu niejako w sposób automatyczny nasuwa się pytanie, czy tego rodzaju wzory geometryczne mogły powstać w sposób spontaniczny podczas pisania tekstu, czy też zostały utworzone w sposób intencjonalny (zob. W. Reczko 2009).

1. Wzory geometryczne na powierzchni dysku z Fajstos

W opinii autora w przypadku dysku z Fajstos najbardziej zastanawiające są liczne wzory geometryczne, które można dostrzec zwłaszcza na jego stronie A (zob. A. Kondratow 1988). Na przykład, na stronie A dysku z Fajstos znak przedstawiający głowę wojownika w hełmie z pióropuszem (znak nr 2) w dwóch miejscach, pokazanych na rysunku 1, zdaje się tworzyć dwa odcinki linii prostej, z których każdy składa się z trzech tego typu znaków, ułożonych jeden nad drugim w kolejnych zwojach linii spiralnej (zob. A.T. Cate 2011).



Rysunek 1. Zaznaczone na stronie A dysku z Fajstos dwa odcinki linii prostej wyznaczone przez trzy umieszczone kolejno jeden nad drugim znaki nr 2 (opracowanie własne).

Podobnie, w dwóch innych miejscach na stronie A dysku z Fajstos grupy trzech znaków przedstawiających wizerunek wygarbowanej wołowej skóry (znak nr 27) tworzą dwa trójkąty zbliżone swym kształtem do trójkątów prostokątnych, co zostało pokazane na rysunku 2.



Rysunek 2. Zaznaczone na stronie A dysku z Fajstos dwa trójkąty wyznaczone przez trzy umieszczone w swoim bezpośrednim sąsiedztwie znaki nr 27 (opracowanie własne).

Jednak najbardziej zagadkowym w swej postaci wzorem geometrycznym, występującym na stronie A dysku z Fajstos, jest w miarę regularny siedmiokąt, zbliżony swym kształtem do siedmiokąta foremnego, w którego wierzchołkach znajdują się znaki przedstawiające wizerunek tarczy (znak nr 12). Rozważana figura geometryczna, przypominająca swym kształtem siedmiokąt foremny, została uwidoczniona na rysunku 3.



Rysunek 3. Zaznaczony na stronie A dysku z Fajstos siedmiokąt, zbliżony w swym kształcie do siedmiokąta foremnego, w którego wierzchołkach tkwią znaki nr 12 (opracowanie własne).

Na podstawie analizy przedstawionych na rysunkach 1–3 wzorów geometrycznych nasuwa się niezwykle ważne pytanie, które dotyczy tego, czy twory te są wyłącznie dziełem przypadku, czy też zostały, być może, sporządzone w sposób intencjonalny. Zwłaszcza w przypadku zamieszczonego na rysunku 3 siedmiokąta o wysoce regularnym kształcie można powątpiewać, czy tego rodzaju, mimo wszystko dość złożony, wzór geometryczny mógł pojawić się na brzegu dysku z Fajstos wyłącznie jako efekt swego rodzaju niezmiernie rzadkiego zbiegu okoliczności (zob. A.T. Cate 2013).

W celu wyrobienia sobie poglądu na, bez wątpienia, niezwykłość tego rodzaju fenomenu można wyobrazić sobie pewien tekst zapisany alfabetem łacińskim w jakimś języku naturalnym (przykładowo angielskim), w którym, dajmy na to, co siódma litera byłaby, załóżmy, literą „e”. Oczywiście, wymyślenie tego rodzaju tekstu w języku angielskim jest zapewne jak najbardziej możliwe, ale gdyby rozważany tekst miał jeszcze mieć jakieś sensowne znaczenie, sprawa z pewnością o wiele bardziej się komplikuje.

Spróbujmy zatem udzielić odpowiedzi na pytanie, jak wysokie jest prawdopodobieństwo zdarzenia, że występujący na brzegu dysku z Fajstos siedmiokąt foremny jest wyłącznie dziełem przypadku i nie został utworzony w sposób intencjonalny. Będzie to zarazem naszą hipotezą zerową.

2. Szacowanie wartości prawdopodobieństwa pojawienia się siedmiokąta

W celu oszacowania wartości prawdopodobieństwa zdarzenia, polegającego na tym, że na brzegu strony A dysku z Fajstos w sposób całkowicie losowy pojawił się siedmiokąt o kształcie zbliżonym do siedmiokąta foremnego, należy najpierw opracować odpowiedni model probabilistyczny.

Po pierwsze, zauważmy, że na brzegu strony A dysku z Fajstos znajduje się dokładnie 49 znaków odcisniętych w glinie. W tabeli 1 podano numery kolejnych znaków, przyjęte zgodnie z powszechnie obowiązującą w badaniach nad dyskiem z Fajstos konwencją. Interesujący nas znak nr 12, przedstawiający prawdopodobnie wizerunek tarczy, został uwypuklony poprzez wyszarzenie tła i pogrubienie czcionki.

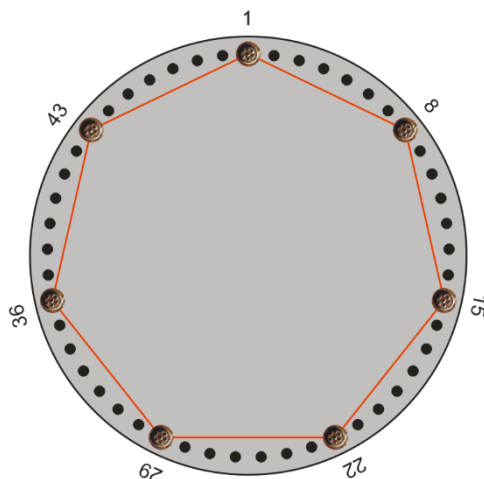
02	12	13	01	18	24	40
12	29	45	07	29	29	34
02	12	04	40	33	27	45
07	12	27	44	08	02	12
06	18	31	26	35	02	12
41	19	35	01	41	40	07
02	12	32	23	38	39	11

Tabela 1. Numery kolejnych 49 znaków odcisniętych na brzegu strony A dysku z Fajstos (opracowanie własne).

Jak wynika z zawartości tabeli 1, znaki nr 12 zajmują odpowiednio pozycje znakowe o numerach: 2, 8, 16, 23, 28, 35 i 44. W związku z powyższym odległości pomiędzy kolejnymi znakami nr 12 wynoszą odpowiednio; 6, 8, 7, 5, 7 i 9 pozycji

znakowych, w związku z czym średnia odległość pomiędzy kolejnymi znakami nr 12 wynosi dokładnie 7 pozycji znakowych.

Nie popełniając zapewne większego błędu, można w celu uproszczenia dalszych rozważań przyjąć nieco wyidealizowany model brzegu strony A dysku z Fajstos zakładając, że wszystkie odcisnięte tam znaki mają do siebie bardzo zbliżone wymiary. W takim wypadku siedmiokąt foremny powstanie, gdy kolejne znaki nr 12 będą zajmować na brzegu dysku pozycje znakowe o numerach, odpowiednio: 1, 8, 15, 22, 29, 36 i 43, co zostało pokazane na rysunku 6.



Rysunek 4. Siedmiokąt foremny o wierzchołkach umieszczonych w pozycjach znakowych o numerach: 1, 8, 15, 22, 29, 36 i 43 (opracowanie własne).

Spróbujmy zatem odpowiedzieć na pytanie, na ile różnych sposobów można zrealizować przedstawiony na rysunku 4 siedmiokąt foremny. Po pierwsze, należy zauważyć, że w wyróżnionych pozycjach znakowych o numerach: 1, 8, 15, 22, 29, 36 i 43, niekoniecznie musi znajdować się 7 znaków nr 12, ponieważ wystarczy, aby w wymienionych pozycjach było dokładnie 7 identycznych znaków dowolnego typu. Ponieważ dysk z Fajstos zawiera 45 różnych typów znaków, daje to dokładnie 45 możliwości wyboru znaku, który znajdzie się w wierzchołkach siedmiokąta foremnego.

Jeżeli już dokonamy wyboru znaku, w oparciu o który ma zostać utworzony siedmiokąt foremny, pozostałe 42 znaki mogą być już całkowicie dowolne, co daje łącznie 45^{42} , czyli około $2,722 \cdot 10^{69}$ możliwości wyboru.

Ponadto należy uwzględnić to, że rozważany siedmiokąt foremny może także podlegać dodatkowym rotacjom. Przykładowo, siedmiokąt foremny powstanie również, gdy identyczne znaki pojawią się w pozycjach przesuniętych o jedno miejsce w prawo, czyli: 2, 9, 16, 23, 30, 37 i 44. W sumie, uwzględniając możliwości dodatkowych rotacji siedmiokąta foremnego, istnieje 7 dalszych kombinacji rozmieszczenia poszczególnych znaków, co pokazano w tabeli 2.

1	8	15	22	29	36	43
2	9	16	23	30	37	44
3	10	17	24	31	38	45
4	11	18	25	32	39	46
5	12	19	26	33	40	47
6	13	20	27	34	41	48
7	14	21	28	35	42	49

Tabela 2. Numery pozycji znakowych, w których muszą znajdować się znaki identycznego typu, aby w efekcie został utworzony z nich siedmiokąt foremny (opracowanie własne).

Ostatecznie liczba kombinacji rozmieszczenia 49 znaków, które prowadzą do powstania siedmiokąta foremnego, obliczana jest jako iloczyn uzyskanych uprzednio wartości, czyli $45 \cdot 7 \cdot 2,722 \cdot 10^{69}$, co w rezultacie końcowym daje wartość około $8,575 \cdot 10^{71}$.

Z kolei wszystkich możliwych sposobów rozmieszczenia znaków na brzegu dysku jest 45^{49} , czyli istnieje w tym zakresie około $1,017 \cdot 10^{81}$ możliwości wyboru. W związku z powyższym prawdopodobieństwo losowego pojawienia się na brzegu dysku siedmiokąta foremnego może zostać wyznaczone jako iloraz uzyskanych uprzednio wartości, czyli $8,575 \cdot 10^{71}$ i $1,017 \cdot 10^{81}$, co daje w rezultacie wartość prawdopodobieństwa około $8,432 \cdot 10^{-10}$.

Reasumując, istnieje szansa nieco mniejsza niż jeden do miliarda, że siedmiokąt na brzegu dysku z Fajstos pojawił się w sposób całkowicie przypadkowy. W związku z otrzymaniem tak niezwykle małej wartości prawdopodobieństwa naszą hipotezę zerową należy bezwzględnie odrzucić. Pozostaje zatem do wyboru jedynie hipoteza alternatywna, czyli po prostu należy uznać, że siedmiokąt widniejący na brzegu strony A dysku z Fajstos pojawił się w sposób intencjonalny.

3. Symulacje komputerowe typu Monte Carlo

W celu eksperymentalnego potwierdzenia wyników uzyskanych powyżej na drodze czysto teoretycznych rozważań, autor postanowił przeprowadzić dodatkowo symulacje komputerowe typu Monte Carlo, czyli symulacje, których podstawę realizacji stanowią generowane przez odpowiedni program komputerowy ciągi liczb pseudolosowych.

Na potrzeby rozważanych symulacji brzeg dysku z Fajstos został zamodelowany w postaci jednowymiarowej tablicy, składającej się z 49 komórek, które mogą przechowywać wyłącznie liczby całkowite. Na początku każdej kolejnej iteracji opracowanego przez autora algorytmu symulacyjnego rozważana tablica była wypełniana liczbami pseudolosowymi z przedziału od zera do 44, przy czym kolejne komórki rozważanej tablicy zostały oznaczone odpowiednio jako: $x[0]$, $x[1]$, $x[2]$, $x[3]$, ... , $x[46]$, $x[47]$, $x[48]$. W kolejnym kroku dla poszczególnych elementów rozważanej tablicy sprawdzane było, czy spełniona jest następująca formuła logiczna:

```
(x[0]=x[7] AND x[0]=x[14] AND x[0]=x[21] AND x[0]=x[28] AND x[0]=x[35] AND x[0]=x[42]) OR
(x[1]=x[8] AND x[1]=x[15] AND x[1]=x[22] AND x[1]=x[29] AND x[1]=x[36] AND x[1]=x[43]) OR
(x[2]=x[9] AND x[2]=x[16] AND x[2]=x[23] AND x[2]=x[30] AND x[2]=x[37] AND x[2]=x[44]) OR
(x[3]=x[10] AND x[3]=x[17] AND x[3]=x[24] AND x[3]=x[31] AND x[3]=x[38] AND x[3]=x[45]) OR
```

$(x[4]=x[11] \text{ AND } x[4]=x[18] \text{ AND } x[4]=x[25] \text{ AND } x[4]=x[32] \text{ AND } x[4]=x[39] \text{ AND } x[4]=x[46]) \text{ OR}$
 $(x[5]=x[12] \text{ AND } x[5]=x[19] \text{ AND } x[5]=x[26] \text{ AND } x[5]=x[33] \text{ AND } x[5]=x[40] \text{ AND } x[5]=x[47]) \text{ OR}$
 $(x[6]=x[13] \text{ AND } x[6]=x[20] \text{ AND } x[6]=x[27] \text{ AND } x[6]=x[34] \text{ AND } x[6]=x[41] \text{ AND } x[6]=x[48])$

Co istotne, spełnienie rozważanej formuły logicznej o, mimo wszystko, dość złożonej postaci jest równoważne z faktem pojawienia się na brzegu dysku przynajmniej jednego siedmiokąta foremego, w którego poszczególnych wierzchołkach umieszczone są znaki należące do tego samego typu.

Odpowiedni program komputerowy został napisany przez autora w popularnym języku programowania C++ i następnie skomplikowany przy użyciu darmowego narzędzia Dev-C++. Przeprowadzono łącznie 10 miliardów iteracji rozważanego algorytmu symulacyjnego, podczas których zaobserwowano zaledwie cztery przypadki spełnienia zaprezentowanej powyżej formuły logicznej, co było tym samym równoznaczne z pojawieniem się siedmiokąta foremego na brzegu zamodelowanego numerycznie dysku.

Jak widać, przeprowadzone przez autora symulacje komputerowe typu Monte Carlo potwierdziły uzyskane uprzednio rezultaty teoretyczne, co jeszcze raz stanowi niepodważalny dowód na intencjonalne wykonanie na dysku z Fajstos zagadkowych wzorów geometrycznych. Swego rodzaju barierę na drodze do szerszego zastosowania rozważanych symulacji typu Monte Carlo stanowi zwykle stosunkowo długi czas ich realizacji. W analizowanym przez autora przypadku wykonanie 10 miliardów iteracji algorytmu symulacyjnego zajęło około pięciu godzin pracy komputera klasy PC, taktowanego sygnałem zegarowym o częstotliwości 2,53 GHz (procesor dwurdzeniowy).

4. Podsumowanie

Przedstawione w artykule obliczenia probabilistyczne oraz przeprowadzone symulacje komputerowe typu Monte Carlo w sposób jednoznaczny dowodzą, że znajdujące się na dysku z Fajstos zagadkowe wzory geometryczne zostały utworzone w sposób intencjonalny i z pewnością nie są jedynie dziełem czystego przypadku. W związku z powyższym dysk z Fajstos nie może po prostu zawierać zwykłego tekstu o charakterze linearnym, ponieważ istnieją złożone związki zachodzące pomiędzy znakami zamieszczonymi na wyróżnionych pozycjach.

Powyższe spostrzeżenie jest niezwykle istotne z punktu widzenia oceny wiarygodności dotychczasowych prób odczytania dysku z Fajstos, ponieważ w sposób jednoznaczny pozwala zdefiniować całą klasę propozycji odczytania dysku z Fajstos, które z całą pewnością są błędne (zob. A.T. Cate 2011). Są to wszystkie propozycje jego odczytania, które nie uwzględniają tego typu zależności zachodzących pomiędzy znakami znajdującymi się niekiedy na dość odległych od siebie pozycjach. Ze względu na to, że żadna z przedstawionych do chwili obecnej propozycji odczytania dysku z Fajstos nie bierze w ogóle pod uwagę tego rodzaju zależności, propozycje te nie mogą być w żadnym wypadku traktowane jako poważne i muszą być postrzegane jedynie jako przykład nieokielzanej wręcz fantazji ich autorów (zob. Y. Duhoux 2000).

Ponadto w głębokim przekonaniu autora występowanie na dysku z Fajstos licznych wzorów geometrycznych pozwala wątpić, czy istotnie mamy tutaj do czynienia z jakimkolwiek tekstem w języku naturalnym, ponieważ celowe ułożenie tekstu, który tworzyłby rozważane wzory geometryczne i jednocześnie posiadał jakieś sensowne znaczenie byłoby zapewne niezwykle trudnym zadaniem.

Na zakończenie wypada jeszcze wspomnieć o hipotezie wysuniętej przez amerykańskiego eksperta do spraw fałszerstw starożytnych dzieł sztuki, J. Eisenberga, według którego dysk z Fajstos jest falsyfikatem utworzonym w celu zdobycia sławy i światowego rozgłosu przez jego odkrywcę (zob. J.M. Eisenberg 2008). Oczywiście w przypadku fałszerstwa nie należy spodziewać się, aby dysk z Fajstos zawierał w ogóle zapis jakiegokolwiek tekstu w jakimkolwiek języku, natomiast poszczególne znaki mogły zostać celowo ułożone w zagadkowe wzory geometryczne, aby obiekt ten wydawał się jeszcze bardziej niezwykły i tajemniczy.

Bibliografia

- Bradshaw, A. (1977), *The Overcuts on the Phaistos Disc*, (w:) „Kadmos”, Vol. 16, Issue 2, 99–110.
- Cate, A.T. (2011), *Patterns on an Ancient Artifact: A coincidence?*, (w:) „Statistica Neerlandica” Vol. 65, Number 1, 116–124.
- Cate, A.T. (2013), *A Statistical Analysis of the Rotated Signs of the Phaistos Disc*, (w:) „Pioneer Journal of Theoretical and Applied Statistics” Vol. 6, Number 2, 81–88.
- Chadwick, J. (1998), *Pismo linearne B*, Warszawa, Wydawnictwo RTW.
- Ciechanowicz, J. (1996), *Cień Minotaura*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Duhoux, Y. (2000), *How Not to Decipher the Phaistos Disc: A Review*, (w:) „American Journal of Archaeology”, Number 104, 597–600.
- Eisenberg, J.M. (2008), *The Phaistos Disc: A one Hundred-Year-Old Hoax?*, (w:) „Minerva”, July/August, 9–24.
- Gajer, M. (2008), *Zastosowanie metod lingwistyki komputerowej do analizy starożytnych inskrypcji*, (w:) „Informatyka Teoretyczna i Stosowana”, rocznik 8, nr 14, 53–62.
- Gajer, M. (2017), *Czy zagadkowy dysk z Fajstos w istocie zawiera odcisnięty w glinie zapis tekstu w pewnym języku naturalnym?*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik”, tom 21, 23–37.
- Jackson, M.P. (1999), *A Statistical Study of the Phaistos Disc*, (w:) „Kadmos”, Bd. 38, 19–30.
- Jackson, M.P. (2000), *Structural Parallelism on the Phaistos Disc. A Statistical Analysis*, (w:) „Kadmos”, Bd. 39, 57–71.
- Kondratow, A. (1988), *Zaginione cywilizacje*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Reczko, W. (2009), *Analyzing and Dating the Structure of the Phaistos Disk*, (w:) „Archaeological and Anthropological Sciences”, Number 1, 241–245.

Marek ŁUKASIK
Pomeranian University in Słupsk

Lexical Minimum (Re)Defined

Abstract:

By popular definition, lexical minimum is a useful glottodidactic tool representing a selection of vocabulary to be taught at various language proficiency levels. Practically speaking, such minimums take the form of wordlists, extracted on frequency bases and drafted separately for each educational stage. However, the nature of language acquisition as well as the teaching/learning processes call for a much broader view of the lexical minimum, encompassing its primary, and possibly fundamental, meaning as a lexical competence of an individual and a conceptual measure for its expansion and evaluation. It is therefore claimed that the existing concept of lexical minimum as an exclusively didactic tool is outdated and needs redefining. Moreover, the methodology for a lexical minimum compilation should be revised, mainly on account of flawed compilation procedures applied by some authors. Accordingly, the aim of the present paper is to address some of the issues outlined by clarifying the notion of lexical minimum anew, discussing its multifarious characteristics and suggesting some methodological solutions to its construction.

Introduction

Considerations presented in this paper have arisen as a result of my studies into the nature of terminological minimum. On the face of it, a terminological minimum is a lexical minimum, only presenting specialised vocabulary. This seems to be a view shared by some authors, who additionally do not make a clear terminological differentiation between the two concepts (cf. O.L. Yaroshenko 2014). Yet, the two notions, while related, require a clear demarcation of their scope, functions, compilation methodology and possibly presentation techniques. This stems from the features of the entry unit of each of the resources in question, i.e. a general word versus a specialised word/ term, as well as specific characteristics of prospective users and specific uses of the terminological minimum.

Analysing the necessary background, one can easily find out that neither notion has been convincingly defined nor elaborated on, with only a handful of their characteristics, mostly of glottodidactic relevance, discussed. Granted, the emergence of lexical minimum was linked to specific educational needs (assistance in developing reading skills), while terminological minimums have generally appeared as a response to the lack of LSP educational materials. Yet, the functions of the two minimums go well beyond the glottodidactic domain.

Given the unique nature of either concept, the article will present considerations related to the notion of lexical minimum, while a forthcoming paper will focus solely on the notion of terminological minimum. The succession is deliberate: under certain conditions lexical minimum can be viewed as a broader notion, and therefore some issues inherent in the former will be shared by the latter.

On a terminological note: both terms, i.e. ‘lexical minimum’ and ‘terminological minimum’ are considerably more popular in Slavic languages than elsewhere. English-writing authors prefer other expressions, such as ‘core vocabulary/terminology’, ‘elementary vocabulary/terminology’, ‘basic vocabulary/terminology’ or ‘minimum vocabulary/terminology¹’, each possibly exhibiting some degree of divergence from another, which – for practical purposes – will not be discussed in this paper.

The following sections attempt to formulate the definition of lexical minimum, focussing on both the historical development of the notion and its ontological status (Section 1). Later, some suggestions are offered as regards the construction principles of lexical minimums as specific didactic tools (Section 2). This part sheds some light on erroneous, yet widely adopted, criteria and methods for lexical minimum compilation, and points to the most salient requirements for the creation of modern reference materials of this kind. In particular, the needs of prospective users as well as contemporary methods in digital humanities are discussed (Section 3 and 4). Finally, the paper suggests a new shape for lexical minimum as a specific multi-purpose didactic tool (Section 5).

1. Definition of lexical minimum

The term ‘lexical minimum’ has most frequently been used in the educational (glottodidactic) context, and refers to an appropriate choice of vocabulary to be acquired by a learner at a specific language proficiency level. In particular, such vocabulary should be ‘important’ and ‘useful’. In fact, word frequency has most often been the basic (or primary) criterion of vocabulary choice, while the minimum, understood as a specific type of a reference work, has become a frequency-driven word list. This prevalent conception of the notion in question can be exemplified by a definition included in the *Dictionary of Lexicography*:

basic vocabulary Those words selected by frequency counts and similar means, which are considered essential for communication in a language and thus also for purposes of learning that language. This selection (variously called ‘core’ or ‘elementary’ or ‘fundamental’ or ‘minimum’ vocabulary) tends to focus on words which are statistically representative, stylistically neutral and semantically powerful while at the same time

¹ The term ‘minimum vocabulary’ can cause some misunderstanding beyond linguistics, as the term is also used in the context of philosophy, and in particular logic (cf. J.G. Slater 1999: 16).

helping learners to cope in everyday communicative situations (R.R.K. Hartmann/ G. James 2002: 13, cross-references removed by M.L.)².

The definition outlined above aptly encapsulates the major glottodidactic function of terminological minimum, and possibly indirectly addresses the fuzzy notion of ‘usefulness’ (the last line of the definition). It also mentions the vocabulary selection criteria, i.e. statistical, stylistic and semantic ones. In this respect, the definition represents a consensus, developed over the years when the notion crystallised (see below). Yet, neither the scope of application, nor the selection criteria for the lexical minimum represent a complete and final characteristics of the notion discussed in this paper. As will be demonstrated below, the glottodidactic function constitutes an important, albeit not the only role that a lexical minimum can assume. The prevailing educational role of lexical minimum can be better understood against an outline of its historical development.

An interest in the selection and grading of appropriate language material for classroom instruction arose on the grounds of second-language teaching. Realising the ineffectiveness of the so-called Direct Method, Edward L. Thorndike proposed in the twenties of the last century that for the teaching to be effective and economical, one needs to establish lexical items that are needed most. It gave rise to methods of vocabulary selection and control, based on frequency and range. It was presumed that “the frequency with which a word is used in normal reading matter is probably an objective standard by which to judge the importance of the word”. Accordingly, “frequency of occurrence should be the chief criterion for teaching vocabulary with a view to developing the four skills” (C.P. Verghese 2007: 58, 86). Researchers made several attempts to select a minimum of vocabulary, being in fact early word frequency lists (*ibid.*).

E.L. Thorndike’s *The Teacher’s Word Book*, published in 1921, was a list of 10,000 words from 41 different sources, making up a corpus³ of approximately 4.5 million words. The reference was aimed to help novice as well as experienced teachers choose the most important words to be taught at a certain grade. In Thorndike’s words, *The Word Book* was “a real treasure-house of help [to teachers] in a form readily available” (E.L. Thorndike 1921: V). The scholar later authored or co-authored a few other works of the kind, including *The Teacher’s Word Book of 20000 Words*, published in 1931, and *The Teacher’s Word Book of 30000 Words*, released in 1941.

Another step was made by Michael West in 1953. The scholar published *A General Service List of English Words* – a frequency-based reference work that defined a limited list of 2,000 English words (cf. C.P. Verghese 2007: 87). The idea was to present English vocabulary of greatest coverage to learners and teachers of English as a second language to facilitate communication (knowledge of all items

² As has been mentioned in the introduction above, the term ‘basic vocabulary’, as used by R.R.K. Hartmann and G. James, is equivalent to the term ‘lexical minimum’ discussed here.

³ Naturally, it did not constitute a ‘corpus’ in the modern meaning of the word (cf. L. Bowker/ J. Pearson 2002: 9).

was claimed to ensure the understanding of 80-95% of written texts and colloquial speech). Attempts to create ever more reliable core vocabulary lists still continue today. New lists created by present-day researchers are based on electronic corpora, extracted with the use of elaborate statistics and presenting ever greater coverage. Two such examples include the *New General Service List* (published alongside other similar lists, such as: *New Academic Word List*, *Business Service List* or *TOEIC Word List*) by Charlie Browne, Brent Culligan and Joseph Phillips⁴, and the *New General Service List* by Vaclav Brezina and Dana Gablasova (V. Brezina/D. Gablasova 2013).

As C.P. Verghese points out, frequency-based vocabulary lists are still useful in the process of textbook creation, providing adequate grading of the vocabulary. They are also a diagnostic tool, setting out the range of 1,500 to 2,000 words as “the minimum productive vocabulary for the student to write or speak fluently and comfortably on non-specialised subjects” (ibid.), providing a solid basis for a subsequent self-study stage.

H. Kaczmarek (2006) states that in view of the complexity of the teaching/learning process, the dominant role should be attributed not so much to the teacher, but rather to the appropriately prepared textbooks/ coursebooks and other didactic materials, developed on the basis of glottodidactic methods that incorporate relevant results of glottodidactic studies. The researcher adds that the need for the optimisation of the glottodidactic process requires an appropriately prepared lexical material, and the so called lexical minimums, or basic vocabulary, provide a specific base for the construction of textbooks (H. Kaczmarek 2006: 28). Therefore, a goal-oriented lexical minimum becomes a more universal reference tool whose aim is to directly (lexical minimum used as a self-study guide) and indirectly (lexical minimum as a source for textbooks, teaching materials, etc.) enhance the communicative competence of its users. Naturally, the variables necessitate appropriate grading of the material and possibly different content presentation, resulting in a series of lexical minimums (rather than one wordlist characteristic of the early works).

S. Grucza (2004) takes a broader approach to the term in question, stating that the lexical minimum⁵ is in fact a linguistic term which refers to a vocabulary stock of a particular language selected (limited) according to some criteria. He adds that it can also be defined as a set of vocabulary that enables a particular group of speakers/listeners to communicate within their basic communication needs (S. Grucza 2004: 256). The definition presented by the scholar has far-reaching consequences for the understanding of the concept⁶. By agreeing that ‘lexical minimum’ is a linguistic term, we acknowledge that it belongs to the realm of linguistics, i.e. a study of language understood as an inherent property of a human

⁴ Available from: <<http://www.newgeneralservicelist.org/>>, last accessed on 31.01.2017.

⁵ As a matter of fact S. Grucza (2004) uses the Polish term ‘słownictwo minimum’ (en. ‘minimum vocabulary’) interchangeably with the term ‘minimum leksykalne’ (en. lexical minimum) in his work.

⁶ Later in his paper S. Grucza uses the term in its narrow sense (cf. S. Grucza 2004: 257).

being (F. Grucza 1983: 296-297, 301-302). From this perspective, lexical minimum can be regarded as a part of language competence that encompasses vocabulary stock acquired by an individual (i.e. their lexical competence making up their mental lexicon), which enables him/her to communicate at a certain proficiency level. Therefore, similarly to language competence (F. Grucza 1989: 38), the notion of lexical minimum as a mental capacity should be regarded as a gradable and relative feature of human beings, definitely not limited to basic communicative needs only or understood as a universal feature across a language society. From these summary linguistic considerations it follows that distinguishing the various levels of lexical minimums (elementary, pre-intermediate, intermediate, etc.), as suggested by some authors⁷, ought to be seen as a convenient practical solution to compiling a progressive set of glottodidactic materials, rather than a true representation of the level of lexical competence acquired by students at a specific educational stage. In fact, such competence cannot be regarded as a discontinuous one-dimensional entity, and one must also take notice of both the fairly complicated network of interrelated notions and words it creates, and each individual's narrower (linguistic/communicative/cultural) and broader (world) knowledge, as well as skills. It further transpires that the only means of determining a level of lexical competence of a person, and, therefore, establishing whether they have attained a predefined level (certain-level lexical minimum)⁸, is through the exponents of their language, i.e. words and word combinations (texts). However, one needs to remember that it is necessary to account for both active and passive vocabulary, which translates into assessment of all traditional language skills (listening, reading, speaking, writing). Also, any evaluation of the lexical competence should be seen as relative in that it is undertaken against the competence of other listeners/speakers within a given language community. Besides, there is no objective threshold as any lexical minimum is a result of quantitative and qualitative analyses of a number of texts, representing language exponents of a number of individuals. Another variable here is the proper determination of the *tertium comparationis*, which might differ depending on the pragmatic aim of the communication act. With so many variables to be taken into account, some of which are hardly quantifiable, it needs to be recognised that establishment of any individual or polylectal lexical minimum should be regarded as an approximation. In fact, no competence can ever be fully evaluated by objective measures. S. Grucza rightly notices that lexical minimum is not a fixed set of vocabulary stock that one can establish in an absolute manner (S. Grucza 2004: 257).

The considerations presented above certainly call for a clear distinction between lexical minimum as a portion of someone's language competence, and a lexical minimum as a specific reference work (see below). This distinction seems to be of primary importance where lexical minimum is used as a benchmark for formal evaluation of language (vocabulary) proficiency at various levels. In such cases,

⁷ None of whom overtly mentions, or refers to, the notion of the lexical minimum as a cognitive inherent property of an individual.

⁸ Obviously, it cannot be done in absolute terms.

lexical minimums need to be understood twofold, both as a certain level of an individual's vocabulary competence (therefore sometimes passive and active vocabulary is referred to in the curricula outlining specific language competences), and as a specific reference tool setting the vocabulary standard (benchmark) at a given level – the latter also understood as a test tool that can be used to measure the former (such as, for example, the series *Lexical minimum of Russian as a foreign language*⁹). The inherent relative nature of lexical minimum may considerably limit its application as a testing tool to a specific language proficiency level, types of users, communicative situations, etc., for which the reference work has been designed. Still, for most educators vocabulary testing is believed to be an objective and quick measure of students' language competence (E. Jendrych 2013: 80).

As has already been mentioned, lexical minimum as a tool in glottodidactics can resemble a dictionary, in particular a mono- or a bilingual glossary. Such dictionaries are sometimes referred to as the 'minimum dictionary'¹⁰. S. Grucza uses the term with reference to a dictionary that presents a lexical minimum. Similarly to lexical minimums, minimum dictionaries are never definite and have to be viewed from a relative perspective, mainly on account of the fact that they are "functional dictionaries, whose structure is determined by language needs of their users" (S. Grucza 2004: 257, translation mine – M.Ł.).

At this point it is necessary to draw a distinction between the two notions/terms that are used interchangeably, namely "lexical minimum" (understood as a type of a reference work; \approx minimum dictionary¹¹) and "frequency dictionary". The *Dictionary of Lexicography* offers the following definition of the latter:

frequency dictionary A type of reference work which provides information about the frequency of linguistic units, especially of the basic vocabulary. Work on frequency dictionaries has been motivated by, and beneficial to, various fields such as the design of shorthand systems [...], the teaching of reading to children [...], the selection of basic vocabularies for foreign-language teaching [...]. One particularly fruitful application of the frequency approach is the design and improvement of the learner's dictionary (R.R.K. Hartmann/ G. James 2002: 59; cross-references removed by M.Ł.).

Despite a clear indication that a frequency dictionary is strongly linked to the glottodidactic context, and likewise the basic vocabulary (lexical minimum), it needs to be emphasised that the two reference works differ to a great extent. First and foremost, the construction of frequency dictionary employs exclusively quantitative

⁹ Available for various levels, i.e. basic, first and second certification level (see e.g. N.P. Andrjūsina/ T.V. Kozlova 2006).

¹⁰ In lexicography, the term 'minimum dictionary' is sometimes used as a quantitative benchmark in dictionary typology to mean a reference work of certain (small) size (= number of entries), not necessarily compiled in accordance with lexical minimum criteria.

¹¹ Clearly, there may be some points of divergence between the lexical minimum as a reference work/tool and the minimum dictionary, the latter incorporating the lexicographic method in its construction, and possibly assuming a different form than the former. These aspects will be elaborated in greater detail in the upcoming paper. Here, the author assumes a definition of the minimum dictionary proposed by S. Grucza (2004: 257).

methods, with no qualitative (evaluative) compilation method envisaged. Second, its main role consists in delivering statistical data, and therefore any transformation of such lists into relevant glottodidactic means/tools/materials or its use in the construction of a lexical minimum should envisage appropriate (glottodidactic, pragmatic, etc.) evaluation and adaptation. Pavel M. Alekseev (2005) points out that

its [=frequency dictionary] main feature consists in its capacity to provide information on the frequency of words [...]. The dictionary entries may be organized either in the regressive order of their frequencies, starting with the most frequent one, or in the alphabetic order. Often the dictionary may consist of two lists: the alphabetic and frequency ones (P.M. Alekseev 2005: 312).

From this perspective, if a work is purported to be a frequency dictionary, but does contain a qualitative element, it should be regarded as a type of a hybrid dictionary. While it is clear that frequency lists/dictionaries may provide a valuable resource for lexical minimums (in fact to a greater extent than in the case of terminological minimums), they should be considered only a starting point in the lexical minimum compilation.

2. Lexical minimum construction criteria

Researchers generally agree that the construction of a lexical minimum (= selection of the vocabulary), similarly to lexicographic projects, should embrace both quantitative and qualitative methods. One of the most compelling statements in support of the view that the significance of word frequency should not be overestimated comes from Robert de Beaugrande and Wolfgang Dressler (1981), who write:

The correlation between information value and any absolute frequency of the occurrence is certainly not straightforward. The actual effects of an occurrence in its context can always be upgraded or downgraded via appropriately planned settings. Hence, frequency is useful, especially if computed for a very large set of texts, but neither sufficient nor reliable (R. de Beaugrande/ W. Dressler 1981: 150)¹².

Compilers of frequency lists realised the deficiencies of the frequency measures quite early. The first word frequency lists, created for second-language teaching purposes, such as the one by E.L. Thorndike, soon proved to be inadequate, and it became clear that also other measures, such as the “usefulness of a word at a particular stage in the learning of a language also has to be taken into account” (C.P. Verghese 2007: 58). Michael West (1953: IX-X) in his *General Service List* provides such additional ‘qualitative’ criteria as:

- the ease of learning,
- necessity,
- cover,
- stylistic and emotional neutrality.

¹² It is worth mentioning, however, that some scholars have convincingly proven that statistical methods are alone highly reliable in a generation of core vocabulary lists (cf. V. Brezina/ D. Gablasowa 2013) – see the end of the current section.

Questionable as the criteria may appear to quantitative linguists (see below), West's proposal is important as it goes beyond statistics and takes into consideration the glottodidactic element (ease of learning), the communicative element (cover) and the semantic value (necessity)¹³. An interesting example of a total departure from frequency parameter comes from Charles Kay Ogden, who authored the 1930 *Basic English* – a work of 850 words compiled on the basis of logical and philosophical principles (the aim was to create a simplified international auxiliary language). The dictionary is divided into the following sections: names of things (600 words, of which 400 are common names, or 'general things', and 200 are names of particular objects, or 'picturable things'), names of qualities (150 words – qualifiers, i.e. adjectives and adverbs, as well as words denoting 'general quality' and 'opposite qualities'), and words denoting operations, grouped into verbs, pronouns, prepositions, determiners, question words, conjunctions, numbers (150 words)¹⁴.

Currently, scholars generally advocate a combination of quantitative and qualitative proposals. Hanna Kaczmarek lists the following criteria for lexical minimum vocabulary selection:

- frequency;
- stylistic neutrality;
- communicative value;
- word-formation productivity (H. Kaczmarek 2006: 29).

The researcher points out that from the perspective of the frequency parameter alone, lexical minimums can be constructed on the basis of appropriately compiled corpora or as a compilation of already-existing frequency-based lexical lists¹⁵. Yet, H. Kaczmarek rightly emphasises that the use of the frequency parameter alone must be considered controversial, because each extracted lexeme is representative of the corpus it has been obtained from¹⁶, and therefore other criteria, such as the communicative and pragmatic relevance, as well as informative and semantic value of the lexemes should also be taken into account. Other scholars seem to share the view that the frequency criterion should not be used in isolation from other variables. Mateusz Warchał (2013), for example, mentions the value of association tests¹⁷ in the construction of a lexical minimum, the aim of which is to limit language interference in the process of learning a language (M. Warchał 2013: 294).

Also S. Grucza defines three methodological steps in the determination of the lexical minimum. These include:

¹³ Words that were of low frequency, but were 'necessary' from the semantic point of view to define other, higher-ranking words on the list – had been included in the list.

¹⁴ <<http://ogden.basic-english.org/>>, last accessed on 31.01.2017.

¹⁵ Such lists may take the form of frequency dictionaries.

¹⁶ The issue of representativeness represents a long-standing problem in corpus linguistics (see, e.g. D. Biber 1993).

¹⁷ The association test is one of the methods for teaching vocabulary, which aims to encourage learners to "draw connections between what they do know and words they encounter they do not know" (J. Kruidenier 2002: 67).

1. Compilation of a list of the most frequent lexemes in a language. The procedure relies on statistical studies of lexical frequencies, of both written and spoken texts. In the next step the list is arranged and organised in a desired manner.

2. Extension of the lexical material by adding so-called functional lexemes (such as conjunctions and prepositions).

3. Pragmatic extension and supplementation, at which stage lexical gaps are identified and filled on the basis of such criteria as: lexical relationship, communicative usefulness, communicative necessity, communicative effectiveness and glottodidactic relevance (S. Gruzca 2004: 256).

As has already been mentioned, the ‘qualitative’ approach, for example that of Michael West’s, is criticised by corpus/quantitative linguists, who denounce it as fraught with subjectivism when compared to modern linguistic research (V. Brezina/D. Gablasowa 2013: 3). The scholars suggest a purely quantitative approach to the extraction of basic vocabulary, claiming that while they generally agree with West’s position that “frequency alone is not a reliable measure for selecting words important for learners”, instead of applying any qualitative (subjective) criteria, as West did, they use a combination of three quantitative measures: frequency, dispersion and distribution across language corpora to successfully create a comprehensive wordlist (*ibid.*). Interestingly enough, scholars applying lexicostatistical methods aim to quantify the entire process of selection and compilation as well as undertake quantitative assessment of a minimum ‘usefulness’ (coverage) by defining the percentage range of the degree to which a learner should be able to understand or produce texts. Undeniably, there are some lexical minimum compilation parameters, such as those related to users themselves, that are difficult to measure by means of objective (quantitative) means, and yet are necessary for adequate construction of the final product. Having said that, the quantitative methods seem to be more applicable in the case of the compilation of glottodidactic-oriented general lexical minimums than in the construction of a terminological minimum of similar characteristics.

3. Resources for lexical minimum

The quantitative-qualitative approach adopted for the construction of a lexical minimum is in fact derived from modern corpus-based lexicographic methodology. It goes without saying that corpora have become an important source in linguistics, language teaching/learning, lexicography, psychology, translation studies and translation practice, terminology and terminography, among other areas of research and practical activity. In particular, (meta)lexicographers emphasise the need to focus on corpus quality in the first place, and – during the construction phase – on word distribution (P. Hanks 2003: 58), syntax patterns, collocational value, context, etc. One of the major advantages of the data obtained from corpora is their higher degree of objectivity. However, corpus methods are not without its cons, one of the major flaws being that existing corpora are largely non-representative, which stems from their imbalance in terms of the inclusion of only selected text types or genres (in unnatural proportions), or the bias resulting from overrepresentation of written

texts in corpora (cf. D. Biber 1993: 247-248). The quality of the resource depends on the quality of texts that constitute the corpus. Accordingly, appropriate procedure of corpus compilation may ensure the required parameters of the corpus.

One note needs to be made here in reference to an observed inclination towards choosing textbooks/ coursebooks as primary sources for a lexical minimum compilation. From methodological perspective this is an erroneous solution (procedure), insofar as (a) the lexical items present in textbooks had already been selected during their construction. Accordingly, the authors of lexical minimums in fact present a second-hand selection. Besides gathering the entire vocabulary stock of a textbook /textbooks, no new vocabulary is introduced. There is every likelihood that the statistics will be flawed anyway, as there is usually thematic progression in textbooks/coursebooks and content words, including terminology, might not be repeated frequently across the textbook; in the same vein, (b) statistical analyses of textbook-based 'corpus' aiming to establish the importance of lexical units and the sequence of their introduction in the didactic process are overtly flawed, on account of their non-representativeness against naturally occurring texts/utterances (they are representative of the corpus compiled, for example a corpus of textbooks in question). Moreover, (c) the quality of the original (textbook) vocabulary selection procedure, including the original sources, often remains unknown to the author of the lexical minimum.

Accordingly, the minimums created on the basis of textbooks: (i) should not be used for the creation of new textbooks (as is often suggested by various authors), since they do not provide reliable data or new material; (ii) must not be used for the evaluation of other textbooks: such analyses may amount to a mere comparison of vocabulary content of the textbooks considered¹⁸; (iii) can be used for competence evaluation only to the extent to which the assessment concerns the textbooks used for the construction of the minimum at a particular language level. A separate case here concerns the up-to-dateness of the resources themselves; unless there is another research purpose, such as an analysis of the lexical change in textbooks, evaluation of vocabulary content of present day textbooks against lexical minimums published some time ago, even as recently as 10-15 years ago, amounts to a methodological oversight (cf. H. Kaczmarek 2006: 30-31)¹⁹.

Notwithstanding some reservations related to the objectivity of corpus data analyses in general, corpora are still the preferred primary resource for the construction of lexical minimums, providing easy access to quantitative data and reliable authentic material. It seems that Adam Kilgariff's words continue to be

¹⁸ Surprisingly, such procedures are undertaken (H. Kaczmarek 2006: 31-33), despite clear reservations of their authors as to the representativeness of corpora for the compilation of a lexical minimum (ibid: 29).

¹⁹ H. Kaczmarek, for example, evaluates modern textbooks for teaching German as a foreign language (published in 2002, 2003 and 2004) against a lexical minimum dating back to 1982. Needless to say, the minimum had been compiled on the basis of similar coursebooks, published in Poland and prepared by Polish authors (H. Kaczmarek 2006: 31; P. Chmiel 1982).

highly pertinent here: “Although there are limitations on corpus design, and although we can never entirely escape subjective interpretations, corpora allow a “degree of objectivity” about some central questions, “where before we could only speculate” (A. Kilgarriff 1997: 137, as cited in M. Stubbs 2004: 108). Possibly, a do-it-yourself corpus constructed with the use of cyclic compilation procedure might meet the quality requirements, in particular a satisfactory degree of representativeness (M.W. Bauer/ B. Aarts 2003: 29; cf. M. Łukasik 2014: 79-80).

The data (and content) that can be obtained from a corpus, relevant from the perspective of a lexical minimum, include:

- word frequency (raw, standardised, etc.);
- word/phrase distribution across the texts of the corpus;
- n-gram statistics;
- collocations statistics;
- keywords, including terminology (against a reference corpus);
- contexts (concordances);

and, in the case of annotated corpora, searches or extraction of:

- words according to their part-of-speech parameter;
- words according to their semantic value;
- syntactic patterns and their distribution;
- pragmatic patterns and their distribution;
- stylistic characteristics;
- learners’ error distribution, etc. (see: G. Leech 2005; T. McEnery 2003: 453q459; P. Rayson et al. 2004; S. Granger 2003).

Surprisingly, the list of possible analyses with the use of corpora, most of which are of quantitative nature, is relatively long and much more extensive than a presentation of the language material in a frequency dictionary. However, in view of the corpus quality issues, including corpus annotation accuracy rates²⁰, parameters of lexical units other than their statistical measure in a corpus are called upon. The characteristics already mentioned above include the pragmatic relevance, informative and semantic value, communicative value/usefulness or stylistic markedness. The dilemma here lies in the fact that no author has provided any clear methodological guide as to how to apply the parameters in question (for example, how to measure usefulness or relevance, or to comprehensively account for communicative situations). As is often the case, qualitative analyses rely on subjective way of reasoning and experience of the researcher/compiler, and possibly on intuitive non-quantifiable and sometimes indefinable methods, which nevertheless lead to some objective conclusions (cf. C. Ratner 2002). This might be the reality of genuine language studies, in which a high degree of individualism and

²⁰ In fact, the automatic annotation accuracy rates are fairly high, yet might still be insufficient for some qualitative studies. For example, the USAS (UCREL Semantic Analysis System) achieves a 91% precision rate when compared to manually tagged test corpus (P. Rayson et al. 2004: 7), while Part-of-Speech taggers go as high as 97.3% (Ch.D. Manning 2011: 171).

relativism may (and most probably will) influence results obtained by quantitative means. Still, qualitative discussions and lexical minimum supplementations can be supported by:

- (i) corpus-based evidence (e.g. through context analysis);
- (ii) other electronic linguistic repositories, such as Princeton's WordNet, i.e. a semantics-based reference system resembling ontologies (P. Hanks 2003: 59);
- (iii) genuine ontologies;
- (iv) other reference works, such as dictionaries, encyclopaedia, grammars, provided their quality can be attested;
- (v) results of relevant linguistic studies.

4. Users' needs

Undoubtedly, any reference materials should be tailored to specific needs of users, providing for specific compilation criteria. This equally concerns lexical minimums, regardless of whether these will be used by coursebook authors or end users themselves as a ready-to-use self-study reference. In practice, the authors of lexical minimums, before commencing any compilation work, should define and characterise the user group, as well as determine the thematic scope suitable for the group (H. Kaczmarek 2006: 29). Mateusz Warchał points out that each lexical minimum should be addressed to specific users, taking into account their age and language/communicative competence as well as the conditions in which the teaching/learning processes take place (M. Warchał 2013: 492).

If lexical minimums, and likewise minimum dictionaries, are user-centred functional tools, as suggested by S. Grucza (2004: 257), then the most appropriate approach to user studies is offered by the Function Theory of Lexicography, or the Theory of Dictionary Functions, developed by Henning Bergenholtz and Sven Tarp (cf. H. Bergenholtz/ S. Tarp 2002; S. Tarp 2008). In their view, there are four areas that the lexicographer needs to take interest in: (1) potential users, (2) user situation, (3) user needs, and (4) dictionary assistance (S. Tarp 2008: 140).

Sven Tarp and Pedro A. Fuertes-Olivera identify a set of lexicographically-relevant user characteristics, including these connected with their dictionary skills. By way of example, the following compilation of questions might prove useful in the design of a user-friendly lexical minimum for didactic purposes.

1. What is the mother tongue of the user/learner?
2. What is the learner's proficiency level in their mother tongue?
3. What is the learner's proficiency level in the foreign language in question?
4. What is the learner's level of cultural knowledge?
5. What is the learner's level of encyclopaedic knowledge?
6. What is the learner's knowledge of a specific discipline (layman, semi-expert, expert)²¹?
7. What is the learner's motivation to learn the foreign language in question?

²¹ A parameter specifically important for the construction of the terminological minimum.

8. What does the foreign-language learning process look like (self-study/classroom setting/ e-learning)?
9. What is the broader context in which the foreign language instruction/learning takes place (e.g. Does the learning take place in an L2 community?)?
10. Is the learner exposed to their mother tongue during the learning process?
11. Does the learner use a specific textbook or is exposed to a specific didactic system?
12. Does the learner use (is exposed to) a specific didactic method?
13. Is the learning process related to a specific subject?
14. What is the user's general experience of lexicographical consultations?
15. What specific experience do the users have with a specific dictionary (e.g. a minimum dictionary)?
16. Does the user possess a device with access to the Internet? etc. (based on S. Tarp 2008: 168; P.A. Fuertes-Olivera/ S. Tarp 2014: 48-50).

User situations are connected with extralexigraphic language tasks that the user might encounter and in which they might need to consult a reference work, for example a lexical minimum. Such situations evoke the four traditional reception and production skills, namely: reading, listening, speaking and writing, as well as translation. In a fine-grained analysis of specific situations, detailed tasks might be considered, for example proofreading or text correction. Alternatively, the user might need to acquire encyclopaedic knowledge to solve a specific problem (S. Tarp 2013: 464). In our case, this type of information influences the decision of whether to compile a passive (for text reception) or an active (for text production) lexical minimum.

User needs arise as a result of specific users finding themselves in specific situations. As S. Tarp puts it “[n]eeds must be determined based on the user characteristics that are relevant in connection with each type of user situation” (ibid.). An example of a specific user positioned in a specific situation might be as follows: an intermediate adult learner of English as a foreign language, a specialist in his/her field, who may need to read a paper in a medical journal. The primary need may be connected with obtaining particular information from the article, while the lexicographic reference work might be indispensable for decoding mainly general words in L2, and probably only some of the L2 terms – through their equivalents in L1 (not necessarily through definitions). This calls for a specific set of parameters of the lexical (terminological) minimum to be designed specifically for the user (or a group of similar users).

From the perspective of our current discussion, the user research proposal outlined above seems to satisfactorily fill an important methodological gap in the lexical minimum compilation procedure. User research, coupled with other multilayer studies relevant to the functioning of a specific glottodidactic system, as well as quantitative and qualitative analyses of the source materials, provide the necessary data that influence the final shape of the lexical minimum.

5. The final product

The final set of parameters of the lexical minimum as a specific reference work will depend on a number of variables. First and foremost, the fundamental function of the minimum will greatly influence the final design criteria (e.g. a minimum for testing lexical competence vs. a minimum for self-study). Secondly, the specific groups of minimum users and their characteristics, such as their language proficiency, experience, general knowledge, methodological background, degree of expertise, etc., will have to be reflected in the final composition of a minimum (e.g. textbook authors vs. teachers vs. students). Those specific types of users may have different expectations (needs) with regard to the lexical minimum (e.g. textbook authors requiring source materials vs. students at a certain language proficiency level).

Another issue is the choice of source materials for the minimum. Any decisions at this stage may put a burden of subjectivity on the analysis stage and likewise the final product. Moreover, the quality of primary texts will influence quantitative and qualitative analyses. A problem lexical minimum compilers can encounter is the lack of resources of required value, and therefore one precaution must be observed: in view of lack of primary sources of specific characteristics, no shortcuts are allowed. The quality that should not be compromised at this stage is the representativeness of the material. Only a quality corpus can ensure that the lexical minimum exhibit features and content of relevant and acceptable value in a particular situation.

Undeniably, corpus analysis procedures will be of utmost importance here, including inclusion/exclusion criteria for the lexical items (lexemes). If later additions are necessary (function words, related vocabulary, culture-specific words/terms/names, etc.), the procedure should follow a methodology that guarantees high quality and coherence of the end product. It may be necessary to use the existing large corpora, such as the BNC or COCA, or to compile an auxiliary corpus, and analyse such resources with the use of modern lexical profiling software, such as the Sketch Engine (A. Kilgarriff/ M. Rundell 2002).

S. Grucza is probably right when he writes that it is impossible to empirically and definitely establish a lexical minimum, as it is not a fixed set of words (S. Grucza 2004: 257). Therefore, it is impossible to establish a fixed number of lexemes to be included in a lexical minimum, given its changeability depending on the users and user needs as well as its dynamic nature as a reference work reflecting authentic language use (= vocabulary range). However, discussions of the first half of the previous century still reverberate amongst scholars nowadays, and the numbers ranging from 800 to 2,000 or more words (to be included in a minimum) are frequently cited (cf. H. Kaczmarek 2006: 29).

Last but not least, a lexical minimum as a specific reference source does not have to assume the shape of a glossary or dictionary. On the contrary, modern digital methods envisage modern solutions to lexicographic products, which are more and more often incorporated in other lingware. Lexicographic products do not have to be run separately as standalone programs, but can exist as plug-ins or parallel background applications. A lexical minimum could in fact primarily become a

dynamic (= extended) universal database, developed and updated in a cyclic procedure aiming at enhancing its quality (cf. the cyclic corpus methods: M.W. Bauer/ B. Aarts 2003: 29). Such database would enable generation of user-defined lexical minimums on demand. Alternatively, an interactive algorithm working in an interconnected environment could gather data and deliver the content as required in real-time with no database needed. As a matter of fact, modern tools in e-lexicography aim at just such automatic or semi-automatic systems (P.A. Fuertes-Olivera/ S. Tarp 2014: 101).

In any case, the structure of the lexical minimum as a final product should be kept simple, so as to deliver the kind and amount of information that is exactly required by the users in a certain situation. In no way should such work turn into an all-in-one dictionary. However, this apparent simplicity must be supported by sound methodology and solid compilation procedures.

6. Conclusions

The paper has attempted to demonstrate that lexical minimum should not be considered as a one-dimensional notion associated with a specific type of a reference work, but ought to be viewed as a multi-dimensional concept, exhibiting multifaceted characteristics. Taking its ontological status into account, it is primarily a quantum of a person's language competence, related to his/her internalised vocabulary, passive and/or active, i.e. their lexical competence. It is also a relative measure of such lexical competence, usually implemented with the use of a lexical minimum as a specific testing tool. Based on a selection of a number of texts, which *de facto* comprise externalised strings of vocabulary items and make up a corpus, lexical minimum can fulfil a role of a representative language resource, important from the point of view of glottodidactics; it can be used as both a source for textbooks and other didactic materials, and a self-study reference. Most importantly, however, lexical minimum as a reference is a dynamic object, whose content and structure ought to be adjusted to the needs of users.

Accordingly, lexical minimum and the minimum dictionary representing the lexical minimum do not form a homogeneous category; in fact, lexical minimums will vary horizontally, depending on the scope of the vocabulary presented (including terminology, which – provided specific compilation criteria are met – will give rise to terminological minimum), and vertically, exhibiting variance as regards conceptual complexity, pragmatic/communicative value, etc. Other selection criteria can also be used, such as, for example, the prototypicality of notions. Definitely, the compilation of the lexical minimum should no longer be associated with lexicostatistical methods only, but also with the qualitative approach that would involve, *inter alia*, the communicative as well as extralinguistic variables. As a matter of fact, the qualitative element makes lexical minimum – traditional or electronic – different from a text corpus, the latter requiring further analyses and data processing, and these in turn – a certain degree of language competence. There are also new technologies on the horizon that will most certainly part from traditional approach to lexicographic work compilation.

References

- Alekseev, P.M. (2005), *Frequency dictionaries*. In: R. Köhler/ G. Altmann/ R.G. Piotrowski (eds.), *Quantitative Linguistics. An International Handbook* (HSK 27). Berlin/ New York, 312–324.
- Andrjūsina N.P./ T.V. Kozlova (2006), *Leksičeskij minimum po ruskomu jazyku kak inostrannomu. Bazovyj uroven'*. Sankt-Peterburg/ Moskva/ Zlatoust.
- Bauer M.W./ B. Aarts (2003), *Corpus Construction: a Principle for Qualitative Data Collection*, In: M.W. Bauer/ G. Gaskell (eds.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound. A Practical Handbook*. London / New Oaks/ New Delhi.
- de Beaugrande, R./ W. Dressler (1981), *Introduction to Text Linguistics*. London/ New York.
- Bergenholtz, H./ S. Tarp (2002), *Die modernelexikographische Funktionslehre. Diskussionsbeitrag zu neuen und alten Paradigmen, die Wörterbücher als Gebrauchsgegenstände verstehen*. In: "Lexicographica" 18, 253–263.
- Biber, D. (1993), *Representativeness in Corpus Design*. In: "Literary and Linguistic Computing" 8 (4), 243–257.
- Bowker L./ J. Pearson (2002), *Working with Specialized Language. A Practical Guide to Using Corpora*. London.
- Brezina, V./ D. Gablasova (2013), *Is There a Core General Vocabulary? Introducing the New General Service List*. In: "Applied Linguistics" 2013, 1–23.
- Chmiel, P. (1982), *Minimum leksykalne w nauczaniu języka niemieckiego*. Zielona Góra.
- Fuertes-Olivera, P.A./ S. Tarp (2014), *Theory and Practice of Specialised Online Dictionaries. Lexicography versus Terminography*. Berlin/ Boston.
- Granger, S. (2003), *Error-Tagged Learner Corpora and CALL: A Promising Synergy*. In: "CALICO Journal" 20 (3), 465–480.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza, F. (1989), *Język a kultura, bilingwizm a bilingwizm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*. In: F. Grucza (ed.), *Bilingwizm, bilingwizm, implikacje glottodydaktyczne*. Materiały z XII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Zaborów, 18-20 września 1986 r. Warszawa, 9–49.
- Grucza, S. (2004), *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*. In: J. Lewandowski (ed.), *Języki specjalistyczne 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*. Warszawa, 243–267.
- Hanks, P. (2003), *Lexicography*. In: R. Mitkov (ed.), *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*. Oxford, 48–69.
- Hartmann, R.R.K./ G. James (2002), *Dictionary of Lexicography*. London/ New York.
- Jendrych, E. (2013), *Przydatność minimum terminologicznego angielskiego języka biznesu w ocenie jego przyszłych użytkowników*. In: "Linguodidactica" XVI, 73–93.
- Kaczmarek, H. (2006), *Minimum leksykalne a orientacja komunikacyjna w nauczaniu języka obcego. Kilka uwag na przykładzie niemieckiego jako języka*

- obcego*. In: "Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie: Studia Neofilologiczne" T. 5, 27–35.
- Kilgarriff, A. (1997), Putting frequencies in the dictionary. In: "International Journal of Lexicography", 10(2), 135–155.
- Kilgarriff, A./ M. Rundell (2002), *Lexical profiling software and its lexicographic applications: A case study*. In: "Proceedings from EURALEX 2002". Copenhagen, 807–811.
- Kruidenier, J. (2002), *Research-Based Principles for Adult Basic Education. Reading Instruction*. Washington.
- Leech, G. (2005), *Adding Linguistic Annotation*. In: M. Wynne (ed.), *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*. Oxford, 17–29.
- Łukasik, M. (2014), *Compiling a Corpus for Terminographic Purposes*, In: "Komunikacja Specjalistyczna" 7, 71–83.
- Manning, Ch.D. (2011), *Part-of-Speech Tagging from 97% to 100%: Is It Time for Some Linguistics?* In: A.F. Gelbukh (ed.), *Computational Linguistics and Intelligent Text Processing*. Berlin/ Heidelberg, 171–189.
- McEnery, T. (2003), *Corpus Linguistics*. In: R. Mitkov (ed.), *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*. Oxford, 448–463.
- Rayson, P./ D. Archer/ S. Piao/ T. McEnery, (2004), *The UCREL semantic analysis system*. In: "Proceedings of the Beyond Named Entity Recognition Semantic Labeling for NLP Tasks Workshop". Lisbon, 7–12.
- Ratner, C. (2002), *Subjectivity and Objectivity in Qualitative Methodology*. In: "Forum: Qualitative Social Research" 3 (3). (URL <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/829>). [Accessed 31.01.2017].
- Slater, J.G. (1999), *Russell's Conception of Philosophy*. In: A.D. Irvine (ed.), *Bertrand Russell. Critical Assessments*. Vol. 3: Language, Knowledge and the World. London/ New York, 1–20.
- Stubbs, M. (2004), *Language Corpora*. In: A. Davies/ C. Elder (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, 106–132.
- Tarp, S. (2008), *Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-Knowledge. General Lexicographical Theory with Particular Focus on Learner's Lexicography*. Tübingen.
- Tarp, S. (2013), *Lexicographic functions*. In: R.H. Gouws/ U. Heid / W. Schweickard / H.E. Wiegand (eds.), *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume (HSK 5.4)*. Berlin/ Boston, 460–468.
- Thorndike, E.L. (1921), *The Teacher's Word Book*. New York City.
- Vergheese, C.P. (2007), *Teaching English As a Second Language*. New Dehli.
- Warchał, M. (2013), *Minimum leksykalne w edukacji dzieci - użycie korpusu językowego w nauczaniu interkulturowym*. In: A. Žele (ed.), *Družbena funkcijskost jezika (vidiki, merila, opredelitve) / The social functionality of language: (aspects, criteria, definitions)*, 32. Ljubljana, 491–496.
- West, M. (1953), *A General Service List of English Words*. London/ New York.
- Yaroshenko, O.L. (2014), *Principles of lexical minimum selection for teaching general technical English to engineering students*. In: "Advanced Education" 2, 104–110.

Renata NADOBNIK

Akademia im. Jakuba z Paradyża, Gorzów Wielkopolski

Sprachführer für besondere Zwecke (am Beispiel des Deutschen und des Polnischen)

Abstract:

Textbooks for special needs (on the example of German and Polish)

The paper raises the issue of the specific group of phrasebooks, which contents go beyond the situational frameworks typical for this kind of works. The specifics of conversation books are presented on the example of ten chosen bi- and polylingual phrasebooks that were created for special needs – as a consequence of historical and social circumstances.

Einleitung

Die Anfänge der zwei- oder mehrsprachigen Sprachführer (u.a. auch Gesprächsbücher, Konversationsbüchlein, Dialoge genannt) reichen bis ins Altertum zurück. Ihren Hauptbestandteil bilden Muster für kommunikative Handlungen in typischen Alltagssituationen, die oft in Dialogsequenzen eingeflochten werden. Mehrere Jahrhunderte lang dienten Konversationsbüchlein in erster Linie didaktischen Zwecken (s. H. Glück/ K. Schröder 2007: XII ff.; H. Klatt 2002: 78 ff.; E. Kucharska 1998: 431), dann verloren sie als Lehrwerke an Bedeutung und wurden hauptsächlich als *Kommunikationshelfer*, bzw. *Reisedolmetscher* verwendet, was weiterhin beibehalten wird (s. R. Nadobnik 2017: 146, im Druck). Derartige Werke haben zum Ziel, deren Benutzer handlungsfähig zu machen, d.h. ihnen (ohne Fremdsprachenkenntnisse bzw. mit geringen Fremdsprachenkenntnissen) eine erfolgreiche Kommunikation im Ausland zu verschaffen.

Der erste Sprachführer für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch wurde um 1520 mit dem Titel *Colloquia puerilia polono-germanica* in Krakau herausgegeben (s. H. Glück/ K. Schröder 2007: 3). Sieben Jahre später (1527) erschien auch in Krakau die erste mehrsprachige Ausgabe des lateinisch-deutsch-polnisch-ungarischen Gesprächsbüchleins *Puerilium Colloquiorum Formulae pro primis Tyronibus (...)* (s. J. Riecke 1995: 102).

Unter zahlreichen Sprachführern, in denen das Deutsche und das Polnische vertreten sind (gemeint sind sowohl zweisprachige als auch mehrsprachige Werke), verdienen eine besondere Aufmerksamkeit diejenigen, die für besondere Anlässe konzi-

piert wurden, d.h. deren Inhalte über den typischen Situationsrahmen, der in den meisten Sprachführern auftritt, hinausgehen. Der vorliegende Beitrag will somit auf derartige Werke eingehen, um deren Eigenartigkeit zu schildern. Dabei wird der Verwendungszweck der einzelnen Titel angegeben, der sich aus historisch-politischen, sozial-kulturellen bzw. wirtschaftlichen Ereignissen ergibt.

Die durchgeführte Untersuchung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es soll hier vielmehr anhand zehn ausgewählter Sprachführer in die Vielfalt solcherlei Nachschlagewerke Einsicht gewährt werden. Die einzelnen Konversationsbüchlein werden im Weiteren in chronologischer Reihenfolge präsentiert.

1. Sprachführer für Handelsgespräche

Der von George Schlag im Jahre 1736 (spätere Auflagen 1745, 1755) in Breslau herausgegebene Sprachführer *Neun und funffzig Polnisch=Deutsche Handlungs= Gespräche (...)* ist wohl das erste voll auf einen speziellen thematischen Bereich – hier Kommunikationssituationen beim Ein- und Verkauf von Gütern/Waren/Erzeugnissen – ausgerichtete Nachschlagewerk für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch. Es handelt sich um 59 Gespräche, die derzeit unter Käufern (einem oder mehreren) und Verkäufern (d.h. Handwerkern, u.a. Bäckern, Webern, Fleischern bzw. Kauffrauen oder Bäuerinnen) auf dem Markt geführt wurden¹.

Der Sprachführer ist im Zweispaltendruck (polnisch-deutsch) angelegt und bietet diverse sprachliche Handlungsmuster, die bei Beschaffung/Verkauf von allerlei Produkten (wie etwa Brot, Butter, Semmeln, Obst, Grünzeug/Gartengewächsen, Fisch, Fleisch, Vögeln, (Brandt)weinen, Hüten, Schuhen, Seife, Wolle, Garnen, Tuchen, Schweinen, Ochsen, Gewürzen) Verwendung finden konnten, z.B.:²

Rozmowá XVI. O kupowaniu trzewików	<i>Das 16. Gespräch. Vom Schuh=Kauffen.</i>
Bogusław i Máciej (...) M. A iákich W. Pan żądasz trzewikow, z gładkiego czy wywró- conego, kordubanu?	<i>Gottlob und Matthias (...) Was verlanget der Herr für Schuhe, vom glatten oder rauchen Korduan?</i>
B. Day mi waszeć z wywróconego kardubanu, bo te przystoyniejsze ná białe głowy, niżeli z gładkiego kordubanu. (...)	<i>Gebe er mir von dem rau= chen Korduan, denn sie sind vor das Weibs=Volck an= ständiger. (...)</i>

¹ Die früher veröffentlichten Konversationsbücher für reisende Kaufleute (bzw. angehende Kaufleute) enthalten Dialoge, die nicht nur auf Abschließen von Handelsgeschäften ausgerichtet sind (s. H. Glück/ K. Schröder 2007: 3 ff.; H. Klatt 2002: 77).

² Im Beitrag werden in Bezug auf alle untersuchten Sprachführer die angeführten Beispiele einheitlich dargestellt, d.h. die Äquivalente in der Zielsprache werden mit Kursivschrift markiert.

B. Aza wolno obuć ieden
trzewik?

*Stehet es denn frey einen
Schuh anzuziehen?*

M. A czemu nie, kiedy W. Pan
tylko trzewikiem nie stąpisz ná
ziemię.
(...)

*Warum nicht, wenn der
Herr nur nicht mit dem
Schuhe auf die Erde tritt.
(...) (S. 81-87)³.*

Das Buch zählt 352 Seiten⁴. Sein Autor merkt im Vorwort an, die Gespräche größtenteils aus dem Sprachführer von Johannes Ernesti (1703)⁵ übernommen zu haben (s. auch H. Glück/ K. Schröder 2007: 73 ff.). Das zuletzt genannte Werk beinhaltet zusätzlich 20 kurze Dialoge zu allgemeinen Alltagssituationen (s. O. Słomczyńska 1977: 94), aus diesem Grund wird es hier als Prototyp für das in dieser Untersuchung dargestellte Gesprächsbuch behandelt.

2. Sprachführer für deutsche Reichssoldaten im täglichen Verkehr mit den Grenzvölkern des Deutschen Reiches

Das siebensprachige (Deutsch, Dänisch, Holländisch, Französisch, Russisch, Polnisch, Böhmisches) Gesprächsbuch von Erasmus L. Kasproicz (Leipzig 1876) ist wie der Titel verspricht ein *Tornister-Dolmetscher des Deutschen Reichssoldaten*. Es hatte zum Ziel, die Soldaten des Deutschen Kaiserreiches in erster Linie bei der Ausführung ihrer Pflichten in Grenzregionen sprachlich zu unterstützen.

Der Sprachführer zählt 80 Seiten und ist in 20 Themenbereiche eingegliedert, die im großen Teil Bedürfnisse im ersten Kontakt mit den Grenzvölkern befriedigen sollten. Dazu gehören: *Die nothwendigsten Ausdrücke, Das Quartier, Das Gasthaus, Das Eßgeräth, Lebensmittel, Speisen, Zahlen, Die Zeit, Körperteile, Im Lazareth, Die Handwerker, Im Laden, Natur und Welt, Stadt und Land, Gesetz und Verbrechen, Würden und Titel, Thiere, Soldatendienst, Militärtitel, Seediens.*

Das Besondere an diesem Werk ist, dass es in Lautschrift mit Hilfe deutscher Buchstaben in einer sehr vereinfachten Form geschrieben wurde, was ein absichtliches Vorgehen des Autors war, um „dem Sprechenden alle Schwierigkeiten möglichst

³ Dialoge im Schlags Sprachführer sind lang. Daher wird hier nur ein kleiner Teil davon wiedergegeben.

⁴ Außer Dialogen gibt es noch zwei Zugaben, die erste (polnisch-deutsch angelegt) von *Benennung der Polnischen und Schlesischen Müntz, Maaß, Gewicht und zahlenden Waaren* (S. 313-315), die zweite (in der polnischen Sprache verfasst) von *Resolvierung der Münze, Maaß, Gewicht und zahlenden Waaren (...)* (S. 316-320). Den Sprachführer schließt eine lustige polnische Geschichte mit dem Titel *Nędza z biedą z Polski idą (Elend und Armut verlassen Polen)* übers. von R. N.) (getrennt paginiert – insgesamt 31 S.) ab.

⁵ Es handelt sich um *Funftzig, von allerhand Kaufmans-Waaren handelnde, auch Reden und Antworten so ungefehr im Handel, Gewerben, und Handtierungen fürfallen, in sich be-greifende Gespräche (...)*, hgg. in Brieg. Bis heute ist nur noch ein Exemplar des Buches erhalten geblieben (s. O. Słomczyńska 1977: 90).

[zu] beseitigen“ und ihm „Leichtigkeit im Nachlesen“ zu sichern (E.L. Kasprowicz 1876: 3), wie in den folgenden Beispielen.

Das Quartier (S. 10-15)

Man hat uns hier einquartiert – P. ⁶ *nas tú=taj sa=kwa=te=ro=wáno*

Schenken Sie ein – P. *pro=schen na=latzi*

Im Lazareth (S. 34-39)

Ich bin sehr krank – P. *ja bár=dzo chó=ry*

Ich habe eine Kugel im Beine – P. *mam ku=len w'nó=dze*

Der Soldatendienst (S. 57-67)

Legt an! – P. *tzel!*

Vorwärts – P. *náp=schud (...)* auf Wache! – P. *na wár=ten!*

3. Sprachführer für Geistliche

Der von P. Nazarius Sasse verfasste Sprachführer *Polnisch-Deutscher Beichtspiegel (...)* ist [*e*]in *Hilfsbüchlein für Geistliche*. Er wurde 1902⁷ in der Bonifacius-Druckerei in Paderborn veröffentlicht. Sein Verfasser war jahrelang als Polenseelsorger tätig, was im Vorwort des Buches zu lesen ist (s. S. III). Diese Erfahrung habe ihn wohl dazu bewogen, ein Handbuch für die Abnahme der Beichte von der polnischen Bevölkerung zu schreiben. Das Buch enthält somit sprachliche Muster, die für die Ausführung des Sakraments der Buße charakteristisch sind. Diese werden auch dementsprechend geordnet. Nach der *Bekennnis* (S. 8-11) findet der Hauptteil statt (S. 12-23), in dem das sprachliche Material nach den Geboten der Kirche eingeteilt wird, wie in den folgenden Beispielen.

Czwarte przykazanie.

(...)

Pokłóciłeś się ze żoną?

Pokłóciłaś się z mężem
(z chłopem)?

Biłeś żonę?

(...)

Czy dzieci większe różnej
płci w jednej izbie śpią?

(...)

Piąte przykazanie.

Upiłeś się mocno?

Viertes Gebot.

(...)

Hast du dich mit der Frau gezankt?

*Hast du dich mit dem Mann
gezankt?*

Hast du die Frau geschlagen?

(...)

*Schlafen die größeren Kinder
verschied. Geschlechts in einer Stube?*

(...) (S. 15 ff.).

Fünftes Gebot.

Hast du dich stark betrunken?

⁶ P. steht für Polnisch. Aus Platzgründen wird in Bezug auf die hier untersuchten mehrsprachigen Konversationsbüchlein auf die Wiedergabe der Äquivalente in anderen Sprachen verzichtet.

⁷ Das hier präsentierte Exemplar war im Rahmen der vierten Auflage aus dem Jahre 1909 herausgegeben.

Nie; tylko sobie podpił.

Nein, ich war nur angetrunken.

Tak; napiłem się tak tego,
żem zwracał, żem o świecie
nie wiedział.

*Ja, ich habe mich so schwer
betrunken, daß ich mich über-
geben mußte, daß ich die Besinnung
verlor.*

(...)

(...) (S. 16)⁸.

Im Anhang des Buches (S. 24-32) werden auch Muster-*Ermahnungen*, z.B.:

Odwyknij także od klęcia i złorzeczenia (...) *Gewöhne dir auch das Fluchen und Verwünschen ab (...).*

W niedziele i dni święte uczęszczaj pilnie na mszę świętą! *An Sonn- und Festtagen gehe fleißig zur heiligen Messe!*

und *Bußen* zusammengestellt, z.B.:

Za pokutę odmów raz litanie do Wszystkich Świętych, do Matki Boskiej, do Serca jezu-sowego, o męce pańskiej. *Als Buße bete einmal die Litanei von allen Heiligen, von der Mutter Gottes, vom Herzen Jesu, vom Leiden des Herrn.*

Hier gibt es ebenso *Brevis instructio nupturientium* (S. 33-35), in dem (auf Pol-nisch und Lateinisch) auf das Sakrament der Ehe eingegangen wird.

Darüber hinaus werden am Anfang des Sprachführers die Angaben zur polnischen Aussprache gemacht (S. 5-7), obwohl der Autor im Vorwort ausdrücklich betont, dass zum Gebrauch des Büchleins die Kenntnis der polnischen Sprache nicht erfordert werde, denn

[d]er Geistliche nimmt einfach den Pönitenten in die Sakristei und läßt ihn die Fragen nur ablesen, indem er mit dem Finger die Punkte bezeichnet, die er beantwortet wissen will (Sasse 1909: III).

4. Sprachführer für deutsche Landesbesitzer bzw. -verwalter im Verkehr mit polnischen Landarbeitern

Der Sprachführer von Johann Malcher *Wie spreche ich mit meinen polnischen Landarbeitern?*, der 1903 (spätere Auflagen 1920, 1939) in Berlin herausgegeben wurde, entstand aus Notwendigkeit, zwischen Landbesitzern/ Landverwaltern und den (besonders zu Beginn des 20. Jhs. massenhaft) aus dem Regentschaftskönigreich Polen und aus Galizien zur Saisonarbeit in Deutschland ankommenden Arbeitskräften eine erfolgreiche Kommunikation zu verschaffen (s. A. Dąbrowska 2004: 323 ff.).

Das Konversationsbüchlein umfasst 68 Seiten und besteht aus drei Teilen: Im ersten (S. 5-20) werden die Angaben zur Aussprache gemacht (*Aussprache der polnischen Laute*) und eine kurz gefasste Grammatik (*Deklination der polnischen Hauptwörter; Deklination des hinweisenden Fürwortes dieser, diese, dieses, (der, die, das)*

⁸ Fragen/Antworten, die sich auf das sexuelle Leben des Menschen beziehen (sechstes und neuntes Gebot in einem Kapitel), werden aus dem Polnischen ins Lateinische übersetzt, z.B.: *Dotykałeś się brzydko samego siebie? Contrectasi turpiter te ipsum? Uczyniłeś grzech nieczystości z dziewicą? Perpetrasti peccatum impudicitiae cum virgine?* (S. 17-20).

ten, ta, to; Deklination der besitzanzeigenden Fürwörter mein, dein, sein, unser, euer, ihr; Mehrzahl; Konjugation des Zeitwortes, Steigerung der Eigenschaftswörter, die als Umstandswörter gebraucht werden, Polnische Bindewörter; Benennungen von Zeiten, Zahlen, Einige Befehlsformen, Einige andere Formen des Zeitwortes) dargestellt.

Den Hauptteil (S. 21-42) bilden Gespräche, die in 15 Themenbereiche eingeteilt sind, darunter: *Wenn die polnischen Arbeiter ankommen/ Löhnung/ Redensarten bei der Arbeit/ Die Stube/ Der Hof/ Benennungen von Personen/ Das Feld/ Feldfrüchte/ Bestellung des Feldes/ Die Ernte/ Das Getreideabladen in der Scheune/ Dreschen/ Die Kartoffeln/ Die Rüben/ Das Heu.*

Zum Schluss (S. 42-68) gibt es ein alphabetisches Verzeichnis der wichtigen Wörter.

Somit werden einige Beispiele aus dem Inhalt des Sprachführers präsentiert. Angeführt werden sprachliche Handlungsmuster aus dem ersten Kapitel: *Wenn die polnischen Arbeiter ankommen* (S. 21-23), wo nach Personalien gefragt wird, Informationen zu Unterkunft, Sozial- und Sachleistungen vermittelt werden sowie über Sicherheitsmaßnahmen am Arbeitsplatz berichtet wird, z.B.:

Wie heißt du? *Jak się nazywasz?*

Hier ist eure Stube. *Tu jest wasza izba.*

Jeder erhält pro Tag 1 Liter abgelaßene Milch und ½ Pfund Butter pro Woche beim Käser. *Każdy dostanie na dzień liter spuszczanego mléka i pół funta masła na tydzień u sérnika.*

Morgen kommt der Doktor: jedes Mädchen muß geimpft werden. Das kostet nichts und tut nicht weh. Die Polizei verlangt das. *Jutro przyjdzie doktor; będzie każdej dziewczynie óspice szczépił. To nie kosztuje nic i nie boli. Policya tego żada.*

Branntwein trinken ist in der Arbeit streng verboten. *Gorzalkę pić przy robocie jest ostro zakazano.*

Jeder polnischer Satz wird zusätzlich in seiner Lautschrift (als Transliteration) wiedergegeben.

5. Sprachführer für den Verkehr zwischen Arzt und Kranken (auch Wärter) für den militärärztlichen Gebrauch

Der 1905 in Wien herausgegebene *Sprachführer für den Verkehr des Arztes mit dem Kranken und dem Wärter (...)* wird in deutscher, böhmischer, italienischer, kroatischer (serbischer), polnischer, rumänischer, ruthenischer und ungarischer Sprache verfasst. Er wurde von Militärärzten für Bedarf der österreichisch-ungarischen Vielvölkerarmee zusammengestellt und übersetzt. Das Ziel war hierbei, eine grundlegende Kommunikation zwischen Ärzten und kranken bzw. verletzten Soldaten zu gewähren, damit medizinische Behandlungen wirkungsvoll oder überhaupt vorgenommen werden konnten.

Das Buch besteht aus fünf Teilen. Nach Angaben zur Aussprache (S. 2-6) gibt es seinen Hauptinhalt, d.h. *Verständigung des Arztes mit dem Kranken* (S. 7-41), wo Anordnungen bei der Untersuchung (S. 8-15), Anamnese: u.a. früher überstandene Krankheiten, jetzige Beschwerden (S. 16-35), Weiterbehandlung (S. 35-37) und Befehle (S. 38-41) verzeichnet werden. Alle Sätze werden nummeriert, wie in den folgenden Beispielen.

Anordnungen bei der Untersuchung

37 Lassen sie den Bauch weich *Zostawcie brzuch miękkim*

53 Blasen sie sich auf *Nadmijcie się*

Anamnese

72 Trinken sie viel, mäßig, nichts? *Czy pijecie wiele, miernie, wcale nie pijecie?*

83 Waren sie immer so stark, schwach, mager, dick? *Czy zawsze byliście tak silny, słaby, chudy, tłusty?*

93 Haben sie sich in die Zunge gebissen? *Czy ukąsiliście się w język? Pokażcie!*

Im allgemeinen Teil (S. 43-75) wird hauptsächlich Wortschatz erklärt (*Zahlwörter, Zeitbestimmung, Ortsbestimmung, Berufsarten, Körperteile und Körpergegenden, Krankheiten*), zusätzlich werden gebräuchliche Ausdrücke angeführt. Im darauffolgenden Teil werden Befehle für Wärter (S. 77-80) zusammengestellt, z.B.:

2 Reichen sie Wasser her! *Podajcie tu wodę!*

27 Geben sie Acht auf ihn! *Uważajcie na niego!*

32 Messen sie die Temperatur! *Wymierzcie ciepłość!*

Zum Schluss (S.83-87) findet man sprachliche Muster, die bei der Orientierung in der Umgebung (u.a.: 3 Führt dieser Weg ins Dorf? *Prowadzi ta droga do wsi?*) und beim Reiten Verwendung finden konnten (z.B.: 1 Satteln sie mir das Pferd! *Osiodłajcie mi konia!*).

6. Sprachführer für den Eisenbahnverkehr

Im Auftrag der Reichsbahndirektion der Deutschen Reichsbahn-Gesellschaft in Dresden wurde um 1922⁹ ein Handbuch für Eisenbahnreisende erstellt (44 Seiten). Der Sprachführer ist für den Kontakt der Reisenden mit Bahnbeamten konzipiert. Er weist einen universellen Charakter auf und zeichnet sich durch ein sehr praktisches Layout aus. Muster des sprachlichen Handelns (*Fragen für die Abreise, Durchreise und bei der Ankunft*) werden darin aus dem Deutschen in 21 Sprachen übersetzt (Englisch, Französisch, Russisch, Polnisch, Tschechisch, Serbokroatisch, Ungarisch, Türkisch, Griechisch, Bulgarisch, Rumänisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Niederländisch, Dänisch, Schwedisch, Norwegisch, Finnisch, Lettisch und Esperanto) und als getrennte Beilagen in die inneren Umschlagseiten mit der deutschen Version so integriert, dass man beim Aufschlagen einer ausgewählten Sprache den Eindruck gewinnen kann, ein zweisprachiges Werk handzuhaben.

⁹ Vgl. http://www.bahnstatistik.de/Direktionen/Rbd_Dresden.htm [letzter Zugriff am 22.03.2017].

Die angeführten Mustersätze werden teilweise auch mit Lücken versehen, damit sowohl Sprachführerbenutzer wie auch Eisenbahnbeamten ihre Fragen/ Mitteilungen möglichst präzise wiedergeben konnten, z.B. für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch:

Wo muß ich umsteigen?	Gdzie mam przesiadać?
Antwort:	Odpowiedź:
In..... (Ort aufschreiben.)	W..... (Wypisać miejscowość.)

Das hier präsentierte Gesprächsbuch hat noch den Vorteil, dass es auch ganz einfach mit einem Fingerzeig benutzt werden konnte. Darüber informiert eine Aufschrift im oberen Bereich eines jeden Seitenpaares für die gegebene Sprache (*pol.*: Proszę mi wskazać pytanie z tej listy, które Pan (Pani) chce zadać!).

7. Sprachführer für polnische Soldaten bzw. Partisanen

Der Sprachführer *Ucz się po niemiecku!* (...) ist das kleinste Werk unter den Gesprächsbüchern für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch – es zählt vier Seiten. Die darin (im Zweispaltendruck) zusammengestellten Sätze (insgesamt 68) werden nummeriert. Das Büchlein wurde anonym während des Zweiten Weltkrieges wahrscheinlich um 1944 herausgegeben. Die Angaben zu seiner Ortsausgabe bleiben ebenso (aus offensichtlichen Gründen) unbekannt.

Man kann annehmen, dass die Broschüre polnischen Soldaten oder Partisanengruppen gewidmet war. Der im Titel enthaltene Aufruf (dt.): *Lerne Deutsch!* hat keinen didaktischen Aspekt im Sinne der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im Deutschen. Es geht hier vielmehr um eine Vermittlung von kommunikativen Praktiken, die im direkten Kontakt mit Okkupanten Verwendung finden konnten.

Der Sprachführer fängt mit Handlungsmustern an, die bei der Festnahme des feindlichen Heers ausgesprochen werden konnten, z.B.:

1. Stać! Ręce do góry! 1. *Halt! Hände hoch!*
2. Poddać się! *Ergiebt (sic!) Euch!*
3. Oddać broń. *Waffen ab.*

Unter den verzeichneten sprachlichen Formen lassen sich darüber hinaus Beispiele für Mustersätze unterscheiden, die in solchen Situationen gebraucht wurden wie etwa:

- beim Verhör von gefangenen deutschen Soldaten, z.B.:

24. Czy byłeś członkiem partii, SA. albo SS? *Warst du Angehöriger der Partei, SA. oder SS.?*
25. Mówić prawdę. Za kłamstwo śmierć! *Wahrheit sagen! Wer lügt, wird erschossen!*
26. Czy są w pobliżu wasze oddziały, gdzie, jak daleko, jakie, w jakiej sile? Skąd idziecie? *Sind in der Nähe Eure Truppenteile? Wo? Wie weit? Welche Truppenteile in welcher Stärke? Woher kommt Ihr?*

- beim Auffordern der deutschen Bevölkerung, ihren Wohnsitz zu verlassen, z.B.:

38. Opuścić mieszkanie (dom). *Raus aus der Bude! (Haus)!*

39. Żadnych rzeczy zabierać nie wolno! *Nichts mitnehmen!*
 40. Prędyj, bo ponaglę was granatem! *Schneller, oder die Granate fliegt!*

- bei der Ausführung von Racheakten an Deutschen, z.B.:

63. Liczę do trzech, będę strzelał. Raz dwa trzy. *Ich zähle bis drei, ich werde schiessen: Eins, zwei, drei.*
 66. To za Polaków wymordowanych przez Niemców. *Das ist für die ermordeten Polen.*
 67. To za zbombardowanie Warszawy. *Das ist für die Vernichtung Warschaus.*

8. Sprachführer der Waffenbrüder des Warschauer Pakts

Vom 4. bis 12. September 1980 fand auf dem Gebiet der ehemaligen DDR das größte Manöver des Warschauer Pakts „Waffenbrüderschaft 80“ statt, an dem Soldaten aus allen sieben Vertragsstaaten (aus der DDR, UdSSR, VR Polen, ČSSR, SR Rumänien, VR Ungarn und VR Bulgarien) teilnahmen. Die Demonstration der vereinten Streitkräfte sollte bei der NATO eine abschreckende Wirkung erzielen¹⁰. Das Manöver stand unter dem Motto: „Vereint für Frieden und Sozialismus – dem Feind keine Chance“. Diese Worte wurden auch zum Motto des siebenschprachigen Sprachführers mit dem Titel *Sprachführer der Waffenbrüder*¹¹.

Das Konversationsbüchlein zählt 176 Seiten. Es wurde zum Anlass der o.g. militärischen Übung verfasst und in der Druckerei des Ministeriums für Nationale Verteidigung (voraussichtlich im Jahre 1980) herausgegeben.

Am Beispiel des Deutschen und des Polnischen werden hiermit dessen Inhalte wiedergegeben. Im Rahmen der verzeichneten Dialogsequenzen (bzw. Wörter oder Wendungen) (insgesamt 21 Kapitel) lassen sich darin folgende Themenbereiche nennen:

- Allgemeine Wörter und Redewendungen (S. 11-30), darunter in erster Linie Beispiele für ein routiniertes Sprachverhalten bei der Kontaktaufnahme, d.h.: Anredeformen, Grußformeln, Höflichkeitsformen zum Ausdruck einer Bitte, Fragen nach dem Empfinden, z.B.:

Lieber Genosse *Drogi towarzysz*
 Wie gefällt es Ihnen in der DDR? *Jak Wam się podoba w NRD?*

- Angaben zur Person (S. 31-55), u.a.: Alter, Beruf, Familie, Sport, Freizeitinteressen, z.B.:

Mein Beruf ist für die Volkswirtschaft sehr wichtig *Mój zawód jest bardzo ważny dla gospodarki narodowej*
 Der Sport fällt mir noch recht schwer *Uprawianie sportu nie przychodzi mi łatwo.*
 Ich lese viel *Dużo czytam*

- Sprüche zum Freundschaftstreffen (S. 56-58), z.B.:

¹⁰ Vgl. http://www.uap-film.de/product_info.php/info/p93336_Die-grossen-NVA-Manoever-II-Waffenbruederschaft-80-Schild-84-Geballte-Schlagkraft.html. [letzter Zugriff 22.03.2017].

¹¹ Der Umschlag des Sprachführers wird mit dem Wimpel „Waffenbrüderschaft 80“ versehen.

Es lebe der Sozialismus! *Niech żyje socjalizm!*
 Unseren Waffenbrüdern ein dreifaches Hurra! *Na cześć naszych towarzyszy broni – trzykrotne hurra!*

- Zum Manöver (S. 59-149):

Militärische Begriffe, Militärtechnik, z.B.:

Abschlagen des Gegenangriffs *odparcie kontrataku*
 Schützenpanzer *bojowy wóz piechoty*

Dienstlaufbahn, Gliederung, z.B.:

Ich bin Angehöriger der Rückwärtigen Dienste *Jestem w kwatermistrzostwie*
 Ich bin Zugführer *Jestem dowódcą plutonu*

Wettbewerb, z.B.:

Wir kämpfen um den Bestentitel *Walczymy o tytuł przodującego pododdziału*
 Mein Foto ist auf der Tafel der Besten *Moje zdjęcie umieszczono na tablicy przodowników*

Zur Truppenübung/ Zum Manöver, Übungsverlauf/ Manöververlauf, Zusammenwirken, z.B.:

Die Waffen und Kampftechnik sind einsatzbereit *Broń i sprzęt bojowy są gotowe do działania*
 Der Angriff war erfolgreich *Natarcie przebiegło pomyślnie*
 Die Luftlandung verlief ausgezeichnet *Desant powietrzny przebiegał doskonale*
 Die Feuerleitung war vorbildlich *Kierowanie ogniem było wzorowe*
 Die Rückwärtigen Dienste vollbrachten große Leistungen *Służby tyłowe dokonały wielkiej pracy*

Militärpolitisches, z.B.:

Der Warschauer Vertrag dient dem Schutz des Sozialismus *Układ Warszawski służy ochronie socjalizmu*
 Unsere Koalition ist ein Bollwerk im Kampf gegen den Imperialismus *Nasza koalicja jest bastionem w walce z imperializmem*

Waffenbrüderschaft, z.B.:

Der Marxismus-Leninismus ist die Grundlage unserer Waffenbrüderschaft *Marksizm-leninizm stanowi podstawę naszego braterstwa broni*
 Die Sowjetarmee ist unser Vorbild *Naszym wzorem jest Armia Radziecka*

- Sonstige (S. 150-171): *Orientierung, Havarie und Unfall, Ärztliche Hilfe, Am Verkaufsstand, z.B.:*

Wohin führt dieser Weg/ diese Straße? *Dokąd prowadzi ta droga/ ulica?*
 Ich hatte einen Unfall *Miałem wypadek*
 Bitte rufen Sie den Arzt *Proszę zawołać lekarza*
 Bitte eine Schachtel Streichhölzer *Proszę paczkę zapalek.*

Den Sprachführer schließen Hinweise zur Aussprache (S. 172-175) ab, die getrennt für die einzelnen Sprachen gemacht werden. Das Buch wird auch mit kleinen schwarz-weißen Zeichnungen illustriert, die hauptsächlich Soldaten abbilden.

9. Sprachführer für Kinder

Der Sprachführer *Rozmówki polsko-niemieckie* – bearbeitet von Angela Wilkens, übersetzt von Joanna Łata – ist die erste und die einzige zugleich (für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch) derartige Bearbeitung, die an Kinder (ab dem achten Lebensjahr) gerichtet ist. Das Werk wurde dreimal (in Poznań) aufgelegt, zum ersten Mal 1997, dann 2001 und die letzte Ausgabe kommt aus dem Jahre 2003. Auf seinem Umschlag ist eine Empfehlung des Zentrums für Kinderbildung (*Centrum Edukacji Dziecięcej*) zu sehen. Der Sprachführer zählt 48 Seiten und ist farbenfroh illustriert (von John Shackell).

Den Hauptinhalt des Buches (S. 4-40) bilden Musterätze, Dialoge, Wortlisten und Bildwörterbücherseiten, die in 19 Kapitel gegliedert sind. Darunter werden solche Themenkreise mitberücksichtigt wie etwa Begrüßung, Kennenlernen, Fragen nach der Herkunft, Familie, Haus, Am Tisch, Hobby, Fragen nach der Uhrzeit/ nach dem Weg, Einkaufen, Im Café, Jahreszeiten/ Zeitangaben, Farben/ Zahlwörter.

Beispiele:

*Mein Vater ist groß, aber meine Mutter ist klein.
Meine Großeltern sind alt. Ich bin jung* (S. 15).

Der Sprachführer weist autodidaktische Merkmale auf, die sich durch Hinweise zum Wortschatzlernen, kurze Übungen (mit dem Lösungsschlüssel – S. 43-45) oder grammatische Kommentare erkennen lassen. Er enthält auch Angaben zur Aussprache (S. 41) und grundlegende Informationen zu der deutschen Grammatik (Substantiv, Artikel, Präpositionen, Pronomen, Verb, Wortfolge im Satz) (S. 41-43). Es gibt hier auch ein deutsch-polnisches Wörterbuch (S.45-48).

Sofern die ersten und die letzten Seiten im Hauptteil des Gesprächsbuches den Eindruck erwecken, kindergemäß gestaltet zu sein, scheinen die anderen dargestellten Kommunikationssituationen oder die sich an ihnen beteiligenden Personen (Teenager, Erwachsene) und die von ihnen geführten Dialoge für ältere Empfänger konzipiert zu sein wie in den folgenden Beispielen.

Ins Kino gehen

Mann: *Gehen wir heute Abend ins Kino?*

Frau: *Nein, das geht nicht. (...)* (S. 28).

Fragen nach dem Weg

Frau (im Auto): *Wie komme ich bitte zum Verkehrsamt?*

Mann: *Mit dem Auto? Fahren Sie hier um die Ecke ... (...)* (S. 32).

Im Café

Kellner: *Bitte schön?*

Gast: *Ich möchte einen Kaffee bitte. (...)* (S. 36).

Die häufig verwendete „Sie-Form“ soll darüber hinaus Kindern als Muster für Bildung von analogen Gesprächen dienen.

Im Rückentext kann man im Kleingedruckten lesen, dass der Sprachführer ursprünglich im Jahre 1986 in London mit dem Titel *German for Beginners* herausgegeben wurde. Die hier dargestellte Version des Buches sei also eine Übersetzung, in der nicht ausreichende Anpassungsmaßnahmen an das Kinderalter unternommen wurden.

10. Sprachführer für Leute in Beziehungen

Der Sprachführer *Niemiecki niezbędny językowy. Rozmówki nie tylko dla par* (Poznań 2016, 254 S.) von Ewa M. Rostek richtet sich hauptsächlich an diejenigen polnischen und deutschen Frauen und Männer¹², die in Liebesverhältnissen miteinander stehen (sei es eine Freundschaft, Partnerschaft oder Ehe) oder es in Kürze beabsichtigen, eine Beziehung einzugehen.

Im Vorwort des Buches wird darauf aufmerksam gemacht, dass man beim Aufbau einer festen Beziehung eine gute Verständigung brauche. Der Sprachführer verspricht daher, nützlichen Wortschatz in diesem Bereich anzubieten (s. E. M. Rostek 2016: 5).

Das Gesprächsbuch besteht aus Dialogsequenzen (betitelt *Mini-Gespräche, Unter uns*), die in 40 Themenkreise eingeteilt sind. Die Palette der hier berücksichtigten Alltagssituationen ist sehr umfangreich und umfasst vom ersten Treffen und Heiratsantrag bis hin zu Streit, Trennung und Tod¹³.

Beispiel:

Miłość	<i>Liebe</i>
Mona, kocham cię!	<i>Mona, ich liebe dich!</i>
Wiem.	<i>Ich weiß.</i>
Powiedz mi, że mnie kochasz!	<i>Sag mir, dass du mich liebst!</i>
Kochasz mnie?	<i>Liebst du mich?</i>
Nie wiem.	<i>Ich weiß nicht.</i>
Nie wiem, czy to jest miłość.	<i>Ich weiß nicht, ob es Liebe ist. (S. 32-33).</i>

Zu jedem Kapitel gibt es auch Gespräche, die unter Freundinnen (seltener auch unter Freunden) geführt werden, die wiederum ihre Eindrücke miteinander teilen, sich Geheimnisse aus ihren Beziehungen anvertrauen, sich gegenseitig unterstützen bzw. beraten oder über verschiedene Themen reden.

Beispiel:

Mieszkać razem	<i>Zusammen wohnen</i>
Marek ma swój własny dom.	<i>Mark hat ein eigenes Haus.</i>
Czy byłaś na (sic!) Marka w domu?	<i>Warst du bei Mark zu Hause?</i>

¹² In der Einleitung des Gesprächsbuches wird daran erinnert, dass die ausländischen Frauen deutscher Männer am häufigsten aus Polen stammen (s. E.M. Rostek 2016: 6).

¹³ Beispiele für andere Themenkreise: Hochzeit, Zusammenwohnen, Sexleben, Kindererziehung, Feiern von verschiedenen Festen, Partys, Urlaub, Geld, Freizeit, Gesundheit, Religion, Politik.

Jaki (sic!) duży jest dom Marka?
 Dom jest bardzo duży.
 (...)

Wie groß ist Marks Haus?
Das Haus ist sehr groß
 (...) (S. 58-59).

Zusätzlich gibt es zu diesem Buch kostenlose Audio-Aufnahmen, die man aus dem Internet (unter <http://www.wagros.com.pl/NNJdP.html>) herunterladen kann.

Die vielen Seiten des Buches werden mit Fotos verziert. Diese bilden eine Anspielung an das jeweils behandelte Thema und stellen somit sehr oft verliebte Leute in verschiedenen Alltagssituationen dar.

11. Zusammenfassung

Die oben dargestellten Sprachführer bilden eine besondere Gruppe von Nachschlagewerken, die sich zugleich als eigenartige Zeitzeugnisse von Kontaktformen zwischen Deutschen und Polen (bzw. auch anderen Völkern) erweisen. Unabhängig davon, unter welchen Umständen oder nach welchen Bedürfnissen sie verfasst wurden, schwebte ihren Autoren wohl Gewährleistung einer erfolgreichen Kommunikation als Ziel vor. Die in den einzelnen Beispielen für sprachliches Handeln bewahrten Kommunikationsmuster zeigen zugleich Ausschnitte aus der Geschichte, der Kultur, auch die in jener Zeit geltenden Sitten im Bereich des gesellschaftlichen Lebens. Das Vorhandensein von diesen Werken ist darüber hinaus ein Beweis dafür, wie mannigfaltig zwischenmenschliche Kontakte sein können, und dass die Befriedigung der primären Funktion der Sprache – der Kommunikation – von ausschlaggebender Bedeutung sei.

Bibliographie

Sprachführer

- Kasprowicz, E.L. (1878), *Tornister-Dolmetscher des Deutschen Reichsoldaten im täglichen Verkehr mit den Grenzvölkern des deutschen Reiches. (Dänisch, holländisch, französisch, russisch, polnisch und böhmisch.) Sammlung der nothwendigsten Wörter und Ausdrücke mit Wiedergabe ihrer Aussprache in deutscher Schrift.* Leipzig.
- Malcher, J. (1903/1920/1939), *Wie spreche ich mit meinen polnischen Landarbeitern? Deutsch-polnischer Sprachführer.* Berlin.
- Rostek, E.M. (2016), *Niemiecki niezbędnik językowy. Rozmówki nie tylko dla par.* Poznań.
- Sasse, N.P. (1909), *Polnisch-deutscher Beichtspiegel mit Erklärung der Aussprache. Ein Hilfsbüchlein für Geistliche.* Paderborn.
- Schlag, G. (1736), *Neun und funffzig Polnisch-Deutsche Handlungs-Gespräche, Darinnen Die im gemeinem Handel und Wandel gewöhnlichsten Redens-Arten enthalten sind; Nebst einen doppelten Anhang von Benennung und Resolvirung der Pohlisch- und Schlesischen und andern Müntz, Maaß und Gewichte, Zum Behuff Sonderlich der Pohlischen Schule in Breslau Danebst, auch andern, so die Pohlische oder auch Deutsche Sprache zu erlernen von nöthen haben zusammen getragen.* Breslau.

Sprachführer der Waffenbrüder (Deutsch, Bulgarisch, Ungarisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Tschechisch). (o. Jahresangabe/ um 1980) Berlin.

Sprachführer für den Eisenbahnverkehr. (o. Jahresangabe/ um 1922) Dresden.

Sprachführer für den Verkehr des Arztes mit dem Kranken und dem Wärter in deutscher, böhmischer, italienischer, kroatischer (serbischer), polnischer, rumänischer, ruthenischer und ungarischer Sprache. Mit besonderer Rücksicht auf den militärärztlichen Gebrauch (zusammengestellt und übersetzt von k. und k. Militärärzten). (1905) Wien.

Ucz się po niemiecku!. (o. Jahres- und Ortsangabe/ um 1944).

Wilkins, A. (übers. von J. Łata/ ill. von J. Shackell) (2003), *Rozmówki polsko-niemieckie*. Poznań.

Sekundärliteratur

Dąbrowska, A. (2004), *Wie spreche ich mit meinen polnischen Landarbeitern? Johanna Malchera jako przykład nietypowych rozmówek niemiecko-polskich*. In: I. Kamińska-Szmaj (Hrsg.), *Od starożytności do współczesności. Język – Kultura – Literatura. Księga poświęcona pamięci profesora Jerzego Woronczaka*. Wrocław, 323–330.

Glück, H./ K. Schröder (2007), *Deutschlernen in den polnischen Ländern vom 15. Jahrhundert bis 1918*. Wiesbaden.

Klatte, H. (2002), *Fremdsprachen in der Schule. Die Lehrbuchtradition des Sebald Heyden*. In: H. Glück (Hrsg.), *Die Volkssprachen als Lerngegenstand im Mittelalter und in der frühen Neuzeit (Akten des Bamberger Symposiums am 18. und 19. Mai 2001)*. Berlin etc., 77–86.

Kucharska, E. (1998), „... mit dem sal ich polnisch reden / geb got das ich künde ...“ oder Über das Projekt, das deutsch-polnische „Vokabular mancherley schönen vnd notwendigen Sententien ...“ (Królewiec/Königsberg 1558) als Faksimiledruck herauszugeben. In: *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*. Bonn, 431–437.

Nadobnik, R. (2017), *Lexikographische Inhalte in Gesprächsführern für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch in diachroner Übersicht*. In: *Stettiner Beiträge zur Sprachwissenschaft 7*. Hamburg, 143–160 (im Druck).

Riecke, J. (1995), *Sebald Heydens Formulae puerilium colloquiorum. Zur Geschichte eines lateinisch-deutschen Gesprächsbüchleins aus dem 16. Jahrhundert*. In: „Zeitschrift für Deutsche Philologie“ 114, 99–109.

Słomczyńska, O. (1977), *Unikatowy egzemplarz dzieła Jana Ernestiego*. In: M. Małkiewicz/ A. Zieliński (Hrsg.), „Studia o książce” 7. Wrocław etc., 85-95.

Internetquellen

Königlich Sächsische Staatseisenbahn-Direktion zu Dresden. (URL http://www.bahn-statistik.de/Direktionen/Rbd_Dresden.htm). [letzter Zugriff 22.03.2017].

Die großen NVA-Manöver II - Waffenbrüderschaft 80. (URL http://www.uap-film.de/product_info.php/info/p93336_Die-grossen-NVA-Manoever-II-Waffen-bruederschaft-80-Schild-84-Geballte-Schlagkraft.html). [letzter Zugriff 22.03.2017].

Alicja SZTUK
Uniwersytet Warszawski

Problemy i wyzwania polityki terminologicznej na przykładzie baz danych terminologicznych

Abstract:

Problems and Challenges of Terminology Policy on the Example of Terminology Databases

Terminology planning is an important part of terminology policy. Strategies which aim at developing or regulating emerging and existing terminologies must be very well planned and implemented thoroughly. One of the most important element of terminology planning are terminology databases. They are supposed to be a reliable source of terminology standards, in particular in translation process. However, it has to be pointed out that not only developing new terminology databases is crucial, but also maintaining and updating of those already existing. This paper provides some results of the research conducted on the EU's multilingual term base IATE – Interactive Terminology for Europe. The research was carried out to determine the reliability of the already mentioned term base.

Wstęp

W dzisiejszym świecie coraz częściej podejmowane są świadome i zaplanowane działania w ramach polityki terminologicznej. Do jej najważniejszych elementów zalicza się bazy danych terminologicznych, które powinny być wiarygodnym źródłem norm terminologicznych, a w konsekwencji stanowić wsparcie w procesach komunikacyjnych, w szczególności tych z udziałem tłumacza. Należy jednak mieć na uwadze, że istotne jest nie tylko tworzenie, ale i utrzymanie – aktualizacja istniejącej infrastruktury terminologicznej. W przeciwnym razie bazy danych stają się stopniowo niewiarygodne i bezużyteczne. W artykule przedstawione zostaną wyniki badań przeprowadzonych pod kątem sprawdzenia wiarygodności jednej z największych, europejskich baz danych terminologicznych – IATE (*Interactive Terminology for Europe*). Materiałem badawczym poddanym analizie jest wybrana, polska i niemiecka terminologia z zakresu ochrony danych osobowych.

1. Polityka terminologiczna

Znaczenie terminologii w osiąganiu postępu jest niezaprzeczalne. W literaturze przedmiotu dotyczącej tego zagadnienia podkreśla się ogromne tempo jej przyrostu, a zarazem niemożność dokładnego oszacowania tego tempa, jak i spowolnienia tego procesu (zob. F. Grucza 2002: 96). Rozwój terminologii w oświacie, nauce, kulturze

stanowi klucz do rozwoju tzw. społeczeństwa wiedzy. W związku z tym środowiska specjalistyczne coraz częściej podejmują decyzję o implementowaniu tzw. polityki terminologicznej. Ponieważ jest to w Polsce wyrażenie stosunkowo nowe, nie ma zbyt wielu źródeł definiujących te działania. Na podstawie kilku definicji obcojęzycznych (głównie anglojęzycznych), do których udało mi się dotrzeć, stworzyłam własną definicję polityki terminologicznej, która brzmi następująco: *polityka terminologiczna* to zamierzone, systematyczne, kontrolowane i wieloetapowe działania pewnych, posiadających w tym zakresie kompetencję organów lub społeczności, zarówno na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym czy międzynarodowym, często we współpracy z organizacjami rządowymi, przeprowadzane na terminologii, czyli pewnym składniku języków specjalistycznych.

Działania te, chociaż dość złożone i wieloetapowe, skierowane są na osiągnięcie ściśle określonych celów, takich jak m.in.: instytucjonalizacja normalizacji, tworzenie i utrzymanie infrastruktury terminologicznej, opracowywanie norm terminologicznych, słowników oraz oferowanie usług terminologicznych, takich jak: konsultacje i usługi szkoleniowe, sporządzanie dokumentacji terminologicznej, usługi informacyjne itd. Wszystkie wymienione cele pośrednie zmierzać mają jednak do zapewnienia komunikacji mono- oraz bilingwalnej, także tej specjalistycznej, na najwyższym poziomie. Systematyczne planowanie terminologii ukierunkowane jest ponadto na wsparcie polityki w zakresie informacji, wiedzy lub innowacji oraz strategię edukacyjną. Tendencja prowadzenia usystematyzowanej polityki terminologicznej powinna odpowiadać wymogom przyspieszonej dzisiaj globalizacji.

O tym, jak ważne są skoordynowane i zaplanowane działania terminologiczne świadczą liczne inicjatywy środowisk specjalistycznych w tym zakresie. Jedną z nich było opracowanie dokumentu *Wytyczne polityki terminologicznej*, w którym przedstawione zostały praktyczne wskazówki metodologiczne dla decydentów i osób odpowiedzialnych za politykę w zakresie długodystansowego rozwoju danego kraju i społeczności językowej. Publikacja opracowana została w porozumieniu z UNESCO, pod auspicjami Polskiego Towarzystwa Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych – TEPIS oraz Międzynarodowej Organizacji Terminologii Specjalistycznej – ISTO.

Decyzja o wdrażaniu polityki terminologicznej jest bardzo ważna dla każdej społeczności. Eksplozja informacji oraz potrzeba porozumiewania się, w tym usystematyzowania terminologii oraz kontrolowanego jej tworzenia, wymusza na społeczeństwach podjęcie skoordynowanych działań prowadzonych w ramach polityki terminologicznej. Społeczności językowe, które albo nie panują nad przyrostem nowych terminów, albo nie wykształciły terminologii naukowej i technicznej, są z jednej strony narażone na szeroko rozumiane problemy komunikacyjne lub w drugim przypadku są zmuszone do wykorzystania innego, bardziej rozwiniętego języka dla potrzeb komunikacji dziedzinowej. Ponieważ obecnie komunikacja jest w dużym stopniu wspierana przez technologie informacyjne, brak terminologii prowadzi także, w sposób pośredni, lecz nieunikniony, do wykluczenia cyfrowego.

W związku z powyższym planowanie terminologii stało się żywotną kwestią w różnych krajach, począwszy od tych słabo rozwiniętych, przez te rozwijające się, aż

po wysoko rozwinięte. Efekty dobrze prowadzonej polityki terminologicznej są łatwo zauważalne, co widać na przykładzie krajów takich jak, m.in. Francja czy Kanada, które stawiane są w literaturze przedmiotu za wzór w tym zakresie (zob. A. Moszko, 2010: 113). Kraje te odnoszą sukcesy na tej płaszczyźnie, ponieważ przywiązują dużą wagę do skoordynowanych działań językowo-terminologicznych, na poziomie zarówno regionalnym, jak i krajowym, a także na arenie międzynarodowej. Ponadto ich organizacje normalizacyjne działają w porozumieniu z rządami krajowymi. Oprócz powoływania licznych instytucji normalizacyjnych, kraje te cieszą się uznaniem za sprawą swoich baz danych terminologicznych, tzw. TDBs (*Terminology Databases*). Bazy te są więc nieocenionym wsparciem w przypadku komunikacji, zarówno mono- jak i bilingwalnej, w szczególności tej z udziałem osoby trzeciej – tłumacza. Dzieje się tak nie tylko dlatego, że ich bazy danych terminologicznych są opracowywane z najwyższą starannością, ale przede wszystkim dlatego, że są one regularnie aktualizowane, w celu zarówno tworzenia, jak i utrzymania krajowej infrastruktury terminologicznej na odpowiednio wysokim poziomie. Nasuwa się więc wniosek, że jednym z relewantnych elementów polityki terminologicznej musi być, obok opracowywania baz danych, ich regularna aktualizacja. Aktualizacje baz danych terminologicznych powinny zawsze przebiegać dwutorowo: z jednej strony bazy muszą być uzupełniane o nowe terminy, a z drugiej strony muszą być weryfikowane pod kątem trafności terminów wprowadzonych do baz we wcześniejszych etapach. Jeśli wskazany warunek nie jest spełniany, bazy danych terminologicznych stają się stopniowo niewiarygodne, a w końcu nawet bezużyteczne. Tak więc kluczowym pytaniem w kontekście użyteczności baz danych terminologicznych powinno być pytanie nie o same bazy jako takie czy ich tworzenie (bo to jest kwestia oczywista), lecz o ich regularną weryfikację i aktualizację.

1.1. Cele polityki terminologicznej

Podstawowym celem prowadzenia działań w ramach polityki terminologicznej jest uzyskanie jednolitej i adekwatnej terminologii. Nieadekwatna terminologia jest bowiem jednym z kluczowych czynników nierównej dostępności językowej, którego wynikiem może być tzw. „analfabetyzm funkcjonalny” w kontekście dostępu do wiedzy i informacji. Działania terminologiczne mają być więc ukierunkowane przede wszystkim na zminimalizowanie ryzyka związanego z szeroko pojętym wykluczeniem, zarówno w zakresie językowym, jak i w zakresie dostępu do wiedzy. Ponadto uporządkowana, znormalizowana terminologia ułatwia nam dostęp do wiedzy, kultury i technologii. Niemożność komunikowania, a w szczególności w kwestiach specjalistycznych, skutkować może brakiem dostępu do najnowszych osiągnięć nauki, kultury i technologii. Warty przypomnienia jest również fakt, że jednolita terminologia jest niemalże gwarantem płynnej myśli naukowej i technologicznej.

Inne cele planowania terminologii to m.in.: poprawienie jakości komunikacji, w tym tłumaczeń, zmniejszenie nakładów finansowych na ich wykonywanie, bardziej efektywna komunikacja, tak mono-, jak i bilingwalna z udziałem tłumacza. Ponadto ustabilizowana sytuacja terminologiczna w wielu branżach przekłada się na cele czysto pragmatyczne, takie jak m.in. rozwój innowacyjności, wzrost produktywno-

ści i konkurencyjności danego np. kraju oraz poprawę edukacji. Poza tym działalność terminologiczna ma także na celu uzyskanie rozmaitych produktów oraz usług terminologicznych. Do tych pierwszych zaliczyć można: normy terminologiczne, słowniki języków specjalistycznych, glosariusze, bazy danych terminologicznych. Za usługi terminologiczne uznaje się m.in. konsultacje terminologiczne, usługi szkoleniowe, informacje i dokumentację terminologiczną, prace terminologiczne zlecane zewnętrznym wykonawcom, doradztwo w zakresie doboru i stosowania narzędzi terminologicznych itd. I w końcu efektywnie prowadzona polityka terminologiczna to łatwiejsza i bezpieczniejsza wymiana danych terminologicznych między podmiotami – tak aby zminimalizować ryzyko utraty danych, jak i pozyskanie tych danych przez osoby niepowołane.

1.2. Podstawowe obszary polityki terminologicznej

Za najważniejsze obszary polityki terminologicznej uznaje się tworzenie, aktualizację i upowszechnianie baz danych terminologicznych, jak również rodzaj zapisu danych gwarantujący ich kompatybilność z innymi bazami oraz możliwie znikomą utratę danych w przypadku ich przesyłania lub konwertowania. Po drugie w polu zainteresowań polityki terminologicznej znajduje się normalizacja i instytucjonalizacja, zarówno krajowa, jak i międzynarodowa, a także ścisła współpraca między tymi organami. Nowością w spektrum zainteresowań polityki terminologicznej są nowoczesne rozwiązania, tzw. *terminotyki*. Terminotyka, to wyrażenie jeszcze niezakorzone w języku polskim i niewystępujące w żadnym słowniku¹. Z czysto językowego punktu widzenia jest to hybryda językowa powstała z wyrażen *terminologia* oraz *informatyka*. Ta nowa, ale bardzo obiecująca dziedzina, to możliwości wykorzystania osiągnięć informatyki do badań nad terminologią. Wspomnieć należy, że dziedzina ta wydaje się być jedynym rozwiązaniem dla coraz większych zasobów terminologicznych, których człowiek, ani nawet grupa ludzi, nie jest w stanie zoperacjonalizować. Ostatnim punktem ciężkości efektywnej polityki terminologicznej jest budowanie kompetencji ludzkich. Należy umożliwiać wysoko wykwalifikowanym specjalistom dalszy rozwój i doszkalanie swoich umiejętności, tak aby mogli oni „zajmować się” terminologią na najwyższym poziomie profesjonalizmu.

2. Etapy działań w ramach polityki terminologicznej

Etapy najważniejszych działań w ramach polityki terminologicznej przedstawię za autorami wspomnianego już dokumentu zatytułowanego *Wytyczne polityki terminologicznej*. Dokument w polskiej wersji językowej został opublikowany w roku 2007 i zakłada on cztery główne etapy działań w ramach polityki terminologicznej:

ETAP I – Przygotowanie do podjęcia polityki terminologicznej. Etap ten obejmuje m.in.:

- ocenę środowiska językowego;
- wstępne oszacowanie kosztów przedsięwzięcia;

¹ Stan na 23.04.2017 r.

- zwiększenie świadomości językowej wśród użytkowników danej społeczności językowej;
- rozeznanie w aktualnych regulacjach prawnych w tym zakresie;
- przygotowanie wstępnej dokumentacji;
- organizację procesu konsultacyjnego.

Etap II – Kształtowanie polityki terminologicznej. Etap ten obejmuje:

- opracowanie propozycji konkretnych działań;
- opracowanie planu koordynacji np. z działaniami politycznymi w tym zakresie;
- przygotowanie ostatecznego projektu realizacji przedsięwzięcia (z uwzględnieniem już istniejącej infrastruktury terminologicznej).

Etap III – Realizowanie polityki terminologicznej. Etap ten obejmuje:

- zarządzanie realizacją, m.in. ostateczne decyzje, które organizacje odpowiadają za realizację poszczególnych etapów;
- operacyjne oraz organizacyjne planowanie realizacji, np. sposób koordynacji projektu;
- planowanie działań upowszechniających i promocyjnych.

Etap IV – Utrzymanie infrastruktury terminologicznej. Etap ten obejmuje:

- mechanizmy dostosowywania infrastruktury terminologicznej do potrzeb zmieniającego się świata;
- aktualizację i unowocześnianie rozwiązań opracowanych we wcześniejszych etapach.

3. Przekrój działań normalizacyjno-terminologicznych w Polsce i na świecie

Nie sposób w jednym artykule przedstawić wszystkich organizacji zajmujących się kwestiami normalizacji terminologicznej. W związku z powyższym przedstawione zostaną jedynie te, które mają istotny wpływ na stan polityki terminologicznej w Polsce i na świecie (mam na myśli organizacje o zasięgu krajowym i międzynarodowym).

Najważniejszą, międzynarodową organizacją o charakterze normalizacyjnym jest Międzynarodowa Organizacja Normalizacyjna (ISO – *International Organization for Standardization*). ISO jest organizacją pozarządową i zrzesza krajowe organizacje normalizacyjne. Warty uwagi jest również fakt, że ISO jest oficjalną nazwą, a nie skrótowcem. Jeśli chodzi o strukturę ISO, jest ona wzorowana na strukturze m.in. DIN, czyli Niemieckiego Instytutu Normalizacyjnego (*Deutsches Institut für Normung*), a oznacza to, że składa się na nią kilkaset komitetów technicznych i grup roboczych zajmujących się dyskusjami technicznymi oraz Komitet Główny, w którym po jednym głosie mają wszystkie kraje członkowskie. Głównym zadaniem ISO jest opracowywanie dokumentów normalizacyjnych, tzw. norm oraz aktualizowanie już istniejących dokumentów normalizacyjnych. Projekty zmian lub projekty nowych norm zwane draftami może składać każda organizacja członkowska. Następnie projekty są dyskutowane w grupach roboczych, w których po uzyskaniu ogólnego konsensusu *draft* zamienia się w *project*, który może uzyskać status oficjalnej normy, po tym jak 3/4 członków Komitetu Głównego zaopiniuje go pozytywnie.

Skupiając się *stricte* na zadaniach normalizacyjno-terminologicznych w ramach ISO, wspomnieć należy o Komitecie Technicznym *ISO/TC 37 Terminology and other language and content resources*. Jest to komitet, którego działania skupiają się na normalizacji: „zasad, metod i zastosowań dotyczących terminologii oraz innych zasobów językowych w kontekście komunikacji wielojęzycznej i różnorodności kulturowej”².

Na arenie europejskiej za opracowywanie, przyjmowanie i rozpowszechnianie norm europejskich oraz innych dokumentów normalizacyjnych we wszystkich obszarach gospodarki oprócz elektrotechniki, elektroniki i telekomunikacji, odpowiedzialny jest Europejski Komitet Normalizacyjny (CEN – *Comité européen de normalisation*), który również angażuje się w działalność normalizacyjno-terminologiczną.

Na szczeblu krajowym, w Polsce, działalność normalizacyjną prowadzi Polski Komitet Normalizacyjny (PKN). Prowadzi on czynną współpracę, zarówno z CEN, jak i ISO, a właściwie z jego komitetami technicznymi i grupami roboczymi. W ramach PKN powołany został w roku 1994 komitet techniczny KT nr 256 ds. Terminologii, Innych Zasobów Językowych i Zarządzania Treścią. Poniżej przedstawię skrócony opis jego działalności, który opublikowany został na stronie internetowej PKN³:

Ogólne zasady i metody działalności terminologicznej oraz normy w zakresie terminologii, zasobów językowych, zarządzania treścią, tłumaczeń pisemnych i ustnych oraz związanej z tym technologii, w tym zasady i metody tworzenia systemów pojęć, terminów, zasady i metody wprowadzania międzynarodowych i regionalnych norm terminologicznych oraz wymiany danych językowych pomiędzy różnymi systemami. Opracowywanie i sposób prezentacji Norm i innych dokumentów terminologicznych, w tym układ, zawartość i sposób prezentacji haseł terminologicznych, symbole leksykograficzne i konwencje typograficzne, kody nazw języków i szeregowanie alfabetyczne alfanumerycznych danych terminologicznych. Komputerowe wspomaganie działalności terminologicznej i zarządzania zasobami językowymi, w tym elementy danych terminologicznych, format rekordów (zapisów) do wymiany danych terminologicznych, zasady tworzenia terminologicznych baz danych i innych zasobów językowych oraz zarządzania nimi, zastosowanie języka SGML (Standardized General Mark-Up Language) oraz tworzenie zasobów językowych i ich klasyfikacji w oparciu o metodologię NLP (przetwarzanie języka naturalnego).

Ponadto na uwagę, ze względu na swój wkład w prace normalizacyjno-terminologiczne, zasługują także, m.in.: TERMISTI (*The Termist Research Center*). Jest to Centrum Badan nad Lingwistyką Stosowaną przy Instytucie Tłumaczy Języka Mówionego i Pisanego Szkoły Wyższej w Brukseli, które posiada jedno z wiodących laboratoriów terminologicznych na świecie, zorientowanych na wielojęzyczne bazy danych terminologicznych. Ponadto chciałabym wskazać na działania Europejskiego Stowarzyszenia Terminologicznego (*The European Association for Terminology*), czy Komisji Terminologicznej przy Międzynarodowym Komitecie Słowistów.

² https://en.wikipedia.org/wiki/ISO/TC_37, tłum.: A. Sz.

³ <http://pzn.pkn.pl/kt/?pid=kikt&id=9000128698>.

Swój wkład w działalność terminologiczną ma w Polsce także Rada Języka Polskiego, w ramach której funkcjonują komitety zadaniowe, np. Zespół Terminologii Informatycznej.

4. Bazy danych terminologicznych

Bazy danych terminologicznych (TDBs – *Terminology Databases*) uznawane są za jedno z najważniejszych narzędzi polityki terminologicznej. Narzędzie to dzięki możliwościom, jakie dały nam zasoby informatyczne, stało się funkcjonalne ze względu na możliwość utrwalania, przechowywania, przetwarzania i udostępniania danych terminologicznych, zgodnie z zasadami profesjonalizmu. Bazy danych terminologicznych cieszą się coraz większą popularnością, gdyż dzięki osiągnięciom informatycznym są w stanie zoperacjonalizować coraz większe ilości danych terminologicznych, a więc możliwe jest tworzenie wielojęzycznych i wielod dziedzinowych baz danych, które dodatkowo tworzyć mogą całe siatki baz danych z centrum dowodzenia – tzw. bazą matką (*Mother Base*) na czele. Jest to bardzo istotna kwestia z punktu widzenia specyfiki samej terminologii, gdyż, jak pisze M. Olpińska-Szkielko: „pojęcia (czyli jedna z części składowych terminów – A. Sz.) nie występują niezależnie od siebie, lecz są ze sobą powiązane wzajemnymi relacjami” (M. Olpińska-Szkielko 2016: 86, tłum.: A. Sz.). I te relacje mogą być właśnie uwzględnione w bazach danych tak, aby każdy użytkownik wiedział, do której siatki terminologicznej przynależy dany termin i w jakich jest on relacjach w stosunku do innych terminów z tej rodziny. Ponadto współczesne bazy danych są coraz częściej tworzone tak, aby były kompatybilne z innymi bazami, w celu umożliwienia użytkownikowi korzystania z coraz większych zasobów terminologicznych. Takie wielojęzyczne bazy danych służącej mają efektywnej wymianie informacji między specjalistami różnych narodowości i powinny być wiarygodnym źródłem wiedzy na temat norm terminologicznych dla tłumaczy tekstów specjalistycznych. Do największych, międzynarodowych baz danych terminologicznych należą: IATE, LOGOS, ILO-TERM, EURLex, UNTERM czy UNESCOTERM.

5. IATE (*Interactive Terminology for Europe*) – badanie wiarygodności bazy

IATE, czyli *Interactive Terminology for Europe*, to projekt tzw. Interaktywnej Terminologii dla Europy. Jest to wielojęzyczna, elektroniczna baza terminologii stosowanej przez różne instytucje Unii Europejskiej. Projekt bazy zainicjowano w 1999 r., by umożliwić łatwiejszy dostęp do unijnej terminologii. Od 2004 r. z bazy zaczęły korzystać instytucje i agencje Unii Europejskiej, a 28 czerwca 2007 r. baza została oficjalnie udostępniona na stronie internetowej, by umożliwić sporządzanie jednolitej pod względem terminologicznym dokumentacji unijnej oraz jej tłumaczenie na pozostałe języki unijne. Baza zawiera ponad 1,5 miliona wielojęzycznych haseł. Do IATE włączono istniejące wcześniej bazy terminologii opracowane przez służby językowe poszczególnych instytucji unijnych, m.in.: Parlamentu Europejskiego, Komisji Europejskiej czy Trybunału Obrachunkowego. Osoby odpowiedzialne za IATE deklarują, że do bazy codziennie dodawane są nowe terminy, a dotychczas-

we zasoby aktualizowane są na bieżąco. Ponadto na stronie internetowej bazy znaleźć można informację, że jej ogólnie dostępna część jest jedynie zweryfikowanym podzbiorem większych zasobów terminologicznych wykorzystywanych w codziennej pracy przez pracowników Unii Europejskiej.

Aby zweryfikować wiarygodność bazy IATE przeprowadziłam badanie na próbkę polskich i niemieckich terminów z zakresu ochrony danych osobowych. Pierwsza część terminologii wyekscerpowana została z polskiej i niemieckiej ustawy o ochronie danych osobowych⁴ oraz z Dyrektywy europejskiej dotyczącej ochrony danych⁵, druga część z aktualnych tekstów branżowych pozyskanych głównie ze stron internetowych, np. czasopism o tematyce informatycznej⁶. Pierwsza część badania przeprowadzona została na łącznie 20 polskich i niemieckich terminach, druga część na łącznie 40 terminach w języku polskim lub niemieckim. Poniżej przedstawione zostały dwa tabelaryczne zestawienia części wyników badania. Zaprezentowane części są jednak reprezentatywne i wskazują jednoznacznie na tendencje zaobserwowane w przypadku pozostałych wybranych do badania terminów.

Terminy z tekstów normatywnych	IATE
Verarbeitung personenbezogener Daten (Verarbeitung)	- Verarbeitung personenbezogener Daten - Umgehen mit Daten - Behandeln der Daten
przetwarzający	- podmiot przetwarzający - przetwarzający
Auftragsverarbeiter	- Datenprozessor - Auftragsverarbeiter
Dritter	- Dritter - Drittland - drittes Land - Drittstaat - Nicht-EU-Staat
dane sensytywne	- dane szczególnie chronione - dane wrażliwe - dane sensytywne - dane delikatne
personenbezogene Daten	- personenbezogene Daten - personenbezogene Dateien

⁴ Bundesdatenschutzgesetz vom 20. Dezember 1990 mit späteren Änderungen; Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych.

⁵ Richtlinie 95/46/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 24. Oktober 1995 zum Schutz natürlicher Personen bei der Verarbeitung personenbezogener Daten und zum freien Datenverkehr; Dyrektywa 95/46/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 24 października 1995 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w zakresie przetwarzania danych osobowych i swobodnego przepływu tych danych.

⁶ Strony te, to m.in.: www.niebezpiecznik.pl, www.zaufanatrzeciastrona.pl, www.panoptikon.org, www.secure-one.de, www.datenschutz.de itd.

	<ul style="list-style-type: none"> - persönliche Daten - Personaldaten - Individualinformationen - personenbezogene Informationen - private Daten - Individualdaten
--	---

Tabela 1. Terminy z tekstów normatywnych vs. baza IATE.

Terminy z tekstów branżowych	IATE
PL buforowanie DE Puffering	PL – DE –
PL skimming DE Skimming, Datenausspähen	PL – DE –
PL O-day-exploit (Zero-day exploit) DE Zero Day Exploit	PL – DE –
PL netiquette, internet ethics, nethics, cybermanners DE Netiquette, Netikette, Netzverhaltensregeln	PL – DE Internet-Verhaltenskodex
PL atak hybrydowy, blended threat DE Blended threat, gemischte Bedrohung, hybrider Angriff	PL – DE –
PL tylne wejście/ drzwi, backdoor, luka w zabezpieczeniach systemu DE Backdoor, Trapdoor, Hintertür	PL backdoor DE Hintertür, Backdoor-Programm

Tabela 2. Terminy z tekstów branżowych vs. baza IATE.

6. Wnioski

Z przeprowadzonego badania wiarygodności bazy danych terminologicznych IATE wynika, iż terminologia wprowadzona do bazy nie jest jednolita i konsekwentnie używana. Wskazuje na to bogata, niedopuszczalna w przypadku terminów, synonimia (zob. tabela 1). Fakt współwystępowania wielu synonimów, a tym bardziej dla terminów używanych przez specjalistów z zakresu ochrony danych na co dzień, jak np. *dane wrażliwe*, dziwi tym bardziej, że nie są to terminy nowe, lecz zakorzenione

we wszystkich językach Unii Europejskiej. W związku z tym można wnioskować, iż autorzy bazy zignorowali zasadę 1:1, tzn. jeden termin odpowiada jednemu pojęciu. Ponadto zaobserwować można, że wbrew opinii autorów, baza nie jest aktualizowana lub nie jest aktualizowana w sposób efektywny. Świadczą o tym liczne braki w bazie terminów wprawdzie stosunkowo nowych, jednak będących w obiegu specjalistycznym, tj. używanych przez specjalistów w tekstach specjalistycznych (zob. tabela 2).

Mimo iż badanie zostało przeprowadzone na stosunkowo niewielkim materiale badawczym (20 terminów + 40 terminów), co stanowi tylko znikomą część całej prezentowanej w IATE terminologii oraz mimo że terminologia ta związana była tylko z jedną dziedziną specjalistyczną, można wysnuć hipotezę, że podobne tendencje dotyczyć mogą także innych dziedzin i innej terminologii prezentowanej przez IATE.

W związku z przytoczonymi argumentami uważam, iż baza danych terminologicznych IATE nie może być wiarygodnym źródłem wiedzy na temat użycia terminów oraz nie powinna być podstawą do tworzenia tłumaczeń z zakresu prawa europejskiego, a z pełnym przekonaniem tłumaczeń z zakresu ochrony danych osobowych. Prezentowane terminy mogą wprowadzać bowiem chaos tłumaczeniowy i prowadzić do zakłóceń komunikacyjnych.

Przytoczona argumentacja oraz zaprezentowane wnioski skłaniają ponadto do dalszych, pogłębionych refleksji, które dotyczą sposobu aktualizowania bazy IATE, a także innych ogromnych baz terminologicznych. Nie da się zaprzeczyć, że utrzymanie istniejącej infrastruktury terminologicznej jest rzeczą niezmiernie istotną. W związku z tym oraz z dużymi zasobami bazy IATE, których efektywne zoperacjonalizowanie staje się dla ludzi powoli nieosiągalne, może jej twórcy powinni rozważyć nowoczesne rozwiązania, jakie daje nam informatyka, a w szczególności uczenie maszynowe (*machine learning*), a dokładniej rzecz ujmując zastosowanie tzw. samouczących się algorytmów. Inteligentne algorytmy usprawniają dziś tak wiele aspektów naszego życia, począwszy od portali randkowych, które szukają za nas naszej drugiej połowy, przez osobistą asystentkę typu Siri⁷, po inteligentne sklepy internetowe, które podpowiedzą, co może nam się spodobać. Dlaczego więc nie miałyby one być także kamieniem milowym w opracowywaniu, aktualizowaniu i utrzymywaniu baz danych terminologicznych?

Bibliografia

Grucza, F. (2002), *Języki specjalistyczne – indykatory i/ lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne: Problemy technolinguistyki*, (Języki Specjalistyczne t. 1). Warszawa, 9–26.

⁷ Siri – inteligentny osobisty asystent i nawigator wiedzy, który działa na systemie operacyjnym Apple iOS i MacOS Sierra. Aplikacja odpowiada na pytania i zalecenia oraz wykonuje działania poprzez przekazanie żądania do mikrofonu. Siri została wprowadzona jako aplikacja iOS dostępna w App Store przez Siri Inc., która została przejęta przez przedsiębiorstwo Apple 28 kwietnia 2010 roku.

- Moszek, A. (2010), *Planowanie terminologiczne w dobie globalizacji*, (w:) B. Czopek-Kopciuch/ P. Żmigrodzki (red.), *Język polski – wczoraj, dziś i jutro...* Kraków, 108–118.
- Olpińska-Szkielko, M. (2016), *Anthropozentrische Sprachtheorie und Fachsprachenforschung*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik“ 18, 81–90. (<http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/13590953/7+Magdalena+Olpi%C5%84ska-Szkie%C5%82ko+-+Anthropozentrische+Sprachtheorie+und+Fachsprachenforschung.pdf>). [Pobrano 25.04.2017].

Źródła internetowe

- <http://iate.europa.eu/SearchByQueryLoad.do;jsessionid=GLWYWW6IKVHd5IKj8VJtLt9UbxvGemLYKLKacCE2zGC1OYpOo3h!559570392?method=load> [Pobrano 24.04.2017].
- http://www.infoterm.info/pdf/activities/guidelines/Wytycznepolitykiterminologiczne_j_pl.pdf. [Pobrano 20.04.2017].
- http://www.pkn.pl/sites/default/files/plan_dzialania_kt_256.pdf. [Pobrano 19.04.2017].
- <http://www.giodo.gov.pl/>. [Pobrano 12.04.2017].
- <http://www.e-ochronadanych.pl/a,179,zasady-i-priorytety-ochrony-danych-osobowych-w-niemczech.html>. [Pobrano 22.04.2017].
- <https://www.datenschutz.de>. [Pobrano 12.04.2017].
- <http://www.wiwo.de/technologie/digitale-welt/datenschutz-obama-plant-aktionen-gegen-cyberangriffe/7813176-2.html>. [Pobrano 25.04.2017].
- <http://www.computerwoche.de/a/die-groessten-cyberangriffe-auf-unternehmen,3214326>. [Pobrano 21.04.2017]. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=PL>. [Pobrano 26.04.2017].
- <http://www.niebezpiecznik.pl>. [Pobrano 12.04.2017].
- <http://www.zaufanatrzeciastrona.pl>. [Pobrano 20.04.2017].
- <http://www.panoptykon.org>. [Pobrano 20.04.2017].
- <http://www.secure-one.de>. [Pobrano 14.04.2017].
- <http://www.spiegel.de/netzwelt/gadgets/nach-stagefright-weitere-android-sicherheitsluecke-entdeckt-a-1046037.html>. [Pobrano 24.04.2017].
- <http://www.forbes.pl/cyberprzestepcy-szukaja-nowych-punktow-ataku-na-firmy,artykuly,203135,1,1.html>. [Pobrano 12.04.2017].
- <http://www.forbes.pl/apple-kontra-fbi-czyli-szerszy-problem-szyfrowania-danych,artykuly,203747,1,1.html>. [Pobrano 20.04.2017].
- <http://www.forbes.pl/ataki-hackerskie-wzrost-zagrozen-cyberatakami,artykuly,204222,1,1.html>. [Pobrano 20.04.2017].
- <http://www.forbes.pl/christian-fredrikson-prezes-f-secure-wywiad,artykuly,204487,1,1.html>. [Pobrano 20.04.2017].
- <https://www.tagesschau.de/inland/cyberkampf-101.html>. [Pobrano 23.04.2017].
- <https://www.fireeye.de/current-threats/how-cyber-attackers-get-in.html>. [Pobrano 20.04.2017].

<http://www.spiegel.de/netzwelt/web/erpressung-durch-cyberattacken-angriffsziel-industrieanlage-a-1048034.html>. [Pobrano 12.04.2017].

<http://www.spiegel.de/netzwelt/gadgets/dhl-sicherheitsluecke-macht-packstationen-angreifbar-a-1099054.html>. [Pobrano 26.04.2017].

<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php>. [Pobrano 22.04.2017].

<http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19971330883>. [Pobrano 22.04.2017].

https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bdsg_1990/gesamt.pdf. [Pobrano 12.04.2017].

http://www.giodo.gov.pl/568/id_art/603/j/pl/. [Pobrano 20.04.2017].

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995L0046:DE:HTML>. [Pobrano 22.04.2017].

https://en.wikipedia.org/wiki/ISO/TC_37. [Pobrano 22.04.2017].

Małgorzata BIELICKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Zróźnicowanie wyników testu na rozumienie zjawisk gramatycznych jako wskaźnik zindywidualizowanych procesów nabywania języka drugiego w grupie dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych

Abstract:

Differences in results of the receptive L2 grammar test as an indicator of individualized L2 acquisition processes in preschool and early school-age children.

This article presents the results of a test which examined the understanding of grammar by preschool and early school-age children who learn German by immersion. The results were statistically analyzed. Thanks to such parameters as the range, standard deviation and variation coefficient, it has been established that the examined groups of children are heterogeneous, which led to the conclusion that the process of foreign language learning by young children is of individualized character.

Wstęp

W polskim systemie kształcenia nauczanie języków obcych zaczyna się, zgodnie z obowiązującą *Podstawą programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego*, już na etapie przedszkola. Najbardziej rozpowszechnionym modelem nauczania małych dzieci jest model systematycznej nauki języka obcego w wymiarze 2-3 jednostek lekcyjnych w tygodniu. Powoli jednakże przedszkola otwierają się także na metodę immersji. Rodzi się więc konieczność pogłębiania badań empirycznych procesu uczenia się i nauczania języka w powyższym kontekście. Celem niniejszego artykułu jest odpowiedź na pytanie, czy grupy dzieci uczące się L2, tj. języka drugiego, w instytucjonalnych warunkach immersyjnych są grupami heterogenicznymi, czy homogenicznymi, biorąc pod uwagę poziom kompetencji językowej mierzonej pod koniec pobytu dziecka w placówce edukacyjnej. Uzyskane wyniki w sposób pośredni pozwolą z kolei na odpowiedź na pytanie, czy proces nabywania języka przez małych uczniów jest procesem silnie zindywidualizowanym, jednostkowym, osobniczym, czy wprost przeciwnie - procesem charakteryzującym się u większości dzieci podobnym przebiegiem i podobną efektywnością. Odpowiedź na powyższe pytanie jest niezwykle istotna, gdyż pozwala zarówno nauczycielom, jak i rodzicom na rozważną ocenę umiejętności językowych konkretnych dzieci

Wykazanie heterogeniczności lub homogeniczności grupy badanych dzieci nastąpi na podstawie 3 parametrów analizy statystycznej wyników testu na rozumienie zjawisk gramatycznych. Należy przyjąć, że heterogeniczność grupy wskazywać będzie na indywidualność procesu uczenia się języka poszczególnych dzieci, a jej homogeniczność na podobieństwa w jego przebiegu. Parametrami analizy statystycznej, które pomogą w charakteryzowaniu grupy są: zakres, odchylenie standardowe oraz wskaźnik zmienności.

1. Uniwersalność a indywidualność procesu nabywania języka na podstawie psycholingwistycznych badań nad stadiami rozwoju językowego

Badania nad nabywaniem i uczeniem się języka drugiego pokazują, że procesy jego przyswajania można zidentyfikować jako procesy przebiegające w podobny sposób w danej grupie ludzi. Świadczą o tym na przykład badania odnoszące się do stadiów nabywania języka (niem. *Spracherwerbsstadien*), które wydobywają uniwersalną sekwencyjność jego opanowywania, zarówno w warunkach naturalnych, jak i w warunkach szkolnych. W kontekście naturalnym sekwencyjność procesu przyswajania języka potwierdzają np. badania M. Pienemanna (1981), który wykazał stadia nabywania struktury zdania niemieckiego przez dzieci imigrantów, badania H. Clahsena, J.M. Meisela i M. Pienemanna (1983), którzy zbadali sekwencje rozwojowe nabywania języka niemieckiego jako L2 przez dorosłych, czy M. Pienemanna (1998), który wyprowadził stadia nabywania języka angielskiego. Stadia te są obowiązkowymi krokami na drodze opanowania języka i nie mogą zostać pominięte, nawet poprzez zewnętrzne sterowanie (*Processability theory* - M. Pienemann 1998). Wykazanie stadiów nabywania struktury zdania odzwierciedla więc pewną regularność w nabywaniu języka drugiego, charakterystyczną dla wszystkich osób uczących się.

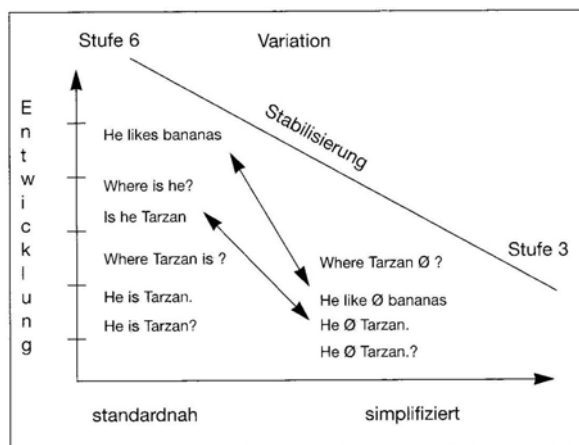
Przykładem badań stwierdzających uniwersalne etapy nabywania języka w kontekście szkolnym jest praca B. Sadownik (1999), w której autorka zidentyfikowała fazy tworzenia wypowiedzi przeczących wśród uczniów polskich szkół, oraz praca S. Barczyk (2009), która wypracowała stadia nabywania struktury zdania niemieckiego przez polskich studentów uczących się języka niemieckiego w ramach lektora-tu na wyższej uczelni. Najbardziej obszernym badaniem stwierdzającym sekwencyjność nabywania języka w warunkach szkolnych jest jednakże badanie E. Diehl i in. (2000), którego wynikiem jest określenie stadiów nabywania struktury zdania niemieckiego, ale także i innych fenomenów gramatycznych, jak np. odmiany czasownika czy rzeczownika przez uczniów szkół francuskich.

Opanowanie poszczególnych sekwencji rozwojowych nie jest jednakże uniwersalnym programem realizowanym w ten sam sposób i w takim samym tempie przez wszystkie osoby uczące się:

(...) dass universelle Entwicklungssequenzen bei weitem nicht bedeuten, dass alle Lerner nichts weiter tun, als ein universelles Programm abzuspulen" (M. Pienemann 2006: 42).

Na osiągnięcie kolejnego stadium językowego mają wpływ indywidualne wybory spośród różnych wariantów językowych, dokonywane przez osoby przyswajające

język drugi¹. Stwierdzono, że te poszczególne wybory mogą odznaczać się różną jakością, co ilustruje poniższy rysunek.



Rysunek 1. Indywidualne wybory wariantów językowych w odniesieniu do postępu językowego (M. Pienemann 2006: 41).

Z powyższego rysunku wynika, że osoba dokonująca „gorszych” wyborów spośród różnych wariantów językowych (np. wypowiedzi bez użycia czasownika, np.: „He Ø Tarzan?”, „He Ø Tarzan”, „Where Tarzan Ø”) nie poczyni tak szybkich postępów językowych, jak uczeń dokonujący wyborów otwierających mu możliwość przejścia na dalszy stopień rozwoju językowego (tworzenie zdań z użyciem czasownika, nawet wtedy, gdy jego miejsce w zdaniu nie jest poprawne, np.: „He is Tarzan?”, „Where Tarzan is?”). Takie działania językowe stanowią więc o indywidualności procesu uczenia się języka. Na różny poziom opanowania języka wpływ mają także strategie stosowane przez osoby przyswajające ten język. Pienemann (M. Pienemann 2006: 40, M. Liebner 2006: 143) wyróżnia takie strategie, jak np.: uproszczenia wskutek opuszczania części zdania, unikanie błędów poprzez stosowanie struktur już opanowanych, a nie nowych, świadome produkowanie błędnych wypowiedzi w celu przećwiczenia nowych struktur. W odniesieniu do małych dzieci uczących się języka francuskiego metodą immersji J. Wörtle (zob. 2013: 157 i nast.) stwierdziła stosowanie przez nie różnych strategii jak: code-switching, foreignizing², bezpośredni transfer, tworzenie nowych słów, generalizacje, bezpośrednie prośby o tłumaczenie, stosowanie strategii niewerbalnych czy powtarzanie poleceń nauczyciela. Analiza materiału empirycznego dostępnego u Wörtle (2013) pokazuje, że poszcze-

¹ M. Pienemann (2006: 39) podaje różne warianty wypowiedzi osób, które jeszcze nie weszły na poziom 5 struktury zdania, to znaczy na poziom tworzenia poprawnego zdania z czasownikiem posiłkowym *have*. Te warianty to: *Where you have lost it?*, *Where have lost it?*, *You have lost it where?*

² Produkowanie leksemów języka ojczystego z uwzględnieniem fonologicznych norm języka drugiego (zob. J. Wörtle 2013: 165)

gólne dzieci stosują różne strategie. Thoma i Tracy (2012: 74-75) analizowali postępy językowe 4 dzieci ze środowisk imigranckich, których początek nauki języka niemieckiego w przedszkolu nastąpił w podobnym wieku. Doszli oni do wniosku, że mimo podobieństw w procesie nabywania języka można wykazać jednak pewne indywidualne różnice, np. u trójki dzieci można zauważyć preferencje tworzenia fraz OV (to znaczy wypowiedzi, w których najpierw pojawia się dopełnienie, a potem czasownik, np. „da viel Apfel essen”), podczas gdy czwarte dziecko tworzy zdecydowanie mniej struktur z użyciem czasownika.

Konstatując należy więc stwierdzić, że mimo pewnej uniwersalności, proces nabywania języków obcych jest w dużej mierze procesem zindywidualizowanym. Nie wszystkie osoby uczące się języka osiągną więc taki sam poziom jego opanowania i nie dzieje się to w takim samym tempie.

2. Immersja³

Dzieci, na których przeprowadzono opisane w niniejszym artykule badanie, uczą się języka drugiego w specyficznych warunkach immersyjnych. Immersja to metoda nauczania języka poprzez używanie go na lekcjach przedmiotowych w instytucjach edukacyjnych, takich jak np. przedszkola oraz szkoły.

Im folgenden beziehen sich die Termini Immersion (von eng. to immerse = eintauchen) bzw. immersiv auf solche Verfahren, in denen ein oder mehrere Sachfächer, z. B. Mathematik, Erdkunde oder Biologie, bzw. Projekte und Aktivitäten im Kindergarten, durchgehend und über einige Jahre in der L2 unterrichtet werden (P. Burmeister 2006: 198).

Ważnym czynnikiem opisu tej metody jest czas ekspozycji na język, który nie powinien być mniejszy niż 50% czasu przebywania w szkole. H. Wode (2009: 18) uważa nawet, że czas ekspozycji na L2 powinien stanowić co najmniej 70% czasu przebywania dziecka w placówce. Język drugi jest więc językiem wykładowym i językiem komunikacji na lekcjach przedmiotowych, takich jak matematyka, fizyka, przyroda itd., z wyjątkiem lekcji związanych z nauczaniem języka ojczystego (L1) oraz treści dotyczących kultury i historii wspólnoty narodowej uczniów. W przedszkolach duża ilość inputu językowego jest konsekwencją stosowania zasady *one person, one language*, co oznacza, że spośród dwóch nauczycieli prowadzących grupę jeden z nich posługuje się wyłącznie językiem ojczystym, natomiast drugi nauczyciel stosuje w komunikacji z dziećmi tylko język drugi.

³ Obecnie w powszechnym użyciu są także terminy *zintegrowane kształcenie przedmiotowo językowe* (CLIL – *Content and Language Integrated Learning*) czy *nauczanie dwujęzyczne*. Wszystkie terminy używane są do opisu takich kontekstów językowych, w których ważne są następujące wymiary: wymiar lingwistyczny, wymiar przedmiotowy, wymiar kulturowy, wymiar środowiskowy i wymiar uczenia się (D. Marsh i in. 2008: 5). Termin *immersja* stosowany jest często w opisie procesów uczenia się języka małych dzieci i odnosi się do lekcji przeprowadzanych tylko za pomocą L2. Dwujęzyczność w immersji wynika więc z programu nauczania, w którym niektóre przedmioty prowadzone są w języku ojczystym, a niektóre w języku drugim, a nie ze stosowania dwóch języków na tej samej lekcji.

Zaletą tak prowadzonej nauki języka obcego jest włączenie go w ważny dla dziecka kontekst komunikacyjny. Zachętę do nauki stanowi koncentracja na jego użyciu, a nie na formach. Ważnym motywem nauki języka jest powiększanie wiedzy ogólnej, a nie tylko powiększanie kompetencji językowej. Naukę języka uważa się za wartość dodaną. Uczniowie zachęceni są do eksperymentowania z językiem, a błędy stanowią dowód na podjęty przez uczniów wysiłek nabywania języka (zob. F. Genesee 1996: 40–41).

3. Badanie empiryczne

Badanie przeprowadzono na grupie małych dzieci uczęszczających do dwóch placówek immersyjnych. Pierwszą z nich jest Dwujęzyczne Przedszkole Polsko-Niemieckie „Ene due Rabe”, mające swoją siedzibę w Poznaniu, w którym dzieci uczą się języka niemieckiego metodą immersji. Drugą placówką, w której dzieci uczą się języka niemieckiego metodą immersji jest tzw. „światlica niemiecka”. „Światlica niemiecka” została stworzona przy publicznej Szkole Podstawowej nr 62 im. Tytusa Działyńskiego w Poznaniu na mocy umowy zawartej pomiędzy przedstawicielami dyrekcji Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szkoły Podstawowej nr 62 oraz Dwujęzycznego Przedszkola „Ene due Rabe”. Najważniejszym podmiotem tego projektu są jednakże rodzice, którzy zainteresowali się nauczaniem immersyjnym i przejęli na siebie finansowanie pracy nauczycieli. Projekt wszedł w życie w 2013 roku, a głównym jego celem jest wspieranie wielojęzyczności dzieci. Jest on odpowiedzią na niskie wyniki badań dotyczących nauczania języków obcych w polskich szkołach, a szczególnie na bardzo niski poziom nauczania niemieckiego jako drugiego języka obcego w Polsce (A. Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013: 26-27). Dzieci objęte projektem uczyły się języka niemieckiego metodą immersji, ale także w tradycyjny sposób na lekcjach języka niemieckiego oferowanych przez szkołę podstawową w wymiarze dwóch godzin tygodniowo.

Powyższe dwie placówki nauczania języka niemieckiego stanowiły bazę dla wypracowania koncepcji tzw. „modelu poznańskiego”⁴, który zakłada bardzo wczesną immersyjną naukę języka nie-angielskiego w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz równoległe od pierwszej klasy szkoły podstawowej naukę języka angielskiego według aktualnej podstawy programowej dla szkół podstawowych. Zakładanym efektem takiego nauczania jest realna wielojęzyczność polskich obywateli.

3.1. Grupy dzieci poddane badaniu

Testem na rozumienie zjawisk gramatycznych języka drugiego (tutaj: języka niemieckiego) objęto dzieci z rodzin polskojęzycznych, które nigdy nie przebywały dłużej w Niemczech i nie chodziły do niemieckich przedszkoli ani szkół. Test przeprowadzono pod koniec pobytu dziecka w przedszkolu oraz pod koniec klasy III w

⁴ Więcej na temat tego modelu w M. Bielicka (2017).

światlicy językowej, z wyjątkiem dzieci, które ukończyły przedszkole dwujęzyczne i kontynuowały naukę w szkole podstawowej. Ta podgrupa, ze względu na wyższe umiejętności językowe, mogła zostać włączona do badania już pod koniec drugiej klasy szkoły podstawowej. Ostatecznie przetestowano 23 dzieci przedszkolnych oraz 29 dzieci wczesnoszkolnych.

3.2. Test na sprawdzenie rozumienia fenomenów gramatycznych w recepcji mowy

Podjęte badanie z pomocą testu obrazkowego realizowało wiele celów. Najważniejsze z nich to:

- określenie poziomu kompetencji gramatycznej każdego dziecka;
- określenie poziomu kompetencji gramatycznej grupy dzieci przedszkolnych;
- określenie poziomu kompetencji gramatycznej całej grupy dzieci szkolnych.

Całość wyników zawartych jest w publikacji M. Bielicka 2017, natomiast w niniejszym artykule nastąpi próba odpowiedzi na pytanie o heterogeniczność lub homogeniczność grup. Przyjmuje się, że wartości statystyczne wskazujące na homogeniczność grupy potwierdzałyby aktywację podobnych procesów nabywania języka u poszczególnych dzieci, natomiast wartości statystyczne wskazujące na heterogeniczność grupy potwierdzałyby różny przebieg tych procesów, a więc ich dużą indywidualność.

Test miał postać testu obrazkowego, opracowanego na podstawie badania ELIAS, które zostało przeprowadzone w przedszkolach angielskojęzycznych (zob. A.K. Steinlein i in. 2010)⁵. Większość podstawowych fenomenów gramatycznych badanych w teście ELIAS mogła zostać przejęta i zbadana także w przypadku dzieci uczących się języka niemieckiego⁶, jednakże wprowadzono jedno nowe zjawisko gramatyczne, nie badane w teście ELIAS, którą był *Tem*, czyli rozróżnianie pomiędzy zdaniem utworzonym w czasie teraźniejszym (Präsens) oraz w czasie przeszłym (Perfekt).

Badane fenomeny gramatyczne to:

1. *SVO* - budowa prostego zdania zawierającego podmiot i dopełnienie w bierniku, np. *der Fisch küsst den Frosch, der Frosch küsst den Fisch*;
2. *SgPl* - rozróżnienie pomiędzy liczbą pojedynczą rzeczownika a jego liczbą mnogą, np. *Buntstift, Buntstifte*;
3. *PronDekl* - odmiana zaimka osobowego w liczbie pojedynczej *er* i *sie*, np. *Mutter küsst sie, Mutter küsst ihn*;
4. *PossPro* - rozróżnianie pomiędzy męską i żeńską formą zaimka dzierżawczego *sein* i *ihr*, np. *sein Ball, ihr Ball*;

⁵ Test znajduje się w publicznych otwartych zasobach internetowych Uniwersytetu w Yorku i Uniwersytetu Georgetown, <http://www.iris-database.org/iris/app/home/index>.

⁶ Mimo że można było przejąć większość fenomenów gramatycznych, to w wielu przypadkach należało opracować nowe obrazki, by obiekty znajdujące się na nich trafnie odzwierciedlały zjawiska gramatycznych w języku niemieckim.

5. *Neg* - rozróżnianie pomiędzy zdaniem przeczącym a nieprzeczącym, np. *Hund schläft, Hund schläft nicht*;
6. *Verb* - koniugacja czasownika tematycznego, np. *Mädchen springt, Mädchen springen*;
7. *Vcop* - odmiana czasownika *być*, np. *Mäuschen ist glücklich, Mäuschen sind glücklich*;
8. *Tem* - rozróżnianie pomiędzy zdaniem utworzonym w czasie teraźniejszym *Präsens* oraz w czasie przeszłym *Perfekt*, np. *Mädchen zieht Schuhe an, Mädchen hat Schuhe angezogen*;
9. *PersPron* - rozróżnianie zaimka osobowego *er* i *sie*.

Przykładowy zestaw obrazków do badania fenomenu czasu *Tem* (*Mädchen zieht Schuhe an – Mädchen hat Schuhe angezogen*) wyglądał następująco:



Rysunek 2. Przykładowy zestaw obrazków sprawdzający rozumienie wypowiedzi sformułowanych w czasie teraźniejszym lub przeszłym: „dziewczynka zakłada buty, dziewczynka założyła buty”.

Zasadą przeprowadzonego postępowania testowego było dostarczenie dziecku tylko informacji gramatycznej, tzn. sprawdzając umiejętność odmiany czasownika należało na obrazkach zaprezentować takie obiekty, które w liczbie pojedynczej i mnogiej miały taką samą formę, np. *Tiger schläft* i *Tiger schlafen*, a nie *Hund schläft* i *Hunde schlafen*. W przypadku zdań z rzeczownikiem *Hund* niemożliwe byłoby stwierdzenie, czy dziecko zrozumiało poprawnie wypowiedź ze względu na znajomość form liczby pojedynczej i mnogiej rzeczownika, czy ze względu na znajomość form osobowych czasownika (*trafność testu* zob. np. H. Komorowska 2001: 182 i nast., 2002: 22). Zadaniem badacza było przeczytanie odpowiedniego zdania i zaznaczenie odpowiedzi dziecka na arkuszu. Dziecko natomiast pokazywało jeden z trzech obrazków, który, jego zdaniem, odpowiadał treści usłyszanej wypowiedzi. Dwa obrazki różniły się tylko w wymiarze gramatycznym, np. *Tiger schläft* i *Tiger schlafen*, a trzeci pełnił funkcję dystraktora, tj. obrazka rozpraszającego uwagę dziecka.

Każdy z fenomenów gramatycznych badany był przy pomocy 6 zdań. Za każdy poprawnie pokazany obrazek dziecko otrzymywało na arkuszu 1 punkt. W sumie, za wszystkie fenomeny, dziecko mogło uzyskać 54 punkty. Na tabeli wyników występowały trzy zmienne: zmienna *korrekt* (poprawna odpowiedź), *unkorrekt* (niepoprawna odpowiedź) oraz *Distractor* (obrazek rozpraszający uwagę dziecka). W czasie badania badacz nanosił znak „v” w odpowiedniej kolumnie. W analizie staty-

stycznej zliczano sumę wyników *korrekt*. Zmienna mierzalna *korrekt* opisana jest na skali porządkowej w skali 0-6 punktów i przeliczona na liczby procentowe. Obliczenia statystyczne przeprowadzono przy użyciu pakietu statystycznego STATISTICA 10 PL. Dla zbadania homogeniczności lub heterogeniczności grup użyto trzech parametrów analizy statystycznej, tj. zakresu wyników, odchylenia standardowego oraz współczynnika zmienności.

3.3. Wyniki testu

Dzieci uzyskały poniższe wyniki z testu na rozumienie zjawisk gramatycznych w recepcji mowy. Stanowią one podstawę, na której dokonywane były obliczenia statystyczne opisywane na kolejnych stronach niniejszego artykułu.

Kod dziecka		Kod dziecka	
Dzieci przedszkolne	Osiągnięty wynik testu	Dzieci szkolne	Osiągnięty wynik testu
A1p ⁷	63,0%	A1sz	61,1%
A2p	85,2%	A2sz	50,0%
Bp	44,4%	A3sz	96,3%
Cp	40,7%	A4sz	70,4%
Ep	85,2%	Bsz	63,0%
Fp	46,3%	Esz	87,0%
Hp	61,1%	Fsz	74,1%
Ip	46,3%	Hsz	66,7%
J1p	68,5%	Isz	77,8%
J2p	64,8%	Jsz	100,0%
Kp	42,6%	Ksz	66,7%
M1p	68,5%	Lsz	66,7%
M2p	53,7%	Łsz	72,2%
M3p	87,0%	M1sz	74,1%
M4p	48,1%	M2sz	90,7%

⁷ W kodzie imienia dzieci przedszkolne otrzymywały literę *p*, a dzieci szkolne literę *sz*.

M5p	66,7%	M3sz	44,4%
Op	48,1%	M4sz	72,2%
P1p	46,3%	M5sz	72,2%
P2p	68,5%	Psz	74,1%
Rp	75,9%	Rsz	85,2%
Z1p	40,7%	S1sz	61,1%
Z2p	44,4%	S2sz	61,1%
Z3p	70,4%	S3sz	63,0%
		T1sz	74,1%
		T2sz	79,6%
		W1sz	53,7%
		W2sz	63,0%
		W3sz	74,1%
		Zsz	85,2%

Tabela 1. Wyniki testu na rozumienie zjawisk gramatycznych uzyskane przez poszczególne badane dzieci.

3.4. Zakres wyników

Zakres jest to różnica pomiędzy wynikiem najwyższym i najniższym plus 1 (W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010: 195). Wielkości zakresu dla grupy dzieci przedszkolnych (A) oraz grupy dzieci szkolnych (B) kształtują się następująco:

Grupa	n	Minimum [%]	Maksimum [%]	Zakres w %
A – wszystkie dzieci przedszkolne	23	40,7	87,0	47,3
B – wszystkie dzieci szkolne	29	44,4	100,0	56,6

Tabela 2. Wartości parametru zakresu dla grupy przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Powyższe wartości zakresu są bardzo duże. W obu grupach są więc dzieci, które osiągają bardzo niskie wyniki, jak i te, które osiągają wyniki niezwykle wysokie, z

czego można wysnuć pierwszy wniosek o zdecydowanie różnych osiągnięciach językowych dzieci, a więc o heterogeniczności grupy. Zakres wyników w odniesieniu do badanych fenomenów gramatycznych przedstawia się następująco:

Fenomeny gramatyczne	Zakres [%] dla grupy przedszkolnej	Zakres [%] dla grupy szkolnej
SVO	67,7	67,7
SgPl	67,7	51
PronDekl	101	84,3
PossPron	67,7	84,3
Neg	67,7	51
Verb	84,3	84,3
Vcop	84,3	101
Tem	67,7	51
PersPron	101	84,3

Tabela 3. Wartości zakresu w odniesieniu do badanych fenomenów gramatycznych w grupie dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych.

W grupie przedszkolnej największe rozproszenie wyników widać w odniesieniu do fenomenów: *PronDekl* oraz *PersPron* - zakres wynosi nawet 101%, *Verb* i *Vcop* - zakres wynosi 84,3%, a w grupie szkolnej w odniesieniu do *Vcop* - 101% oraz *PronDekl*, *PossPron*, *Verb* i *PersPron* - 84,3%. Także pozostałe wartości zakresu w odniesieniu do pozostałych fenomenów gramatycznych są wysokie – najniższa wartość zakresu wyników w odniesieniu do pojedynczego fenomenu gramatycznego to aż 51%. Dane te wskazują więc na bardzo różne osiągnięcia językowe dzieci z danych grup, a więc także i na dużą indywidualność procesu uczenia się języka.

3.5. Odchylenie standardowe

Odchylenie standardowe jest wartością przydatną dla określenia osiągnięć całej grupy, a szczególnie tego, jak wyniki grupy mają się do średniej statystycznej. Niewielkie odchylenie standardowe wskazuje na to, że grupa jest jednorodna (homogeniczna) w swoich osiągnięciach, co znaczy, że wszyscy uczestnicy badania napisali test podobnie i nie ma pomiędzy nimi większych różnic. Natomiast jeśli odchylenie standardowe jest wysokie (np. powyżej 5), to wtedy możemy badaną grupę określić jako niejednorodną (zob. W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010: 195).

Jeśli weźmiemy pod uwagę wyniki z całego testu, to wartości odchylenia standardowego przedstawiają się następująco:

Grupa	n	Odchylenie standardowe [%]
A (przedszkolna)	23	15,2
B (szkolna)	29	12,9

Tabela 4. Wartości odchylenia standardowego wyników testu grupy przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

W odniesieniu do poszczególnych fenomenów gramatycznych wartości odchylenia standardowego przybierają natomiast następujące wielkości:

Fenomen	Odchylenie standardowe [%] dla grupy przedszkolnej	Odchylenie standardowe [%] dla grupy szkolnej
SVO	23,5	13,8
SgPl	22,3	15,0
PronDekl	25,1	24,2
PossPro	17,3	26,3
Neg	19,4	12,0
Verb	23,7	26,7
Vcop	23,4	24,1
Tem	23,9	19,3
PersPron	24,9	24,8

Tabela 5. Wartości odchylenia standardowego wyników testu grupy przedszkolnej i wczesnoszkolnej w odniesieniu do poszczególnych fenomenów gramatycznych.

Wartości odchylenia standardowego grupy przedszkolnej oraz szkolnej, zarówno w odniesieniu do całego testu, jak i poszczególnych fenomenów gramatycznych, zawsze przybierają wysokie wartości (powyżej 5), więc kolejny parametr analizy statystycznej wskazuje na heterogeniczność grup, tym samym na dużą rolę różnic indywidualnych w przyswajaniu języka przez małe dzieci. Jednakże najmniejsze odchylenie standardowe istnieje w odniesieniu do trzech fenomenów gramatycznych *SVO*, *SgPl* oraz *Neg* wśród dzieci z grupy szkolnej, co oznacza, że grupa szkolna jest najbardziej jednorodna w odniesieniu do rozpoznawania podmiotu i orzeczenia w zdaniu, rozpoznawania liczby pojedynczej i mnogiej rzeczowników oraz rozpoznawania zdań oznajmujących i przeczących.

3.6. Współczynnik zmienności

Współczynnik zmienności jest to stosunek odchylenia standardowego do średniej arytmetycznej. Im większe wartości przyjmuje współczynnik zmienności, tym większe jest rozproszenie, zróżnicowanie i większe różnice pomiędzy średnią arytmetyczną a wartościami poszczególnych elementów zbioru (zob. P. Koślacz i in. 2003: 46, 47). Wartości tego współczynnika interpretuje się następująco:

- „0-20% - słabe zróżnicowanie cechy w zbiorowości,
 - 20%-40% - umiarkowane zróżnicowanie cechy w zbiorowości,
 - 40%-60% - silne zróżnicowanie cechy w zbiorowości,
 - 60%-80% - bardzo silne zróżnicowanie cechy w zbiorowości,
 - 80% i więcej - ekstremalne zróżnicowanie cechy w zbiorowości”
- (P. Koślacz i in. 2003: 46).

Współczynnik zmienności wyników testu badanych grup w odniesieniu do wszystkich badanych zjawisk gramatycznych kształtuje się następująco:

Grupa	n	Współczynnik zmienności [%]
A – dzieci przedszkolne	23	25,53
B – dzieci szkolne	29	18,02

Tabela 6. Wartości współczynnika zmienności wyników testu w grupie dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych.

Zgodnie z powyższą skalą (P. Koślacz i in. 2003), zróżnicowanie wyników w grupie dzieci przedszkolnych można zakwalifikować jako umiarkowane, natomiast w grupie dzieci szkolnych jako słabe. Dane te wskazują więc, że grupy powinny być raczej homogeniczne pod względem osiągniętych wyników. Jednak gdy przyjrzymy się wskaźnikowi zmienności wyników testu w odniesieniu do poszczególnych zjawisk gramatycznych, to uzyskane wyniki należy zinterpretować zdecydowanie odmiennie.

Badany fenomen gramatyczny	Współczynnik zmienności dla grupy A i poziom zróżnicowania cechy w grupie	Współczynnik zmienności dla grupy B i poziom zróżnicowania cechy w grupie
SVO	31,8 umiarkowane	14,9 słabe
SgPl	36,6 umiarkowane	17,6 słabe
PronDekl	60,7 bardzo silne	41,4 silne
PossPro	54,4 silne	58,0 silne
Neg	24,4 umiarkowane	12,7 słabe

Verb	38,0 umiarkowane	43,0 silne
Vcop	41,5 silne	39,6 umiarkowane
Tem	33,0 umiarkowane	23,8 umiarkowane
PersPron	44,7 silne	37,8 umiarkowane

Tabela 7. Wartości współczynnika zmienności wyników testu w odniesieniu do poszczególnych fenomenów gramatycznych w grupie dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych.

Słabe rozproszenie cechy w grupie widać tylko w odniesieniu do dzieci szkolnych w kategoriach *SVO*, *SgPL* oraz *Neg*. Oznacza to, że grupa dzieci szkolnych jest homogeniczna w zakresie rozpoznawania podmiotu i orzeczenia w zdaniu, liczby pojedynczej i mnogiej rzeczowników oraz w zakresie rozpoznawania zdania oznajmującego i przeczącego. W zakresie kolejnych trzech fenomenów gramatycznych, tzn. odmiany czasownika posiłkowego *być*, rozróżniania pomiędzy czynnością odbywającą się w czasie teraźniejszym i przeszłym, jak i rozróżniania męskiej i żeńskiej formy zaimka osobowego (*Vcop*, *Tem* oraz *PersPron*) grupa dzieci szkolnych jest zdecydowanie bardziej zróźnicowana, a w zakresie ostatnich trzech fenomenów, tj. odmiany zaimka osobowego, znajomości męskiej i żeńskiej formy zaimka dzierżawczego oraz odmiany czasownika tematycznego (*PronDekl*, *PossPron*, *Verb*) dzieci szkolne uzyskują bardzo zróźnicowane wyniki, co wskazuje na dużą heterogeniczność grupy w zakresie nabywania tych częściowych umiejętności językowych, a więc – w ostatecznym wniosku - na indywidualizację procesu uczenia się języków obcych przez dzieci szkolne.

Dzieci przedszkolne wykazują w zakresie 5 fenomenów (*SVO*, *SgPl*, *Neg*, *Verb* i *Tem*) zróźnicowanie umiarkowane, w zakresie 3 kolejnych (*PossPronVcop* i *PersPron*) - silne oraz w zakresie *PronDekl* - bardzo silne. Te dane wskazują tym samym na duże zróźnicowanie wyników w grupie przedszkolnej, a więc na silnie zindywidualizowane procesy nabywania języka w tej grupie dzieci. Wskaźniki zmienności w grupie przedszkolnej są także zazwyczaj wyższe niż w grupie szkolnej, więc można stwierdzić, że przebieg procesów językowych wśród dzieci przedszkolnych jest jeszcze silniej zindywidualizowany niż wśród dzieci szkolnych.

4. Wnioski

Wartości trzech parametrów analizy statystycznej testu na rozumienie zjawisk gramatycznych są dowodem na duże rozproszenie wyników zarówno w grupie dzieci przedszkolnych, jak i w grupie dzieci szkolnych, co wskazuje na dużą rolę czynników indywidualnych w procesie uczenia się języka wśród małych dzieci. Świadomość zindywidualizowania procesów nabywania języka w warunkach immersyjnych pomaga nauczycielom wyjaśnić różnice w poziomach opanowania języka przez różne dzieci.

Opisane w niniejszym artykule badanie uzmysławia różnice w poziomie nabywania L2 przez różne dzieci, nie umożliwia jednak stwierdzenia, jakie czynniki in-

dywidualne czy środowiskowe odgrywały znaczącą rolę w nauce L2. Wielogodzinne obserwacje dzieci w przedszkolu oraz znajomość biografii językowej dzieci pozwoliły jednakże na sformułowanie kilku hipotez na temat czynników mających duży wpływ na odrębność procesu uczenia się języków obcych w odniesieniu do tych dzieci, które uzyskały największe sukcesy językowe. W przypadku 4 dziewczynek, które osiągnęły wysokie rezultaty, z pewnością dużą rolę odegrały dodatkowe kontakty z rodziną i znajomymi niemieckojęzycznymi. Chociaż liczba godzin pozaprzedszkolnego inputu języka niemieckiego nie była znacząca⁸, to rodząca się z tej sytuacji motywacja z pewnością doprowadziła do lepszych wyników niż w przypadku pozostałych dzieci. O motywie poznawczym i integracyjnym można mówić także w odniesieniu do jednej dziewczynki, która uzyskała bardzo dobrą kompetencję z języka niemieckiego. W opisie rodziców do ulubionych zajęć dziecka należało oglądanie filmów zarówno w języku niemieckim, jak i w językach dziecku nieznanym.

Kolejna dziewczynka była dzieckiem skłonny do podejmowania ryzyka, co objawiało się w tworzonych przez nią wierszykach polsko-niemieckich oraz dużej chęci mówienia, bez zwracania uwagi na poprawność gramatyczną. Z pewnością całą grupę dzieci, które osiągnęły sukces językowy charakteryzuje także umiejętność koncentracji na zadaniu i umiejętność wykonania zadania do końca, czyli różnice indywidualne związane ze sferą poznawczą i osobowością dziecka.

Bibliografia

- Barczyk, S. (2009), *Der Erwerb syntaktisch-topologischer Regularitäten des Deutschen durch polnische Lerner und seine glottodidaktischen Implikationen*, Lublin.
- Bielicka, M. (2017), *Efektywność nauczania języka niemieckiego na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym w dwujęzycznych placówkach edukacyjnych w Polsce*. Poznań.
- Burmeister, P. (2006), *Immersion und Sprachunterricht im Vergleich*, (w:) Pieneemann M./ Jörg-U. Keßler/ E. Roos (red.), *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn, 197–216.
- Clahsen, H./ J.M. Meisel/ M. Pienemann (1983), *Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen.
- Diehl, E./ H., Christen/ S. Leuenberger/ I. Pelvat/ T. Studer (2000), *Grammatikunterricht: Alles für der Katz. Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A./ M. Grudniewska/ F. Kulon/ K. Kutylowska/ K. Paczuska/ L. Rycielska/ M. Szpotowicz (2013), *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESCL. Raport krajowy*. Warszawa.

⁸ Rodzice dwóch dziewczynek wskazywali na liczbę inputu niemieckiego w wysokości 8 godzin na miesiąc.

- Genesee, F. (1996), *Immersion in Kanada – drei pädagogische Lektionen*, (w:) A. Kubanek-German (red.), *Immersion, Fremdsprachenlernen Primarbereich*. München, 37–51.
- Komorowska, H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Komorowska, H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola-Ocena-Testowanie*. Warszawa.
- Koślacz, P./ M. Lipiec-Zajchowska/ A. Manikowski/ E. Sikorska-Wiśniewska/ J. Zajchowski, (2003), *Wspomaganie procesów decyzyjnych. Statystyka*. Warszawa.
- Liebner, M. (2006), *Variationsverhalten in verschiedenen Lernergruppen*, (w:) M. Pienemann /Jörg-U. Keßler/ E. Roos (red.), *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn, 141–156.
- Marsh, D./ M. Zajac/ H. Gozdawa-Gołębiowska (2008), *Raport ewaluacyjny. Edukacja dwujęzyczna w Polsce.Praktyka w wybranych szkołach*. Warszawa.
- Pienemann, M. (1981), *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn.
- Pienemann, M. (1998), *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam.
- Pienemann, M. (2006), *Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht*, (w:) M. Pienemann/ Jörg-U. Keßler/ E. Roos (red.), *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn, 33–63.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego*. (URL https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_1.pdf). [Pobrano 18.04.2017].
- Sadownik, B. (1999), *Implikationen der Zweitspracherwerbsforschung für die Glottodidaktik*. Lublin.
- Steinlein, A.K./ G. Håkansson/ A. Housen / Ch. Schellletter (2010), *Receptive L2 Grammar Knowledge Development in Bilingual Preschools*, (w:) K. Kersten/ A. Rohde/ Ch. Schellletter/ A.K. Steinlein (red.), *Bilingual Preschools, Learning and Development*. Trier, 69–100.
- Thoma D./ R. Tracy (2012), *Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Sprache?* (w:) B. Ahrenholz (red.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Stuttgart, 58–79.
- Wilczyńska, W./ A. Michońska-Stadnik (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków.
- Wode, H. (2009), *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig.
- Wörtle, J. (2013), *Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rhein-schiene*. Baltmannsweiler.

Joanna KIC-DRGAS

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Polityka językowa przedsiębiorstwa a planowanie kursu języka specjalistycznego na przykładzie branży informatycznej

Abstract:

Language policies in companies from the IT sector and the planning of related LSP courses

The development of communication skills in foreign languages is increasingly considered to be a top priority in professional environments. Misunderstandings based on miscommunications in multilingual corporations contribute to decreasing efficacy and, consequently, lowered productivity and diminished profits. Employers formulate their expectations of employees as early as during the recruitment process. They also do so in later stages of employees' careers within the company through different forms of workshops and courses encouraging the improvement of employees' language skills. The aim of the following paper is to analyse employers' expectations of employees' knowledge of foreign languages (expressed in job advertisements) and the consequences that follow for planning an LSP course for the IT sector. Finally, the conclusions and possibilities of application in the field of LSP teaching will be discussed.

Wstęp

Dążenia do unifikacji w zakresie opisu i ewaluacji znajomości języków obcych, których namacalnym rezultatem jest powstanie Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, miały za zadanie w dużym stopniu ułatwić i rozpowszechnić standardy dotyczące znajomości języków obcych. W kontekście dydaktyzacji tak się z pewnością stało, co można zaobserwować w szczególności na podstawie dostępnych materiałów dydaktycznych do nauczania języków obcych. W skali ogólnoeuropejskiej, a nawet światowej ujednoczenie zasad i kryteriów opisu znajomości języków obcych wpłynęło niewątpliwie na szybki rozwój i umocnienie tzw. polityki językowej. Ciekawym, acz stosunkowo słabo zbadanym obszarem wpływu i kształtowania się jednolitych standardów dotyczących znajomości języka obcego jest z pewnością obszar zawodowy i choć wydawać by się mogło, że właśnie ten obszar najbardziej skorzysta z ujednoczonych kryteriów dotyczących opisu i ewaluacji znajomości języków, to w rzeczywistości okazało się inaczej.

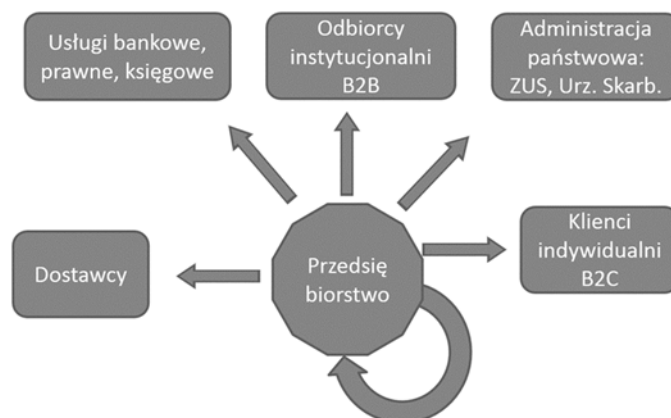
Niniejszy artykuł ma na celu przeanalizowanie oczekiwań pracodawców w wybranym sektorze zawodowym - branży IT na terenie Wielkopolski. W celu dokładnego zbadania problemu zostały postawione następujące pytania badawcze:

- Jakie są kompetencje językowe oczekiwane od pracowników branży IT w zakresie znajomości języków obcych?
- Jakie są kompetencje pozajęzykowe oczekiwane od pracowników branży IT i czy mogą znaleźć aplikację w nauczaniu języków specjalistycznych?
- Jakie przełożenie na planowanie kursu języka specjalistycznego dla danej branży będą miały wyniki analizy ogłoszeń o pracę?

W pierwszej części artykułu zostaną poruszone następujące kwestie: komunikacja specjalistyczna w przedsiębiorstwie oraz specyfika branży informatycznej w Polsce i Wielkopolsce. Punktem ciężkości kolejnej sekcji będzie próba zbadania polityki językowej przedsiębiorstw w branży informatycznej, opierając się na zaproponowanym przez S. Vandermeeren (1998) modelu badania potrzeb językowych. W ostatniej części przedstawione zostaną wyniki przeprowadzonego badania wraz z wnioskami i praktycznymi propozycjami implikacji w zakresie dydaktyki języków specjalistycznych.

1. Komunikacja w przedsiębiorstwie

Komunikacja specjalistyczna w przedsiębiorstwie może mieć charakter wewnętrzny i zewnętrzny, co obrazuje poniższy schemat:



Rys.1. Schemat obrazujący komunikację wewnętrzną i zewnętrzną w przedsiębiorstwie.

Komunikacja zewnętrzna odbywa się między przedsiębiorstwem a podmiotami zewnętrznymi, takimi jak np. odbiorcy danych produktów, klienci, ale także administracja państwowa ZUS czy Urząd Skarbowy. Komunikacja w przedsiębiorstwie ma charakter specjalistyczny i można ją za S. Gruczą (2006) zdefiniować w następujący sposób:

Komunikacja specjalistyczna odbywa się między specjalistami reprezentującymi określoną dziedzinę, jednocześnie. Specjaliści komunikują się za pomocą tekstów specjalistycznych służących do wyrażenia ich wiedzy specjalistycznej (S. Grucza 2006: 210).

J. Zając (2013: 36) proponuje wizualizację komunikacji specjalistycznej:



Opierając się na powyższych rozważaniach S. Gruczy (2006) i J. Zając (2013) można wyodrębnić następujące determinanty komunikacji specjalistycznej:

- Uczestnicy - odbiorca, nadawca (eksperti/nie eksperti)
Warto podkreślić, że komunikacja specjalistyczna może przebiegać w opcji specjalista niespecialista (np. urzędnik-petent) lub specjalista-specjalista. Temat doprecyzowuje J. Łompieś (2014: 57): „W odróżnieniu od komunikacji niespecialistycznej uczestnikami komunikacji specjalistycznej są zwykle fachowcy i eksperci, przynajmniej po jednej z komunikujących się stron, co ma miejsce szczególnie wtedy, gdy jedna ze stron występuje w charakterze doradcy.” W kontekście zawodowym to właśnie pracownicy i ich wiedza stanowią najważniejszy zasób danej organizacji (por. Z. Ciekanski 2014: 136–138).
- Wiedza specjalistyczna
Wiedza uznana jest w środowisku zawodowym za kluczową wartość niematerialną, związaną nierozdzielnie z człowiekiem i elementem tak istotnych z punktu widzenia pracy i pracownika umiejętności. Pojęcie wiedzy definiuje w następujący sposób F. Grucza (1997): „Wiedza jest składnikiem umiejętności – każda umiejętność implikuje jakąś wiedzę, w szczególności pewną porcję wiedzy praktycznej. Z drugiej strony wiedza może też istnieć samodzielnie – można wiedzieć, jak coś należałoby zrobić, ale nie potrafić tej czynności wykonać. Samodzielnie nie istnieje natomiast czysta sprawność.” (F. Grucza 1997: 13)
- Cel komunikacyjny
Kolejną istotną cechą komunikacji specjalistycznej jest jej cel, który H. P. Grice (1980:96) identyfikuje z walką o przetrwanie, w której nie chodzi o osiągnięcie kompromisu, lecz o osiągnięcie dominacji na rynku lub wynegocjowanie lepszych warunków umowy.
- Język specjalistyczny/języki specjalistyczne
Języki specjalistyczne, które F. Grucza (2008) definiuje jako „pewne zbiory elementów językowych artykułujących pracę tych ludzi, opisujących przedmiot ich pracy, wyrażających ich stosunek do niego, nazywających wytwory (wyniki, produkty) ich pracy – to zbiory wyrażen odzwierciedlających (reprezentujących) ich specjalistyczną wiedzę”. (F. Grucza 2008: 14). Języki specjalistyczne zatem nie tylko służą komunikacji w kontekście specjalistycznym, ale także umożliwiają wyrażenie posiadanej wiedzy specjalistycznej w formie tekstów specjalistycznych. (S. Grucza 2013: 94) Jednocześnie ich powstanie i rozwój są niezaprzeczalnymi świadectwami postępującego rozwoju cywilizacyjnego (tamże: 7).

- **Tekst specjalistyczny**

Posiadanie odpowiedniej wiedzy i znajomość języków specjalistycznych są warunkiem niezbędnym, od spełnienia którego zależy możliwość wytworzenia tekstów specjalistycznych. Stąd też teksty specjalistyczne można za S. Gruczą (2013: 85) zdefiniować w następujący sposób: „Teksty specjalistyczne to teksty wytworzone przez specjalistów w celu „wyrażenia” odpowiedniej specjalistycznej wiedzy”.

Podsumowując, komunikacja w przedsiębiorstwie jest procesem złożonym, w którym obok odbiorcy i nadawcy pojawia się specjalistyczny cel komunikacyjny, a do jego realizacji niezbędna jest wiedza specjalistyczna wyrażona w formie tekstów specjalistycznych.

Przedstawione w tej części artykułu podstawy teoretyczne będą punktem wyjścia do dalszych rozważań dotyczących ich implikacji na grunt glottodydaktyki specjalistycznej. Punkt ciężkości został położony na język specjalistyczny branży informatycznej, stąd dalej przedstawiona zostanie sytuacja i znaczenie branży informatycznej w Polsce i Wielkopolsce (gdzie zostało przeprowadzone badanie opisane w części empirycznej).

2. Sytuacja branży informatycznej w Polsce

Branża informatyczna jest bardzo szybko rozwijającym się sektorem gospodarczym w Polsce. O dynamizmie rozwoju świadczą dane udostępnione przez GUS, według których liczba podmiotów działających w branży wzrosła w ciągu zaledwie czterech lat (2009-2013) z 40,2 tys. do 60,7 tysiąca. Według raportu Association of Business Service Leaders (2015) obszar IT obejmuje 33% usług świadczonych na polskim rynku, stanowi tym samym największy obszar aktywności gospodarczej w Polsce. Fakt ten można tłumaczyć m.in. kompleksowym charakterem działania branży IT, która obejmuje następujące usługi: produkcję hardware, edukację, produkcję software, doradztwo, sprzedaż, przetwarzanie danych. Tak szeroki wachlarz działań przyczynia się także do rosnącego zatrudnienia w obszarze. W firmach świadczących usługi IT pracuje w Polsce ponad 140 tys. osób. Natomiast w dużych przedsiębiorstwach (zatrudniających co najmniej 200 osób) w usługach IT zatrudnionych jest 55 tys. pracowników, w tym około 18,7 tys. w firmach należących do krajowego kapitału. Dwie trzecie pracujących w dużych firmach oferujących usługi IT jest zatrudnionych w przedsiębiorstwach zagranicznych. Z powyższych informacji wynika, m.in. olbrzymie znaczenie znajomości języków obcych w branży informatycznej.

Czynniki wpływające na rozwój branży informatycznej w Polsce to:

- Czynniki zewnętrzne (globalizacja, dofinansowania, współpraca między przedsiębiorstwami, konkurencja, wzrost gospodarczy kraju, inflacja);
- Czynniki wewnętrzne (możliwości finansowe, aktualne ceny sprzętu i oprogramowania, konkurencja lokalna).

Okazuje się zatem, że dynamika branży wiąże się w dużym stopniu z jej interdyscyplinarnością i zależnością od rynków światowych, co z kolei znów pokazuje istotne znaczenie znajomości języków obcych w tej branży.

W Wielkopolsce, gdzie zostało przeprowadzone opisane w dalszej części artykułu badanie empiryczne odnotowano, że specjalista IT jest wg Barometru Zawodów za rok 2016 zawodem deficytowym na poziomie powiatu, tzn. we wszystkich powiatach województwa wielkopolskiego odnotowano braki kadrowe w branży informatycznej.

3. Potrzeby komunikacyjne w przedsiębiorstwie a autentyczne zastosowanie języka obcego

S. Vandermeeren (1998) wskazuje na złożony charakter komunikacji w przedsiębiorstwie i na następujące czynniki, które należy uwzględnić, przy jej badaniu, a mianowicie:

- Potrzeby językowe (Sprachbedarf) - oznaczające zgłaszane przez pracodawcę zapotrzebowanie na określone umiejętności językowe, najczęściej pierwszą informacją dotyczącą oczekiwań językowych pracodawcy są sformułowane przez niego ogłoszenia o pracę, w których pojawiają się wymogi dotyczące pracowników. Jednocześnie warto wskazać na kompleksowy charakter pojęcia. Według A. Verdoodt i A. Sente (1983: 265) potrzeby językowe to zarówno niezbędna znajomość języka, aby wykonać zadania na danym stanowisku, ale także brakujące umiejętności językowe: "For us the term 'language needs' consists of two relevant dimensions: 1. a language that is necessary; 2. a language knowledge that is lacking";
- Użycie języka (Sprachgebrauch) - drugim czynnikiem na który wskazuje S. Vandermeeren jest użycie języka, które autorka rozróżnia od zapotrzebowania w następujący sposób:
„Der tatsächliche Fremdsprachengebrauch eines Unternehmens kann nur dann als mit seinem Fremdsprachenbedarf identisch betrachtet werden, wenn kein Mehrbedarf an Fremdsprachen vorausgesetzt wird“ (S. Vandermeeren 2016: 293).

Zatem użycie języka jest równe autentycznie zgłaszanym potrzebom, jeśli znajomość języka osób zatrudnionych w danej instytucji pokrywa wszystkie potrzeby komunikacyjne powstałe w danym przedsiębiorstwie. Zaprezentowane przez S. Vandermeeren (1998, 2016) oraz S. Vandermeeren i A. Hofman (2015) podejście było podstawą przeprowadzonego w części empirycznej badania.

Zarówno użycie języka w przedsiębiorstwie, jak i potrzeby językowe konstytuują politykę językową przedsiębiorstwa, a więc, najogólniej przyjmując, zbiór reguł i zasad dotyczących używania języka lub języków w obrębie danej jednostki organizacyjnej oraz w kontaktach z podmiotami zewnętrznymi. W ramach polityki językowej przedsiębiorstwa ustalany jest status poszczególnych języków w obiegu firmowym, ale także metody wspierania nauczania poszczególnych języków.

4. Opis badania

W ramach badania przeanalizowano 80 ogłoszeń o pracę w branży informatycznej dotyczących stanowisk z branży IT na terenie Wielkopolski. W badaniu zostały

zadane następujące pytania badawcze:

- Znajomość jakich języków jest wymagana/oczekiwana przez pracodawcę?
- Znajomość języka na jakim poziomie?
- Jakie umiejętności dodatkowe są wymagane od potencjalnych pracowników?
- Jakie elementy polityki językowej przedsiębiorstwa można odnaleźć w ogłoszeniach?

Analizowane ogłoszenia zbierane były zarówno z gazet, wydania Głosu Wielkopolskiego, Gazety Wyborczej, jak i stron internetowych z ofertami pracy: pracuj.pl, oraz praca.pl, w okresie od 01.01 do 31.03.2017 roku.

5. Wyniki badania

- Wymagania dotyczące znajomości języków obcych

W poniższej tabelce zaprezentowane zostały informacje dotyczące wymagań dotyczących znajomości języków obcych na wielkopolskim rynku informatycznym.

Opis	Liczba ogłoszeń	Dodatkowe informacje
Brak informacji o znajomości języka obcego	7	
Znajomość tylko języka angielskiego	63	12 sformułowano w języku angielskim
Znajomość tylko języka niemieckiego	6	
Znajomość innych języków obcych	brak	
Znajomość dwóch języków obcych	4 ogłoszenia (j. angielski jako główny i j. niemiecki jako dodatkowy)	

Tabela 1. Rozkład oczekiwań językowych w analizowanych ogłoszeniach o pracę.

Z powyższych danych można wywnioskować, że znajomość języka angielskiego jest najczęściej (w 67 ogłoszeniach) oczekiwaną kompetencją wśród pracodawców w branży IT. Interesujący jest fakt, że w 12 przypadkach ogłoszenie zostało sformułowane w języku angielskim, aby prawdopodobnie już na samym początku procesu rekrutacyjnego zweryfikować znajomość języka obcego wśród osób szukających pracy na podstawie tekstu zamieszczonego w treści ogłoszenia. Drugim językiem pojawiającym się w ogłoszeniach jest język niemiecki, przy czym w sześciu przypadkach jest to język główny. W czterech ogłoszeniach pracodawcy zaznaczyli w swoich oczekiwaniach wymóg znajomości dwóch języków obcych (języka angiel-

skiego i niemieckiego). W siedmiu ogłoszeniach nie zostały ujęte informacje w zakresie znajomości języków obcych.

- Poziom znajomości języka obcego

Mimo bardzo precyzyjnie sformułowanych ram określających znajomość języków obcych w różnych obszarach zawartych w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego pracodawcy nie do końca przejęli zaproponowaną systematykę w określaniu oczekiwań wobec potencjalnych pracowników. Poniżej kilka sformułowań wyekstrahowanych z analizowanych ogłoszeń:

- Excellent oral and written communication skills in English;
- Znajomość języka angielskiego na poziomie średniozaawansowanym;
- Język angielski - komunikatywny w mowie i piśmie;
- Przynajmniej podstawowa znajomość języka niemieckiego;
- Dobra lub komunikatywna znajomość języka angielskiego (min. B1);
- Język angielski na poziomie zaawansowanym (C1);
- Znajomość języka angielskiego na poziomie swobodnej komunikacji;
- Proficient in English (written/spoken);
- Knowledge of German would be an asset.

Duże wątpliwości budzi na przykład sformułowanie *excellent skills*, czy jest to już poziom C1, czy C2 określany przez Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. Kolejną niejasną kwestią jest to, czym jest poziom *swobodnej komunikacji w języku*. Czy rzeczywiście w pracy w branży IT niezbędna jest znajomość języka na poziomie Proficiency (określana w ESOKJ jako znajomość na poziomie rodzimego użytkownika danego języka)?

Z pewnością dużą pomocą w odpowiedzi na te pytania będzie dalsza część badania (zaprezentowana w innej publikacji) obejmującego pogłębione wywiady z pracodawcami na temat prowadzonej przez nich polityki językowej, niemniej na ten moment można stwierdzić dużą niejednorodność i niekonsekwencję w sformułowaniach dotyczących wymagań językowych stawianych przyszłym pracownikom w branży IT.

W ogłoszeniach pojawiają się konkretne informacje dotyczące znajomości elementów języka specjalistycznego, poniżej kilka przykładów:

- znajomość języka angielskiego w stopniu umożliwiającym pracę z dokumentacją techniczną;
- znajomość języka angielskiego w stopniu pozwalającym na czytanie dokumentacji;
- wysyłanie zaproszeń, wprowadzanie wyników do bazy danych, planowanie rozmów rekrutacyjnych;
- stały kontakt telefoniczny oraz mailowy z kandydatami;
- excel proficiency and ideally experience in the creation of reports;
- strong written and oral communication;
- doświadczenie w tworzeniu i zarządzaniu dokumentacją techniczną;
- skills to effectively present information to various groups of recipients.

W 45 spośród analizowanych ogłoszeń znalazły się informacje wskazujące na fakt, że pracodawcy poszukują potencjalnie pracowników wykazujących się znajomością języka specjalistycznego. W 10 ogłoszeniach pracodawcy wskazywali na potrzebę znajomości języka technicznego (pracy z dokumentacją techniczną). Interesującym jest fakt, że w 26 ogłoszeniach pracodawcy wskazali na oczekiwania dotyczące umiejętności pisania tekstów specjalistycznych w języku obcym (raportów, dokumentów technicznych, maili oficjalnych).

Dodatkowo w ogłoszeniach pojawiły się oczekiwania dotyczące kompetencji pozajęzykowych, niemniej te kompetencje mogą znaleźć się w programie kursu języka specjalistycznego:

- ability to work in high pressure;
- extensive interpersonal skills;
- umiejętnie wyznaczać priorytety;
- umiejętność samodzielnego rozwiązywania podstawowych problemów na podstawie określonych zasad i procedur;
- umiejętności analityczne stosowane do rozwiązywania skomplikowanych problemów;
- wysoko rozwinięte zdolności organizacyjne, komunikacyjne i interpersonalne.

Z przytoczonych przykładów można wywnioskować, że olbrzymie znaczenie dla pracodawców mają umiejętności określane jako tzw. miękkie, określające płynną współpracę w zespole specjalistów.

6. Wnioski dla planowania kursu języka specjalistycznego

Na tym etapie rozważań można sformułować następujące wnioski istotne z punktu widzenia glottodydaktyki specjalistycznej:

- Mimo iż język angielski jest pierwszym językiem obcym w komunikacji w branży IT, to jednak w wielu przypadkach to język niemiecki jest dodatkowym atutem na rynku pracy¹;
- Na zajęciach z języka specjalistycznego powinna być obok komunikacji ustnej ćwiczona komunikacja pisemna, która, jak wynika z oczekiwań umieszczonych w przeanalizowanych ogłoszeniach o pracę, jest bardzo istotna dla przyszłych pracodawców;
- Niezbędna jest także pogłębiona praca (zarówno perceptywna, jak i receptywna) z tekstem specjalistycznym, który jest nie tylko podstawowym źród-

¹ „(...) poznańskich centrach usług w III i IV kw. 2016 r. dotyczyło kandydatów komunikujących się w języku niemieckim. Biorąc pod uwagę trendy rozwojowe zarówno dojrzałych, jak i nowo powstałych poznańskich centrów usług oraz istotny udział firm niemieckich wśród wspomnianych podmiotów, można przypuszczać, że specjaliści posługujący się tym językiem będą w nadchodzących latach należeć do najbardziej poszukiwanych.” Związek Liderów Sektora Usług Biznesowych (ABSL) 2017, http://absl.pl/wp-content/uploads/2016/10/raport_it_2015_PLv151210.pdf [Pobrano 16.05.2017].

dłem wiedzy specjalistycznej w przedsiębiorstwie, ale także wiedzy na temat funkcjonowania terminów specjalistycznych w danym kontekście;

- Ćwiczenia planowane w oparciu o korpusy autentycznych tekstów (autentyczność przykładów), wzmacniające także motywację uczących się i praktyczny charakter zajęć;
- Rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów/ustalania priorytetów/negocjacji, np. za pomocą case study.

7. Podsumowanie i postulaty

Nauczanie języka specjalistycznego na potrzeby rynku pracy powinno mieć przede wszystkim charakter praktyczny, co wynika ze specyfiki nauczanej grupy i stawianych celów. W podjętych rozważaniach grupę docelową mogą stanowić studenci przygotowujący się do podjęcia pracy w branży IT (studenci informatyki, ale także studenci filologii, którzy coraz częściej znajdują zatrudnienie w centrach usług wspólnych) lub osoby czynne na rynku pracy, które planują zmianę pracy, bądź także osoby, które są już czynne zawodowo w danej branży i chcą lepiej spełniać oczekiwania pracodawcy, a poprzez to efektywniej funkcjonować na rynku pracy.

Na podstawie analizy zebranych ogłoszeń stwierdzono wyraźne zapotrzebowanie pracodawców dotyczące kompetencji komunikacyjnych ustnych, ale także pisemnych, co w dużym stopniu przekłada się na kompozycję zajęć specjalistycznych i włączenie do programu zajęć ćwiczenia form pisemnych, takich jak mail, raport czy instrukcja, stosowanych w obiegu komunikacyjnym w przedsiębiorstwie. Obok umiejętności językowych pracodawcy coraz częściej przywiązują wagę do ćwiczenia umiejętności określanych jako tzw. miękkie, tj.: analiza danych, rozwiązywanie problemów, prezentowanie określonych rozwiązań, umiejętność argumentowania, negocjowania etc. Te umiejętności mogą być także ćwiczone w trakcie kursu specjalistycznego w formie różnego typu zadań typu case study (studium przypadku), role play (wcielania się w role) czy pracy z autentycznymi danymi.

Autentyzm to druga ważna cecha nauczania języka specjalistycznego, bardzo mocno powiązana z pragmatyzmem. Nauczanie języka specjalistycznego przyjmuje za cel przygotowanie do działań językowych mających miejsce w autentycznej przestrzeni zawodowej, powinno zatem być jak najbardziej zbliżone do rzeczywistych sytuacji komunikacji językowej, aby osiągnąć jak największą skuteczność. Ta autentyczność może być zapewniona poprzez pracę na autentycznych materiałach i tekstach specjalistycznych.

Kolejnym postulatem, który nasuwa się po przeanalizowaniu wyników przeprowadzonej analizy jest współpraca uczelni (w szczególności jednostek odpowiedzialnych za nauczanie języków obcych) z sektorem zawodowym. Jeśli w przypadku różnego typu przedmiotów o charakterze zawodowym taka współpraca funkcjonuje już od dawna w formie różnego typu spotkań z praktykami, praktyk, wykładów, to w kontekście nauczania języka specjalistycznego jest często bardzo ograniczona, a przecież podstawowym celem nauczania języka specjalistycznego jest przygotowanie do funkcjonowania w autentycznych warunkach komunikacyjnych funkcjonujących w danej branży. Nikt zatem nie będzie w stanie lepiej opisać tych warunków

niż sami praktycy. Zasadnym zdaje się więc organizowanie wyjść do zakładów pracy połączonych z prezentacjami w językach obcych lub wspólne projekty z ekspertami z punktem ciężkości zorientowanym na kształcenie językowe, jednym słowem przybliżenie komunikacji w środowisku zawodowym.

Przedstawiony w artykule materiał stanowi zaledwie fragment badania, które z pewnością zasługuje na poszerzenie i dalsze analizy. Co więcej, omówiony zakres tematyczny jest w Polsce stosunkowo mało zdiagnozowany², a w związku z rozwijającym się popytem na usługi edukacyjne w obszarze nauczania języków specjalistycznych jego pogłębiona analiza jest bardzo potrzebna.

Bibliografia

- Alnajjar, J. (2013), *Communication in global corporations. Successful Project Management via Email*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Association of Business Service Leaders (2015), Rynek usług w Polsce, (URL http://absl.pl/wp-content/uploads/2016/10/raport_it_2015_PLv151210.pdf). [Pobrano 16.05.2017].
- Barometr zawodów (2016), *Raport podsumowujący badanie w województwie wielkopolskim*. Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie.
- Ciekanowski, Z. (2014), *Kapitał ludzki najistotniejszym elementem w organizacji*, (w:) „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach” 101, 135–148.
- Grice, H. P. (1980), *Logika i konwersacja*, (w:) B. Stanosz (red.), *Język w świetle nauki*. Warszawa, 91–114.
- Grucza, F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) F. Grucza/ M. Dakowska (red.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa, 7–21.
- Grucza, F. (2008), *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Podstawy technolingwistyki I*. Warszawa, 5–23.
- Grucza, S. (2006), *Komunikacja specjalistyczna a idiokontekst specjalistyczny i konsytuacja specjalistyczna*, (w:) A. Wołodźko-Butkiewicz/ W. Zmarzer (red.), *Studia Rossica XVIII. Glottodydaktyka i jej konteksty interkulturowe*, Warszawa, 209–223.
- Grucza, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- Grucza, S. (2013), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Grucza, S./ J. Alnajjar/ P. Bąk (2014), *Polnisch-deutsche Unternehmenskommunikation*. Frankfurt/Main.
- Lompieś, J.B. (2014), *Raport spółki giełdowej. Studium pragmalingwistyczne*. Warszawa.

² Warto na tym miejscu wspomnieć o badaniach prowadzonych przez S. Gruczę, J. Alnajjar i P. Bąka (2014) oraz J. Alnajjar (2013) i na temat komunikacji w przedsiębiorstwach.

- Vandermeeren, S. (1998), *Fremdsprachen in europäischen Unternehmen. Untersuchungen zu Bestand und Bedarf im Geschäftsalltag mit Empfehlungen für Sprachenpolitik und Sprachunterricht*. Waldsteinberg.
- Vandermeeren, S. (2016), *Dänisch oder Deutsch? Die Ergebnisse einer Fragebogenaktion unter norddeutschen und dänischen Manager_innen zum Sprachgebrauch und -bedarf ihrer Unternehmen*. (w:) „Linguistik Online“ 79(5), 291–232. (URL: <http://dx.doi.org/10.13092/lo.79.3347>). [Pobrano 14.04.2017].
- Vandermeeren, S./ A. Hofman (2015), *Wie lassen sich Stereotype mit Kulturdimensionen verknüpfen? Eine empirische Untersuchung in Deutschland und Dänemark*, (w:) J. Andrzejewska (red.), *Das Fremde in interkulturellen Untersuchungen*. Erfurt, 127–146.
- Verdoodt, A./ A. Sente (1983), *Interest shown by secondary school pupils in modern languages and adult language needs in Belgium*, (w:) M. Oud-de Glas/ T.van Els (red.), *Research into foreign language needs*, Augsburg: Universität Augsburg, 263–283.
- Zajac, J. (2013), *Specjalistyczna komunikacja multikulturowa i multilingwalna w korporacjach globalnych*. Warszawa.
- Związek Liderów Sektora Usług Biznesowych (ABSL) 2017, http://absl.pl/wp-content/uploads/2016/10/raport_it_2015_PLv151210.pdf [Pobrano 16.05.2017].

Krzysztof KOTUŁA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Strategie współtworzenia tekstów w procesie glottodydaktycznym

Abstract:

Collaborative writing strategies in language learning context

The following article is devoted to the results of two collaborative writing projects conducted by the author among Polish secondary school students learning French. Research into collaborative writing has shown that this pedagogical approach has great potential: it demands reflective thinking, helps learners to focus on grammatical accuracy, lexis and discourse, and it encourages a pooling of knowledge about the language. The development of new tools such as wikis or online text processors greatly enhances the process. In both projects discussed in the present paper, participants were randomly assigned to groups comprising 3 learners each. Their task consisted in writing a short story over a five-week period using a Web-based word processing tool. Our primary goal was to investigate students' writing processes as well as their collaborative strategies.

Wstęp

Praca w grupach i parach uważana jest przez wielu badaczy za niezwykle istotny komponent procesu nauczania języków obcych (zob. M. Bygate/ P. Skehan/ M. Swain 2001, R. Ellis 2003, M. García Mayo 2007, K. Van den Branden/ M. Bygate/ J. Norris 2009). Jak podkreśla N. Storch, koncepcja pracy w grupach ma solidne podstawy teoretyczne i pozostaje w zgodzie z konstruktywistycznym modelem nauczania. Zgodnie z tym punktem widzenia uczący się powinni być zachęceni do uczestnictwa w działaniach, które sprzyjają interakcji i wspomagają proces współtworzenia wiedzy (zob. N. Storch 2005).

Jedną z ciekawszych form pracy grupowej w klasie języka obcego jest wspólne tworzenie tekstów (*collaborative writing*). Zakłada ono współpracę dwóch lub więcej autorów, którzy pracują razem nad wspólnym produktem. Aby osiągnąć założony cel członkowie grupy muszą nauczyć się negocjować, koordynować swoje działania i skutecznie komunikować się ze sobą (zob. P. Lowry/ A. Curtis/ M. Lowry 2004). Wielu badaczy podkreśla pozytywne aspekty grupowego redagowania tekstów broniąc tezy, że zachęca ono uczących się do wspólnej refleksji nad efektywnymi sposobami osiągnięcia wyznaczonego celu (zob. M. Swain 2006, 2010).

Jeszcze kilka lat temu badania nad tworzeniem tekstów w grupach były stosunkowo nieliczne. Jak zauważyła N. Storch w swoim artykule z 2005 roku, „although pair and group work are commonly used in language classrooms, very few studies

have investigated the nature of such collaboration when students produce a jointly written text” (N. Storch 2005: 153). Dopiero od niedawna zauważyć można wzrost zainteresowania tą formą współpracy między uczącymi się języka obcego. Jedną z fundamentalnych przyczyn było pojawienie się całej gamy narzędzi Web 2.0 charakteryzujących się dużym potencjałem pozwalającym w istotny sposób usprawnić pracę nad tego typu projektami. Określenie sposobu, w jaki przebiega realizacja podobnych zadań oraz zdefiniowanie strategii współpracy między uczniami piszącymi teksty w ramach zajęć z języka obcego to główny cel, jaki stawiamy sobie w niniejszym artykule.

1. Przegląd literatury

1.1. Wybrane studia nad wspólnym tworzeniem tekstów

Z racji braku miejsca omówimy tutaj jedynie kilka najbardziej reprezentatywnych badań, które ukazały się po roku 2000. Koncentrują się one głównie na dwóch podstawowych zagadnieniach: z jednej strony na subiektywnej percepcji pozytywnych i negatywnych aspektów uczestnictwa w projektach telekolaboracyjnych przez ich uczestników, z drugiej zaś, na wpływie tego typu zadań na rozwój umiejętności pisania.

W opublikowanym w 2002 artykule F. Kuiken i I. Vedder pochyłili się nad zagadnieniem interakcji między uczniami wspólnie piszącymi teksty. Sformułowana przez nich hipoteza badawcza brzmiała następująco: “text quality in L2 is positively affected by collaborative dialogue: when learners are given the opportunity to reconstruct together a text, which has been read to them by the teacher, their joint product will be better than an individual reconstruction” (F. Kuiken/ I. Vedder 2002: 169). Autorom udało się ustalić, iż istnieje silny związek między charakterem oraz częstotliwością interakcji między uczniami a jakością wyprodukowanych przez nich tekstów. Stąd ich wniosek, że współpraca w ramach zajęć prowadzi do postępów w opanowaniu języka obcego oraz ułatwia zarówno nabywanie, jak i utrwalanie wiedzy.

W cytowanym już we wstępie artykule N. Storch (2005) zajęła się analizą procesu tworzenia tekstów w grupach oraz opiniami uczestników badania dotyczącymi tego typu pracy zespołowej. W ramach eksperymentu zostały porównane teksty napisane w parach z tekstami napisanymi indywidualnie. W wyniku swoich poszukiwań autorka doszła do następujących wniosków: “a comparison of the products (completed texts) of pairs and individuals showed that pairs produced shorter texts, but texts that had greater grammatical accuracy and linguistic complexity, and were more succinct.” (N. Storch 2005: 168). Co się tyczy opinii studentów na temat telekolaboracji, to należy zaznaczyć, że były one w przeważającej mierze pozytywne, nawet jeśli kilkoro z nich wyraziło pewne zastrzeżenia odnośnie zaproponowanego modelu pracy. Podobne badanie, zakładające analizę jakościową tekstów napisanych samodzielnie i w parach, zostało przeprowadzone dwa lata później (zob. N. Storch/ G. Wigglesworth 2007). Również i w tym przypadku autorzy doszli do podobnych wniosków.

Ostatnie z przedstawionych tutaj badań zostało przeprowadzone przez A. Shehadeh (2011). Jest ono szczególnie ciekawe, gdyż jego autor postawił sobie za cel określenie czy i w jakim stopniu udział w projektach zakładających grupowe tworzenie tekstów wpływa na rozwijanie indywidualnych umiejętności uczniów. Uczestnicy eksperymentu zostali przyporządkowani do dwóch grup: w pierwszej z nich teksty były pisane indywidualnie, w drugiej - w parach. Po upływie 16 tygodni przebadano wzrost umiejętności studentów w kilku dziedzinach (słownictwo, gramatyka itd.). W większości przypadków członkowie drugiej grupy poczynili bardziej znaczące postępy w rozwoju poszczególnych kompetencji niż członkowie grupy pierwszej.

Jak widać z powyższego krótkiego przeglądu, zdaje się nie ulegać wątpliwości, że wspólne tworzenie tekstów może mieć pozytywny wpływ zarówno na rozwój kompetencji ogólnych (takich jak umiejętność pracy w grupie), jak i kompetencji językowych. Te konkluzje wydają się mieć solidne podstawy, gdyż zostały sformułowane w oparciu o różnorodne koncepcyjnie badania przeprowadzone w różnych kontekstach. Pierwszą podstawową różnicą między nimi był czas realizacji. Podczas gdy część badaczy oparła swoje obserwacje na projektach krótkoterminowych, ograniczających się do wykonania jednego zadania (zob. N. Storch 2005), inni koncentrowali się na projektach długoterminowych, wymagających od uczestników stworzenia wielu tekstów (zob. A. Shehadeh 2011). Wyraźne różnice widać również w koncepcji realizowanych zadań, polegających bądź to na rekonstrukcji tekstu (zob. F. Kuiken/ I. Vedder 2002), bądź też na stworzeniu narracji w oparciu o materiał graficzny (zob. N. Storch 2005). Istotne rozbieżności dają się również zauważyć w sposobie doboru uczestników do grup. I tak, na przykład w eksperymencie przeprowadzonym przez N. Storch (2005) studenci mogli wybrać, czy chcą wykonać powierzone im zadanie w parach, czy też samodzielnie, z kolei w badaniu przeprowadzonym przez A. Shehadeh (2011) zostali losowo przydzieleni do grup. Zarówno wiek uczestników, typ szkoły, do której uczęszczają, długość nauki, ich poziom językowy, preferencje odnoszące się do określonego formatu zadania, charakter interakcji między uczniami, relacje wewnątrz grupy czy też użyte narzędzia, mogą w wydatny sposób wpłynąć tak na sposób realizacji projektu, jak i na percepcję telekolaboracji.

1.2. Wspólne tworzenie tekstów w erze Web 2.0

Pojawienie się narzędzi informatycznych w sposób naturalny pogłębiło zainteresowanie ideą pisania tekstów w grupach. Podstawową zaletą przemawiającą za użyciem nowych technologii w tym kontekście jest umożliwienie wielu osobom niepozostającym w fizycznej bliskości na pracę zdalną. Eliminuje to konieczność spotkań w świecie rzeczywistym podczas tworzenia tekstu. Członkowie grupy mogą tworzyć i modyfikować pliki w dowolnej chwili, gdyż mają nieograniczony dostęp do współtworzonego dokumentu.

W grupowych projektach potencjalnie może być wykorzystana cała gama narzędzi. Pierwszym, o którym warto wspomnieć są *wiki* czyli strony internetowe, których treść można tworzyć i modyfikować z poziomu przeglądarki internetowej.

Rozwiązanie to charakteryzuje się powszechną dostępnością i dużą elastycznością, pozwala w prosty sposób dodawać i formatować treści, umożliwiając zarazem współpracę wielu użytkowników. Jak podkreśla M. Warschauer, *wiki* to “an especially powerful tool for collaborative writing and collaborative knowledge development” (M. Warschauer 2010: 5). W ostatnich latach ukazało się kilka znaczących badań poświęconych zastosowaniu tego narzędzia w procesie glottodydaktycznym (zob. D. Coniam/ M.L. W. Kit 2008, I. Elola/ A. Oskoz 2010, T. Judd/ G. Kennedy/ S. Cropper, 2010) oraz wpływie jego użycia na rozwój umiejętności pisania (zob. N. Arnold/ L. Ducate/ C. Kost 2009, L. Bradley/ B. Lindström/ H. Rysted 2010). Badania te potwierdzają pozytywny wpływ zastosowania narzędzi teleinformatycznych na jakość współpracy między uczącymi się języka obcego.

Drugim typem narzędzi, które budzą zainteresowanie specjalistów od nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo są blogi (zob. L. Ducate/ L. Lomnicka 2008, L. Murray/ T. Hourigan 2008). Są to dynamicznie tworzone strony internetowe składające się zwykle z kolejnych, chronologicznie uporządkowanych wpisów. Pozwalają one nie tylko publikować w sieci określone treści, ale również wymieniać się z innymi użytkownikami pomysłami i opiniami. Choć zwykle są one tworzone przez indywidualnych twórców, mogą również zostać użyte w kontekście telekolekcyjnym. Blogi grupowe mogą być tworzone przez grupy uczących się, a nawet całą klasę.

Trzecią grupą narzędzi, których potencjał może zostać wykorzystany w procesie glottodydaktycznym, są internetowe edytory tekstu. Są to programy, które pod wieloma względami przypominają standardowe edytory tekstów, takie jak choćby *Microsoft Word*. Pośród ich cech charakterystycznych należy wymienić przede wszystkim darmowość, możliwość zapisania plików na serwerze, gdzie są dostępne dla współpracowników oraz przejrzysty interfejs, przypominający ten znany z komercyjnych edytorów tekstu, co pozwala w wydatny sposób zwiększyć komfort użytkowników. Podstawową ich zaletą jest fakt, iż w przeciwieństwie do np. *wiki*, umożliwiają one pracę w trybie synchronicznym i pozwalają studentom na redagowanie tekstu i wymianę informacji w czasie rzeczywistym.

1.3. Możliwe przeszkody w realizacji zadań zakładających grupowe tworzenie tekstów

Użycie nowych technologii, choć z pewnością stwarza wiele możliwości, nie gwarantuje jednak ani nauczycielowi, ani uczniom odniesienia sukcesu. Liczne badania dowodzą, że skuteczność danej metody nauczania języka obcego wspomaganego komputerowo zależy w większym stopniu od przyjętej przez nauczyciela filozofii nauczania niż od potencjału samej technologii (zob. A. P. Rovai/ K.T. Barnum 2003, D. Weasenforth/ C.F. Meloni/ S. Biesenbach-Lucas 2005). Dotyczy to także wspólnego tworzenia tekstów – sam fakt użycia nowych technologii nie gwarantuje powodzenia projektu. Tymczasem powody, dla których zadania tego typu mogą się nie powieść są liczne. W grę wchodzi tu takie czynniki jak brak doświadczenia w realizacji tego typu zadań, konflikt między członkami grupy (zob. R. M. Chisholm 1990) oraz brak umiejętności wspólnego radzenia sobie z różnymi przeszkodami. Proble-

mem może okazać się również niezrozumienie istoty współpracy. Niektóre badania pokazały, że część uczestników, zamiast rzeczywiście wspierać się w procesie tworzenia tekstu, preferuje tryb pracy, w którym każdemu z nich zostaje przypisane ściśle określone, samodzielne zadanie i dopiero w końcowej fazie projektu wszystkie fragmenty tekstu są scalane ze sobą (zob. H.S. Alyousef/ M.Y. Picard 2011). Taki styl pracy powoduje, że członkowie grupy nie korzystają z pomocy kolegów i nie współpracują. Każdy z nich czuje się bowiem odpowiedzialny jedynie za swoją część zadania, co może odbić się negatywnie na jakości tworzonego tekstu. Na koniec należy również podkreślić fakt, iż wielu uczących się jest przyzwyczajonych do samodzielnego tworzenia prac pisemnych i niechętnie podejmuje się realizacji zadań, których ostateczny rezultat zależy od pracy większej liczby osób (zob. D.E. Murray 1992). Uczniowie mogą też podchodzić z nieufnością do sytuacji, w której pisany przez nich tekst jest oceniany i poprawiany przez innych uczniów, a nie przez nauczyciela.

Nauczyciel musi brać pod uwagę te uwarunkowania i być świadom różnych czynników, które mogą mieć wpływ na przebieg i rezultat tego typu projektów. To do niego należy odpowiednie skonstruowanie zadania oraz dokładne monitorowanie jego przebiegu w taki sposób, aby możliwe było osiągnięcie optymalnych rezultatów. Uczniowie z kolei muszą mieć poczucie, że są wspierani w swojej pracy, gdyż użycie nowych technologii, szczególnie takich, z którymi mogą mieć kontakt po raz pierwszy, może być dla nich poważnym utrudnieniem.

2. Opis projektu badawczego

2.1. Ogólne założenia badania

Autor niniejszego artykułu jest nauczycielem języka francuskiego i przedstawione poniżej rozważania odnoszą się do tego właśnie języka. Pozwala to choćby w niewielkim stopniu zapełnić dosyć istotną lukę, gdyż większość badań odnoszących się do wspólnego tworzenia tekstów koncentruje się na języku angielskim.

Biorąc pod uwagę kontekst, w którym realizowane były poszczególne zadania, wykorzystanie narzędzi Web 2.0 było najbardziej naturalnym wyborem. Uczniowie biorący udział w badaniach mieszkali bowiem daleko od siebie, uczęszczali na różne zajęcia pozalekcyjne i odbywanie regularnych spotkań stanowiłoby dla nich duży problem. Wyraźnie widać tutaj zalety wykorzystania technologii informacyjnych – przez cały czas realizacji projektu uczestnicy mieli swobodny dostęp do tworzonych dokumentów, które mogli edytować i komentować w dogodnym dla siebie czasie. Jednym z priorytetów było umożliwienie uczniom pracy w trybie synchronicznym, a więc nasz wybór padł na *Google Docs*.

Ostatnim istotnym elementem było podjęcie decyzji odnoszącej się do liczebności grup. Zdecydowana większość badań poświęcona wspólnemu tworzeniu tekstów koncentruje się na pracy w parach. Wciąż realizowanych jest stosunkowo niewiele projektów zakładających współpracę trzech lub więcej uczniów (zob. np. G. Kessler/ D. Bikowski/ J. Boggs 2012). Tymczasem zwiększenie liczby uczestników pozwala na tworzenie dłuższych i bardziej złożonych tekstów oraz wymusza większą ela-

styczność, wynikającą z konieczności pogodzenia ze sobą odmiennych stylów pracy. Zastosowanie nowych technologii znosi wszelkie ograniczenia i pozwala na efektywną współpracę nawet w licznej grupie. Ze względu na to, że w omawianych poniżej dwóch projektach zadaniem uczniów było stworzenie stosunkowo długich i złożonych historii, zespoły trzyosobowe wydawały się być optymalne do realizacji tego zadania.

2.2. Kontekst badania i charakterystyka grup badawczych

Prezentowane w niniejszym artykule refleksje oparte są na dwóch badaniach przeprowadzonych w szkole ponadgimnazjalnej na dwóch grupach uczniów na średnio zaawansowanym poziomie językowym (B1). Polegały one na napisaniu opowiadania na zadany temat przez uczniów pracujących w zespołach trzyosobowych. Podstawową różnicą między wyżej wspomnianymi badaniami była charakterystyka uczestników. W pierwszym przypadku (badanie 1, K. Kotuła 2016a) były to osoby (n=27), które dobrze się znały i w przeszłości pracowały już razem nad różnymi zadaniami, w drugim natomiast (badanie 2, K. Kotuła 2016b) byli to uczniowie (n=36) nowo utworzonej klasy, dla której projekt był pierwszą okazją do współpracy.

W dwóch poprzednich publikacjach (K. Kotuła 2016a, K. Kotuła 2016b) przeanalizowaliśmy opinie uczestników odnoszące się do wspólnego tworzenia tekstów. Z jednej strony zależało nam na znalezieniu odpowiedzi na pytanie, czy tego typu projekty są uznawane za atrakcyjne przez uczących się języka obcego, z drugiej zaś staraliśmy się określić jakie zmienne (np. stopień znajomości nowych technologii, preferencje odnoszące się do pracy w grupie itd.) mogą mieć wpływ na wyrażane przez uczniów opinie.

Udało nam się ustalić, że uczestnicy drugiego badania byli mniej przekonani do pozytywnego wpływu projektu na rozwój poszczególnych kompetencji językowych niż osoby, które wzięły udział w pierwszym badaniu. Podobnie kształtowały się odpowiedzi na pytania odnoszące się do poziomu satysfakcji z jakości stworzonego tekstu – tutaj również średnia odpowiedzi udzielonych przez uczniów uczestniczących w drugim badaniu była niższa. Należy jednak podkreślić, że w obu przypadkach uczniowie byli zgodni co do faktu, że udział w projekcie był interesującym doświadczeniem. O pozytywnym podejściu do zaproponowanych zadań świadczy chociażby fakt, że wiele tekstów okazało się być dużo dłuższych niż zostało to sformułowane w wymaganiach wstępnych. Natomiast różnice w ocenie poziomu trudności realizowanego zadania okazały się nieistotne statystycznie.

Zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku uczniom nie zostały dane żadne wskazówki dotyczące ewentualnego podziału ról podczas pracy. Mieli oni zorganizować się spontanicznie i sami dojść do porozumienia co do optymalnego sposobu realizacji postawionego przed nimi zadania. Słusznym wydaje się założenie, że strategie współpracy w obu przypadkach będą dosyć istotnie różnić się od siebie. To zagadnienie nie zostało jednak jak na razie poddane gruntownej analizie, dlatego też celem niniejszego artykułu jest zapełnienie tej luki.

nie bardzo podobnymi przypadkami. Teksty mają porównywalną długość (1408 słów w grupie pierwszej i 1322 w grupie drugiej), a ich stworzenie zajęło podobną liczbę dni. Rozbieżności widoczne na osi czasu wynikają z nieco późniejszego początku realizacji zadania w przypadku grupy pierwszej oraz dosyć długiej, sześciodniowej przerwy w jego realizacji widocznej w grupie drugiej (dni 19-24). Dopiero dokładniejsza analiza pozwala nam dostrzec bardziej istotne różnice w procesie powstawania tekstu. Jak widać w Tabeli 1, w przypadku grupy 2a mamy do czynienia ze zjawiskiem, kiedy jedna osoba snuje opowieść przez kilka kolejnych dni. Dobrym przykładem są tu dni 14-19, kiedy powstaje duży fragment liczący 424 słowa, którego autorem jest uczestnik 2. Fragment ten przez zdecydowaną większość wspomnianego okresu składał się z nieuporządkowanych elementów. Część zdań zdawała się nie być powiązana logicznie z innymi, trudno było również wywnioskować, w jakim kierunku zmierza opowiadana historia. Dopiero w ostatnim dniu całości został nadany ostateczny kształt oraz dodany element końcowy (nie spodziewana śmierć jednego z bohaterów), mogący potencjalnie kierować przygodę na nowe tory. W przypadku grupy 2b (zob. Tabela 2) wyraźnie widoczna jest dużo częstsza alternacja – po ukończeniu każdego fragmentu członkowie grupy czekali na wpis któregoś z kolegów. Większość fragmentów sprawiała przy tym wrażenie autonomicznych mini-sekwencji i kończyła się w taki sposób, że otwierała nowe możliwości rozwoju narracji (np. główny bohater otwiera drzwi i wchodzi do wcześniej nieodwiedzonego pokoju, znajduje dziwny obiekt, który ogląda itd.), przez co współpracownicy byli zachęcani do podjęcia zadania i wymyślenia dalszego ciągu. Odbija się to bezpośrednio na charakterze historii, który jest dużo bardziej dynamiczny i obfituje w częste zwroty akcji. Dopiero analiza procesu powstawania tekstu pozwala ustalić przyczynę tego zjawiska.

Kolejna grupa, którą poddamy tutaj analizie, również biorąca udział w badaniu 2, stanowi ciekawy przykład z innego powodu – jest to jedyny przypadek w obu badaniach, w którym jeden z uczestników zrezygnował z udziału w projekcie. Doprowadziło to do sytuacji, w której całe opowiadanie zostało stworzone wyłącznie przez dwóch uczestników.

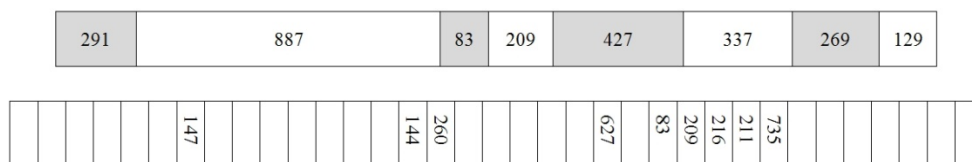


Tabela 3. Ilustracja przebiegu współpracy w grupie 2c.

Analiza osi czasu (zob. Tabela 3) pozwala dostrzec istotne rozbieżności w zestawieniu z prezentowanymi wcześniej grupami. Po pierwsze, wyraźnie zaznaczają się dwie długie przerwy w tworzeniu tekstu (dni 8-14 i 17-21). W przypadku pierwszej z nich można założyć, że pierwszy uczestnik po napisaniu początkowego akapitu przyjął postawę wyczekiwania, spodziewając się, że kolejny członek grupy będzie kontynuował rozpoczęte opowiadanie. Kiedy po 7 dniach okazało się, że nikt nie

podjął się tego zadania, dopisał kolejny fragment. Dzień później użytkownik 2 dodał pierwszą partię tekstu. Po tym nastąpił najwyraźniej kolejny okres wyczekiwania, prawdopodobnie na trzeciego użytkownika (5 dni). Dopiero po upływie tego czasu, kiedy dwóch aktywnych uczniów doszło do wniosku, że nie można liczyć na udział trzeciej osoby w realizacji zadania, kolejne fragmenty tekstu zaczęły powstawać w regularnych interwałach czasowych. Z tego właśnie powodu zdecydowana większość tekstu (79%) powstała w przedostatnim tygodniu projektu. Najciekawszy jest fakt, iż nie odbiło się to w sposób negatywny na długości tekstu, wręcz przeciwnie, okazał się on być najdłuższym opowiadaniem napisanym w ramach projektu (2632 słowa).

3.2. Realizacja projektu w wybranych grupach w ramach badania 1

W tym podpunkcie przystąpimy do analizy mechanizmów tworzenia tekstów, które powstały w ramach badania 1. Przypomnijmy, iż tym razem grupy realizujące projekt były złożone z uczniów, którzy dobrze się znali i mieli już okazję ze sobą współpracować przy realizacji innych zadań.

181	195	185	92	136	256	200	157	166	290	37	
181	195	185	92	136	91	165	200	157	166	290	37

Tabela 4. Ilustracja przebiegu współpracy w grupie 1a.

W pierwszym analizowanym tu przypadku podział pracy nie różni się zbytnio od wcześniej omawianych przykładów. Uczestnicy dodawali naprzemiennie swoje partie tekstu trzymając się zasady, że każdy kolejny fragment powstaje w odrębny dzień. W ten sposób powstało opowiadanie liczące 1895 słów. Dopiero rzut oka na oś czasu pozwala stwierdzić dosyć istotne odstępstwa od omawianych wcześniej dwóch modeli. O ile w przypadku grup utworzonych z niewspółpracujących ze sobą wcześniej uczniów realizacja zadania została rozpoczęta dopiero po około tygodniu, o tyle w omawianym tu przykładzie uczniowie praktycznie od razu rozpoczęli pracę. Udało im się przy tym zachować równe tempo – jedynie w przypadku trzech dni (dni 4, 9 i 15) nie powstała żadna nowa partia tekstu. To pozwoliło im ukończyć zadanie 19 dni przed wyznaczonym terminem. Tego typu zjawisko powtórzyło się w zdecydowanej większości grup biorących udział w badaniu 1, ale w żadnej w przypadku badania 2. Dowodzi to z pewnością lepszej organizacji i umiejętności zarządzania czasem, co jest zrozumiałe, biorąc po uwagę fakt, że uczestnicy tej grupy dobrze się znali i mieli już sposobność współpracować.

Ostatni omawiany tutaj przypadek (Tabela 5) jest szczególnie interesujący, ponieważ przed przystąpieniem do tworzenia właściwego tekstu uczniowie ustalili plan historii. Jest to strategia, która nie była w ogóle stosowana przez osoby biorące udział w badaniu 2. Uczestnicy tego eksperymentu pozwalali historii rozwijać się w sposób spontaniczny, reagując na wprowadzone przez kolejnych autorów modyfika-

cje. Tymczasem rozpoczęcie pracy nad tekstem od stworzenia planu historii było dominującą strategią większości grup biorących udział w badaniu (6 z 9 grup). Różnica ta wynika prawdopodobnie z faktu, że w grupie złożonej z osób przyzwyczajonych do wspólnej realizacji różnego rodzaju zadań uczestnicy nie wahali się proponować współpracownikom konkretnych rozwiązań i formułować sugestii odnoszących się do kierunku, w którym ich zdaniem powinna zmierzać opowiadana historia.

291	57	115	68	221	151	332	349	275	274																		
291	57+115	-48	68	80	141	-33+151	94	238+98	251	-64+110	165+274																

Tabela 5. Ilustracja przebiegu współpracy w grupie 1b.

W kolejnym przypadku całkowita długość tekstu wyniosła 1551 słów. 291 słów, które powstały w drugim dniu trwania projektu (zob. Tabela 5) nie zostało wliczonych do tej liczby, ponieważ składały się one na plan stworzony przez uczestnika 1. Do ogólnej liczby nie zostało wliczonych również 145 słów, które zostały usunięte przez uczestnika 1 w dniach 5 i 16 oraz przez uczestnika 2 w dniu 9.

Jak widać grupa ta wyróżnia się na tle pozostałych trzema fundamentalnymi cechami. Po pierwsze, jak wspomniano wcześniej, praca rozpoczęła się od ustalenia planu historii. Został on zaproponowany przez użytkownika 1 drugiego dnia projektu i poddany ocenie innych członków grupy. Po drugie, członkowie tej grupy nie wahali się ingerować w treści stworzone przez współpracowników. Dotyczy to zarówno użytkownika 1, który usuwał dwukrotnie fragmenty tekstu, które jego zdaniem nie pasowały do przyjętej koncepcji historii (tłumacząc zarazem motywy swojej interwencji w komentarzach) oraz jednokrotnie przez użytkownika 2, który zaproponował lepszą jego zdaniem wersję jednego z pojawiających się w opowiadaniu zdarzeń. Wiąże się z tym kolejna cecha charakterystyczna, a mianowicie większa dynamika współpracy. Na osi czasu widać wyraźnie, iż w przeciwieństwie do wcześniej omawianych grup uczestnicy korzystali z oferowanej przez *Google Docs* możliwości pracy symultanicznej, tworząc równocześnie kolejne akapity tekstu, często podczas jednej równoległej sesji (dni 4, 14 i 17). Świadczy to o tym, że odczuwali oni dużo mniejsze opory przed wchodzeniem w bezpośrednią interakcję ze współpracownikami. Oś czasu wskazuje również pewne podobieństwa z grupą omawianą w poprzednim akapicie, ponieważ również i w tym przypadku zadanie zostało ukończone na długo przed wyznaczonym terminem.

Jak więc widać, zadania o podobnym charakterze mogą być realizowane na bardzo wiele sposobów. Często dopiero dokładna analiza przebiegu współpracy między uczestnikami projektu pozwala zrozumieć dlaczego tekst przybrał ostatecznie taką, a nie inną formę. W niniejszym artykule ograniczyliśmy się do przeanalizowania kilku

wybranych, najbardziej naszym zdaniem charakterystycznych przypadków. Nawet te cząstkowe dane pozwalają jednak uchwycić pewne zależności i lepiej zrozumieć naturę zjawisk zachodzących podczas realizacji projektów telekolaboracyjnych. Wydaje się, że metoda analizy graficznej może z powodzeniem zostać zastosowana w innych kontekstach, dostarczając istotnych danych o procesie wspólnego tworzenia tekstów.

4. Analiza modyfikacji wprowadzanych w tekstach współtworzonych w ramach badania 1 i 2

Kolejnym krokiem było zbadanie sposobu, w jaki uczestnicy obu badań wprowadzali różnego rodzaju modyfikacje do tworzonych w grupach tekstów. Przez modyfikacje rozumiemy tu zarówno różnego rodzaju poprawki błędów ortograficznych czy gramatycznych, jak i na przykład sugestie odnoszące się do rozwoju fabuły. Co istotne, *Google Docs* pozwala użytkownikom zarówno na bezpośrednią modyfikację tekstu, jak i na dodawanie wyświetlanych na marginesie strony komentarzy. W naszej analizie traktujemy te dwa sposoby łącznie, ponieważ często są one funkcjonalnie tożsame – zwykle nie ma znaczenia, czy użytkownik sugeruje użycie odpowiedniej formy w komentarzu, czy też nanosi poprawkę bezpośrednio w tekście.

W naszym artykule opieramy się częściowo na klasyfikacji typów interwencji zaproponowanej przez G. Kesslera, D. Bikowskiego i J. Boggsa (2012). Autorzy wprowadzili podstawowe rozróżnienie na komentarze i poprawki językowe (*LRC – language related contributions*), przy czym chodzi tutaj na przykład o korektę ortograficzną, gramatyczną, czy stylistyczną, oraz pozajęzykowe (*NLRC – non-language related contributions*), odnoszące się choćby do formatowania tekstu lub też dodawania komentarzy odnoszących się do planu. Te dwie podstawowe kategorie zostały następnie podzielone na kilka subkategorii, z których na potrzeby obecnego badania zachowamy jedynie trzy. W ramach *LRC* wyszczególniliśmy dwa przypadki: pierwszy, w którym interwencje uczestników odnoszą się do formy tekstu oraz drugi, w którym koncentrują się one na jego treści. Co się zaś tyczy *NLRC*, wzięliśmy pod uwagę tylko jedną kategorię, odnoszącą się do konstruowania bądź wprowadzaniu korekty do planu opowiadania (np. przedstawianie sugestii dotyczących rozwoju historii). Kategorie te wydały nam się wystarczające do opisanego całego spektrum interwencji uczniów w tworzony tekst. W Tabeli 6 zamieszczone zostały przykłady ilustrujące każdy ze wspomnianych typów modyfikacji.

<i>LRC</i>		<i>NLRC</i>
forma	treść	plan
Je crois que 'domestiques' est meilleur mot ici, qu'est-ce vous pensez? (komentarz:	Ici j'ai ajouté: Mais avant de sortir il est allé à la salle de bain et a pris la bouteille de l'eau de cologne. C'est plus logique. (komentarz: Tutaj dodałam: Ale przed wyjściem poszedł do łazienki i wziął butelkę wody kolońskiej. To	Je ne comprends pas, ils vont se marier dans un moment? (komentarz: Nie rozumiem, oni za chwilę się pobiorą?) J'ai une petite question: pourquoi Michel a tue son beau-père? Je crois la raison

<p>Myślę, że [słowo] 'domestiques' będzie tu lepsze, jak sądzić?) J'ai corrigé mourrir en mourir <i>(komentarz: Poprawiłem mourrir na mourir)</i> Il a regardé autour de sei lui <i>(poprawa błędu gramatycznego bezpośrednio w tekście)</i></p>	<p>logiczniejsze) Moi, je propose d'Aboville, comme ce baron de l'Empire. C'est vraiment aristocratique :) <i>(komentarz odnoszący się do wyboru nazwiska jednej z postaci: Ja proponuję d'Aboville, ponieważ to [jest] baron Cesarstwa. To naprawdę arystokratyczne [nazwisko])</i></p>	<p>est très important pour l'histoire. <i>(komentarz: Mam małe pytanie: dlaczego Michał zabił swojego teścia? Sądzę, iż powód jest bardzo ważny w tej historii)</i></p>
--	--	--

Tabela 6. Przykłady poszczególnych typów interwencji – badanie 1 i 2.

Kolejnym krokiem było stwierdzenie z jaką częstotliwością uczestnicy pierwszego i drugiego badania decydowali się wprowadzać poprawki do współtworzonego tekstu. Dokonałiśmy tutaj pewnej istotnej modyfikacji klasyfikacji zaproponowanej przez G. Kesslera, D. Bikowskiego i J. Boggsa (2012): wewnątrz każdej z wyżej wymienionych kategorii wprowadziliśmy rozróżnienie na automodyfikacje i modyfikacje dokonane przez innego członka grupy. Wydaje się bowiem, że niezwykle istotnym aspektem mówiącym wiele o naturze relacji między współpracownikami jest to, czy interwencje danego użytkownika ograniczały się jedynie do stworzonych przez niego fragmentów tekstu, czy też dokonywał on podobnych operacji na tekście swoich partnerów.

W tabelach 7 i 8 zostały zawarte średnie liczby modyfikacji dla każdej z badanych grup. Tego typu liczby mogą dać jedynie przybliżony obraz sytuacji, czym innym jest bowiem poprawka ograniczająca się do usunięcia błędu ortograficznego, a czym innym taka, która zakłada przebudowę całego zdania. Nie ulega jednak wątpliwości, że nawet tak podstawowe informacje pozwalają nam uchwycić pewne ogólne trendy.

LRC				NLRC	
forma		treść		plan	
auto	inne	auto	inne	auto	inne
7-51 (\bar{x} =34,7)	4-37 (\bar{x} =25,5)	3-34 (\bar{x} =21,8)	1-22 (\bar{x} =17,3)	0-1 (\bar{x} =0,2)	1-8 (\bar{x} =3,9)

Tabela 7. Wartości minimalne, maksymalne oraz średnie arytmetyczne dla poszczególnych typów interwencji – badanie 1.

LRC				NLRC	
forma		treść		plan	
auto	inne	auto	inne	auto	inne
3-39 ($\bar{x}=19,7$)	0-7 ($\bar{x}=3,4$)	0-13 ($\bar{x}=7,5$)	0-4 ($\bar{x}=1,7$)	0 ($\bar{x}=0$)	0-1 ($\bar{x}=0,2$)

Tabela 8. Wartości minimalne, maksymalne oraz średnie arytmetyczne dla poszczególnych typów interwencji – badanie 2.

Z zamieszczonego powyżej zestawienia wynika, że w przypadku badania 1 uczestnicy nie wahali się modyfikować i komentować tekst tworzony przez współpracowników (patrz Tabela 7). Liczby te wyraźnie kontrastują z wynikami uzyskanymi w badaniu 2. Jak widać na przykładzie Tabeli 8, uczniowie dużo rzadziej niż w pierwszym przypadku wprowadzali lub też sugerowali zmiany zarówno we fragmentach opowiadania napisanych samodzielnie, jak i przez kogoś innego. Różnica ta jest wyraźna szczególnie w tym drugim przypadku, bowiem interwencje w tekst któregoś z partnerów były bardzo sporadyczne. Świadczy to dobitnie o tym, że uczniowie pracujący ze sobą po raz pierwszy woleli skupić się na własnym tekście i nie ingerować w inne części opowiadania.

5. Konkluzje

Jest rzeczą oczywistą, że w ramach niniejszego artykułu mogliśmy poruszyć tylko niektóre zagadnienia związane ze wspólnym tworzeniem tekstów. W naszym przeglądzie strategii współpracy skoncentrowaliśmy się na najbardziej charakterystycznych przypadkach. Nawet jednak poddana takim ograniczeniom analiza pozwala uzyskać wgląd w wielość potencjalnie możliwych modeli telekolaboracji. Udało się nam przy tym stwierdzić, że stopień znajomości między uczniami współtworzącymi zdalnie teksty jest istotnym czynnikiem kształtującym sposoby realizacji postawionego przed uczniami zadania.

Nasza analiza modyfikacji dokonywanych przez uczestników projektu ograniczyła się jedynie do ilościowego przedstawienia zjawisk zaobserwowanych w czasie trwania badania 1 i 2. Konieczne byłoby, niemożliwe do przeprowadzenia w ramach niniejszego artykułu, dokładne badanie jakościowe wszelkiego rodzaju poprawek nanoszonych na tekst przez jego autorów, biorące pod uwagę dynamikę tego złożonego procesu. Istotne jest bowiem zarówno to, jakiego typu modyfikacje były dokonywane najczęściej, na jakim etapie pracy one się pojawiały, jak i to, w jaki sposób członkowie grupy reagowali na poprawki nanoszone na swoich fragmentach tekstu przez inne osoby.

Na koniec trzeba zaznaczyć, że pominęliśmy kwestię, która ma absolutnie fundamentalne znaczenie w badaniach nad wspólnym tworzeniem tekstów – ich jakość. Otwartym więc również pozostaje pytanie w jakim stopniu przyjęte przez członków danej grupy strategie wpływają na ostateczny efekt współpracy. Wydaje się to jednak być zagadnieniem na tyle złożonym, że powinno stanowić przedmiot odrębnego opracowania. Celem naszego artykułu było przede wszystkim otwarcie kilku pól

refleksji nad procesem telekolaboracyjnym, co w pewnym stopniu z pewnością udało się osiągnąć.

Bibliografia

- Alyousef, H.S./ M.Y. Picard (2011), *Cooperative or collaborative literacy practices: Mapping metadiscourse in a business students' wiki group project*, (w:) „Australasian Journal of Educational Technology” 27(3), 463–480.
- Arnold, N./ L. Ducate/ C. Kost (2009), *Collaborative writing in wikis: Insights from culture projects in German classes*, (w:) L. Lomnicka/ G. Lord (red.), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning*. San Marcos, 115–144.
- Bradley, L./ B. Lindström/ H. Rystedt (2010), *Rationalities of collaboration for language learning in a wiki*, „ReCALL” 22(2), 247–265.
- Bygate, M./ P. Skehan/ M. Swain (red.) (2001), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Harlow.
- Chisholm, R. M. (1990), *Coping with the problems of collaborative writing*, (w:) „The Writing Across the Curriculum Journal” 2, 90–108.
- Coniam, D./ M.L.W. Kit (2008), *Incorporating wikis into the teaching of English writing*, (w:) „Hong Kong Teachers' Center Journal” 7, 52–67.
- Ducate, L./ L. Lomnicka (2008), *Adventures in the blogosphere: From blog readers to blog writers*, (w:) „Computer Assisted Language Learning” 21(1), 9–28.
- Ellis, R. (2003), *Task-based language learning and teaching*. Oxford.
- Elola, I./ A. Oskoz (2010), *Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development*, (w:) „Language Learning & Technology” 14(3), 51–71.
- García Mayo, M. (red.) (2007), *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon.
- Judd, T./ G. Kennedy/ S. Cropper (2010), *Using wikis for collaborative learning: Assessing collaboration through contribution*, (w:) „Australasian Journal of Educational Technology” 26(3), 341–354.
- Kessler, G./ D. Bikowski/ J. Boggs (2012), *Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects*, (w:) „Language Learning & Technology” 16(1), 91–109.
- Kotula, K. (2016a), *Creating Texts Together — Collaborative Writing in Polish Secondary School*, (w:) H. Chodkiewicz/ P. Steinbrich/ M. Krzemińska-Adamek (red.), *Working with Text and Around Text in Foreign Language Environments*. Zurich, 159–172.
- Kotula, K. (2016b), *Une première expérience d'écriture collaborative – Enjeux et défis de co-création des textes selon la perspective des membres d'un groupe nouvellement constitué*, (w:) „Alsic – Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication” 19. (URL <https://alsic.revues.org/2957>). [Pobrano 11.08.2017].

- Kuiken, F./ I. Vedder (2002), *Collaborative writing in L2: The effect of group interaction on text quality*, (w:) S. Ransdell/ M. Barbier (red.), *New directions for research in L2 writing*. Dordrecht, 169–188.
- Lowry, P./ A. Curtis/ M. Lowry (2004), *Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice*, (w:) „*Journal of Business Communication*” 41(1), 66–99.
- Murray, D. E. (1992), *Collaborative learning as literacy event: Implications for ESL instruction*, (w:) D. Nunan (red.), *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge, 100–117.
- Murray, L./ T. Hourigan (2008), *Blogs for specific purposes: Expressivist or sociocognitivist approach?*, (w:) „*ReCALL*” 20(1), 82–97.
- Rovai, A.P./ K.T. Barnum (2003), *On-line course effectiveness: An analysis of student interactions and perceptions of learning*, (w:) „*Journal of Distance Education*” 18(1), 57–73.
- Shehadeh, A. (2011), *Effects and students' perceptions of collaborative writing in L2*, (w:) „*Journal of Second Language Writing*” 20, 286–305.
- Storch, N. (2005), *Collaborative writing: Product, process, and students' reflections*, (w:) „*Journal of Second Language Writing*” 14, 153–173.
- Storch, N./ G. Wigglesworth (2007), *Writing tasks: The effect of collaboration*, (w:) M. P. García Mayo (red.), *Investigating tasks in foreign language learning*. Clevedon, 157–177.
- Swain, M. (2006), *Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency*, (w:) H. Byrnes (red.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. London, 95–108.
- Swain, M. (2010), *“Talking-it-through”: Languaging as a source of learning*, (w:) R. Batstone (red.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning*. Oxford, 112–130.
- Van den Branden, K./ M. Bygate/ J. Norris (red.) (2009), *Task-based language teaching*. Amsterdam.
- Warschauer, M. (2010), *Invited commentary: New tools for teaching writing*, (w:) „*Language Learning & Technology*” 14(1), 3–8.
- Weasenforth, D./ C.F. Meloni/ S. Biesenbach-Lucas (2005), *Learner autonomy and course management software*, (w:) B. Holmberg/ M.A. Shelley/ C.J. White (red.), *Languages and distance education: Evolution and change*. Clevedon, 195–211.

Mariusz KRUK

Uniwersytet Zielonogórski

Joanna ZAWODNIAK

Uniwersytet Zielonogórski

Rozważania o zmiennym charakterze motywacji na lekcji języka angielskiego jako obcego wśród uczniów szkoły ponadgimnazjalnej

Abstract:

A handful of reflections on motivational changes among EFL senior high school students

The present paper aims to examine the patterns of motivational variability in a group of 11 EFL senior high school students. It consists of two, theoretical and empirical, parts, the first of which will concentrate on motivation as seen through the lens of D. Larsen-Freeman's Complex Dynamic Systems Theory and on an overview of research into motivation conducted in light of the said theory. As regards the second part of the paper, it is meant to discuss the results obtained from a six-month-long quantitative study of changes in the subjects' levels of motivation during the EFL lessons. Data gathering tools included a general questionnaire referring to motivation, motivational grids and evaluation sheets.

Wstęp

Motywację definiuje się jako próbę, intencję i potrzebę osiągnięcia własnych celów, a także jako planowanie sposobu ich realizacji i decydowanie o wysiłku, jaki należy w ten proces włożyć (zob. H.D. Brown 1994, G.A. Melendy 2008, K.R. Scherer 1993). Motywacja jest zmienną ucznia, która, w stopniu większym niż zdolności językowe, programy nauczania i narzędzia glottodydaktyczne, wpływa na jego poczucie pewności siebie, pozytywny stosunek do przyswajanego języka i umiejętność komunikowania się w nim (zob. M.J. Guillotea/ Z. Dörnyei 2008). W konsekwencji, za zmotywowanego ucznia można uznać osobę, która jest zdeterminowana do uczenia się języka bez względu na okoliczności i napotykaną trudności (zob. G.A. Melendy 2008).

Na przestrzeni ostatniej dekady rozumienie konstruktów motywacji przeszło prawdziwą ewolucję, przestano go bowiem postrzegać jako zmienną o charakterze stabilnym (zob. R.C. Gardner 1985), a zaczęto zauważać tendencję motywacji do przechodzenia przez różne, wyższe bądź niższe poziomy natężenia: spostrzeżono nielinearność motywacji, dynamiczne i nieprzewidywalne współdziałanie w jej obrębie czynników czasowych i przestrzennych, jak też zaobserwowano brak jednoznacznego powiązania jej z procesami przyczynowo-skutkowymi (zob. W. Ahmed i in. 2011, Z. Dörnyei i in. 2006, S. Hotho 2000, D. Larsen-Freeman 2016).

W świetle prowadzonych od ponad dekady badań nad motywacją, ukierunkowanych bardziej na procesy decydujące o jej przebiegu niż na jej produkt końcowy, zmienna ta jest percypowana jako jeden z wielu złożonych systemów dynamicznych, którego działanie jest uzależnione od pojawienia się i aktywności innych, wewnętrznie bądź zewnętrznie uwarunkowanych systemów współtworzących ekologię klasy językowej (zob. F. Waninge i in. 2014). Tychże systemów z ich zmiennością, złożonością, dynamicznością i współzależnością w procesie przyswajania języka dotyczy teoria złożonych systemów dynamicznych D. Larsen-Freeman (2016), w której kontekst wpisuje się niniejszy artykuł, zmierzający do przyjrzenia się fenomenowi motywacji z perspektywy zmian, jakim może ona podlegać w trakcie pojedynczych lekcji, jak też z lekcji na lekcję.

1. Przegląd literatury

1.1. Motywacja w ujęciu tradycyjnym

W najczęściej przywoływanej typologii mówi się o motywacji zewnętrznej i wewnętrznej, z których tę pierwszą definiuje się jako oczekiwanie wzmocnienia pozytywnego, rozumianego w kategoriach systemu nagradzania zewnętrznego (np. dobra ocena numeryczna lub obrazkowa, pochwała) będącego odpowiedzią nauczyciela na zachowania językowe ucznia (zob. H.D. Brown 1994). Natomiast motywacja wewnętrzna prowadzi do zachowań ukierunkowanych na otrzymanie nagród o charakterze mentalnym, jak samozadowolenie czy samorealizacja ucznia (zob. J.F. Chen i in. 2005, M. Wei 2007).

W drugiej popularnej typologii wskazuje się na motywację integracyjną, która wynika z potrzeby identyfikowania się z użytkownikami języka docelowego, jak też ich kulturą oraz motywację instrumentalną, która wypływa z bardziej praktycznych pobudek, jak zdanie egzaminu, dostanie się na uczelnię czy zdobycie intratnej posady. Jako jedni z pierwszych motywację integracyjną i instrumentalną omówili R.C. Gardner i W.E. Lambert (1959) w teorii postaw i motywacji.

J.F. Chen i in. (2005) osadzają motywację w kontekście kulturowym, przedstawiając ją jako zjawisko sterowane chińskim imperatywem, tj. określonymi oczekiwaniami i wymaganiami stawianymi przed członkami społeczności chińskiej i tajwańskiej, które odnoszą się do relacji pomiędzy dążeniem do uzyskania dobrych ocen a zjednaniem sobie szacunku grupy społecznej (zob. J.F. Chen i in. 2005).

Wreszcie K. Julkunen (2001) mówi o motywacji sytuacyjnej i zadaniowej, podkreślając tym samym znaczenie kontekstu i rodzaju wykonywanych czynności. W rezultacie czynności indywidualne i grupowe, a wśród nich i te oparte na współpracy i wzajemnym wsparciu, i te wynikające ze współzawodnictwa, mogą oddziaływać na motywację w różny sposób.

1.2. Motywacja w ujęciu kognitywnym

W podejściu kognitywnym, w sposób szczególnie uwzględniającym znaczenie wewnętrznych źródeł motywacji i nagród wewnętrznych, na uwagę zasługują dwie teo-

rie, a mianowicie *teoria wewnętrznych potrzeb* D.P. Ausubela (1968) (*the drive theory*) i *teoria hierarchii potrzeb* A. Maslowa (1970) (*hierarchy of needs theory*).

Teoria D.P. Ausubela (1968) dotyczy związku pomiędzy wewnętrznymi potrzebami jednostki a jej działaniem i jakością tego działania. D.P. Ausubel wyróżnia 6 podstawowych potrzeb (tendencji/predyspozycji), jakie skłaniają ucznia do podjęcia aktywności. Są to potrzeby wiedzy, badania tego, co nieznanne, sprawowania kontroli nad otoczeniem, aktywności fizycznej, stymulacji umysłowej, afektywnej i motorycznej oraz umocnienia własnego „ja”. Nietrudno zauważyć, że każdy z tych czynników w mniejszym lub większym stopniu determinuje pracę ucznia w klasie językowej (zob. H.D. Brown 1994).

Teoria A. Maslowa (1970) jest próbą hierarchizacyjnej kategoryzacji potrzeb ludzkich od tych niższego rzędu (np. potrzeba jedzenia, snu, odpoczynku), przez te o charakterze społecznym (np. potrzeba przynależności do grupy, bezpieczeństwa, wolności), po te wyższego rzędu (np. poczucie spełnienia, poczucie własnego statusu jako jednostki). A. Maslow podkreśla, że spełnienie potrzeb wyższego rzędu uzależnione jest od zaspokojenia potrzeb niższego rzędu, co ma niewątpliwe odniesienie do procesu uczenia się języka

1.3. Motywacja w ujęciu teorii złożonych systemów dynamicznych (complex dynamic systems theory – CDST)

Teoria złożonych systemów dynamicznych zakłada całościowe, czasowo i przestrzennie usytuowane współdziałanie różnorodnych systemów uczestniczących i jednocześnie warunkujących proces przyswajania języka. Systemy te odnoszą się do ucznia (np. motywacja, style/strategie uczenia się, lęk językowy, nuda, poczucie własnej wartości), nauczyciela (np. kompetencje zawodowe i językowe, materiały nauczania, narzędzia glottodydaktyczne, teorie personalne) i środowiska uczenia się (np. atmosfera panująca podczas zajęć, relacje między poszczególnymi uczniami, a także pomiędzy uczniami a nauczycielem, fizyczne cechy klasy lekcyjnej), składając się tym samym na *ekologię klasy językowej* (zob. Z. Dörnyei 2009b, D. Larsen-Freeman 1997, 2016).

Można wyróżnić trzy podstawowe cechy złożonych systemów dynamicznych:

- *zmianę*, która wskazuje na ciągłe przeobrażenia, jakim podlega dany system w czasie i przestrzeni; np. poziomy motywacji mogą się zmieniać na przestrzeni określonego odcinka czasu i zarazem wchodzić w nieprzewidziane interakcje z innymi zmiennymi ucznia (zob. A. Henry 2015, S. Mercer 2011);
- *stabilność* dowodzącą istnienia sytuacji, w których badane systemy zachowują się w przewidywalny i niepodlegający zmianom sposób; przykładem potwierdzającym tę zasadę jest fosylizacja struktur językowych ucznia (zob. K. De Bot i in. 2007);
- *kontekst*, który dotyczy oddziaływania czynników zewnętrznych (np. zachowania innych uczniów, *kontrola* nauczyciela, ograniczenia wynikające z fizycznych parametrów pomieszczenia lekcyjnego) na konkretny aspekt nauki języka przez jednostkę (zob. Z. Dörnyei 2009a, M. Verspoor i in. 2008).

Warto wspomnieć o trzech modelach motywacji, które uwzględniają jej złożoność i dynamizm, a mianowicie o modelu M. Williams i R. Burdena (1997), modelu Z. Dörnyei'a i I. Ottó (1998) i modelu E. Ushiody (2009):

- w modelu M. Williams i R. Burdena (1997) motywacja przedstawiona jest jako proces składający się z 3 etapów: (1) przyczyna, dla której wykonuje się daną czynność, (2) podjęcie decyzji wykonania tej czynności, (3) wytrwanie w wykonywaniu tejże czynności.
- w modelu Z. Dörnyei'a i I. Ottó (1998) motywacja dzieli się na następujące 3 fazy: (1) fazę wstępną, w której dokonuje się wyboru celów i podejmuje się decyzję zainicjowania określonej czynności, (2) fazę właściwą, która dotyczy procesów wykonawczych i podtrzymywania towarzyszącej im motywacji, (3) fazę końcową, która ma charakter retrospektywny, jako że dotyczy ona ewaluacji wykonanej pracy, z której zostają wyciągnięte konstruktywne wnioski na przyszłość.
- w modelu E. Ushiody (2009) mówi się o wpływie czynników środowiskowych na uczniów języka docelowego, którzy odnajdują się w przeróżnych kulturowo i historycznie zdeterminowanych sytuacjach oddziałujących na ich motywację i tożsamość.

1.4. Przegląd badań nad motywacją widzianą przez pryzmat CDST

Badania nad motywacją jako zmienną ewoluującą, a zatem charakteryzującą się dynamizmem, nielinearnością i nieprzewidywalnością i w związku z tym przechodzącą przez różne stopnie napięcia badano z różnych, wyszczególnionych poniżej perspektyw:

- perspektywa pedagogiczna
 - motywacja a materiały/programy nauczania i poziom biegłości językowej uczniów (zob. Y. Ajibade/ K. Ndubuda 2008, M. Liu 2007);
- perspektywa poznawcza
 - motywacja a strategie uczenia się, ze szczególnym uwzględnieniem strategii metakognitywnych (zob. R. Feng/ H. Chen 2009, M.J. Guilloteaux/ Z. Dörnyei 2008);
- perspektywa afektywna
 - motywacja a lęk językowy i zmiany w poczuciu własnej odrębności (zob. G. Yihong i in. 2007);
- motywacja a formowanie celów, podejmowanie wyborów i kontekst uczenia się (zob. G. A. Melendy 2008, W.C.V. Wu/ P.H.N. Wu 2008);
- perspektywa typologiczna
 - przewaga motywacji instrumentalnej nad integracyjną u licealistów i studentów (zob. S. Rahman 2005);
 - wpływ motywacji integracyjnej na redukcję poziomu lęku językowego (zob. M. Wei 2007);
- perspektywa tzw. czynnika ludzkiego

- nauczyciel jako najbardziej wpływowy czynnik ludzki w procesie motywowania ucznia języka obcego (znaczenie umiejętności tworzenia przyjaznej atmosfery, upraszczania formy przekazywanych informacji i wskazówek, kształtowania entuzjazmu uczniów, wzmocnienia pozytywnego, zawodowego zaangażowania i pasji (zob. R. Feng/ H. Chen 2009, M. Wei 2007);
- znaczenie grupy rówieśniczej ze szczególnym uwzględnieniem wzmocnienia pozytywnego i dostarczania wzorców zachowań zasługujących na modelowanie (zob. F.W.-M. Tam 2009);
- znaczenie rodziców z uwzględnieniem ich podejścia do przyswajanego przez ich dzieci języka obcego, biegłości, z jaką posługują się tym językiem, a także używania (bądź nie) tego języka w celach zawodowych (zob. G.N. Chambers 1999, R.C. Gardner 1985, E. Lindgren/ C. Muñoz 2013);
- perspektywa rozwojowa (ilościowo i jakościowo mierzone zmiany w poziomie motywacji w określonych odcinkach czasu; wzrost i spadek motywacji uczniów podczas pojedynczych lekcji, jak też z lekcji na lekcję).

Zauważono zależność zmian w poziomie motywacji od:

- warunków sprzyjających koncentracji, a także od równowagi pomiędzy rzeczywistymi umiejętnościami ucznia a stawianymi przed nim wyzwaniem (zob. J. Egbert 2003);
- pragmatycznego podążania ścieżką postawionych sobie celów, charakteru lekcji, rodzaju proponowanych czynności i czasu ich trwania (zob. M. Pawlak i in. 2014);
- stopnia atrakcyjności zajęć, relacji nauczyciela z uczniami, ich znużenia i godzinowego obciążenia zajęciami w skali tygodnia (zob. M. Kruk 2016).

2. Projekt badawczy

2.1. Cel i pytania badawcze

Celem projektu badawczego było bliższe przyjrzenie się zmianom w motywacji do uczenia się języka angielskiego podczas regularnie odbywających się lekcji tegoż języka w szkole ponadgimnazjalnej oraz określenie czynników mogących wpływać na rzeczzone zmiany w motywacji. Autorzy badania poszukiwali odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jak zmienia się poziom motywacji uczniów podczas pojedynczej jednostki lekcyjnej oraz z lekcji na lekcję?
2. Czy istnieją różnice w poziomie motywacji pomiędzy uczniami z wysokim, średnim i niskim poziomem motywacji podczas pojedynczej jednostki lekcyjnej oraz z lekcji na lekcję?
3. Jakie czynniki mogą wpływać na zmiany w poziomie motywacji u badanych uczniów?

2.2. Uczestnicy

W badaniu uczestniczyła 11-osobowa grupa uczniów polskiej szkoły ponadgimnazjalnej. Spośród wspomnianej grupy uczniów dodatkowo wybrane zostały trzy osoby charakteryzujące się, odpowiednio, wysokim, średnim i niskim poziomem motywacji do

uczenia się języka angielskiego (tabela 1). Poziom motywacji został zmierzony na podstawie ankiety dotyczącej motywacji (zob. sekcja 2.3).

	Poziom motywacji	Odchylenie standard.
Uczeń A	4,55	1,04
Uczeń B	3,90	1,14
Uczeń C	2,62	1,15
Grupa (n=11)	3,68	0,67

Tabela 1. Poziom motywacji uczestników badania.

Uczestnikami badania byli uczniowie czwartej klasy szkoły ponadgimnazjalnej w wieku 19 lat. Badani uczniowie uczyli się języka angielskiego średnio od 6,64 lat, a ich ogólny poziom językowy można ocenić jako słaby. Podobnie rzecz się ma w przypadku samooceny badanych uczniów. Uczestnicy badania motywowani byli głównie chęcią zaliczenia przedmiotu i ukończenia szkoły (tabela 2). Należy także dodać, że badani uczniowie mieli dwie lekcje języka angielskiego w tygodniu.

Uczeń	Długość nauki j. ang. (lata)	Średnia ocen (skala 1-6)	Samoocena (skala 1-6)	Sprawności językowe / podsystemy			
				Najbardziej ulubione	Najmniej ulubione	Łatwe do nauki	Trudne do nauki
A	6	4	3,5	pisanie	słownictwo	pisanie	gram.
B	7	3	3	słownictwo	pisanie	słownictwo	gram.
C	6	2	2	słownictwo	gramatyka	słownictwo	gram.
Grupa Śred. odch. st.	6,64 2,29	2,64 0,50	2,64 0,50	czytanie słownictwo	gramatyka słownictwo	słownictwo wymowa	gram.

Tabela 2. Uczestnicy badania.

2.3. Procedura, pobór i analiza danych

Badanie zostało przeprowadzone w trakcie semestru zimowego i objęło 25 lekcji języka angielskiego (45 minut każda). Uczestnicy badania nauczani byli przez jednego z autorów artykułu, który był także nauczycielem języka angielskiego badanej grupy uczniów. Podczas lekcji wykorzystano obowiązujący podręcznik, tj. *Repetitorium naturalne* autorstwa M. Umińskiej, B. Hastingsa, D. Chandler i H. Mrozowskiej. Wszystkie lekcje zaplanowane i poprowadzone zostały w podobny sposób. Ogólnie rzecz ujmując, typowa lekcja języka angielskiego rozpoczynała się od czynności administracyjnych (np. sprawdzanie obecności) oraz sprawdzenia zadania domowego i/lub krótkiej powtórki materiału z ostatniej lekcji. Następnie nauczyciel prezentował i omawiał temat i cele lekcji. Po tym uczniowie proszeni byli o wykonanie stosownych ćwiczeń, podczas których poznawali nowy materiał, doskonalić sprawności językowe. Pod koniec lekcji nauczyciel podsumowywał omawiany materiał i zadawał pracę domową.

W badaniu wykorzystano następujące instrumenty zbierania danych:

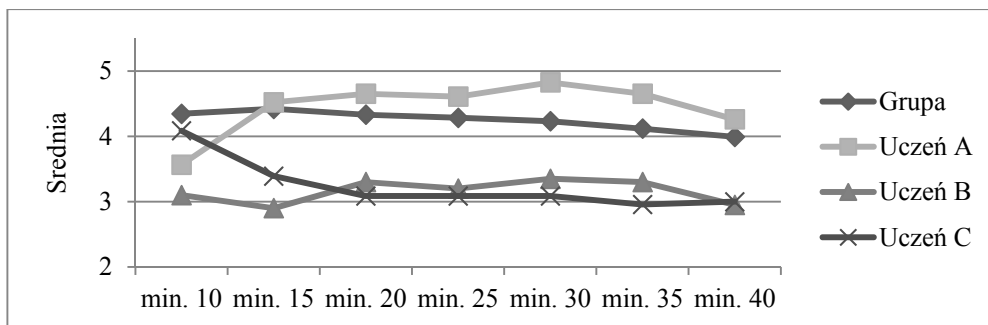
- *kwestionariusz osobowy* – kwestionariusz dostarczył danych związanych z opisem uczestników badania; został on wypełniony przez uczestników przed rozpoczęciem badania;
- *ankieta dotycząca motywacji* – ankieta zawierała 42 stwierdzenia w sześciostopniowej skali Likerta (1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 6 – zdecydowanie zgadzam się); ankieta, której głównym celem było określenie ogólnego poziomu motywacji do uczenia się języka angielskiego, została sporządzona na podstawie innych dostępnych w literaturze przedmiotu ankiet zaprojektowanych przez S. Ryana (2005), T. Taguchi i in. (2009) oraz K. Csizér i J. Kormos (2009); stwierdzenia znajdujące się w ankiecie dotyczyły, między innymi, takich elementów jak zachowania motywacyjne, idealna osobowość drugiego języka, „ja idealnego języka drugiego”, „ja powinnościowego języka drugiego”, doświadczenia uczenia się języka drugiego, własna efektywność w języku obcym czy zainteresowanie językiem angielskim; wartość współczynnika alpha Cronbacha była zadowalająca (Z. Dörnyei 2007: 207) i wyniosła 0,71; ankieta została wypełniona przez uczniów w trakcie trwania badania;
- *arkusz śródlekcyjny* – arkusz został zaprojektowany tak, aby dostarczyć informacji związanych z poziomem motywacji uczniów podczas każdej lekcji; uczniowie poproszeni zostali o dokonanie samooceny poziomu motywacji podczas lekcji siedem razy (tj. co pięć minut, począwszy od 10 minuty lekcji) w skali od 1 (minimalny poziom) do 7 (maksymalny poziom); arkusz śródlekcyjny to zmodyfikowana wersja instrumentu wykorzystanego przez M. Pawlaka (2012);
- *arkusz ewaluacyjny* – arkusz został utworzony na podstawie instrumentu wykorzystanego przez M. Pawlaka (2012); jego celem było dostarczenie informacji dotyczących oceny lekcji przez uczestników badania; arkusz ewaluacyjny to w zasadzie (siedmiostopniowa) skala semantyczna, której bieguny oznaczone były dwoma antonimami (np. interesujący – nudny; niekonkretny – konkretny; niezadowolający – zadowolający; absorbujący – monotony); uczniowie poproszeni zostali o wypełnienie arkusza pod koniec każdej lekcji;
- *plany lekcji* – ich celem było umożliwienie powiązania zmian w poziomie motywacji uczniów z częścią każdej lekcji, zadaniami i czynnościami.

Zebrane dane poddano analizie ilościowej. Obliczono średnie i odchylenie standardowe. Należy także dodać, że wszystkie ankiet i arkusze wypełnione zostały przez uczestników badania anonimowo i wszyscy uczestnicy wyrazili zgodę na wzięcie udziału w badaniu.

3. Rezultaty

3.1. Grupa

Analiza danych zebranych na podstawie arkuszy śródlekcyjnych z 25 lekcji języka angielskiego ujawniła wystąpienie pewnych zmian w poziomie motywacji badanej grupy uczniów. Dokładniej rzecz ujmując, średni poziom motywacji wskazany przez wszystkich uczestników badania był najwyższy w początkowej części przeprowadzonych lekcji (tj. podczas pierwszych 15 minut), po czym następował powolny i systematyczny jej spadek, trwający do końcowych minut zajęć (rysunek 1 i tabela 3).



Rysunek 1. Zmiany w poziomie motywacji dla całej grupy i indywidualnych uczniów podczas lekcji.

	min. 10	min. 15	min. 20	min. 25	min. 30	min. 35	min. 40
	Średnia (odchylenie standardowe)						
Grupa (n=11)	4,34 (0,65)	4,42 (0,69)	4,33 (0,54)	4,28 (0,55)	4,23 (0,55)	4,12 (0,45)	3,99 (0,44)
Uczeń A	3,57 (1,38)	4,52 (0,73)	4,65 (0,71)	4,61 (0,94)	4,83 (0,83)	4,65 (0,78)	4,26 (1,01)
Uczeń B	3,10 (0,55)	2,90 (0,64)	3,30 (0,57)	3,20 (0,83)	3,35 (0,81)	3,30 (0,92)	2,95 (0,94)
Uczeń C	4,09 (1,65)	3,39 (1,59)	3,09 (1,38)	3,09 (1,38)	3,09 (1,31)	2,96 (0,98)	3,00 (0,95)

Tabela 3. Średnia i odchylenie standardowe dla zmian w poziomie motywacji dla całej grupy i indywidualnych uczniów podczas lekcji.

Analiza danych zebranych na podstawie ankiet ewaluacyjnych pokazała natomiast pewne zmiany w poziomie motywacji uczniów, jakie zachodziły z jednej lekcji na kolejną. Za najbardziej motywujące zajęcia uczniowie uznali lekcje 3 i 11 (pisanie; średnie odpowiednio: 5,06 i 5,04) oraz 24 (mówienie i gramatyka; średnia: 5,00), a za najmniej motywujące - lekcje 5 i 20 (test; średnie odpowiednio: 4,07 i 4,16). Ponadto największa różnica w ocenie najbardziej i najmniej motywującej lekcji (tj. pomiędzy lekcjami 3 i 5) dla całej grupy wyniosła 0,99. Należy także dodać, że badani uczniowie najczęściej ocenili przeprowadzone lekcje jako interesujące, godne uwagi i przyjemne (średnie i wartości odchylenia standardowego wyniosły odpowiednio: 4,97, 0,35; 4,80, 0,20 i 4,76, 0,41).

3.2. Uczniowie indywidualni

Uczeń A (wysoco zmotywowany)

Analiza danych zebranych na podstawie arkuszy śródlekcyjnych ze wszystkich lekcji ujawniła, że uczeń A zadeklarował najniższy poziom motywacji na samym początku (minuta 10) oraz na końcu lekcji (minuta 40), a najwyższy na początku drugiej połowy zajęć (tj. 30 minuta). Ponadto poziom motywacji ucznia A charakteryzował się mniejszymi wahaniami, występującymi od minuty 15 do 35 (rysunek 1). Należy jednak zaznaczyć, że najniższe poziomy motywacji ucznia A odnotowane na początku i końcu

lekcji cechują dość wysokie wartości odchylenia standardowego, co świadczy o zróżnicowanym poziomie motywacji w rzeczonych momentach lekcji (tabela 3).

Analiza danych pochodzących z arkuszy ewaluacyjnych ujawniła także zmiany w poziomie motywacji z lekcji na lekcję badanego ucznia. I tak, uczeń A ocenił lekcje 11, 16 i 3 (pisanie; średnie odpowiednio: 7,00; 6,14 i 5,71), 13 (słuchanie i czytanie; średnia 5,57), 19 (mówienie i gramatyka; średnia: 5,57) i 22 (słownictwo; średnia: 5,57) jako najbardziej motywujące, natomiast najmniej motywujące dla tego ucznia okazały się lekcje 5 i 20 (test; średnie odpowiednio: 3,29 i 4,14) i 17 (słownictwo; średnia: 4,57). Największa różnica w ocenie najbardziej i najmniej motywującej lekcji (tj. lekcji 11 i 5) wyniosła 3,71. Należy także dodać, że dla ucznia A lekcje były z jednej strony godne uwagi i konkretne (średnie i odchylenie standardowe odpowiednio: 6,39; 0,78 i 5,48; 0,85), a z drugiej strony umiarkowanie atrakcyjne (4,83; 1,03) i umiarkowanie absorbujące (4,87; 0,97).

Uczeń B (średnio zmotywowany)

Poziom motywacji ucznia B charakteryzuje się większą stabilnością od poziomu motywacji zadeklarowanego przez ucznia A, niemniej i tutaj zauważyć można pewne wahania w jej poziomie. I tak, uczeń B był najmniej zmotywowany w początkowej części lekcji (w szczególności w piętnastej minucie jej trwania) oraz na samym końcu zajęć (minuta 40) (rysunek 1). Należy także zauważyć, że wartości odchylenia standardowego cechuje tendencja wzrostowa, co świadczy o pewnym zróżnicowaniu w poziomie motywacji podczas zajęć (tj. od minuty 10 do 40) na przestrzeni wszystkich lekcji (tabela 3).

Pewne wahania w poziomie motywacji z lekcji na lekcję zauważyć można także w przypadku ucznia B, choć, w przeciwieństwie do ucznia A, cechuje je większa stabilność. Tutaj bowiem największa różnica w ocenie najbardziej i najmniej motywującej lekcji (tj. pomiędzy lekcjami 12 i 14 a 11) wyniosła 1,86. Tak czy inaczej, uczeń B ocenił lekcje 12 (słownictwo; średnia: 5,43), 14 (mówienie i gramatyka; średnia: 5,43), 15 (słuchanie i czytanie; średnia: 5,00) i 17 (słownictwo; średnia: 5,00) jako najbardziej motywujące zajęcia, a lekcje 11 (pisanie; średnia: 3,57), 22 (słownictwo; średnia: 3,57) i 24 (mówienie i gramatyka; średnia: 3,86) jako najmniej motywujące. W ogólnej ocenie lekcji dokonanej przez ucznia B przeważały oceny: interesujące (średnie i odchylenie standardowe odpowiednio: 5,25; 0,55), przyjemne (4,60; 0,75) oraz konkretne (4,50; 0,76).

Uczeń C (nisko zmotywowany)

Poziom motywacji ucznia C różni się zasadniczo od poziomów wskazanych przez uczniów A i B. Wynika to z faktu, że uczeń C czuł się najbardziej zainteresowany i zaangażowany w to, co działo się podczas zajęć w pierwszych minutach ich trwania (tj. do 15 minuty włącznie). Po tym czasie jednak poziom motywacji rzeczonoego ucznia stabilizował się i pozostawał na prawie niezmiennym poziomie do końca lekcji (rysunek 1). Należy jednak zauważyć, że średnie poziomu motywacji ucznia C podczas lekcji w różnych odstępach czasowych były bardzo zróżnicowane, co widoczne jest w wysokich wartościach odchylenia standardowego (tabela 3). Ponadto wartości te cechuje tenden-

cja malejąca (najniższe odnotowano w przypadku minuty 35 i 40), co świadczy o znacznym zróżnicowaniu poziomu zainteresowania i zaangażowania ucznia C w poszczególne zajęcia i czynności lekcyjne od początku ich trwania.

Analiza danych zebranych na podstawie arkuszy ewaluacyjnych pokazała także spore zmiany w poziomie motywacji ucznia C z lekcji na lekcję. Najwyżej ocenił on lekcje 24 (mówienie i gramatyka; średnia: 5,14), 6 (słownictwo: średnia: 5,14) oraz 11 (pisanie; średnia: 5,00), a najniżej lekcje 7 (słuchanie i czytanie; średnia: 3,00), 8 (mówienie i gramatyka; średnia: 3,14), 18 (słuchanie i czytanie; średnia: 3,14), 19 (mówienie i gramatyka; średnia: 3,14) i 21 (słownictwo i gramatyka; średnia: 3,14). Największa różnica w ocenie najbardziej i najmniej motywującej lekcji (tj. lekcji 24 i 6 oraz 7) wyniosła 2,14. Ponadto dla ucznia C lekcje były raczej interesujące (wartość średnich i odchylenie standardowe odpowiednio: 4,61; 1,27) i przyjemne (4,52; 1,04), jednak, inaczej niż uczniowie A i B, uczeń C ocenił je również jako dość monotonne (2,87; 1,10).

4. Dyskusja i zakończenie

4.1. Pytanie badawcze nr 1

Uzyskane wyniki wskazują na najwyższy poziom motywacji w całej grupie badanych uczniów na początku lekcji i na systematyczny jej spadek w dalszych fazach zajęć. Można to tłumaczyć dużymi oczekiwaniami uczniów i wstępnym entuzjazmem, który zaczął się wyczerpywać w obliczu pojawiających się na dalszych etapach lekcji zadań wymagających pewnej dozy wysiłku poznawczo-językowego (np. pisanie listu, rozwiązywanie krzyżówki, uzupełnianie definicji, odgrywanie scenek). Mogło wiązać się to ze stosunkowo niskim poziomem kompetencji językowych uczniów, jak też ich niską samooceną w tym zakresie. Zjawisko to można również wyjaśnić zaznaczając, że początek każdego, nie tylko językowego, przedsięwzięcia zawsze wydaje się obiecujący, jednak w miarę realizowania go, zapas energii i zaangażowania okazuje się niewystarczający. O spadku początkowego entuzjazmu użytkowników języka jest mowa w *modelu akulturacji* J. Schumanna (1990); na użytek niniejszego badania można przywołać tu kwestię psychologicznego dystansu, który w przypadku tej grupy uczniów mógł być zbyt duży, a zatem postrzegali oni siebie jako osoby nie w pełni zdolne do wykonania konkretnych zadań. Etapy akulturacji pokazują, że euforia, entuzjazm i żywe zainteresowanie są stanami przelotnymi, a zatem krótkotrwałymi, po których następuje faza rozczarowania, frustracji i zniechęcenia. Są to jednak również okresy przejściowe, po których u uczniów zaczyna kształtować się stabilność socjokognitywna, co w pewnym stopniu można było zauważyć w badanej grupie uczniów.

Można też zaobserwować różnice w poziomach motywacji zmieniających się z lekcji na lekcję. Warto zauważyć, że uczniowie czuli się najbardziej zmotywowani podczas pisania wiadomości (lekcja 3) i listu z zażaleniem (lekcja 11), co może wiązać się z instrumentalną orientacją tychże uczniów i dążeniem do nabycia umiejętności posługiwania się językiem w praktyce zawodowej. Najniższy poziom motywacji przypadł na dwa zajęcia w całości poświęcone testowi, co można wyjaśnić lękiem przed weryfikacją zdobytych umiejętności i/lub obawą przed negatywną ewaluacją wykonanej pracy (zob.

P.D. McIntyre 1995, L. Woodrow 2006). Ogólna ocena wszystkich zajęć jako przyjemnych i interesujących wskazuje, że mimo wystąpienia dość znaczącego dystansu psychologicznego, tj. stopnia, w jakim uczniowie postrzegali własne możliwości w stosunku do wykonywanych zadań, potrafili oni docenić właściwą wartość tychże zadań. Może to oznaczać, że niewystarczającym kompetencjom językowym towarzyszyła charakterystyczna dla wieku ponadgimnazjalnego dojrzałość poznawcza.

4.2. Pytanie badawcze nr 2

Na podstawie zebranych danych badawczych można wnioskować, że między uczniami o wysokim, średnim i niskim poziomie motywacji występują pewne różnice. Zaobserwowane u uczniów A, B, i C poziomy motywacji odbiegają od tendencji charakteryzujących całą grupę 11 uczniów, u których najwyższy poziom motywacji odnotowano na samym początku lekcji, po czym następował sukcesywny jej spadek aż do końca zajęć. I tak, początkowa i końcowa faza lekcji okazały się okresem najniższego poziomu motywacji u ucznia A, zaś najwyższy jej poziom przypadł na początek drugiej połowy lekcji. Podobnie do ucznia A, u ucznia B dostrzeżono najniższy poziom motywacji na początku i na końcu lekcji. Jednocześnie trudno doszukać się momentów, w których poziom motywacji ucznia B byłby zdecydowanie wysoki, można jednak ogólnie skonstatować, że był on bardziej zmotywowany w dalszych częściach lekcji. Natomiast do innych wniosków niż w przypadku uczniów A i B można dojść w odniesieniu do ucznia C, który był najbardziej zaangażowany w czasie początkowych minut lekcji, następnie zaś poziom jego motywacji obniżał się i osiągał stabilność, która trwała aż do końcowych minut lekcji. Dane te skłaniają do wniosku, że najmniej zmotywowany uczeń przystępował do lekcji z dość dużymi oczekiwaniami i zasobem energii, który z upływem czasu redukował się. Można przypuszczać, że uczniowie wysoce i średnio zmotywowani (A i B) wykazali bardziej realistyczne podejście do zajęć lekcyjnych jako czasu przeznaczonego na przyswojenie pewnych treści, które warto poznać niezależnie od stopnia, w jakim pokrywałyby się one z wcześniejszymi oczekiwaniami. Czynnikiem, jaki odgrywał pewną rolę u dwóch bardziej zmotywowanych uczniów mogła być użyteczność wykonywanych zadań, co pokrywa się z ich oceną. Uczniowie A i B podkreślali konkretność czynności lekcyjnych wspominając jednocześnie o ich umiarkowanej atrakcyjności (uczeń A), zaś najslabiej zmotywowany uczeń C podkreślił monotony charakter lekcji, co sugeruje, że użyteczność poznawanego materiału i możliwość wykorzystania go w przyszłości jest dla niego mniej ważna niż stopień, w jakim uważa on ten materiał za efektowny.

Odnosząc się do poziomów motywacji zmieniających się z lekcji na lekcję, i tu również można zauważyć pewne prawidłowości. Otóż u ucznia A dostrzega się związek pomiędzy wyższym poziomem motywacji a preferencjami czynności pisemnych, gdyż z sześciu lekcji, na które przypada najwyższy poziom motywacji trzy były w jakimś stopniu poświęcone rozwijaniu sprawności pisania. Natomiast u uczniów B i C taka korelacja nie występuje, jako że lekcje, w czasie których byli oni najbardziej zmotywani dotyczyły różnorodnych zagadnień językowych bez szczególnego wskazania na jedno z nich. W przypadku uczniów B i C poziom motywacji można zatem bardziej

odnosić do typu zadań (otwartych bądź zamkniętych) niż do samych sprawności językowych czy podsystemów języka. Uczeń B wykazał najwyższy poziom motywacji podczas wykonywania zadań zamkniętych (porównywanie, uzupełnianie, wybieranie z wielu opcji), natomiast był najmniej zmotywowany pracując nad zadaniami otwartymi (pisanie listu) i gramatycznymi (uzupełnianie luk właściwymi formami przeszłymi czasowników). Co do ucznia C, sytuacja jest odwrotna, gdyż najbardziej motywujące były dla niego zadania otwarte (np. pisanie listu) i pewne zagadnienia gramatyczne (uzupełnianie luk właściwymi formami przeszłymi czasowników), zaś najniższy poziom motywacji dotyczył lekcji z zadaniami zamkniętymi (wielokrotny wybór, prawda/fałsz, uzupełnianie). Wyższa motywacja ucznia C podczas wykonywania zadań otwartych potwierdza wspomnianą już hipotezę o stosunkowo wysokich oczekiwaniach, jakie miał on na samym początku lekcji. Najwidoczniej były to zadania w jego mniemaniu atrakcyjne, w przeciwieństwie do zadań zamkniętych, które według wszelkiego prawdopodobieństwa uznał on za monotonne. Zastanawiać może fakt, że jedynie uczeń A ocenił test jako zajęcie najmniej motywujące, co można tłumaczyć na dwa odrębne sposoby: z jednej strony uczeń ów mógł oczekiwać innych, bardziej złożonych zadań, które motywowałyby go do większego zaangażowania i wysiłku, z drugiej zaś strony mógł też postrzegać swoje zdolności do wykonania poleceń testowych w kategoriach dużego dystansu psychologicznego, czyli jako znikome, co mogło zniechęcić go do pracy nad testem. Na etapie przeprowadzonego przez autorów tego artykułu badania ilościowego nie da się jednak jednoznacznie tej kwestii rozstrzygnąć.

4.3. Pytanie badawcze nr 3

Zaobserwowane i opisane zmiany w poziomie motywacji u trzech badanych uczniów można powiązać z innymi zmiennymi zarówno o charakterze poznawczym, jak i afektywnym. Z obserwacji nauczyciela-badacza prowadzącego lekcje, jak też z kwestionariusza osobowego wynika, że poziom kompetencji językowych uczniów był niski, można więc domniemywać, iż oddziaływał on na ich motywację. Trudno jednak stwierdzić, u którego ucznia kompetencje te były najniższe i czy występujące w tym zakresie różnice między tymi trzema uczniami były istotne. Do zgłębienia tej kwestii na pewno przyczyniłyby się dalsze badania, tym razem jednak o charakterze jakościowym (np. wywiad pogłębiony i studium przypadku).

Niewątpliwie zainteresowanie może też wzbudzać niski poziom motywacji podczas zadań testowych u ucznia A, u którego ogólny poziom motywacji był notabene najwyższy. Przypuszczalnie, wystąpiła tu zależność niższego poziomu motywacji od innej zmiennej, np. od lęku językowego lub niskiego poczucia własnej wartości, co mogło prowadzić ucznia A do braku wiary w możliwość pomyślnego ukończenia testu. Ponadto mogła również wystąpić zależność pomiędzy motywacją a stylami i/lub strategiami uczenia się, aby to jednak stwierdzić niezbędne są dalsze badania ukierunkowane na zdiagnozowanie dominujących stylów i preferencji co do stosowania określonych strategii.

Konkludując, należy zaznaczyć, że specyfika ekologii klasy językowej niewątpliwie wymaga triangulacji danych, która wzbogaciłaby interpretację uzyskanych wyników o

perspektywę jakościową. Zważywszy, że w centrum uwagi autorów niniejszego artykułu znajdowało się jedynie trzech uczniów, studium przypadku ze swoim idiograficznym i heurystycznym charakterem mogłoby stać się satysfakcjonującym dopełnieniem opisanych danych numerycznych. Niemniej, przedstawione powyżej wyniki zdają się potwierdzać założenia zawarte w teorii złożonych systemów dynamicznych D. Larsen-Freeman (2016). Trudno bowiem nie uznać motywacji za jeden z takich systemów, który wchodzi w różnorodne, niejednokrotnie trudne do przewidzenia i asymetrycznie zorganizowane interakcje z innymi systemami, jakie w innym czasie i w innych warunkach mogłyby przynieść rezultaty odmienne od uzyskanych w wyniku opisanego tu badania.

Bibliografia

- Ahmed, W./ G. Van der Werf/ A. Minnaert/ H. Kuyper (2011), *Students' daily emotions in the classroom: Intra-individual variability and appraisal correlates*, (w:) „British Journal of Educational Psychology” 80, 583–597.
- Ajibade, Y./ K. Ndububa (2008), *Effects of word games, culturally relevant songs, and stories on students' motivation in a Nigerian English language class*, (w:) „TESL Canada Journal/ Revue TESL de Canada” 25 (2), 27–48.
- Ausubel, D.P. (1968), *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brown, H.D. (1994), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Upper Saddle River, NJ.
- Chambers, G.N. (1999), *Motivating Language Learners*. Clevedon, UK.
- Chen, J.F./ C.A. Warden/ H.T. Chang (2005), *Motivators that do not motivate: The case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation*, (w:) „TESOL Quarterly” 39 (4), 609–633.
- Csizér, K./ J. Kormos (2009), *Learning experiences, selves and motivated learning behavior: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English*, (w:) Z. Dörnyei/ E. Ushioda (red.), *Motivation, Language, Identity and the L2 Self*. Bristol, 98–119.
- De Bot, K./ W. Lowie/ M. Verspoor (2007), *A dynamic systems theory approach to second language acquisition*, (w:) „Bilingualism: Language and Cognition” 10, 7–21.
- Dörnyei, Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford.
- Dörnyei, Z. (2009a), *Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment*, (w:) „Language Learning” 59, 230–248.
- Dörnyei, Z. (2009b), *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford.
- Dörnyei, Z./ I. Ottó (1998), *Motivation in action: A process model of L2 motivation*, (w:) „Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)” 4, 43–69.
- Dörnyei, Z./ K. Csizér/ N. Németh (2006), *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon, UK.

- Egbert, J. (2003), *A study of flow theory in the foreign language classroom*, (w:) „The Modern Language Journal” 87, 499–518.
- Feng, R./ H. Chen (2009), *An analysis on the importance of motivation and strategy in postgraduates English acquisition*, (w:) „English Language Teaching” 2 (3), 93–97.
- Gardner, R. C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London.
- Gardner, R.C./ W.E. Lambert (1959), *Motivational variables in second–language acquisition*, (w:) „Canadian Journal of Psychology” 13 (4), 266–272.
- Guilloteaux, M.J./ Z. Dörnyei (2008), *Motivating language learners: A classroom–oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation*, (w:) „TESOL Quarterly” 42 (1), 55–77.
- Henry, A. (2015), *The dynamics of L3 motivation: A longitudinal interview/observation-based study*, (w:) Z. Dörnyei/ P.D. MacIntyre/ A. Henry (red.), *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol, 315–342.
- Hotho, S. (2000), *“Same” or “different”? A comparative examination of classroom factors in second language settings*, (w:) „Foreign Language Annals” 33, 320–329.
- Julkunen, K. (2001), *Situation and task specific motivation in foreign language learning*, (w:) Z. Dörnyei/ R. Schmidt (red.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI, 29–43.
- Kruk, M. (2016), *Temporal fluctuations in foreign language motivation: Results from a longitudinal study*, (w:) „Iranian Journal of Language Teaching Research” 4 (2), 1–17.
- Larsen-Freeman, D. (1997), *Chaos/complexity science and second language acquisition*, (w:) „Applied Linguistics” 18, 140–164.
- Larsen-Freeman, D. (2016), *Classroom-oriented research from a complex systems perspective*, (w:) „Studies in Second Language Learning and Teaching” 6 (3), 377–393.
- Lindgren, E./ C. Muñoz (2013), *The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners’ foreign language comprehension*, (w:) „International Journal of Multilingualism” 10, 105–129.
- Liu, M. (2007), *Chinese students’ motivation to learn English at the tertiary level*, (w:) „Asian EFL Journal” 9 (1), 126–146.
- Maslow, A. (1970), *Motivation and Personality*. New York.
- MacIntyre, P.D. (1995), *How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow*, (w:) „The Modern Language Journal” 79, 90–99.
- Melendy, G.A. (2008), *Motivating writers: The power of choice*, (w:) „Asian EFL Journal” 10 (3), 187–198.
- Mercer, S. (2011), *Language learner self-concept: Complexity, continuity and change*, (w:) „System” 39, 335–346.
- Pawlak, M. (2012), *The dynamic nature of motivation in language learning*, (w:) „Studies in Second Language Learning and Teaching” 2, 249–278.
- Pawlak, M./ A. Mystkowska-Wiertelak/ J. Bielak (2014), *Another look at temporal*

- variation in language learning motivation: Results of a study*, (w:) M. Pawlak/ L. Aronin (red.), *Essential Topics in Applied Linguistics and Bilingualism: Studies in Honor of David Singleton*. Heidelberg-New York, 89–109.
- Rahman, S. (2005), *Orientations and motivation in English language learning: A study of Bangladeshi students at undergraduate level*, (w:) „Asian EFL Journal” 7 (1), 1–25.
- Ryan, S. (2005), *Motivational Factors Questionnaire*. Nottingham.
- Scherer, K.R. (1993), *Plato's legacy: Relationships between cognition, emotion, and motivation. Paper presented at the Société Psychologique de Québec*. Québec, Canada.
- Schumann, J. (1990), *Extending the scope of the acculturation/pidginization model to include cognition*, (w:) „TESOL Quarterly” 24, 667–684.
- Taguchi, T./ M. Magid/ M. Papi (2009), *The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study*, (w:) Z. Dörnyei/ E. Ushioda (red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, 66–97.
- Tam, F.W.-M. (2009), *Motivation in learning a second language: Exploring the contributions of family and classroom processes*, (w:) „The Alberta Journal of Educational Research” 55, 73–91.
- Ushioda, E. (2009), *A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity*, (w:) Z. Dörnyei/ E. Ushioda (red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, 215–228.
- Verspoor, M./ W. Lowie/ M. Van Dijk (2008), *Variability in second language development from a dynamic systems perspective*, (w:) „The Modern Language Journal” 92, 214–231.
- Waninge, F./ Z. Dörnyei/ K. de Bot (2014), *Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context*, (w:) „The Modern Language Journal” 98 (3), 704–723.
- Wei, M. (2007), *The interrelatedness of affective factors in EFL learning: An examination of motivational patterns in relation to anxiety in China*, (w:) „TESL-EJ” 11 (1), 1–23.
- Williams, M./ R. Burden (1997), *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge.
- Woodrow, L. (2006), *Anxiety and speaking English as a second language*, (w:) „Regional Language Centre Journal” 37 (3), 308–328.
- Wu, W.C.V./ P.H.N. Wu (2008), *Creating an authentic EFL learning environment to enhance student motivation to study English*, (w:) „Asian EFL Journal” 10 (4), 211–226.
- Yihong, G./ Z. Yuan/ C. Ying/ Z. Yan (2007), *Relationship between English learning motivation types and self-identity changes among Chinese students*, (w:) „TESOL Quarterly” 41 (1), 133–155.

Jolanta ŁĄCKA-BADURA

Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach

Ocena wiedzy i kompetencji przedmiotowych jako element dydaktyki języka obcego dla celów biznesowych w programie studiów wyższych

Abstract:

Assessment of specific purpose knowledge and competence as an element of Business English pedagogy at the tertiary level

The paper is motivated by the widely held view that LSP pedagogy should aim to develop students' *dual competence*, encompassing – on the one hand – their linguistic knowledge and skills, and – on the other – their professional competence including (elements of) specialist content knowledge and the skills necessary to effectively communicate in specific purpose settings. Consequently, *assessment* in LSP pedagogy should take into account not only students' linguistic competence, but also measure their ability to effectively and professionally perform communicative tasks typical of the target settings. The study examines how pre-experience undergraduate students at the University of Economics in Katowice perceive assessment of their professional communicative competence, including elements of specific purpose knowledge, by a Business English teacher. The findings suggest that the degree of acceptance for the assessment of *dual competence* in a university Business English course is very high; importantly, it increases with students' growing business awareness and content knowledge.

Wstęp

Jedną z nieodłącznych cech dydaktyki języków specjalistycznych (JS) jest wykorzystanie treści i rodzajów zadań typowych dla danej dziedziny. Rola treści fachowych w analizie i glottodydaktyce JS wynika z samych (dość zróżnicowanych) koncepcji i definicji języka specjalistycznego/ języka fachowego/ technolektu (zob. m.in. H. Basturkmen 2001, 2006; T. Dudley-Evans/ M. St John 1998; E. Gajewska/ M. Sowa 2014; S. Grucza 2007, 2008, 2009 T. Hutchinson/ A. Waters 1987; J. Lukszyn 2005; P. Sobkowiak 2008). Ogólnie przyjęte sposoby pojmowania kompetencji w zakresie komunikacji specjalistycznej również wskazują na doniosłą rolę kompetencji merytorycznej, opartej na fachowej wiedzy i doświadczeniu zawodowym. D. Douglas (2000) przyjmuje, że na kompetencję w zakresie języka specjalistycznego składają się następujące komponenty: wiedza i kompetencje językowe (gramatyczne, tekstualne, funkcjonalne i socjolingwistyczne), wiedza przedmiotowa oraz tzw. kompetencja strategiczna. Ta ostatnia pozwala na użycie wiedzy językowej i przedmiotowej w sposób adekwatny do sytuacji komunikacyjnej (por. S. Gru-

cza 2006, 2007, 2009; M. Canale/ M. Swain 1980; M. Canale 1983). Choć badacze nie są w pełni zgodni co do tego, czy przekazywanie podstawowej wiedzy z danej dziedziny jest jednym z *celów* glottodydaktyki specjalistycznej (por. np. H. Basturkmen 2006 i S. Grucza 2007), ścisła integracja wiedzy merytorycznej i umiejętności językowych, ich wzajemne przenikanie się i oddziaływanie na różnych poziomach wydają się kwestią bezsporną (zob. V.K. Bhatia et al. 2011; P. Mamet 2002; J. Zhao 2002; W. Zhu 2008). Język i jego użycia są nierozzerwalnie związane ze strukturami myślowymi danej dziedziny, metodami stosowanymi przez nią, stanem jej wiedzy i badań naukowych. Stopień tzw. socjalizacji fachowej wpływa zasadniczo na posługiwanie się językiem specjalistycznym (zob. B. Kubiak 2002; P. Strevens 1973).

Istotna rola fachowych treści przedmiotowych w glottodydaktyce jest cechą łączącą podejście LSP (Languages for Specific Purposes) z metodą określaną mianem Content-Based Instruction (CBI), polegającą na zintegrowanym (w różnym stopniu) nauczaniu języka i przedmiotu kierunkowego (zob. D.M. Brinton 2007, D.M. Brinton et al. 1989; S.B. Stryker/ B.L. Leaver 1997). W toku kursu opartego na założeniach CBI biegłość językowa osiągnana jest pośrednio, poprzez naukę treści przedmiotu wykładanego w tym języku. Język jest tu zatem narzędziem służącym do przyswojenia treści przedmiotowych. Literatura dostarcza wielu przykładów łączenia obydwu podejść (CBI i LSP) na kursach języka specjalistycznego. Treści fachowe są często podstawowym wyznacznikiem organizacji kursów LSP, a ich regularne wykorzystywanie w dydaktyce przynosi wiele pozytywnych efektów (zob. E. Cianflone/ R. Coppolino 2009; W. Grabe/ F.L. Stoller 1997; G. Kavaliauskiene 2004; L.F. Kasper 1997; B. Kubiak 2005; P. Master 1997; J.C. Richards/ T.S. Rodgers 2002).

Podobnie jak koncepcje języka specjalistycznego i komunikacji specjalistycznej, również pojęcia 'język obcy dla celów biznesowych' i 'komunikacja w biznesie' nie zawsze są rozumiane w ten sam sposób (zob. np. F. Bargiela-Chiappini/ Z. Zhang 2013; M. Ellis/ C. Johnson 2000 E. Frendo 2005; B. Ligara/ W. Szupelak 2012; J. Łompię 2008; D. Pickett 1986; P. Strevens 1977). Badacze wskazują na różnorodność nazewnictwa (m.in. *język biznesu*, *język ekonomii*, *język biznesu i ekonomii*, *język obcy dla celów biznesowych*) i niejednoznaczne definicje wynikające z nieostrych granic między pojęciami takimi jak *biznes*, *ekonomia*, *gospodarka* (zob. P. Szerszeń 2015; J. Zhao 2002), jak również z 'mieszanego' ('hybrydowego', 'quasi-autonomicznego', 'quasi-specjalistycznego', 'otwartego') charakteru tzw. języka biznesu i komunikacji biznesowej (zob. M. Ellis/ C. Johnson 2000 E. Frendo 2005; M. Grygiel 2015; B. Kubiak 2006; B. Ligara/ W. Szupelak 2012; J. Łompię 2008). Język biznesu i ekonomii może obejmować swym zakresem niezwykle szeroki zakres dyscyplin specjalistycznych, ma także większy niż inne języki specjalistyczne zakres wspólny z językiem ogólnym; komunikacja biznesowa z kolei może obejmować wysoce specyficzne lub bardzo różnorodne typy zadań i interakcji z udziałem nie tylko specjalistów/ profesjonalistów, ale także na linii specjalista-niespecjalista (np. klient).

W niniejszym opracowaniu zastosowano pojęcie *język biznesu* (odpowiednik anglojęzycznego terminu *Business English* powszechnie stosowanego jako nazwa przedmiotu nauczanego w programie studiów wyższych), jednak rozumiane jest ono szeroko, jako *język biznesu i ekonomii* obejmujący język potrzebny – z jednej strony – aby rozumieć treści biznesowe i zjawiska ekonomiczne oraz móc o nich rozmawiać, a z drugiej strony – aby prowadzić biznes lub skutecznie się komunikować i funkcjonować w biznesie (por. m.in. M. Nelson 2000; D. Pickett 1986; P. Strevens 1977).¹ Glottodydaktyka języka biznesu powinna zatem umożliwiać kształtowanie tzw. 'podwójnej kompetencji', tzn. nie tylko kompetencji językowej, ale również szeroko rozumianej kompetencji zawodowej (uwzględniającej – obok samego języka – wiedzę merytoryczną, kompetencję komunikacyjną z jej aspektami pozajęzykowymi, interpersonalnymi i interkulturowymi) (por. S. Donna 2000; D. Douglas 2000; M. Ellis/ C. Johnson 2000; E. Frenko 2005; E. Gajewska/ M. Sowa 2014; J. Łompieś 2008).

Na kursach prowadzonych w firmach i instytucjach (tzw. *wariant profesjonalny* glottodydaktyki specjalistycznej – zob. B. Ligara/ W. Szupelak 2012) integracja treści językowych i fachowych następuje w sposób naturalny. Dzięki doświadczeniu zawodowemu i zdobytemu wcześniej wykształceniu, uczestnicy zazwyczaj posiadają odpowiednią wiedzę specjalistyczną, doskonale znają kontekst i kulturę organizacji oraz powszechnie stosowane praktyki komunikacyjne. W środowisku zawodowym „język jest (...) na usługach profesji” (zob. E. Gajewska/ M. Sowa 2014: 208) – ma służyć skutecznej i profesjonalnej komunikacji, która z kolei umożliwia realizację określonych zadań i działań. Integracja ta nie jest już tak bezproblemowa na kursach języka specjalistycznego oferowanych w programie studiów wyższych (tzw. *wariant dydaktyczny*), skierowanych do osób nie tylko nie posiadających doświadczenia zawodowego, ale również będących na początkowym etapie przyswajania wiedzy przedmiotowej. Studenci doświadczają licznych problemów ze zrozumieniem nie tyle nowych jednostek leksykalnych, co raczej koncepcji, jakie kryją się pod tymi jednostkami; trudno im również odnieść owe koncepcje do poznanej wcześniej rzeczywistości (por. P. Sobkowiak 2008). Świadomość konwencji oraz przyjętych sposobów działań i zachowań komunikacyjnych, jak również strategii argumentacji powszechnie stosowanych w środowisku biznesowym, jest zazwyczaj niska lub bardzo niska, szczególnie wśród studentów pierwszego roku studiów licencjackich, co przekłada się na rażące błędy popełniane w trakcie ćwiczenia sprawności produktywnych. Trudnościom wynikającym z braku wiedzy fachowej oraz niskiej świadomości konwencji komunikacyjnych często towarzyszy ponadto bardzo słaba świadomość interkulturowa, tak istotna w kontaktach biznesowych. Wydaje się zatem nie tylko uzasadnione, ale nawet konieczne, aby sposób prowadzenia zajęć i dobór materiałów pozwalały na kształtowanie kompetencji językowej oraz kompetencji komunikacyjnej charakterystycznej dla świata biznesu, jak również umożliwiały studentom zrozumienie – przynajmniej w podstawowym zakresie – omawia-

¹ Por. również F. Pierini (2014), który szczegółowo omawia podobieństwa i różnice między *Business English* i *English for Economics*.

nych na zajęciach językowych treści biznesowych, z którymi nie mieli dotąd styczności na innych (kierunkowych) przedmiotach. Język angielski nauczany dla celów biznesowych jest tu zatem nie tyle „na usługach profesji”, co na usługach procesu *kształtowania* i *formowania* przyszłych profesjonalistów.

W części pierwszej niniejszego artykułu przedstawiono (w skróty sposób) teoretyczne aspekty ewaluacji tzw. 'podwójnej kompetencji' w dydaktyce języków specjalistycznych. Część druga zawiera prezentację wyników badania mającego na celu ustalenie w jaki sposób studenci studiów licencjackich Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, nie posiadający doświadczenia zawodowego i będący na początkowym etapie przyswajania wiedzy specjalistycznej, postrzegają rolę wykładowcy Business English w rozwijaniu i ocenianiu nie tylko ich wiedzy i kompetencji językowych, ale także szeroko rozumianych 'kompetencji fachowych'.²

1. Ewaluacja w dydaktyce języków specjalistycznych (w tym: języka biznesu)

Ewaluacja w nauczaniu i uczeniu się języków obcych jest nierozdzielnie związana z pojęciem celów – jej głównym zadaniem jest sprawdzenie czy uczący się owe zamierzone cele osiągnęli (zob. D. Douglas 2000; E. Gajewska/ M. Sowa 2014). W dydaktyce języków specjalistycznych nastawienie na cel i zadania jest szczególnie istotne; kursy języka specjalistycznego planowane są dla konkretnych grup odbiorców o ściśle określonych potrzebach, stąd też cele muszą być jasno sprecyzowane (zob. H. Basturkmen 2001, 2006; T. Dudley-Evans/ M.J. St. John 1998; E. Gajewska/ M. Sowa 2014; T. Hutchinson/ A. Waters 1987; P. Sobkowiak 2008).

Badacze i praktycy JS podkreślają, że wspomniana we wstępie „podwójna kompetencja” uczestników kursów języków specjalistycznych (z jednej strony – kompetencja językowa, z drugiej – kompetencja zawodowa, zawierająca w sobie elementy kompetencji interkulturowej i wiedzy fachowej) powinna być uwzględniana zarówno w procesie *uczenia* języka specjalistycznego, jak i w fazie *ewaluacji* postępów w nauce (zob. D. Douglas 2000, 2013; D. Douglas/ R.K. Myers 2000; E. Gajewska/ M. Sowa 2014; P. Sobkowiak 2008).³ D. Douglas (2013) zauważa, że ewaluacja w nauczaniu języków specjalistycznych oparta jest na zasadach wynikających z głównych cech tych języków: zróżnicowanie użycia języka w różnych kontekstach, precyzyjność użycia fachowej terminologii i wymieniona powyżej interakcja

² W literaturze anglojęzycznej dotyczącej glottodydaktyki wyrażenia *evaluation* i *assessment* nie są przez wielu autorów uznawane jako synonimy; *ewaluacja* jest zazwyczaj pojmowana szerzej – oprócz oceny wiedzy i kompetencji uczących się obejmuje także ocenę programu nauczania i efektywności kursu (zob. np. D. Douglas 2000; T. Dudley-Evans/ M.J. St. John 1998; B.K. Lynch 2003; R. White et al. 1991). Jednak precyzyjne rozróżnienie polskojęzycznych pojęć takich jak *ocena*, *ocenianie*, *ewaluacja* nie wydaje się istotne dla niniejszego opracowania, dlatego też wyrażenia te będą używane jako synonimy odnoszące się do oceny wiedzy i kompetencji uczących się oraz ich postępów w nauce (por. T. Angelo/ K.P. Cross 1993; E. Gajewska/ M. Sowa 2014).

³ Podejście takie jest spójne z założeniami oceny sprawności produktywnych przyjętymi w *podejściu komunikacyjnym*, na którym opiera się dydaktyka LSP (por. H. Komorowska 2005).

pomiędzy językiem specjalistycznym i specjalistyczną/ profesjonalną wiedzą z danej dziedziny. Interakcja ta jest jednym z najważniejszych cech dystynktywnych ewaluacji w dydaktyce JS, gdzie elementy wiedzy fachowej uznawane są za integralną część umiejętności w zakresie języka specjalistycznego (zob. D. Douglas 2000; P. Mamet 2002). W dydaktyce języka nauczanego dla celów specjalistycznych *ocenie* powinna zatem podlegać poprawność nie tylko językowa, ale także – a często przede wszystkim – właściwe zrozumienie kontekstu zawodowego, trafność treści merytorycznych, adekwatność użytych środków językowych, stosowność strategii argumentacji i perswazji, ich zasadność i spójność, umiejętność precyzyjnego wyrażania się właściwego dla danej dziedziny – wszystkie te kryteria powinny być rozpatrywane jako składowe elementy oceny końcowego rezultatu zadania (zob. D. Douglas/ R.K. Myers 2000; E. Gajewska/ M. Sowa 2014).⁴ Krótko ujmując te kryteria D. Douglas (2013): uczący się powinni wykazać co potrafią zrobić za pomocą języka, który przyswoili, oraz z jakim skutkiem są w stanie wykorzystać swoją wiedzę i kompetencję merytoryczną w celu wykonania zadania podobnego do autentycznych działań komunikacyjnych typowych dla danego środowiska zawodowego. Podobnie E. Gajewska i M. Sowa postulują ocenę „operatywnego użycia języka w kontekście zawodowym” (2014: 210). Autorki podkreślają konieczność dołożenia wszelkich starań, aby zadania ewaluacyjne wykorzystywane w glottodydaktyce specjalistycznej zawierały odniesienia do wiedzy zawodowej oraz były „zbieżne z logiką właściwą użyciu języka w obszarze zawodowym” (tamże).

Warto zauważyć, że w bardziej tradycyjnych modelach nauczania języka ogólnego wiedza merytoryczna często była uznawana za czynnik *maskujący* rzeczywiste umiejętności językowe uczących się i, w związku z tym, pomijana przy ocenie (zob. D. Douglas 2000; P. Sobkowiak 2008). Jednak w nowoczesnej dydaktyce JS język traktowany jest jako *środek* do nabycia wiedzy i kompetencji zawodowych oraz do efektywnego wykonywania zadań, dlatego też wyznaczanie granicy między wiedzą/ kompetencją językową i merytoryczną nie służy budowaniu profesjonalnych kompetencji komunikacyjnych (zob. D. Douglas 2013; S. Jacoby/ T. McNamara 1999).

Nie oznacza to, że ewaluacja podwójnej kompetencji w języku specjalistycznym przebiega bezproblemowo. Jednym z głównych warunków, jakie muszą zostać spełnione, aby taka ewaluacja mogła być dokonana rzetelnie i profesjonalnie jest dostateczna wiedza i kompetencja merytoryczna wykładowcy; nauczyciel języka specjalistycznego, nie będąc ekspertem w danej dziedzinie, musi być przynajmniej *zorientowany* i *zainteresowany* treścią przedmiotu, posiadać umiejętność sprawnego łączenia nauczania komunikacji zorientowanej na przekaz treści i komunikacji zorientowanej na przekaz językowy, a także systematycznie poszerzać swoją wiedzę merytoryczną, specjalistyczną kompetencję komunikacyjną i interkulturową (zob. A. Cheng 2015; M. Ellis/ C. Johnson 2000 T. Dudley-Evans/ M. St John 1998; G. Fergusson 1997; E. Gajewska/ M. Sowa 2014; B. Kubiak 2005).

⁴ Tzw. podejście zadaniowe (*task-based learning*) (zob. np. J. Willis 1996) uznawane jest za najwłaściwsze podejście do nauczania i oceniania w dydaktyce języka biznesu (JB) (zob. M. Ellis/ C. Johnson 2000; E. Frendo 2005; E. Gajewska/ A.M. Sendur 2015; B. Ligara/ W. Szupelak 2012).

2. Badanie ankietowe

Celem badania było ustalenie w jaki sposób studenci studiów licencjackich (bez doświadczenia zawodowego, na początkowym etapie przyswajania wiedzy z dziedziny biznesu i ekonomii) postrzegają ocenianie uwzględniające nie tylko kompetencje językowe, ale także szeroko rozumiane 'kompetencje fachowe'.

W badaniu wzięło udział 236 studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. W analizie uwzględniono 224 prawidłowo wypełnione anonimowe ankiety, z czego 118 wypełnili studenci I roku, a 106 – studenci II roku. Przed badaniem studenci otrzymali do wykonania w ramach pracy domowej zadanie polegające na napisaniu dokumentu o charakterze biznesowym (w zależności od grupy i etapu nauki: raport, email, notatka służbowa, list motywacyjny).⁵ Zadanie zostało poprzedzone instrukcją dotyczącą sposobu pisania danego typu dokumentu, analizą przykładów oraz ćwiczeniami. Zgodnie z zaleceniami w zakresie kontroli bieżącej (zob. np. H. Komorowska 2005), jak i z zasadami konstruowania i oceniania zadań ewaluacyjnych dla kursu języka specjalistycznego (D. Douglas 2000),⁶ nauczyciel w sposób jasny i precyzyjny określił cel zadania i najważniejsze kryteria oceny, informując studentów, że treść i stopień profesjonalizmu będą stanowiły co najmniej tak samo ważny element oceny, jak wykazane umiejętności i kompetencje językowe.⁷ Przed oddaniem prac nauczycielowi studenci mieli również możliwość dokonania

⁵ Rozwijanie sprawność pisania, uznawanej w dydaktyce JB za bardziej istotną niż w dydaktyce języka ogólnego (JO) (zarówno z punktu widzenia komunikacji, jak i funkcji prawnej i dokumentacyjnej), rodzi różnorakie problemy nie tylko natury językowej, ale także problemy dotyczące efektywności komunikacji, budowania relacji interpersonalnej, kreowania profesjonalnego wizerunku (zob. B. Ligara/ W. Szupelak 2012). Wysoce intencjonalny charakter komunikacji w biznesie sprawia, że „praktycznie każdy pisemny akt komunikacji jest jakiegoś rodzaju aktem mowy, którego celem jest kształtowanie rzeczywistości pozajęzykowej” (tamże: 154).

⁶ Omawiając zasady konstruowania zadań ewaluacyjnych dla kursu języka specjalistycznego D. Douglas (2000: 50-74) postuluje następujące komponenty i kryteria:

1) instrukcja (*rubric*) – informacje dotyczące procedury zadania ewaluacyjnego (instrukcja wyjaśnia naturę zdarzenia komunikacyjnego, precyzuje jego cele, oczekiwaną formę i strukturę odpowiedzi, czas na wykonanie zadania oraz zasady oceny);

2) właściwe dane wejściowe (*input*) – dane dotyczące sytuacji komunikacyjnej (kontekstu), specjalistyczne treści, które uczący się będzie miał za zadanie przetworzyć w celu wykonania zadania - m.in. tło sytuacyjne, uczestnicy, cele, zawartość, język, normy interakcji;

3) oczekiwana odpowiedź (*expected response*) – precyzyjne określenie czego oczekuje się od uczącego się;

4) interakcja pomiędzy danymi wejściowymi a odpowiedzią (*interaction between input and response*) – kwestia reakcyjności (interakcja odwzajemniona/ nieodwzajemniona), zakresu danych wejściowych, jakie uczący się musi przetworzyć, stopień bezpośredniości relacji między treścią a oczekiwaną odpowiedzią;

5) kryteria oceny (*assessment*) – uwzględniające możliwość zaakceptowania uzyskanej odpowiedzi przez specjalistów w danej dziedzinie; kryteria poprawności (adekwatność pod względem długości, formy, treści, stylu, tonu, precyzja wypowiedzi, jasność, zwięzłość, stosowność środków argumentacji i perswazji, poprawność językowa), punktacja, skala ocen.

⁷ Waga szeroko rozumianych 'kompetencji fachowych' w nauce języka angielskiego dla celów biznesowych była także często podkreślana na wcześniejszych etapach nauki, poczynając od wyjaśnienia specyfiki zajęć Business English na początku kursu.

samooceny napisanego przez siebie tekstu oraz wzajemnej oceny swoich tekstów we współpracy z innymi studentami, nie tyle pod względem językowym, co raczej pod kątem prawidłowości, skuteczności i profesjonalizmu wykonania zadania (według kryteriów podanych przez nauczyciela w postaci pytań kontrolnych).⁸ Warto zauważyć, że na tym etapie jedynie 10% studentów skorzystało z szansy przeredagowania swojego tekstu i oddania go nauczycielowi na kolejnych zajęciach; pozostali uznali swe prace za wystarczająco dobre. Jest to o tyle istotne, że prawie dwa razy więcej prac (ok. 20%) zostało ocenione negatywnie, przy czym na negatywną ocenę w dużym stopniu wpłynęły błędy wykraczające poza kwestie typowo językowe.

Ankieta składała się z dwóch części. Część pierwsza, o której wypełnienie studenci zostali poproszeni zanim otrzymali poprawione i ocenione przez nauczyciela prace, zawierała dwa pytania o to, w jakim stopniu – zdaniem studentów – wykładowca Business English powinien *nauczać* elementów wiedzy biznesowej i profesjonalnej komunikacji w biznesie, oraz dwa pytania dotyczące tego, w jakim stopniu – zdaniem studentów – nauczyciel powinien *oceniać* wymienione elementy wiedzy i kompetencji. Druga część ankiety, wypełniona po omówieniu ocenionych prac, miała na celu sprawdzenie czy i w jakim stopniu studenci uznali, że ich prace zostały ocenione sprawiedliwie, tzn. czy proporcje w ocenie aspektu językowego i aspektu 'merytorycznego'/'profesjonalnego' były zdaniem studentów prawidłowe.

Tabela 1 przedstawia podsumowanie wyników uzyskanych w pierwszej części ankiety.

PYTANIE	I r.	II r.	RAZEM
Cz. I Pytanie 1			
Na kursie Business English nauczyciel powinien			
A) przekazywać wiedzę biznesową (przynajmniej w ogólnym zarysie, gdy materiał językowy dotyczy konkretnego tematu biznesowego) wyjaśniając przy tym kwestie typowo językowe	45%	47%	46%
B) nauczać terminologii biznesowej oraz przekazywać treści typowo językowe i tylko w razie potrzeby wyjaśniać trudne do zrozumienia dla studentów treści przedmiotowe	38%	50%	44%
C) przekazywać wyłącznie treści typowo językowe, z uwzględnieniem słownictwa biznesowego	17%	3%	10%
Cz. I Pytanie 2			
Na kursie Business English nauczyciel powinien			
A) nauczać komunikacji w biznesie w języku angielskim, informując, jak prawidłowo, skutecznie i profesjonalnie wykonać zadania w danej sytuacji komunikacyjnej,			

⁸ Samoocena (*self-assessment*), jak również wzajemna ocena wykonanego zadania w grupie uczących się (*peer assessment*) są wartościowymi technikami rozwijania kompetencji językowych i ewaluacji postępów w nauce JB, stanowiącymi cenne uzupełnienie ewaluacji dokonywanej przez nauczyciela (zob. T. Dudley-Evans/ M.J. St. John 1998; B. Ligara/ W.Szupelak 2012).

z uwzględnieniem zwrotów użytecznych w danym kontekście	61%	66%	63%
B) nauczać komunikacji w biznesie w języku angielskim, z uwzględnieniem zwrotów użytecznych w danej sytuacji komunikacyjnej i reagować tylko na te zachowania komunikacyjne studentów, które są zdecydowanie nieprawidłowe, nieskuteczne i nieprofesjonalne	31%	30%	31%
C) skupiać się na języku, z uwzględnieniem zwrotów użytecznych w danej sytuacji komunikacyjnej	8%	4%	6%

Cz. I Pytanie 3

Na kursie Business English nauczyciel powinien oceniać wiedzę testowaną w czasie sprawdzianów (pisemnych i ustnych)

A) zarówno pod względem językowym jak i merytorycznym, ponieważ znajomość fachowych wyrażen w języku angielskim oraz treści i kontekstów związanych z tymi wyrażeniami są ze sobą ściśle powiązane	43%	57%	50%
B) przede wszystkim pod względem językowym - kwestie poprawności merytorycznej mogą zostać omówione przez nauczyciela i studentów w ogólnej dyskusji, ale nie powinny podlegać ocenie	48%	43%	45%
C) wyłącznie pod względem językowym, ponieważ poprawność merytoryczna pozostaje tylko produktem ubocznym na zajęciach Business English	9%	---	5%

Cz. I Pytanie 4

Na kursie Business English nauczyciel powinien oceniać wykonywane przez studentów zadania

A) zarówno pod względem językowym jak i merytorycznym, ponieważ stopień prawidłowości wykonania zadania, oraz skuteczność i profesjonalizm zachowania w danej sytuacji komunikacyjnej są co najmniej tak ważne jak poprawność językowa	47%	74%	60%
B) przede wszystkim pod względem językowym - stopień prawidłowości wykonania zadania oraz skuteczności i profesjonalizmu zachowania w danej sytuacji komunikacyjnej mogą zostać omówione przez nauczyciela i studentów w ogólnej dyskusji, ale nie powinny podlegać ocenie	43%	26%	35%
C) wyłącznie pod względem językowym, ponieważ stopień prawidłowości wykonania zadania oraz skuteczności i profesjonalizmu zachowania w danej sytuacji komunikacyjnej pozostają tylko produktem ubocznym na zajęciach Business English	10%	---	5%

Tabela 1. Wyniki pierwszej części ankiety:

W jakim stopniu nauczyciel Business English powinien nauczać elementów wiedzy przedmiotowej i kompetencji przydatnych w komunikacji biznesowej?. Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z Tabeli 1, odsetek studentów, którzy postrzegają rolę nauczyciela języka biznesu przede wszystkim przez pryzmat przekazywania wiedzy językowej i nauczania komunikacji w języku obcym (z uwzględnieniem słownictwa biznesowego i zwrotów użytecznych w danej sytuacji komunikacyjnej) jest stosunkowo niewielki (odpowiednio 10% i 6%). Wyraźnie wyższy odsetek studentów (odpowiednio 46% i 44%) oczekuje od nauczyciela nie tylko nauczania terminologii biznesowej, ale również *przekazywania wiedzy biznesowej* potrzebnej do skutecznego przyswojenia realizowanego materiału językowego. Aż 63% respondentów jest zdania, że nauczyciel powinien informować jak prawidłowo, skutecznie i profesjonalnie komunikować się w biznesie w języku angielskim; odsetek studentów, których oczekiwania w tym zakresie ograniczają się do reakcji nauczyciela wyłącznie na te zachowania komunikacyjne, które są zdecydowanie nieprawidłowe, nieskuteczne i nieprofesjonalne w danej sytuacji komunikacyjnej, jest znacznie niższy (31%). Widać również wyraźną różnicę w wyborach dokonanych przez studentów I i II roku – ci ostatni, wraz z przyrostem wiedzy biznesowej i kompetencji komunikacyjnych właściwych dla świata biznesu wydają się w coraz mniejszym stopniu oczekiwać od nauczyciela przede wszystkim nauczania języka i rozwijania ogólnej kompetencji komunikacyjnej, w większym stopniu natomiast doceniają rolę nauczyciela w budowaniu świadomości i wiedzy biznesowej (przynajmniej w pewnym zakresie) oraz w rozwijaniu umiejętności skutecznego i profesjonalnego komunikowania się w sytuacjach biznesowych.

Jeśli chodzi o oczekiwania studentów dotyczące tego, co powinien *oceniać* nauczyciel Business English, rola wykładowcy jako osoby oceniającej wyniki pracy studentów wyłącznie przez pryzmat języka jest postrzegana jeszcze bardziej negatywnie niż rola przekaziciela treści typowo językowych. Połowa studentów jest zdania, że nauczyciel powinien oceniać *wiedzę* testowaną w czasie sprawdzianów (pisemnych i ustnych) zarówno pod względem językowym jak i merytorycznym. Jeszcze wyższy odsetek studentów (60%) oczekuje, że nauczyciel będzie uwzględniał obydwa te aspekty w ocenie wykonywania przez studentów *zadań komunikacyjnych*. Znamienne jest, że żaden student II roku nie zaznaczył odpowiedzi C w pytaniach 3 i 4, a liczba tych, którzy oczekują ze strony nauczyciela oceny wiedzy i kompetencji zarówno pod względem językowym, jak i merytorycznym przewyższa odsetek studentów I roku wyrażających taką opinię. Widać zatem wyraźnie, że studenci (szczególnie II roku) kierunków biznesowych akceptują konieczność poszerzania wiedzy biznesowej i rozwijania profesjonalnych umiejętności komunikacyjnych na zajęciach Business English; pozytywnie odnoszą się oni również do roli nauczyciela w ocenianiu nie tylko wiedzy i kompetencji językowych, ale również wiedzy merytorycznej i umiejętności profesjonalnego komunikowania się w sytuacjach biznesowych.

Celem drugiej części ankiety było sprawdzenie, czy oczekiwania studentów co do roli wykładowcy w *nauczaniu* oraz *oceniu* wiedzy i kompetencji merytorycznych pokrywają się z ich odczuciami już po otrzymaniu *swoich* autentycznych prac sprawdzonych i ocenionych przez nauczyciela. Tabela 2 przedstawia wyniki tej części badania.

Cz. II Ocena prac pisemnych – refleksje studentów	I r.	II r.	RAZEM
A) Uważam, że proporcje oceny poprawności językowej oraz mojej wiedzy merytorycznej, a także prawidłowości, skuteczności i profesjonalizmu wykonania zadania, są właściwe.	81%	90%	85%
B) Uważam, że wykazana przeze mnie wiedza merytoryczna oraz prawidłowość, skuteczność i profesjonalizm wykonania zadania zbyt mocno zawyżyły punktację. Obiektywnie stwierdzam, że powinienem dostać niższą ocenę ze względu na błędy językowe zaznaczone przez nauczyciela.	7%	6%	7%
C) Uważam, że moje braki w zakresie wiedzy merytorycznej oraz prawidłowości, skuteczności i profesjonalizmu wykonania zadania zbyt mocno zaniżyły punktację. Ilość zaznaczonych przez nauczyciela błędów językowych jest raczej niewielka i to powinno stanowić zdecydowanie najważniejsze kryterium oceny	12%	4%	8%

*Tabela 2. Wyniki drugiej części ankiety:
Ocena prac pisemnych – refleksje studentów.
Źródło: opracowanie własne.*

Tabela 2 wyraźnie pokazuje, że stopień akceptacji wyników uzyskanych z prac pisemnych jest bardzo wysoki – aż 85% respondentów uznało, że proporcje oceny wykazanej przez nich poprawności językowej oraz wiedzy merytorycznej, a także prawidłowości, skuteczności i profesjonalizmu wykonania zadania, są *właściwe*. Warto podkreślić, że odsetek ocen niedostatecznych wystawionych przez nauczyciela zdecydowanie przewyższał odsetek studentów, którzy wybrali odpowiedź C, tzn. uznali, że braki w zakresie wiedzy merytorycznej oraz prawidłowości, skuteczności i profesjonalizmu wykonania zadania zbyt mocno zaniżyły ocenę (8%). Podobna grupa respondentów (7%) wyraziła opinię, że uzyskana przez nich ocena jest obiektywnie zbyt wysoka, biorąc pod uwagę sporą (w odczuciu studentów) liczbę błędów typowo językowych. Opinia ta wynika prawdopodobnie z faktu, iż na wcześniejszych etapach nauki języka aspekt ten stanowił wyłączone lub zdecydowanie najważniejsze kryterium oceny prac pisemnych i studenci byli nieco zaskoczeni widząc, że kilka błędów (na przykład gramatycznych) nie zdyskwalifikowało pracy. Podobnie jak w wynikach uzyskanych w części pierwszej, odpowiedzi udzielone przez studentów II roku w drugiej części ankiety potwierdzają, że wraz z przyrostem wiedzy i doświadczenia rośnie także akceptacja dla oceny zarówno treści językowych, jak i merytorycznych.

3. Wnioski

Wyniki pierwszej części omówionego powyżej badania wskazują, że studenci studiów licencjackich Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach w dużym stopniu akceptują uwzględnienie kryterium tzw. 'podwójnej kompetencji' w ocenie wyko-

nywanych przez nich zadań na kursie języka angielskiego dla celów biznesowych. Prawie połowa badanych oczekuje od nauczyciela Business English przekazywania elementów wiedzy fachowej i nauczania terminologii biznesowej, a ponad 60% respondentów jest zdania, że nauczyciel powinien również nauczać skutecznej i profesjonalnej komunikacji adekwatnej dla środowiska biznesu. Jeśli chodzi o oczekiwania studentów dotyczące tego, co powinien *oceniać* nauczyciel Business English, połowa respondentów wyraża opinię, że nauczyciel JB powinien *oceniać wiedzę* testowaną w czasie sprawdzianów (pisemnych i ustnych) zarówno pod względem językowym jak i merytorycznym. Jeszcze wyższy odsetek studentów (60%) oczekuje, że nauczyciel będzie uwzględniał obydwa te aspekty w ocenie wykonywania przez studentów *zadań komunikacyjnych*.

Wyniki uzyskane w części drugiej, w której studenci mieli wyrazić swoje opinie na temat sposobu oceniania przez nauczyciela sporządzonych w ramach pracy domowej prac pisemnych, wyraźnie pokazuje, że stopień akceptacji dla stosowania kryterium 'podwójnej kompetencji' jest bardzo wysoki – aż 85% respondentów uznało, że proporcje oceny wykazanej przez nich poprawności językowej oraz wiedzy merytorycznej, a także prawidłowości, skuteczności i profesjonalizmu wykonania zadania, są *właściwe*.

Warto podkreślić, że odpowiedzi udzielone w obu częściach ankiety przez studentów drugiego roku wskazują, że wraz z przyrostem wiedzy i doświadczenia rośnie także akceptacja dla oceny przez nauczyciela JB stopnia opanowania przez uczących się nie tylko treści i kompetencji językowych, ale również treści i kompetencji merytorycznych.

Można zatem wysnuć wniosek, że odpowiednio wykwalifikowany nauczyciel JB prowadzący kurs na studiach licencjackich powinien oceniać tzw. 'podwójną kompetencję' studentów (pod warunkiem, że kwestie merytoryczne są poruszana na zajęciach i wynikają z omawianych materiałów, a nauczyciel wyraźnie akcentuje ich wagę oraz regularnie informuje studentów, że znajomość tych treści będzie stanowiła istotne kryterium oceny zadań ewaluacyjnych). Nie można jednak pominąć faktu, że oprócz optymistycznych wyników odnoszących się do opinii studentów na temat oceny treści merytorycznych przez nauczyciela JB, omówione powyżej badanie wykazało także bardziej problematyczne aspekty rozwijania i oceniania 'podwójnej kompetencji' na specjalistycznych zajęciach językowych, potwierdzone zresztą doświadczeniem zawodowym Autorki: *akceptacja* studentów wyrażana dla rozwijania i oceny kompetencji merytorycznych na zajęciach języka biznesu nie zawsze przekłada się w sposób zadowalający na *umiejętność zintegrowania* kompetencji językowej i 'fachowej'. Brak odpowiedniej wiedzy, zawodowego doświadczenia i obycia w sytuacjach typowych dla komunikacji profesjonalnej sprawiają, że spora grupa studentów studiów licencjackich w praktyce skupia się wykonując zadania w zakresie języka biznesu prawie wyłącznie na treściach językowych, nie przywiązując należytej wagi do innych aspektów zadania. Często zawodzi również samoocena i ocena wzajemna, co bardzo wyraźnie pokazało niniejsze badanie: jak już wspomniano, tylko nieliczna grupa studentów potrafiła dostrzec na tym etapie swoje błędy (oraz błędy kolegów) i odpowiednio je skorygować.

Kwestia lepszego doboru technik nauczania mających na celu zmniejszenie skali tych problemów pozostaje poza zakresem niniejszego opracowania. Trzeba jednak podkreślić, że bez wątpienia warto nieustannie uświadamiać studentów wkraczających dopiero w świat komunikacji biznesowej o ogromnej roli, jaką w tej komunikacji odgrywają umiejętności wykraczające poza kwestie czysto językowe i motywować ich do rozwijania tych umiejętności. Pozytywne nastawienie większości studentów do rozwijania i oceniania 'podwójnej kompetencji' na zajęciach języka biznesu, pomimo trudności w integrowaniu kompetencji językowej i elementów wiedzy 'fachowej' w toku wykonywanych zadań, stanowi duży potencjał, który należy wykorzystać.

Bibliografia

- Angelo, T./ K.P. Cross (1993), *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*, San Francisco.
- Bargiela-Chiappini, F./ Z. Zhang (2013), *Business English*, (w:) B. Paltridge/ S. Starfield (red.), *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, 193–211.
- Basturkmen, H. (2001), *Developing Courses for English for Specific Purposes*, Basingstoke.
- Basturkmen, H. (2006), *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. London.
- Bhatia, V.K./ L. Anthony/ J. Noguchi (2011), *ESP in the 21st Century: ESP Theory and Application Today*, (w:) "Proceedings of the JACET 50th Commemorative International Convention", 1-8. (URL https://www.researchgate.net/publication/267631416_ESP_in_the_21st_Century_ESP_Theory_and_Application_Today). [Pobrano 10.08.2016].
- Brinton, D.M./ M.A. Snow/ M.B. Wesche (1989), *Content-Based Second Language Instruction*. New York.
- Brinton, D.M. (2007), *Content-based instruction: Reflecting on its applicability to the teaching of Korean*. (URL <http://www.aatk.org/www/html/conference2007/pdf/Donna%20Brinton.pdf>). [Pobrano 19.03.2012].
- Canale, M./ M. Swain (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, (w:) „Applied Linguistics” 1, 1–47.
- Canale, M. (1983), *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*, (w:) J.C. Richards/ R.W. Schmidt (red.), *Language and Communication*. London, 2–27.
- Cheng, A. (2015), *Rethinking the Paths toward Developing ESP Practitioners' Specialized Knowledge through the Lens of Genre Analysis*, (w:) „English as a Global Language Education” 1, 23–45.
- Cianflone, E./ R. Coppolino (2009), *English for Specific Purposes and Content Teacher Collaboration: Report on a Pilot Project*, (w:) „English for Specific Purposes” 8(3), 1–8. (URL http://www.esp-world.info/Articles_24/Cianflone%20&%20Coppolino.pdf). [Pobrano 19.03.2012].

- Donna, S. (2000), *Teach Business English*, Cambridge.
- Douglas, D. (2000), *Assessing English for Specific Purposes*, Cambridge.
- Douglas, D. (2013), *ESP and Assessment*, (w:) B. Paltridge/ S. Starfield (red.), *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester, 367-383.
- Douglas, D./ R.K. Myers (2000), *Assessing the Communication Skills of Veterinary Students: Whose Criteria?*, (w:) A. Kunnan (red.), *Fairness in validation in language assessment. Selected papers from the 19th Language Testing Research Colloquium. Studies in Language Testing 9*. Cambridge, 60–81.
- Dudley-Evans, T./ M.J. St John (1998), *Developments in ESP. A multi-disciplinary approach*. Cambridge.
- Dudley-Evans, T. (2000), *Genre analysis: a key to a theory of ESP?*, (w:) „IBERICA” 2, 3–11.
- Ellis, M./ C. Johnson (2000), *Teaching Business English*. Oxford.
- Fergusson, G. (1997), *Teacher Education and LSP: The Role of Specialized Knowledge*, (w:) R. Howard/ G. Brown (red.), *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*. Clevedon, 80–89.
- Frendo, E. (2005), *How to Teach Business English*. Harlow.
- Gajewska, E./ M. Sendur (2015), *Ocenianie w nauczaniu języków obcych zorientowanym na cele ogólne a ocenianie w nauczaniu zorientowanym na cele zawodowe*, (w:) „Języki Obce w Szkole” 3/ 2015, 49–53.
- Gajewska, E./ M. Sowa (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin.
- Grabe, W./ F.L. Stoller (1997), *Content-Based Instruction: Research Foundations*, (w:) M.A. Snow/ D. M. Brinton (red.), *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*. New York, 5–21.
- Grucza, S. (2006), *Komunikacja specjalistyczna a idiokontekst specjalistyczny i konsytuacja specjalistyczna*, (w:) A. Wołodźko-Butkiewicz/ W. Zmarzer (red.), *Glottodydaktyka i jej konteksty interkulturowe, Studia Rossica XVIII*. Warszawa, 209–223.
- Grucza, S. (2007), *Glottodydaktyka specjalistyczna. Część I. Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych*, (w:) „Przegląd glottodydaktyczny” 23, 7–20.
- Grucza, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa.
- Grucza, S. (2009), *Kategoryzacja języków (specjalistycznych) w świetle antropologicznej teorii języków ludzkich*, (w:) „Komunikacja specjalistyczna” 2, 15–30.
- Grygiel, M. (2015), *Business English from a Linguistic Perspective*, (w:) „English for Specific Purposes World” Special Issue 1, vol. 16, 1–12.
- Hutchinson, T./ A. Waters (1987), *English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach*. Cambridge.
- Jacoby, S./ T. McNamara (1999). *Locating Competence*, (w:) „English for Specific Purposes” 1, 213–241.
- Kasper, L. F. (1997), *The Impact of Content-based Instructional Programs on the Academic Progress of ESL Students*, (w:) „English for Specific Purposes” 16, 309–320.

- Kavaliauskiene, G. (2004), *Research into the Integration of Content-Based Instruction into the ESP Classroom*, (w:) „Journal of Language and Learning” 2(1), 1–12.
- Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Kubiak, B. (2002), *Pojęcie języka specjalistycznego*, (w:) „Języki Obce w Szkole” 5/ 2002, 6–11.
- Kubiak, B. (2005), *Koncepcje nauczania języka specjalistycznego*, (w:) „Języki Obce w Szkole” 5/ 2005, 19–24.
- Kubiak, B. (2006), *Typologia nauczania języka specjalistycznego*, (w:) „Języki Obce w Szkole” 2/ 2006, 25–30.
- Ligara, B./ W. Szupelak (2012), *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. Kraków.
- Lukszyn, J. (2005) *Język specjalistyczny*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*. Warszawa.
- Lynch, B.K. (2003), *Language Assessment and Programme Evaluation*. Edinburgh.
- Łompieś, J. (2008), *Czym jest Business Communication?*, (w:) M. Łukasik (red.), *Debiuty naukowe II. Terminologia – translatoryka – terminografia*. Warszawa, 11–25.
- Mamet, P. (2002), *Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Problemy techno lingwistyki*. Warszawa, 141–151.
- Master, P. (1997), *Content-Based Instruction vs. ESP*, (w:) „TESOL Matters” 7(6), 10.
- Met, M. (1999), *Content-Based Instruction: Defining Terms, Making Decisions*. (URL <http://www.carla.umn.edu/cobalt/modules/principles/decisions.html>). [Pobrano 11.11.2011].
- Myers, G.A. (1992), *Textbooks and the Sociology of Scientific Knowledge*, (w:) „English for Specific Purposes” 11, 3–17.
- Nelson, M. (2000). *A Corpus-Based Study of the Lexis of Business English and Business English Teaching Materials*. (URL <http://users.utu.fi/micnel/thesis.html>). [Pobrano 23.02.2012].
- Pickett, D. (1986), *Business English: Falling between Two Stools*, (w:) „Colmon” 26, 16-21.
- Pierini, F. (2014), *Definition and Main Features of Business English with a Special Regard to Differences with the Language of Economics*, (w:) „ESP across Cultures” 11, 109–119.
- Richards, J.C./ T.S. Rodgers (2002), *Approaches and Methods in Language Teaching* (wyd. 2). Cambridge.
- Stevens, P. (1973), *Technical, Technological and Scientific English*, (w:) "ELT Journal" 27, 223–234.
- Stevens, P. (1977), *Special-Purposes Language Learning*, (w:) „Language Teaching and Linguistics, Abstracts” 10, 154–163.
- Sobkowiak, P. (2008), *Issues in ESP: Designing a Model for Teaching English for Business Purposes*. Poznań.

- Stryker, S.B./ B.L. Leaver (1997), *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Washington D.C.
- Szerszeń, P. (2015), *Dydaktyka "języka ekonomii" (I). Kilka uwag o lingwistycznych uwarunkowaniach dydaktyki "języka ekonomii"*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik” 13, 77–85.
- White, R./ M. Martin/ M. Stimson/ R. Hodge (1991), *Management in English Language Teaching*. Cambridge.
- Willis, J. (1996), *A Framework for Task-based Learning*. Harlow.
- Zhao, J. (2002), *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache. Ein didaktisches Modell*. Tübingen.
- Zhu, W. (2008), *A New Perspective of the Concept and Development Trend of Business English in Higher Education Institutions*, (w:) „Journal of International Education Studies” 1 (2), 28–31.

Marcin ŁĄCZEK

Uniwersytet Warszawski

Funkcja facylitacyjna angielskiej polityki oświatowej w zakresie kształcenia mniejszości etnicznych (przypadek inspektoratu oświaty w Milton Keynes)

Abstract:

The facilitative function of English educational policy with regard to ethnic minorities (based on Milton Keynes LEA)

The article concentrates on the facilitative function of English educational policy with regard to education of ethnic minorities. At its beginning the author focuses on the major assumptions of *Education and Inspections Act 2006*; a reference is made to European educational policy regarding newly arrived minority students (NAMS), too. In the further course of his analyses he refers to different means of support of ethnic minority pupils included in *Guidance on the assessment of EAL pupils who may have special educational needs* prepared by Ethnic Minority Achievement Support Service (EMASS) employees from Milton Keynes local education authority.

Wstęp

Autor niniejszej publikacji, po nakreśleniu głównych założeń angielskiej (oraz europejskiej) polityki oświatowej w odniesieniu do uczniów przynależących do różnych mniejszości etnicznych, przywoła różne sposoby ich wsparcia opracowane przez pracowników departamentu ds. mniejszości etnicznych (*Ethnic Minority Achievement Support Service*, EMASS) działającego przy inspektoracie oświaty w Milton Keynes¹ w porozumieniu ze szkołami usytuowanymi na terenie tegoż miasta, sekcją ds. wsparcia szkolnictwa specjalnego oraz innymi inspektoratami oświaty.

¹ Mniejszości etniczne stanowią 14,5% populacji szkolnej w Milton Keynes, z czego 8,5 % to uczniowie posługujący się angielskim jako językiem dodatkowym (*English as an additional language*, EAL) (*Guidance on the assessment of EAL pupils who may have special educational needs* 2004). Z kolei zgodnie z danymi uzyskanymi podczas Spisu Ludności z 2011 roku dla Anglii i Walii (*England and Wales Census*) Ealing jest obszarem najgęściej zaludnionym przez osoby urodzone w Polsce ze wskaźnikiem 13,18% (*London: Census Profile* 2015. Zob. także: M. Łączek 2014, 2015a, 2015b. W skali europejskiej migracja netto potroiła się od roku 1960 (*The study on educational support to newly arrived migrant children* 2013 za: *Migrants in Europe. A Statistical portrait of the first and second generation* 2011).

Artykuł nie ma na celu dokonania wszechstronnego i wyczerpującego opisu przedmiotowego zagadnienia, a jedynie jego zasygnalizowanie. Co więcej, ewentualne odstępstwa w niektórych kwestiach poruszonych w niniejszej publikacji mogą być następstwem autorskiej polityki szkoły w danym aspekcie w jednym, kilku bądź wszystkich pięciu tzw. okresach kluczowych (*key stages*, KS): KS1 (5–7 lat), KS2 (7–11 lat), KS3 (11–14 lat), KS4 (14–16 lat) i KS5 (16–19 lat)².

1. Główne założenia *Education and Inspections Act* (a założenia polityki europejskiej)

System oświaty w Anglii i Walii regulowany jest poprzez *The Education and Inspections Act* z 8 listopada 2006 roku (*Education and Inspections Act* 2006: 1); przywołana ustawa zastąpiła wówczas obowiązującą *The Education Act* z 2002 roku³:

[a]n Act to make provision about primary, secondary and further education and about training; to make provision about food or drink provided on school premises or in connection with the provision of education or childcare; to provide for the establishment of an Office for Standards in Education, Children's Services and Skills and the appointment of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills and make provision about the functions of that Office and that Chief Inspector; to provide for the amendment of references to local education authorities and children's services authorities; to amend section 29 of the Leasehold Reform Act 1967 in relation to university bodies; and for connected purposes.

Obecna wersja Ustawy składa się z dziesięciu części: 1. *Education functions of local authorities*, 2. *Establishment, discontinuance of alteration of schools*, 3. *Further provisions about maintained schools*, 4. *Schools causing concern: England*, 5. *Curriculum and entitlements*, 6. *School travel and school food*, 7. *Discipline, behaviour and exclusion*, 8. *Inspections*, 9. *Miscellaneous*, 10. *General* oraz osiemnastu załączników: 1. *Amendments related to section 6*, 2. *Proposals for establishment or discontinuance of schools in England*, 3. *Amendments relating to school organisation*, 4. *Disposals and changes of use of land*, 5. *Funding of maintained schools*, 6. *Governing bodies consisting of interim executive members*, 7. *Amendments relating to schools causing concern*, 8. *Travel to schools etc.: meaning of "eligible child"*, 9. *School travel schemes*, 10. *Further amendments relating to travel to schools etc.*, 11. *The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*, 12. *The Chief Inspector and other inspectors etc.*, 13. *Interaction with other authorities*, 14. *Minor and consequential amendments relating to part 8*, 15. *Transitional provisions and*

² Więcej informacji o angielskim systemie oświaty zob.: M. Łączek 2006.

³ Ten sam system oświaty w państwach przynależących do Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej obowiązuje jedynie w Anglii i Walii, co było następstwem wprowadzenia w 1998 roku tego samego programu nauczania (dla szkół podstawowych i średnich): *National Curriculum*. Przedmiotem zainteresowania autora w przedmiotowej publikacji będzie wyłącznie obszar Anglii – różnice pomiędzy Anglią, Wielką Brytanią, Zjednoczonym Królestwem Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej a Wyspami Brytyjskimi wyjaśnia np. J. O'Driscoll 1995.

savings relating to part 8, 16. Powers to facilitate innovation, 17. Miscellaneous amendments relating to Wales, 18. Repeals.

W Ustawie brak jest jakiegokolwiek wzmianki o kształceniu uczniów przynależących do mniejszości etnicznych *sensu stricto*. *Sensu largo*, pojawia się natomiast zapis o obowiązku promowania spójności społecznej (*community cohesion*) w części 3: *Further provisions about maintained schools* w art. 33 w ust. 1,6 i w art. 38 w ustępie 1,5 (b) oraz w części 8: *Inspections* w rozdziale 7 *Miscellaneous and supplementary* w art. 154 *Duty to report on contribution of certain schools to community cohesion*. Obowiązek ten, nałożony na ciała zarządzające szkołami publicznymi, nastął z dniem 1 września 2007 roku⁴. Poza tym, w części 9: *Miscellaneous* rzezonej Ustawy art. 173 i 174 są poświęcone, odpowiednio: *Special educational needs co-ordinators* oraz *Time limits relating to statements of special educational needs*. Konieczność rozwijania spójności społecznej (*social cohesion*) podkreślono kilka lat wcześniej w raporcie Komisji Europejskiej *The concrete future objectives of education systems* z 2001 roku: “[t]hey [member states] also stress the role which the education systems must play in developing social cohesion, and in attracting people with difficulties or from minorities into learning so that they can be enabled to play their full part in society” (2001: 4).

W kontekście przywołanej powyżej polityki europejskiej⁵ na szczególną uwagę zasługuje raport *Study on educational support for newly arrived migrant children. Final report* (2013), którego cel jest dwójaki: 1. przeanalizować politykę i udzielić wskazówek w zakresie wsparcia nowo przybyłych dzieci migrantów (*newly arrived migrant students*, NAMS) w procesie kształcenia, 2. przedstawić przykłady dobrych praktyk stosowanych przy wsparciu nowo przybyłych dzieci migrantów w procesie kształcenia; jak zaznaczają Autorzy – zwłaszcza tych praktyk, które zostały poddane ocenie i są zatem możliwe do dalszego propagowania. Raport (2013) składa się z sześciu rozdziałów: 1. *Research context* (wyróżnione podrozdziały to: *Newly arrived migrants as a distinctive category in education studies, Factors affecting the integration of NAMS into formal education, Educational support for newly arrived migrant children*), 2. *Methodology* (*Framework for analysis, Scope of the study, Research design*), 3. *Educational support for newly arrived migrant students in europe* (sic!): *comparative analysis* (*Targeting of NAMS in education, Education system design characteristics*), 4. *Educational support models*, 5. *Performance of educational support models* (*Reaching objectives of better NAMS inclusion, Other factors explaining country differences in integration of NAMS*), 6. *Towards an effective comprehensive*

⁴ Szkoły są prawnie zobligowane do aktywnego promowania równości rasowej (*racial equality*) zgodnie z *Race Relations (Amendment) Act* z 2000 roku. W odpowiedzi na Raport R. MacPhersona wprowadzono w 2002 roku we wszystkich szkołach państwowych na terenie Anglii i Walii przedmiot o nazwie *Citizenship Education* (CE).

⁵ Od początku lat siedemdziesiątych w kontekście prac nad migracją w Europie Zachodniej (a w odniesieniu do języków mniejszościowych) Rada przyjęła dwie Konwencje i kilka Rekomendacji – zob. np. *The Framework Convention for the Protection of National Minorities, The European Charter for Regional or Minority Languages, Recommendation No. R (98)6 of the Committee of Ministers*; w ostatniej dekadzie uległy one zresztą rozszerzeniu o mniejszości narodowe.

and inclusive model (Framework conditions – education system characteristics, Thematic support policies⁶, Monitoring and policy implementation). Autorzy *The study on educational support for newly arrived migrant children* (2013) opracowali trzy główne zalecenia, które decydenci powinni wziąć pod uwagę przy projektowaniu polityki integracyjnej dla nowo przybyłych dzieci migrantów poprzez edukację: 1. zintegrowane podejście w procesie inkluzji, 2. identyfikacja nowo przybyłych dzieci migrantów jako konkretnej grupy docelowej w edukacji nie jest warunkiem koniecznym do posiadania dobrej i kompleksowej polityki integracyjnej, 3. celem skutecznej realizacji wdrażanych polityk, na szczeblu krajowym, powinny być zapewnione dyskrekcja i nadzór. Obecnie, niestety, istnieją rozbieżności w realizacji krajowych priorytetów na poziomie regionalnym i lokalnym, mimo że większość krajów europejskich uznaje znaczenie integracji nowo przybyłych dzieci migrantów w systemie edukacji na poziomie europejskiej polityki (niektóre kraje mają długą historię imigracji, podczas gdy inne doświadczyły bezprecedensowego wzrostu w tym zakresie w ostatniej dekadzie)⁷. W konsekwencji, w raporcie (*The study on educational support to newly arrived migrant children 2013: 7–8*) wyróżniono następującą typologię systemów wsparcia edukacyjnego nowo przybyłych dzieci migrantów:

➤ *comprehensive support model* (np. Dania, Szwecja) –

[c]omprehensiveness of the support implies that all four types of support are well developed and education systems are in other ways inclusive. Countries representing this model provide continuous support to development of linguistic skills, teaching support and assistance in transferring students to higher levels of education. Decentralised education and high school autonomy goes together with strong focus on outreach to parents and local community. Intercultural learning is mainstreamed into education. Countries pay a lot of attention to creating a positive school environment through trained teaching staff and various intercultural initiatives;

➤ *non-systematic support model* (np. Włochy, Cypr, Grecja) –

[t]he model is characterised by randomness of the support provided. Countries that are attributed to this group have no clearly articulated policy on the national level to support the integration of newly arrived migrant children or such policy exists, but is not effectively resourced and implemented. The support provided at regional, local and/or school level is highly fragmented as teachers, parents and local communities are largely left to their own devices;

➤ *compensatory support model* (np. Belgia, Austria) –

[t]he model includes all types of support policies with only academic support being a rather weak aspect that is further undermined by early ability tracking and streaming systems. Countries provide ongoing teaching of the host language as a second language and

⁶ Poddane analizie bloki tematyczne to: *Linguistic support, Academic support, Parental and community involvement, Intercultural education*.

⁷ W roku akademickim 2009/2010 zarejestrowany w szkołach austriackich odsetek uczniów z pierwszym językiem innym niż niemiecki wynosił 17,6% (*The study on educational support to newly arrived migrant children 2013*).

the mother tongue to the largest groups of migrants (e.g. Austria in regular schools). Parents of NAMS are encouraged to cooperate with schools through the provision of resource persons and interpretation services. The support provided is essentially compensatory - aiming to correct the 'differences' between immigrant and native students, rather than tackling the initial disadvantage;

➤ *integration model* (np. Irlandia) –

[I]inguistic support is not a central focus of this model as it stops after several introductory years and no mother tongue teaching or teaching English as a second language is offered continuously throughout the schooling process. The systems for welcoming NAMS, arrangements for assessment of prior schooling and support programs for underachieving students are well developed. Particular strengths of this model are well developed outreach and cooperation and intercultural education policies. Liaison between school, parents and local community is systematic, while intercultural learning is well integrated into the curricula and promoted in school daily life;

➤ *centralised entry support model* (np. Francja, Luksemburg) –

[t]he focus of the model is on the centralised reception of migrant children and the provision of academic support as the main driver of educational inclusion. Both countries provide a centralised reception desk, assessment of prior schooling and welcoming arrangements for NAMS. Targeted support programmes for underachieving students are well developed. Linguistic support and outreach to migrant parents/communities are also rather well developed.

Godnym polecenia jest także raport A. F. Atger (2009) *Education and political participation of migrants and ethnic minorities in the EU*, celem którego jest przedstawienie ogólnego zarysu dotyczącego ewoluowania sposobów połączenia udziału migrantów i mniejszości etnicznych w edukacji i polityce przy wsparciu polityki Unii Europejskiej. Pierwszym prawnie wiążącym instrumentem, w którym pojawiło się tego rodzaju połączenie była dyrektywa z 1977 roku: *Council Directive 77/486/EEC on the education of children of migrant workers*, choć, jak zauważa Autorka (2009), według Komisji Europejskiej jej implementacja, 30 lat później, nadal nie jest satysfakcjonująca⁸.

Dla szerszego porównania, na gruncie polskim chciałbym przywołać dwa dokumenty: przygotowaną przez zespół ekspertów i wydaną w 2010 roku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej *Podstawę programową dla uczniów polskich uczących się za granicą* oraz zrealizowany przy wsparciu Komisji Europejskiej program badawczy Socrates – Akcje 6.1.2 i 6.2 „Wielojęzyczność a wykorzystanie różnorodności kontekstów europejskich w nauczaniu szkolnym. Wyniki badań w dzielnicy Grunwald w Poznaniu oraz w powiecie słubickim na tle innych okręgów europejskich” z 2007 roku. Koordynatorem przywołanego powyżej projektu był *Université de Liège* (Belgia) *Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement*, a partnerami: *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο* [*Hellenic Open University*] (Grecja), *Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών* [*Ecole des Sciences Humaines*]; *Université du Luxembourg*

⁸ Równie ciekawe i przydatne informacje dostępne są na stronie *European Union Agency for Fundamental Rights*: <http://fra.europa.eu/en/tags/minorities>.

(Luksemburg), *Educational Measurement and Applied Cognitive Science*; Justus-Liebig-Universität Gießen (Niemcy), *Abt. Didaktik der romanischen Sprachen* oraz Uniwersytet im. A. Mickiewicza (Polska), Instytut Filologii Romańskiej. Część 3 przedmiotowego dokumentu: „Ogólny opis polskiego kontekstu badania”, a ściślej rozdział 3 „Charakterystyka ekonomiczno-demograficzna”, zawiera podrozdział (3.3) „Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce” poświęcony kształceniu dzieci i młodzieży należącej do mniejszości narodowej lub grupy etnicznej. Na uwagę zasługują również monografie E. Lipińskiej (2013) i R. Laskowskiego (2009, 2014); pierwsza zajmuje się problematyką dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii w Australii, druga – przyswajaniem języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu.

Nie będzie zbyt odkrywczą konstatacją, że ustawa jest aktem prawnym powszechnie obowiązującym na terenie danego kraju; równie istotne z punktu widzenia niniejszej analizy będą także założenia lokalnej polityki oświatowej realizowane poprzez odpowiednią dokumentację, w tym wewnątrzszkolną. Dalsza część bieżącego opracowania poświęcona będzie dokumentowi *Guidance on the assessment of EAL pupils who may have special educational needs* (2004) opracowanemu przez inspektorat oświaty w Milton Keynes choć warto w tym miejscu odnotować istnienie jeszcze jednego dokumentu o nazwie *The national literacy strategy* (1999 z późn. zm.), a zwłaszcza (kompatybilnych i wzajemnie się uzupełniających) sekcji takich jak np.: *Supporting pupils learning English as an additional language* czy *Learning and teaching for bilingual children*, zgodnych z *Children Act* (1989).

2. Mniejszości etniczne w optyce lokalnej angielskiej polityki oświatowej (przypadek inspektoratu oświaty w Milton Keynes)

Dzieci i młodzież będące członkami mniejszości etnicznych do czasu ukończenia angielskich szkół⁹ pozostają pod opieką szkolnych jednostek organizacyjnych o nazwie *Special Educational Needs Departments* lub *English as an Additional Language Departments* (w zależności od wewnętrznej struktury danej szkoły te drugie często podlegają koordynatorom tych pierwszych). Zastrzec w tym miejscu należy, że uczniowie (bynajmniej w teorii – praktyka, jak doświadczył autor niniejszej publikacji, jest nieco inna), których problemy w nauce pojawiają się na skutek odmiennego kraju pochodzenia (tj. angielski nie jest dla nich językiem ojczystym) nie powinni być postrzegani jako uczniowie posiadający specjalne potrzeby edukacyjne, chyba, że doświadczają jednocześnie innych trudności takich jak np. dysleksja, dysgrafia, dysortografia, deficyt funkcji słuchowych, deficyt funkcji wzrokowych czy zaburzeń o podłożu emocjonalnym. *Guidance on the assessment of EAL pupils who may have special educational needs* (2004)¹⁰ podzielony jest na 12 części:

⁹ Obowiązkowy wiek szkolny to 16 lat.

¹⁰ Rzeczony dokument (2004) obowiązywał w przeważającej większości szkół (także z innych hrabstw), w których pracował autor niniejszego artykułu. Dużą popularnością cieszyły się również opracowania firmy Hounslow Language Service Ltd usytuowanej w jednej z 32 gmin Wielkiego Londynu (<http://www.ealhls.org.uk/>).

1. *Introduction*, gdzie m. in. podkreśla się za dokumentem *Special Educational Needs Code of Practice* (2001), iż termin „specjalne potrzeby edukacyjne” oznacza w tym kontekście wyłącznie „specjalne potrzeby językowe” uczniów posługujących się angielskim jako językiem dodatkowym bowiem “[a] pupil is not to be taken as having a learning difficulty solely because the language (or form of language) in which he is, or will be, taught is different from a language (or form of language) which has at any time been spoken in his home” (2004: 4)¹¹. Poza tym, jak podkreślają autorzy *Guidance on the assessment of pupils with English as an additional language who may have special educational needs* (2004), przedmiotowy dokument koncentruje się na potrzebach kognitywnych uczniów posługujących się angielskim jako językiem dodatkowym aniżeli fizycznych czy sensorycznych;
2. *Histories of bilingualism and their impact on educational achievement*, w której, m. in., Autorzy w oparciu o prace T. Skuttnab-Kangas (1984) i T. Cline’a (2001) przywołują, wraz z jej charakterystyką, typologię dwujęzyczności uwzględniając podział na dwujęzyczność: a. elitarną (*elite bilingualism*), b. większościową (*majority bilingualism*), c. rodzinną (*family bilingualism*) i d. mniejszościową (*minority bilingualism*)¹²;
3. *Challenges faced by minority bilingual pupils in schools*¹³, gdzie m. in. podkreśla się, iż w ciągu dwóch lat uczniowie rozwijają podstawowy język „prze-trwania”, dzięki któremu będą w stanie funkcjonować na placu zabaw czy środowisku społecznym, a nabycie pełnych umiejętności czytania i pisania (tak, aby sprawnie operować w treściach programu nauczania) zajmuje od lat pięciu do siedmiu;
4. *Social and educational needs of EAL learners*, w której Autorzy m. in. podają przykłady strategii, z których korzystają uczniowie uczący się angielskiego jako języka dodatkowego¹⁴;
5. *The legal position*, gdzie m. in. przywołuje się dokument o nazwie *The SEN Code of Practice* (2001), a w szczególności fragment mówiący, iż “[l]ack of competence in English should not be equated with learning difficulties, but when pupils who have EAL make slow progress it should not be assumed that

¹¹ Niezwykle interesujące są wyniki trwającego pięć lat badania przeprowadzonego przez *Institute for Fiscal Studies* (IFS), według którego reprezentanci mniejszości etnicznych z dużo większym prawdopodobieństwem kontynuują naukę na poziomie uniwersyteckim, niż ma to miejsce w przypadku białych Brytyjczyków wywodzących się z klasy średniej (*Ethnic minorities 'more likely to go to university' than white working-class British children* 2015).

¹² W swoich rozważaniach podążam za definicjami takich uczonych jak, m. in.: T. K. Bhatia/ W. C. Ritchie 2004, E. Bialystok 2001, L. Bloomfield 1933, S. Döpke 1992, F. Grosjean 1982, F. Grucza 1981, S. Grucza 2013, I. Kurcz 2007, A. Lam 2006, E. Lipińska 2013, E. Lipińska/ A. Seretny 2012, E. Peal/ W. E. Lambert 2007 czy M. Olpińska-Szkiełko 2013a, 2013b. Zob.: M. Łączek 2016a – nie będę ich tutaj streszczać ponownie.

¹³ W spisie treści nazwa tej części to: *Challenges faced by minority ethnic pupils in schools*.

¹⁴ Zob. także: M. Łączek 2014.

- their language status is the only reason they may be having learning difficulties”;
6. *Identification and assessment*, w której Autorzy m. in. wyszczególniają główne wyzwania, które stoją przed uczniami uczącymi się angielskiego jako języka dodatkowego, tj.: a. słownictwo, b. wiedza syntaktyczna, c. odnośniki o charakterze kulturowym, d. inferencja i e. idiomy.
Ta część zawiera też w sobie sekcje poświęcone następującym zagadnieniom: a. *Triggers for cause for concern*, b. *Language or learning need*, c. *Collection of background information*, d. *Language Acquisition Level* (inspektorat oświaty w Milton Keynes LEA zaadaptował system oceny akwizycji języka angielskiego o nazwie *Northern Association of Support Services for Equality and Achievement* (NASSEA), w wyniku którego uczniowie są oceniani pod kątem następujących czterech umiejętności: słuchanie i rozumienie, mówienie, czytanie i pisanie, e. *First language assessment*, f. *Teaching strategies employed in school*, g. *Formative and summative assessment*, h. *Standardised assessments*;
 7. *Cause for concern*, gdzie rozgranicza się pomiędzy podłożem sytuacji stwarzających powody do obaw;
 8. *Individual Education Plans* podzielony na sekcje o tematyce: a. *A co-ordinated response to SEN provision* i b. *Guidance for supporting EAL pupils on the SEN register*¹⁵;
 9. *Ways forward*;
 10. *Appendices* składającej się z 9 załączników: 1. *Background information. Addendum to the school admission form for minority ethnic pupils*; załącznik zawiera następujące sekcje: a. *Family information*, b. *Pupil's use of language*, c. *Previous schooling*, d. *support for learning*, e. *Dietary and health issues*, f. *Support for parents and carers*, 2. *Class teacher consultation of language or learning need*, 3. *Pupil consultation of language or learning need*, 4. *Needs observation*, 5. *Parent consultation of language or learning need*, 6. *NASSEA EAL assessment system* – każda z czterech umiejętności (słuchanie i rozumienie, mówienie, czytanie oraz pisanie) oceniana jest według siedmiostopniowej skali: *step 1* (S1), *step 2* (S2), *threshold* (S3), *secure* (S4), *consolidating* (S5), *competent* (S6), *independent* (S7), 7. *A comparison between NASSEA steps and National Curriculum levels* – zestawienie zawiera porównanie w odniesieniu do czterech okresów kluczowych, tj. KS1, KS2, KS3 i KS4 (a więc poziom szkoły podstawowej i średniej), 8. *Example of first language assessment* (key stage 1), w którym wyróżniono takie sekcje jak: a. *narrative*, b. *sequencing*, c. *relating personal experience*, d. *comprehension*, e. *following verbal instructions*, f. *memory*, g. *comments by the assessor*, 9. *Strategies for supporting pupils with English as an additional language*;
 11. *Sources of information*;
 12. *Acknowledgements*.

¹⁵ W spisie treści nazwa tej części to: *Guidance for supporting bilingual pupils on the SEN register*.

Wymieniony w punkcie 8 „Indywidualny Plan Kształcenia” jest ostatnim podejmowanym krokiem w procesie ustalania trudności w uczeniu się/ nauczaniu ucznia przynależącego do danej mniejszości etnicznej – rozróżnienia dokonuje się pomiędzy jego/ jej trudnościami o charakterze językowym a trudnościami o innym podłożu. W przypadku tej pierwszej sporządza się „Indywidualny Plan Kształcenia Językowego” (*Individual Language Plan*). Ma on zazwyczaj formę tabeli podzielonej na 9 części: 1. dane ogólne (*general information*): imię i nazwisko, poziom języka angielskiego, rok/klasa, obszar(y) sprawiający(-e) trudności, wychowawca, data rozpoczęcia, data zrewidowania, nauczyciel(e) udzielający wsparcia, np. podczas innych zajęć objętych programem kształcenia, proponowane wsparcie, np. w czasie innych zajęć objętych programem kształcenia, data rozpoczęcia wsparcia, 2. cele do osiągnięcia (*targets to be achieved*), np. rozumienie różnych tekstów, 3. kryteria osiągnięcia (*achievement criteria*), np. potrafi odpowiadać na pytania dotyczące danego tekstu, 4. możliwe źródła/techniki (*possible resources/techniques*), np. użycie obrazków i diagramów celem wsparcia zrozumienia tekstu, użycie słownika dwujęzycznego, 5. możliwe strategie do zastosowania w klasie (*possible class strategies*), np. identyfikowanie słów kluczowych i głównych treści tekstu, wypełnianie testu luk, 6. pomysły dla osoby udzielającej wsparcia (*ideas for suport assistant*), np. pomoc w identyfikacji głównych treści tekstu, zadawanie pytań, 7. rezultat (*outcome*), 8. udział rodzica/opiekuna (*parent/carer contribution*), 9. wkład ucznia (*student's contribution*)¹⁶.

3. Konkluzja i wnioski

W stosunku do dzieci i młodzieży dorastającej w podwójnych kontekstach językowo-kulturowych (np. polskich dzieci i młodzieży uczęszczającej do szkół w Anglii) stawia się różne oczekiwania w kwestii ich językowo-kulturowego (społecznego) rozwoju w porównaniu do jednojęzycznych dzieci wychowywanych tylko w kontekście kraju rodzimego (np. w Polsce)¹⁷. Te różne oczekiwania (i wychowawcze doświadczenia) mogą prowadzić do różnych wyników rozwojowych w odniesieniu do umiejętności regulacji emocji, interakcji społecznych i wpływu na ich dotychczasową (i dalszą) edukację (w tym językowego, społecznego, emocjonalnego) rozwoju. Wczesne lata szkolne to czas kształtowania zdolności rozumowania czy nowych poziomów wzajemnej rywalizacji (M. Jankowska 2015), a nowo przybyli uczniowie reprezentujący rozmaite mniejszości etniczne, bez wątpienia stanowią dla danej społeczności lokalnej zarówno ogromne wyzwanie, jak i czynnik niezwykle stymulujący, stwarzający – de iure i de facto – możliwości poznawania różnych języków, kultur i religii, wnoszący do niej pewne poczucie świeżości.

W celu zrozumienia koncepcji rozwoju językowego (kompetencji językowej) pamiętać trzeba, że przed teorią rozwoju myślenia i mówienia J. Piageta (1926), powszechnie uważano, że rozwój dzieci miał miejsce dopiero po tym, gdy dzieci zaczęły

¹⁶ Przywołany „Indywidualny Plan Kształcenia Językowego” pochodzi z wewnątrzszkolnej dokumentacji *Barnfield South Academy* w Luton.

¹⁷ Zob.: M. Łączek 2016b.

już mówić. Dużą rolę odegrały w tym względzie również prace L. Wygotskiego (1989) i N. Chomsky'ego (1986).

Celem artykułu było zdiagnozowanie stanu angielskiej polityki oświatowej na przykładzie inspektoratu oświaty w Milton Keynes oraz umiejętności i zakresu jej stosowania względem uczniów przynależących do różnych mniejszości etnicznych, będących na różnych poziomach zaawansowania w kontekście angielskiego jako ich języka drugiego/ dodatkowego. W świetle powyższych analiz wydaje się, że konieczne jest podjęcie dalszych studiów poświęconych procesowi kształcenia mniejszości etnicznych – autor niniejszej publikacji jest w trakcie przeprowadzania pilotażowych badań, których wyniki udzielą odpowiedzi na dwa pytania:

1. Czy i w jakiej mierze wykorzystanie języka ojczystego/ odziedziczonego przekłada się na wyższe osiągnięcia uczniów w rozwijaniu kompetencji językowych w zakresie języka drugiego/ dodatkowego?
2. Czy i w jakiej mierze czynniki takie jak np. środowisko uczenia się i nauczania oraz społeczne (np. wykształcenie rodziców, zawód rodziców, długość pobytu, narodowość) determinują rozwój kreatywności werbalnej w zakresie języka ojczystego/ odziedziczonego oraz języka drugiego/ dodatkowego?

Rezultatem powyższych będą publikacje, odpowiednio: „Efektywność języka ojczystego w rozwijaniu kompetencji językowej w zakresie angielskiego jako języka dodatkowego na przykładzie polskich uczniów w angielskich placówkach oświatowych” oraz „Czynniki społeczne determinujące rozwój kreatywności werbalnej na przykładzie polskiej mniejszości etnicznej w Anglii” – to one przyczynią się do udzielenia ostatecznej odpowiedzi do jakiego stopnia w praktyce rozwinięta jest funkcja facylitacyjna angielskiej polityki oświatowej w zakresie kształcenia uczniów przynależących do mniejszości etnicznych.

Tytułem konkluzji można przywołać przedstawione w raporcie *Study on educational support for newly arrived migrant children. Final report* (2013) badania, które wykazały, że nie wszystkie nowo przybyłe dzieci migrantów mają równy dostęp do wysokiej jakości edukacji w Europie, co jest jednym z głównych wyzwań jakie stoją przed nimi i ich rodzicami po przyjeździe do kraju przyjmującego. Co więcej, nowo przybyłe dzieci migrantów i imigrantów¹⁸ nie uczestniczą w takim samym stopniu w procesie edukacji w Europie, jak ich rodzimi rówieśnicy. Powyższe czynniki z kolei powodują, że dzieci migrantów często nie radzą sobie ze szkolnymi obowiązkami tak dobrze jak ich rodzimi rówieśnicy i są narażone na wcześniejsze opuszczenie szkoły. To ostatnie, z powodu uwarunkowań prawych, nie stanowi szczególnego zagrożenia w przypadku angielskich szkół.

¹⁸ E. Lipińska (2013: 7 za: P. Boski 2010: 109) używa pojęcia „(e/i)migracja”, które stanowi połączenie dwóch różnych perspektyw, tj.: emigracji i imigracji tego samego, nadrzędnego zjawiska jakim jest migracja.

Bibliografia

- Atger, A. F. (2009), *Education and political participation of migrants and ethnic minorities in the EU*, (w:) "Centre for European Policy Studies". (URL <http://www.ceps.eu>). [Pobrano 3.2.2017].
- Bhatia, T.K./ W. C. Ritchie (red.), (2005), *The handbook of bilingualism*. Oxford.
- Bialystok, E. (2001), *Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition*. Cambridge.
- Bloomfield, L. (1973), *Language*. London.
- Boski, P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. Warszawa.
- Chadderton, Ch. (2010), *Educational policy and minority: ethnic young people in the UK*, (w:) "Network migration in Europe". (URL <http://www.migrationeducation.org>). [Pobrano 14.12.2016].
- Children Act* (1989), (w:) "legislation.gov.uk". (URL <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1989/41/contents>). [Pobrano 1.10.2016].
- Chomsky, N. (1986), *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York.
- Döpke, S. (1992), *One parent one language. An interactional approach*. Amsterdam.
- Education and Inspections Act* (2006), (w:) "legislation.gov.uk". (URL <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/40/contents>). [Pobrano 14.11.2016].
- Ethnic minorities 'more likely to go to university' than white working-class British children* (2015), (w:) "Telegraph". (URL <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/11987142/Ethnic-minorities-more-likely-to-go-to-university-than-white-working-class-British-children.html>). [Pobrano 1.3.2016].
- Grosjean, F. (1982), *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge.
- Grucza, F. (1981), *Glottodydaktyczne implikacje bilingwizmu*, (w:) „Bilingwizm a glottodydaktyka”, red. F. Grucza. Warszawa, 9–35.
- Grucza, S. (2013), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Guidance on the assessment of pupils with English as an additional language who may have special educational needs* (2004), (w:) "Milton Keynes Council". (URL <http://www.mkweb.co.uk/emass/>). [Pobrano 22.2.2016].
- Jankowska, M. (2015), *On bilingualism in (monolingual?) English classroom environment - the challenges for Polish-English bilingual children, their parents and schools*, (w:) "Sustainable Multilingualism" 5, 99–131.
- Kurcz, I. (2007), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk.
- Lam, A. (2006), *Bilingualism*, (w:) R. Carter/ D. Nunan (red.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge, 93-99.
- Laskowski, R. (2009), *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków.
- Laskowski, R. (2014), *Language maintenance – language attrition. The case of Polish children in Sweden*. Frankfurt am Main.
- Lipińska. E./ A. Seretny (2012), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*. Kraków.

- Lipińska, E. (2013), *Polskość w Australii. O dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*. Kraków.
- London: *Census Profile* (2015), (w:) "The Migration Observatory at the University of Oxford". (URL <http://www.migrationobservatory.ox.ac.uk/briefings/london-census-profile>). [Pobrano 14.12.2016].
- Łączek, M. (2016a), *Glottodydaktyka dwujęzyczna: przegląd polskiej i angielskiej terminologii*, odczyt na konferencji „Lingwistyka stosowana. 35 lat PTLŚ” (Uniwersytet Warszawski, Warszawa: 15–16 kwietnia 2016 roku).
- Łączek, M. (2016b), *Akulturacyjność (e/i)migrantów: „zjednoczeni w różnorodności”?*, odczyt na II Międzynarodowej Konferencji „Nowy wymiar filologii – języki, literatura, językoznawstwo, kultura” (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku, Płock: 18-24 kwietnia 2016 roku).
- Łączek, M. (2015a), *Szkolnictwo polonijne w kontekście egzolingwalnym (na przykładzie Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej). Od ‘polskiej szkoły parafialnej’ po ‘Polish abroad Saturday school’*, odczyt na Konferencji „Nauczanie języków obcych – nowe czasy, stare problemy” (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin: 13–14 listopada 2015 roku).
- Łączek, M. (2015b), *Kształcenie andragogiczne a walka z bezrobociem (na przykładzie polskiej mniejszości etnicznej zamieszkującej londyńską gminę Ealing*, (w:) “Proceedings of the International Scientific Conference on MMK 2015. International Masaryk Conference for Ph.D. Students and Young Researchers” Volume VI, 1251-1262.
- Łączek, M. (2014), *Promoting community cohesion in English education settings on the example of Barnfield South Academy in Luton*, (w:) „Zeszyty Naukowe Uczelni Warszawskiej im. Marii Skłodowskiej-Curie” Nr 4 (46)/ 2014, 17–31.
- Łączek, M. (2006), *Angielskie zadziwienia*, (w:) „Głos Nauczycielski” 49 (13).
- Migrants in Europe. A Statistical portrait of the first and second generation* (2011), (w:) “Eurostat”. (URL <http://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-statistical-books/-/KS-31-10-539>). [Pobrano 9.9.2016].
- O’Driscoll, J. (1995), *Britain*. Oxford.
- Olpińska-Szkielko, M. (2013a), *Nauczanie dwujęzyczne w świetl badań glottodydaktycznych*. Warszawa.
- Olpińska-Szkielko, M. (2013b), *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*. Warszawa.
- Ó Riagáin, P./ G. Lüdi (2003), *Bilingual education: some policy issues*. Strasbourg.
- Peal, E. / W. E. Lambert (2007), *Związek dwujęzyczności z inteligencją*, (w:) I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk, 230–268.
- Piaget, J. (1926), *The language and thought of the child*. New York.
- Special Educational Needs Code of Practice 2001*, (w:) “gov.uk”. (URL <https://www.gov.uk/government/publications/special-educational-needs-sen-code-of-practice>). [Pobrano 1.7.2016].
- Study on educational support for newly arrived migrant children. Final report* (2013), (w:) “Sirius network”. (URL www.migrationeducation.org). [Pobrano 4.9.2016].

- The concrete future objectives of education systems 2001, COM(2001) 59 final.* (URL https://www.umftgm.ro/fileadmin/consultare_publica/bibliografie/The_concrete_future_objectives_of_education_systems.pdf). [Pobrano 3.3.2016].
- The national literacy strategy* (1999), Department for Education and Employment. London.
- Turlej, J./ J. Woźnicka (red. jęz.) (2010), *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*, (w:) „Polska Szkoła”. (URL http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf). [Pobrano 1.12.2016].
- Wilczyńska, W. / J. Górecka / E. Mosorka / A. Nowicka / H. Skrivánek / B. Wojciechowska (2007), *Wielojęzyczność a wykorzystanie różnorodności kontekstów europejskich w nauczaniu szkolnym. Wyniki badań w dzielnicy Grunwald w Poznaniu oraz w powiecie ślubickim na tle innych okręgów europejskich*. Poznań.
- Wygotski, L. (1989), *Mowa i myślenie*. Warszawa.

Izabela ORCHOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kształcenie nauczycieli języków obcych jako interdyscyplinarny przedmiot poznania naukowego. Refleksja metaglottodydaktyczna na temat relacji między glottodydaktyką a pedagogiką

Abstract:

Foreign language teacher education as an interdisciplinary object of study. Meta-glottodidactic reflection on the relationship between glottodidactics and pedagogy

The aim of the present article is meta-glottodidactic reflection on the choices Polish teaching specialists make when defining and interpreting the interdisciplinary nature of a glottodidactic object of study. The author focuses on the interdisciplinary character of the relationship between glottodidactics and pedagogy as related sciences in foreign language teacher education discourse. What follows is an analysis of the effects that Polish scholars' epistemological choices may have on the consolidation of knowledge within the Polish glottodidactic community. The author also stresses the influence those choices might have on the mutual understanding between specialists representing glottodidactics (both as theory and practice of foreign language education) and pedagogy.

Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest refleksja metaglottodydaktyczna nad wyborami polskich glottodydaktyków odnośnie do definiowania i interpretowania interdyscyplinarności przedmiotu poznania w glottodydaktyce. W celu ukonkretnienia mojej refleksji, skoncentruję się na relacji pomiędzy glottodydaktyką a pedagogiką w glottodydaktycznym obszarze kształcenia nauczycieli języków obcych (dalej GOKN-JO). Pochylę się zwłaszcza nad konsekwencjami wyborów metaglottodydaktycznych polskich glottodydaktyków dla konsolidacji wiedzy glottodydaktycznej i dla jakości dialogu naukowego pomiędzy glottodydaktykami zainteresowanymi kształceniem nauczycieli języków obcych jako przedmiotem poznania naukowego oraz pomiędzy glottodydaktykami a przedstawicielami nauk pokrewnych.

Problematyka interdyscyplinarności stanowi przedmiot zainteresowania naukowców od początku dwudziestego wieku, a zdaniem Y. Lenoir i L. Sauve (1998: 134) należy wyróżnić dwie główne orientacje w podejściu do interdyscyplinarności: poszukiwanie pewnego rodzaju syntezy konceptualnej ukierunkowanej filozoficznie i zmierzającej do jedności wiedzy oraz podejście instrumentalne, ukierunkowane praktycznie i inspirowane raczej problemami społecznymi, dotychczas nierozwiąza-

nymi, a nie samą nauką. Interdyscyplinarność w obszarze kształcenia nauczycieli może być definiowana z obu perspektyw. Kształcenie nauczycieli może być bowiem rozumiane zarówno jako przedmiot poznania naukowego, jak i jako praktyka dydaktyczna, ale w niniejszej refleksji metaglottodydaktycznej o GOKNJO najbardziej adekwatne wydaje się być spojrzenie na interdyscyplinarność z perspektywy epistemologicznej glottodydaktyki jako nauki.

Refleksja nad interdyscyplinarnością nauki oczywiście wymaga jednoczesnego zastanowienia się nad pojęciem samej nauki i dyscypliny naukowej. W przypadku GOKNJO konieczne jest zatem uwzględnienie dyskursu metaglottodydaktycznego, który możemy uznać za dyskurs konstytuujący dla glottodydaktycznej wspólnoty naukowej, a tym samym stanowiący fundament dla koncepcji nauki, którą członkowie tej wspólnoty kształtują (zob. D. Maingueneau/ F. Cossutta 1995). Co więcej, można stwierdzić, że glottodydaktycy poprzez dyskurs metaglottodydaktyczny manifestują swoją tożsamość naukową i swój autorytet epistemiczny, które są powiązane z ich autonomią poznawczą i przynależnością do danej wspólnoty specjalistów (zob. I. Orchowska 2017, w opracowaniu).

Należy podkreślić, że kwestia tożsamości naukowców, jak i autonomii naukowej samej glottodydaktyki jest szczególnie ważna i aktualna w polskim kontekście akademickim, w którym glottodydaktyka nie została jeszcze uznana instytucjonalnie za naukę autonomiczną i włączona do klasyfikacji dziedzin i dyscyplin naukowych (zob. rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych). Konieczność wyodrębnienia glottodydaktyki jako nauki autonomicznej widzi Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, które wystąpiło do Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z wnioskiem, aby glottodydaktykę uznać za odrębną dyscyplinę naukową w obszarze nauk humanistycznych (zob. A. Jaroszewska 2014). Warto zwrócić uwagę, że Polskie Towarzystwo Neofilologiczne uzasadniło swój wniosek m.in. stwierdzeniem, że obecne przyporządkowanie glottodydaktyki tzw. językoznawstwu stosowanemu nie odzwierciedla jej rzeczywistego statusu naukowego ani nie sprzyja dalszemu jej rozwojowi. Pisze o tym również W. Wilczyńska (2010: 23) przypominając, że kuratela językoznawstwa stosowanego jest związana z ryzykiem zawężenia zakresu i środków oddziaływania praktyki dydaktycznej w obszarze kształcenia językowego, co jest niebezpieczne dla jej efektywności.

Inicjatywa Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego nie doczekała się dotychczas pozytywnej odpowiedzi ze strony Ministerstwa. W konsekwencji, nie jest możliwe uzyskiwanie kolejnych stopni naukowych z glottodydaktyki, a naukowcy prowadzący badania w tym obszarze poznania są kategoryzowani jako językoznawcy i językoznawcy stosowani. W tej sytuacji naukowcy będący członkami glottodydaktycznej wspólnoty naukowej powinni skoncentrować swoje działania (meta)poznawcze i transferencyjne na definiowaniu glottodydaktyki jako nauki, na wyjaśnianiu i akcentowaniu jej specyfiki epistemologicznej. Jest to tym bardziej konieczne, że zgodnie z tym, o czym pisał F. Grucza jeszcze w latach 80. dwudziestego wieku, żadna nauka nie może uzyskać autonomii zewnętrznej (instytucjonalnej),

zanim nie wytworzy autonomii wewnętrznej (immanentnej), tzn. „zanim nie zdoła się samookreślić”, co z warunkuje zresztą jej istnienie jako nauki (F. Grucza 1983: 14). Co więcej, dana nauka, aby wiązać się z innymi naukami, a zatem również, aby wchodzić z innymi naukami w dialog interdyscyplinarny „winna określić się w sposób jak najbardziej rygorystyczny” (F. Grucza 1983: 13). Tymczasem, jak zauważa M. Dakowska (2014: 21), takie kwestie metaglottodydaktyczne, jak: tożsamość i zadania dziedziny, perspektywy rozwoju, specjalizacja jej poddziedzin, polityka badawcza, samoocena dokonań badawczych, relacje z dyscyplinami pokrewnymi, miejsce dydaktyki języków obcych w humanistyce, kryteria naukowości w świetle specyfiki przedmiotu badań, zagadnienia epistemologiczne, problematyka relacji metod jakościowych do ilościowych wciąż wymagają doprecyzowania na gruncie polskiej glottodydaktyki (por. I. Orchowska 2015b).

1. Podejście do interdyscyplinarności przedmiotu poznania w glottodydaktyce jako zagadnienie metaglottodydaktyczne kluczowe dla konsolidacji wiedzy w glottodydaktycznym obszarze kształcenia nauczycieli języków obcych

Zjawisko interdyscyplinarności we współczesnych naukach humanistycznych i społecznych bywa nie tylko różnie definiowane, ale również bardzo odmiennie wartościowane jako zjawisko metanaukowe. Co więcej, inaczej przedstawia się historycznie interdyscyplinarność glottodydaktyki i pedagogiki. O ile w dziedzinie nauczania/uczenia się języków obcych i innych początkowo opierano się na koncepcjach językoznawczych, widząc w nich odpowiedź na pytanie o to, co powinno być przedmiotem kształcenia, a następnie na psychologicznych teoriach uczenia się, to pedagogika miała początkowo ukierunkowanie filozoficzne. Dla przykładu J.F. Herbart nazywał system pedagogiki naukowej pedagogiką filozoficzną (zob. A. Murzyn 2004), podczas gdy glottodydaktycy upatrywali naukowość glottodydaktyki w transferowaniu na jej grunt poznawczy modeli wypracowanych na gruncie językoznawstwa i psychologii uczenia się (zob. M. Dakowska 1987, J. Arabski 1984).

Ponadto współcześni pedagodzy piszą o pedagogice jako nauce społecznej (zob. D. Klus-Stańska 2009), podczas gdy glottodydaktycy sytuują glottodydaktykę na pograniczu nauk humanistycznych i społecznych, określając ją wręcz jako naukę pogranicza (W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010: 18). Ma to znaczenie dla rozumienia interdyscyplinarności obu nauk zarówno w wymiarze wiedzotwórczym, jak i na gruncie aplikacji teorii w praktyce dydaktycznej, zwłaszcza w kontekście akademickim. Dla przykładu, w ramach wdrażania od 2012 r. Krajowych Ram Kwalifikacji na neofilologiach, kierunek filologia, obejmujący również specjalność glottodydaktyczną, został jednoznacznie zaklasyfikowany do obszaru nauk humanistycznych, podczas gdy pedagogika została wpisana do obszaru nauk społecznych.

Jednocześnie, jeśli chodzi o GOKNJO, to przedmiot poznania w tym obszarze nauki częściowo pokrywa się z przedmiotem poznania subdyscypliny pedagogiki, jaką jest pedeutologia (por. H. Kwiatkowska 1997). Co więcej, o ile dla pedagogów pedeutologia stanowi subdyscyplinę pedagogiki w ramach dydaktyki ogólnej (zob. D. Klus-Stańska 2009), to dla części polskich glottodydaktyków pedeutologia jest integralną częścią glottodydaktyki (zob. P. Płusa 1992, W. Pfeiffer 2001).

Należy również podkreślić, że zarówno glottodydaktyka, jak i pedagogika są uznawane za nauki empiryczne, co odróżnia je znacząco od nauk formalnych (matematycznych), do których przynależy m.in. językoznawstwo formalne. W specyficzny sposób wpływa to na definiowanie relacji pomiędzy obiema interesującymi nas tutaj naukami, a także pomiędzy nimi a praktyką kształcenia. I o ile jeszcze w latach 70. dwudziestego wieku F. Gruzca (1978) podkreślał różnicę między poznaniem naukowym a intuicyjnym, o tyle dzisiaj, zwłaszcza w dyskursie metapedagogicznym, coraz częściej podkreśla się nie tylko wielość ujęć teoretycznych i interpretacyjnych, ale także przełamanie scjentyistycznego myślenia o teorii i praktyce kształcenia (zob. D. Klus-Stańska 2010: 373).

Można stwierdzić, że wieloparadygmatyczność zarówno współczesnej pedagogiki, jak i glottodydaktyki jest dzisiaj faktem (M. Dakowska 2014, I. Orchowska 2015b), ale jest ona postrzegana zarówno jako ich atut, jak i niebezpieczeństwo. Myślę, że bardzo funkcjonalne w refleksji metanaukowej na ten temat może być odniesienie się do pojęcia *chaosu*¹. Jego niezwykle inspirującą analizę z perspektywy opisu dydaktyki zarówno jako subdyscypliny pedagogicznej, jak i praktyki społecznej proponuje D. Klus-Stańska (2010). Píše ona między innymi o tym, że chaotyczność jako atrybut dydaktyki może w jej wymiarze ontologicznym być witalna, oznaczać wielość i dynamiczną społecznie zmienność, ale również może hamować jej rozwój i obniżać jakość myślenia naukowego, oznaczając nieporozumienia i zamęt, które „hamują rozwój dyscypliny lub czynią praktykę społeczną nieadekwatną wobec intencji jej autorów lub wobec kultury, w której funkcjonowaniu ma służyć edukacja” (D. Klus-Stańska 2010: 10).

Takie rozumienie chaotyczności skłania do dostrzeżenia analogii pomiędzy chaosem w pedagogice a eklektyzmem w glottodydaktyce i w praktyce dydaktycznej, o którym pisze C. Puren (1994). Po pierwsze, jeśli chodzi o eklektyzm w nauczaniu/uczeniu się języków to jest on, zdaniem C. Puren, odpowiedzią na złożoność sytuacji kształcenia językowego i wpisuje się w paradygmat złożoności, wprowadzony przez E. Morin (1990). Jednocześnie C. Puren opowiada się za ukonstytuowaniem się eklektyzmu opartego na zachowaniu niezbędnej, minimalnej spójności, na zdefiniowaniu zasady otwartej spójności i przeciwstawia go spójności, która ogranicza wielowymiarowość sytuacji dydaktycznej. Innymi słowy eklektyzm metodyczny powinien oznaczać świadomy wybór praktyk nauczania, przy kierowaniu się kryterium skuteczności, co warunkowane jest szerokimi i zróżnicowanymi kompetencjami dydaktycznymi i metodycznymi nauczyciela. C. Puren (1994) dostrzega jednak ryzyko eklektyzmu epistemologicznego, który może stać się dla niektórych nauczycieli pretekstem do nauczania wszystkiego po trochu, na różne sposoby i prawie wszystkich uczniów, co wiąże się z brakiem spójności i ciągłości.

¹ Pierwsi teorią chaosu zainteresowali się filozofowie, którzy uznali jej wpływ na niektóre stanowiska ontologiczne, takie jak monizm, indeterminizm, ewolucjonizm. Obecnie dominuje pogląd, że teoria chaosu stanowi nie tylko nowy paradygmat w nauce, ale także inspirację do badań filozoficznych nad rzeczywistością (A. Bodanko 2013: 44).

Taki eklektyzm byłby również niebezpieczny w działalności naukowej, zwłaszcza gdy mamy do czynienia z interdyscyplinarnym przedmiotem poznania, jakim jest kształcenie nauczycieli języków obcych. W. Wilczyńska (2010) przestrzega przed dążeniem autorów publikacji naukowych do wyczerpania tematu poprzez przytaczanie luźno tylko ze sobą powiązanych koncepcji, zaczerpniętych z innych dyscyplin naukowych, co prowadzi do niespójności w ujmowaniu problemu, powierzchowności refleksji i zbytycznej intelektualizacji.

Odmienne stanowisko zajmuje J. Zając (2010), odwołując się do paradygmatu systemowego, który funkcjonuje w piśmiennictwie pedagogicznym i jest ukierunkowany na integrację nauki, przezwyciężenie barier między dyscyplinami oraz całościowe traktowanie badanych obiektów jako systemów otwartych. Ma to pozwolić uniknąć punktowego, niekompletnego i mało inspirującego oglądu rzeczywistości. Ponadto dla J. Zając (2008), interdyscyplinarność w kształceniu nauczycieli oznacza wypracowanie postawy otwartości na wszystko, co jest niezbędne, konieczne lub użyteczne w zawodzie nauczyciela. Prowadzi do wrażliwości w stosunku do drugiego człowieka, przy zachowaniu świadomości samego siebie, do akcentowania rozwiązań zindywidualizowanych i twórczych, do rozwijania postawy krytycznej, korzystania z doświadczeń własnych i cudzych, do produkowania wiedzy, a nie tylko do jej bezrefleksyjnej absorpcji. W konsekwencji nauczyciele powinni być kształceni w taki sposób, aby sami mogli decydować, do dorobku jakich nauk potrzebują odnosić się w danym momencie, tak aby osiągnąć sukces w procesie dydaktycznym.

Można stwierdzić, że kryterium skuteczności praktycznej jest kluczowe zarówno w eklektyzmie zdefiniowanym przez C. Purena (1994), jak i w koncepcji interdyscyplinarności proponowanej przez J. Zając (2008, 2010). Co więcej, w obu tych ujęciach granice pomiędzy myśleniem naukowym a praktycznym niejako zanikają. Tymczasem w glottodydaktyce jako nauce prymarne są cele poznawcze, a konstruowanie wiedzy praktycznie użytecznej jest postrzegane jako wtórny efekt naukowej pracy poznawczej (M. Dakowska 2010). Ponadto, jak pisał F. Grucza (1978), transformowanie nauki języków obcych uzasadnione jedynie intuicją należy oddzielić od jej racjonalizacji sensu stricte, czyli efektywizacji będącej rezultatem badań naukowych. Dlatego również refleksja nad interdyscyplinarnością przedmiotu poznania w GOKNJO powinna, moim zdaniem, uwzględniać epistemologiczną specyfikę glottodydaktyki jako nauki, a zwłaszcza wymiar wiedzytwórczy w funkcjonowaniu glottodydaktycznej wspólnoty naukowej.

Zasadnicze z punktu widzenia metaglottodydaktyki wydaje się zatem być pytanie o to, jaka koncepcja interdyscyplinarności glottodydaktyki sprzyja rozwojowi współczesnej glottodydaktyki. W. Wilczyńska i A. Michońska-Stadnik (2010) uważają, że kluczowe znaczenie dla rozwoju nauki ma wysoki poziom autonomii w inicjowaniu i prowadzeniu prac badawczych. Autonomia poznawcza badacza umożliwi na drodze wymiany naukowej spójne, a jednocześnie ciągle otwarte na nowe elementy budowanie wiedzy w danym zakresie. W związku z tym każdy badacz powinien mieć świadomość, że „nie tylko realizuje określone zadanie badawcze czy zaspokaja swoją pasję poznawczą, ale de facto włącza się także w komunikację naukową jako proces budowania wiedzy” (W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010: 83). W

przypadku transferencji wiedzy naukowej, glottodydaktycy jako naukowcy muszą jednocześnie uwzględniać normy właściwej dla tego rodzaju komunikacji specjalistycznej, a ze względu na wieloparadygmatyczność teoretyczną i metodologiczną glottodydaktyki konieczne jest „każdorazowe definiowanie przez glottodydaktyków w swoich publikacjach naukowych ich usytuowania epistemologicznego, a także odniesienie przedmiotu ich refleksji naukowej od ogólnej problematyki glottodydaktycznej” (I. Orchowska 2015b: 96).

A jednak lektura artykułów sytuujących się w GOKNJO i opublikowanych na łamach „Neofilologa”² skłania do stwierdzenia, że polscy glottodydaktycy rzadko precyzują, jaki jest wkład ich refleksji poznawczej w całościowy rozwój glottodydaktyki jako nauki. Co więcej, dyskurs glottodydaktyczny dotyczący kształcenia nauczycieli jest najczęściej ukierunkowany na prezentowanie własnej praktyki kształcenia z punktu widzenia eksperta w obszarze kształcenia językowego, a jeśli ta praktyka jest poddawana ocenie, to najczęściej w oparciu o rezultaty ankiet adresowanych do studentów jako przyszłych nauczycieli JO (por. I. Orchowska 2015a i b).

Należy zauważyć, że polska wspólnota glottodydaktyczna jest wspólnotą bardzo zróżnicowaną i zhierarchizowaną, co ma bezpośredni wpływ na heterogeniczność dyskursu, a tym samym na jakość dialogu naukowego w tym obszarze poznania. Dla przykładu, doświadczonym naukowcom, uznanym autorytetom epistemicznym w dziedzinie glottodydaktyki udaje się za pośrednictwem swojego dyskursu osadzonego w GOKNJO dokonywać konsolidacji wiedzy glottodydaktycznej i przyczyniać się do całościowego rozwoju glottodydaktyki jako nauki (zob. E. Zawadzka-Bartnik 2014, A. Michońska-Stadnik 2013). Początkujący badacze nie podejmują natomiast na ogół wyzwań metaglottodydaktycznych i albo wpisują się w ujęcia epistemologiczne charakterystyczne dla pedagogiki, albo koncentrują się na kształceniu nauczycieli języki obcych jako działalności praktycznej, nie wiążąc swojej refleksji z jakąkolwiek teorią ogólną glottodydaktyki jako nauki. W konsekwencji dyskurs glottodydaktyczny jest stosunkowo często dyskursem zorientowanym pedagogicznie, bądź też dyskursem z pogranicza nauk. Niedoświadczonym badaczom zdarza się również dążyć do wyczerpującego ujęcia podejmowanych problemów, które objęłoby wszystkie możliwe perspektywy i naświetlenia. Tymczasem wielość odniesień zastępuje pogłębioną analizę pojęć i koncepcji, zorientowaną epistemologicznie interpretację, a w konsekwencji również uniemożliwia syntezę i konsolidację wiedzy glottodydaktycznej.

Interdyscyplinarność przedmiotu poznania w GOKNJO przyczynia się do tego, że wpływ pedagogiki jako nauki jest widoczny w polskojęzycznym dyskursie glottodydaktycznym zarówno na poziomie teorii i modeli odniesienia, jak i w traktowaniu przez polskich glottodydaktyków kwestii teoretycznych i metodologicznych. Doprowadziło to m.in. do transferu na grunt refleksji glottodydaktycznej pojęć i koncepcji pedagogicznych, często bez adaptacji tych konstruktów do specyfiki epistemologicznej glottodydaktyki. Za przykład mogą posłużyć tu pojęcia *praktyki*

² „Neofilolog” to czasopismo naukowe Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, które ma na celu popularyzowanie wiedzy w dziedzinie glottodydaktyki.

refleksyjnej (por. D. Schön 1983, E. Zawadzka-Bartnik 2014), *teorii osobistych nauczyciela* (por. C. Kallenbach 1996, E. Zawadzka 2004, A. Michońska-Stadnik 2013), a nawet pojęcie *teorii chaosu* (por. D. Klus-Stańska 2009, B. Karpińska-Musiał 2015).

Przywołane powyżej problemy z konsolidacją wiedzy glottodydaktycznej zainspirowały mnie do zastanowienia się nad tym, jak powinno wyglądać wzorcowe traktowanie interdyscyplinarności przedmiotu poznania w glottodydaktyce i czy takie wzorce możemy odnaleźć w polskim dyskursie glottodydaktycznym, a metaanaliza artykułów opublikowanych na łamach „Neofilologa” pozwoliła mi wyróżnić trzy główne podejścia glottodydaktyków do interdyscyplinarności GOKNJO: interdyscyplinarność rozumiana jako interdyscyplinarność przedmiotu poznania w glottodydaktyce jako empirycznej nauce autonomicznej; interdyscyplinarność kształcenia nauczycieli języków obcych definiowana na gruncie szeroko rozumianej humanistyki; traktowanie interdyscyplinarności kształcenia nauczycieli języków obcych wyłącznie w kategoriach praktyki kształcenia. W dalszej części mojego artykułu postaram się wyjaśnić, dlaczego i pod jakimi warunkami tego typu podejścia mogą sprzyjać konsolidacji wiedzy i dialogowi naukowemu wewnątrz wspólnoty glottodydaktycznej.

2. Jakie sposoby traktowania interdyscyplinarności kształcenia nauczycieli języków obcych sprzyjają konsolidacji wiedzy i dialogowi naukowemu ?

Przywołane powyżej podejścia do interdyscyplinarności GOKNJO wymagają od naukowców jako autorów publikacji naukowych osiągnięcia zaawansowanej glottodydaktycznej świadomości epistemologicznej i autonomii poznawczej, a także orientacji w ogólnych kwestiach metanaukowych (dwa pierwsze podejścia), bądź też umiejętności analizowania problemu dydaktycznego z perspektywy glottodydaktycznej, nawet jeśli w celu jego zdefiniowania odnoszą się oni również do wiedzy z dyscyplin pokrewnych, takich jak pedagogika, filozofia, psychologia itp.

Odnoszenie się do koncepcji glottodydaktyki jako nauki empirycznej aspirującej do autonomii i opartej na założeniach programu tzw. „normalnej” nauki T. Kuhna (1962), ale zaadaptowanej do specyfiki epistemologicznej glottodydaktyki oznacza, że wszelkie teorie, koncepcje, modele transferowane na grunt glottodydaktyki z obszarów nauk pokrewnych glottodydaktyce powinny być adaptowane do specyfiki teoretycznej i metodologicznej glottodydaktyki. Takie ujęcie interdyscyplinarności w GOKNJO ilustruje na przykład propozycja modelowania procesu rozwijania glottodydaktycznej świadomości przedmiotowej i epistemologicznej (przyszłych) nauczycieli języków obcych (zob. B. Karpińska-Musiał/ I. Orchowska 2014). Zamiast dokonania transferu na grunt GOKNJO modeli kształcenia nauczycieli wypracowanych na gruncie pedagogiki, przyjmuje się za główne filary rozwoju kompetencji zawodowej przyszłego nauczyciela języków obcych glottodydaktyczną świadomość

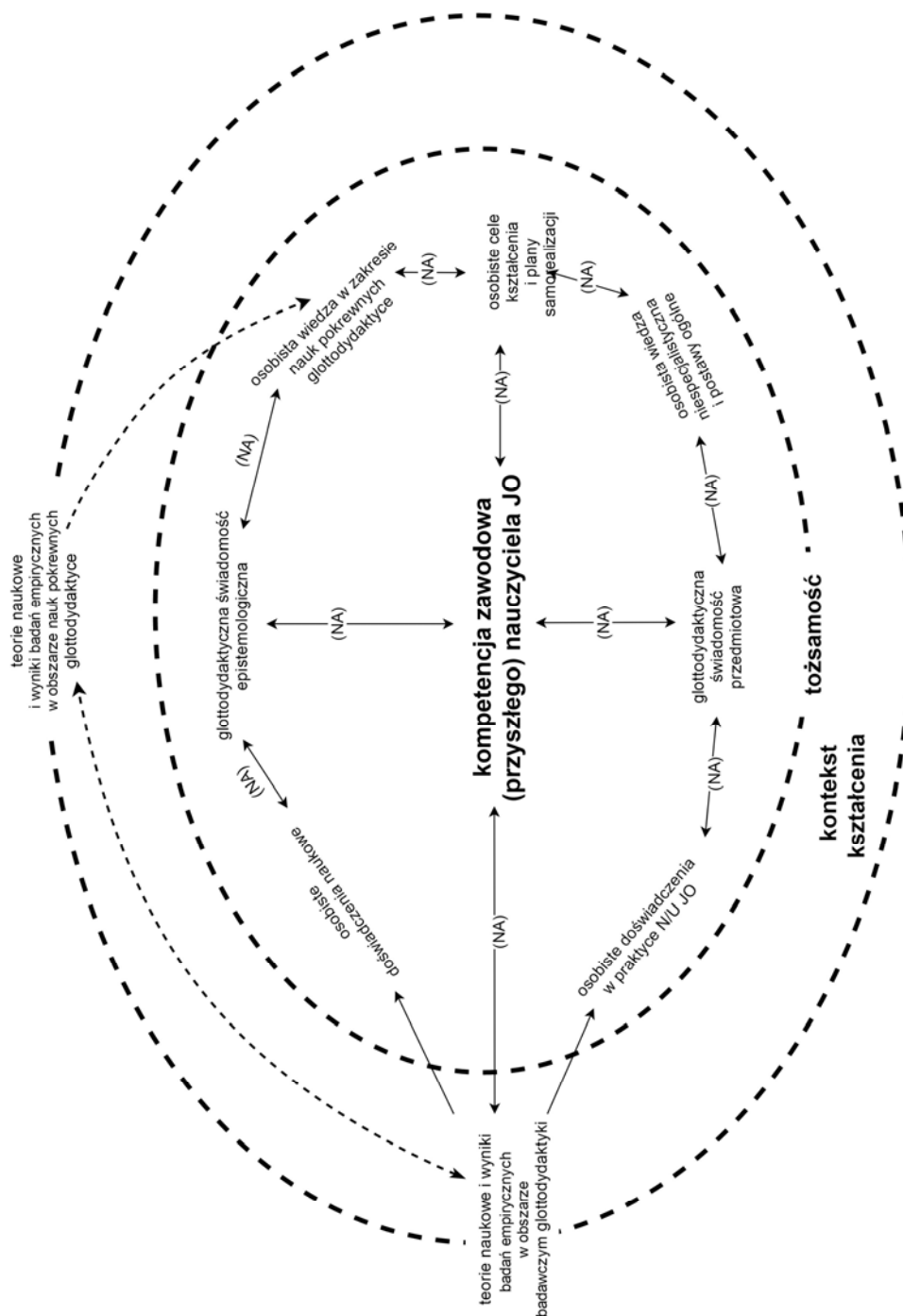
epistemologiczną i glottodydaktyczną świadomość przedmiotową, co ujmuje rysunek umieszczony na następnej stronie³.

Warto w tym miejscu sprecyzować, że kompetencja zawodowa nauczyciela języków obcych w naszym ujęciu (B. Karpińska-Musiał/ I. Orchowska 2014) to zespół osobistych umiejętności, wiedzy, postaw i wartości, które dany podmiot dynamicznie dopasowuje do celów, warunków i rodzaju podejmowanych działań dydaktycznych, wyrażając w ten sposób swoje podmiotowe doświadczenia, wiedzę i relacje z innymi uczestnikami układu glottodydaktycznego (por. W. Wilczyńska 2002). Tym samym, rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych stanowi integralną część procesu kształtowania jego tożsamości zawodowej i osobistej. Ponadto atrybutem kompetencji zawodowej nauczyciela języków obcych powinna być antycypacja, powiązana z umiejętnością dokonywania interpretacji, wyborów, wartościowania i ewaluacji różnych sytuacji dydaktycznych (zob. E. Zawadzka 2004), przy czym wybory przyszłego nauczyciela języków obcych dokonują się na etapie kształcenia formalnego w drodze dialogu z nauczycielem akademickim jako swego rodzaju mediatorem i ekspertem w dziedzinie nauczania/uczenia się języków obcych.

To glottodydaktyczna świadomość epistemologiczna i glottodydaktyczna świadomość przedmiotowa warunkują, naszym zdaniem, dynamikę w rozwoju kompetencji zawodowej nauczyciela języków obcych. Glottodydaktyczna świadomość epistemologiczna to bowiem świadomość specyfiki teoretycznej i metodologicznej glottodydaktyki, stanowiąca warunek aktywnej przynależności do glottodydaktycznej wspólnoty naukowej i świadomego interpretowania i współtworzenia złożonej rzeczywistości edukacyjnej w procesie nauczania/uczenia się języków obcych (B. Karpińska-Musiał/ I. Orchowska 2014), podczas gdy glottodydaktyczna świadomość przedmiotowa odnosi się do sposobu, w jaki uczestnicy procesu dydaktycznego (re)konstruują reprezentacje odnoszące się do przedmiotów szkolnych i ich nauczania w czterech wymiarach: przestrzeni przepisów, przestrzeni zaleceń, przestrzeni wyobrażeń uczestników procesu dydaktycznego, przestrzeni działań praktycznych.

Definiowanie interdyscyplinarności GOKNJO na gruncie szeroko rozumianej humanistyki oznacza z kolei przyjęcie za punkt wyjścia perspektywy transdyscyplinarnej, a następnie skonfrontowanie tak szeroko zakrojonej koncepcji ze specyfiką kształcenia językowego. Taki dialog naukowy z przedstawicielami nauk pokrewnych i innymi glottodydaktykami wiąże się z eksplicitnym przywołaniem osadzenia epistemologicznego poszczególnych dyskursów na temat kształcenia nauczycieli, a tym samym wymaga teoretycznego rozeznania na poziomie wielu dyscyplin, jak i w ogólnej metodologii nauk. W konsekwencji takie podejście powinno być zarezerwowane dla najbardziej wybitnych i doświadczonych badaczy, będących autorytetami epistemicznymi wewnątrz danej wspólnoty naukowej.

³ W rysunku zastosowałam dwa symbole: NA (nauczyciel akademicki) i N/U JO (nauczanie/uczenie się języków obcych).



Rysunek 1. Modelowe ujęcie czynników warunkujących rozwój kompetencji zawodowej (przyszłego) nauczyciela języków obcych – opracowanie własne na podstawie B. Karpińska-Musiał/ I. Orchowska (2014.)

W przywołane powyżej podejście wpisuje się na przykład metasynteza kategorii refleksji w zawodzie nauczyciela na gruncie szeroko rozumianej edukacji, przy jednoczesnym uwzględnieniu specyfiki GOKNJO, dokonana przez E. Zawadzką-Bartnik (zob. E. Zawadzka-Bartnik 2014). Ta doświadczona glottodydaktyk za punkt wyjścia dla swojej metasyntezy przyjęła przypomnienie tego, jak pojęcie refleksji zostało zdefiniowane na gruncie pedagogiki, jakie właściwości zostały mu przypisane i jak to pojęcie łączy się z tzw. refleksyjną praktyką. Autorka wskazała na nadmierne uproszczenie pojęcia refleksji, na jego nadużywanie bez uwzględnienia jego głębokiego sensu. Zwróciła zwłaszcza uwagę na zawężenie pojęcia refleksji głównie do obszarów instrumentalnych, na pominięcie refleksji nad sobą w zawodzie i życiu osobistym, nad tym, czego uczymy, a co powinno być głównym celem nauczania, nad ukrytym programem oraz na blokadę, jaką w uruchomieniu refleksji stanowią tzw. teorie osobiste nauczycieli.

Następnie E. Zawadzka-Bartnik skoncentrowała się na trudnościach w realizacji idei refleksji będących pokłosiem rozproszenia wiedzy teoretycznej podczas kształcenia nauczycieli i nieuwzględnienia specyfiki nauczania języków obcych. Podkreśliła konieczność posiadania przez nauczyciela języków obcych specyficznego rodzaju wiedzy profesjonalnej, „będącej wynikiem badań glottodydaktyki i stwarzającej nauczycielowi szansę wieloaspektowości poznania, analizy, weryfikacji i dostosowywania działań dydaktycznych do stale zmieniającej się sytuacji” (E. Zawadzka-Bartnik 2014: 13). Poddała krytyce nieuwzględnienie specyfiki językowej, choćby w formie aneksu do standardów kształcenia nauczycieli języków obcych, co doprowadziło do dominacji zajęć ściśle psychologiczno-pedagogicznych nad glottodydaktycznymi bez oczekiwanej aplikacji teorii komunikacyjnych, psychologicznych i pedagogicznych do nauczania języków obcych. W konsekwencji idea refleksyjności nie jest, jej zdaniem, realizowana, a utrwalane są nie zawsze słuszne teorie osobiste nauczycieli i nie zawsze efektywne działania dydaktyczne. Dodatkowo ideologia rynkowa sprowadza problemy edukacji do kwestii rachunku ekonomicznego, promując model szybkiego uzyskiwania kwalifikacji nauczycielskich.

Resumując sposób interpretowania interdyscyplinarności GOKNJO przez E. Zawadzką-Bartnik (2014) można stwierdzić, że złożoność przedmiotu poznania i kształcenia w tym obszarze glottodydaktyki wiąże się z poznawaniem teorii i koncepcji kształcenia wypracowanych na gruncie nauk pokrewnych, a zwłaszcza z przyswojeniem i zrozumieniem zasad pedagogiki humanistycznej ze strony nauczycieli języków obcych. Nie wyklucza to konieczności kształcenia ich w zakresie rozumienia specyfiki kształcenia językowego. Specjalizacja w kształceniu językowym winna zatem wpisywać się w filozofię kształcenia, odwołującą się do wartości uniwersalnych, sprzyjających samorealizacji i wielostronnemu rozwojowi człowieka (E. Zawadzka-Bartnik 2014: 20).

O ile podejście E. Zawadzkiej-Bartnik (2014) do interdyscyplinarności wpisuje się w ramy glottodydaktyki jako nauki, na gruncie polskojęzycznego dyskursu glottodydaktycznego w GOKNJO mamy również do czynienia z traktowaniem interdyscyplinarności kształcenia nauczycieli wyłącznie w kategoriach praktyki kształcenia, a nie jako przedmiotu poznania naukowego. Takie prakseologiczne nastawienie jest

ukierunkowane przede wszystkim na rozwijanie postawy otwartości u nauczycieli języków obcych na dorobek nie tylko różnych nauk, ale i źródeł nienaukowych, dotyczących kształcenia językowego, co ma wpłynąć na optymalizację procesu kształcenia.

W tego typu dyskursie można dostrzec pewne upracticznienie w podejściu do wiedzy odnoszącej się do kształcenia nauczycieli, w czym upatrywałabym zresztą wpływ pedagogiki, do której zasobów polscy glottodydaktycy często sięgają, nie uwzględniając zresztą na ogół odmienności epistemologicznej pomiędzy glottodydaktyką a pedagogiką i innymi naukami pokrewnymi. Może się to wiązać z profilem zawodowym członków polskiej wspólnoty glottodydaktycznej, która liczy coraz więcej praktyków, dla których priorytetem są efekty kształcenia językowego, a wszelka racjonalizacja naukowa w obszarze badawczym glottodydaktyki powinna być im podporządkowana. W uzasadnieniu tego typu postulatów trudno zresztą oddzielić poglądy osobiste autorów od twierdzeń zaczerpniętych z teorii naukowych. Dla przykładu, A. Strzałka (2004), pisząc o postulatach dotyczących miejsca kultury w nauczaniu języka obcego, które należy jej zdaniem uświadomić przyszłym i praktykującym nauczycielom, przywołuje w bibliografii naukową literaturę przedmiotu, ale jednocześnie w samym tekście swojego artykułu stwierdza, że jej refleksja jest oparta na wynikach badań własnych i na jej doświadczeniu jako wykładowcy w pracy z nauczycielami i studentami (por. I. Orchowska 2015b).

Co więcej, w 17 artykułach na 60, które zostały opublikowane na łamach „Neofilologa” i których metaanalizy dokonałam (I. Orchowska 2015b) brakuje jakiegokolwiek odniesienia do teorii naukowych jako podstawy do osadzenia epistemologicznego prezentowanych w nich koncepcji kształcenia i/lub badań empirycznych, a jeśli autorzy ci przywołują teorie naukowe, to tylko jako teorie, które powinny być przedmiotem kształcenia nauczycieli. Nie są one natomiast traktowane jako odniesienia teoretyczne mające usytuować refleksję naukową w GOKNJO (por. L. Piasiecka 1996).

Jak zauważa M. Malewski (2002: 49-50), „praktyczność to cecha wiedzy nadawana jej przez praktyków, którzy doświadczając rozlicznych trudności, próbują je pokonać z wykorzystaniem odnoszących się do nich teorii”. A tymczasem teoria pedagogiczna „nie jest w stanie zaoferować wiedzy technologicznie niezawodnej” (M. Malewski 2002: 50), ponieważ teorie, twierdzenia i prawa, jakimi dysponują nauki humanistyczne i społeczne, mają charakter probabilistyczny. Co więcej, podejście do wiedzy naukowej wielu współczesnych glottodydaktyków przypomina, moim zdaniem, podejście studentów pedagogiki, o którym pisze E. Cyrańska (2015: 157-158). Cechuje je wiara w praktyczność pedagogiki i jej metodyczny wymiar, jest ono także oparte na przekonaniu, że praktyczna wiedza pedagogiczna jest wiedzą pewną. Takie podejście odzwierciedla niejako osadzenie w paradygmacie pedagogiki instrumentalnej, który funkcjonuje pośród innych paradygmatów na gruncie polskiej pedagogiki, a jednocześnie stanowi konkurencję dla paradygmatu humanistycznego (por. B. Karpieńska-Musiał/ I. Orchowska 2014).

W. Wilczyńska i A. Michońska-Stadnik (2010: 59) wyróżniają dwa ogólne kierunki badań glottodydaktycznych: badania ukierunkowanie poznawczo, związane z

nastawieniem na tworzenie nowej wiedzy, oraz badania ukierunkowane prakseologicznie, nastawione na większą efektywność praktyczną działań w zakresie nauczania/uczenia się języków. To właśnie w tę drugą kategorię badań glottodydaktycznych wpisuje się prakseologiczne podejście do interdyscyplinarności GOKNJO. Co więcej, moja dotychczasowa metaanaliza artykułów polskich glottodydaktyków sytuujących się w GOKNJO, które zostały opublikowane na łamach „Neofilologa” w latach 1990–2010 wskazuje, że publikacje te są w większości ukierunkowane właśnie na optymalizację kształcenia nauczycieli, podczas gdy wyzwania wiedzotwórcze są w nich stosunkowo rzadko podejmowane (I. Orchowska 2015b).

Oczywiście glottodydaktyka jako nauka empiryczna nie może pozostać obojętna wobec oczekiwań społecznych, a optymalizacja i efektywność kształcenia językowego to główne wyzwania, jakie współczesne społeczeństwo stawia przed glottodydaktykami, sankcjonując niejako wszelką refleksję glottodydaktyczną, ukierunkowaną prakseologicznie. Nie możemy jednak zapominać o różnicy pomiędzy działalnością naukową a działalnością praktyczną, a tym samym całościowo zastępować cele poznawcze glottodydaktyki doraźnymi celami ukierunkowanymi wyłącznie na skuteczność działania.

Warto tutaj podkreślić rozróżnienie pomiędzy poznaniem naukowym a poznaniem potocznym w obszarze nauczania/uczenia się oraz kształcenia nauczycieli. Jak piszą W. Wilczyńska i A. Michońska-Stadnik (2010: 16), wiedza osobista będąca podstawą poznania potocznego jest mniej lub bardziej subiektywna, oparta zarówno na informacjach z zewnątrz, jak i na własnych doświadczeniach, a także na naszych domysłach i zdrowym rozsądku, podczas gdy nauka jest działaniem wspólnym, którego podmiotem jest zbiorowość uczonych wszystkich krajów i epok. Celem nauki jest systematyczny opis rzeczywistości, a granice jej poznania wyznacza dostępność poznania i skuteczność stosowanej metodologii. W poznaniu potocznym koncentrujemy się natomiast na celach doraźnych i polegamy na intuicji. Jeśli w GOKNJO działalność transferencyjna glottodydaktyków będzie zatem odnosiła się wyłącznie do optymalizacji kształcenia nauczycieli, a budowanie modeli ich kształcenia i teorii wyjaśniających uwarunkowania kształcenia zostanie pominięte, to ten obszar poznania będzie trzeba usytuować poza granicami glottodydaktyki jako nauki. Poza tym nie będzie to sprzyjało dialogowi naukowemu pomiędzy glottodydaktykami, a w konsekwencji zablokuje rozwój glottodydaktyki jako nauki autonomicznej.

Konkludując należy stwierdzić, że interdyscyplinarność GOKNJO można definiowane na różne sposoby, ale powinny to być podejścia wzajemnie uzupełniające się i sprzyjające konsolidacji wiedzy na gruncie glottodydaktyki. Jeśli natomiast interdyscyplinarność będzie odnosiła się wyłącznie do praktyki dydaktycznej, a zostanie pominięte jej rozumienie w znaczeniu dialogu interdyscyplinarnego glottodydaktyków jako naukowców z przedstawicielami nauk pokrewnych, to GOKNJO będzie mógł być definiowany i traktowany wyłącznie jako sfera działalności praktycznej. Ponadto nawet ukierunkowanie na optymalizację kształcenia językowego i dążenie do jego kompleksowej analizy, powinno być dokonywane z perspektywy epistemologicznej glottodydaktyki i uwzględniać uwarunkowania właściwe dla funkcjonowania glottodydaktycznego układu komunikacyjnego.

3. Uwagi końcowe

Podsumowując niniejszą refleksję metaglottodydaktyczną chciałabym podkreślić, że dialog pomiędzy glottodydaktykami oraz między glottodydaktykami a pedagogami w GOKNJO jest konieczny, ale powinien to być dialog naukowców świadomych specyfiki epistemologicznej reprezentowanej przez siebie nauki i odmienności obu nauk pokrewnych, pomimo pozornych zbieżności terminologicznych, konceptualnych, metodologicznych.

Specyfika epistemologiczna glottodydaktyki odróżnia ją od pedagogiki, chociażby ze względu na fakt, że przedmiotem poznania dla pedagogów jest edukacja w szerokim tego terminu znaczeniu i to w relacji do wychowania, podczas gdy glottodydaktycy widzą przedmiot swoich zainteresowań naukowych w nauczaniu/uczeniu się języków obcych i kształceniu specyficznej grupy nauczycieli, jaką są nauczycieli języków obcych. Nie bez znaczenia jest zresztą fakt, że w Polsce dziedziną zajmującą się kształceniem nauczycieli języków obcych była prymarnie neofilologia i że dopiero od lat 70. XX wieku wpisano ten przedmiot poznania w obszar badawczy glottodydaktyki jako nauki. Nie wyklucza to oczywiście z glottodydaktycznej refleksji nad kształceniem nauczycieli języków obcych wymiaru aksjologicznego (zob. E. Zawadzka-Bartnik 2014).

Glottodydaktycy, którzy angażują się w naukowy dialog interdyscyplinarny, powinni zdawać sobie sprawę z tego, w jaki sposób osadzenie epistemologiczne refleksji poznawczych, sytuujących się w różnych obszarach nauki, wpływa na interpretację podejmowanych przez naukowców problemów. Oczywiście wyklucza to podejście powierzchowne do zagadnień naukowych, a implikuje rozeznanie teoretyczne i metodologiczne na poziomie nauk, do których dorobku dany dialog naukowy nawiązuje. Co więcej, koniecznym wydaje się, aby glottodydaktycy, dokonując swoich wyborów epistemologicznych brali pod uwagę nie tylko własne preferencje poznawcze, ale również swoje miejsce wewnątrz glottodydaktycznej wspólnoty naukowej, która, jak każda wspólnota naukowa, jest zhierarchizowana, a status eksperta wymaga długiego procesu (samo)kształcenia, poznawania i współtworzenia własnej dziedziny nauki w jej poszczególnych zakresach oraz pewnego poziomu zaawansowania własnej autonomii poznawczej u badacza.

Bibliografia

- Arabski, J. (1984), *Psychologiczne podstawy glottodydaktyki*, (w:) E. Banasik (red.), VII Ogólnopolskie Sympozjum Neofilologiczne. Wybrane referaty i doniesienia. Katowice, 5–14.
- Bodanko, A. (2013), *Czy teoria chaosu będzie wykorzystana w pedagogice?*, (w:) „Nauczyciel i Szkoła” 1 (53), 43–54.
- Cyrańska, E. (2015), *Wiedza i sposób jej zdobywania – oczekiwania studentów pedagogiki. Możliwość przekładów międzyparadygmatycznych bez konieczności ich wartościowania*, (w:) D. Urbaniak-Zajac/ J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*. Kraków, 143–160.

- Dakowska, M. (1987), *Funkcje lingwistyki w modelach i procesach glottodydaktycznych*. Warszawa.
- Dakowska, M. (2010), *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzeniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej*, (w:) „Neofilolog” 34, 9–19.
- Dakowska, M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa.
- Grucza, F. (1978), *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, (w:) F. Grucza (red.), *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa, 7–26.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Jaroszewska, A. (2014), *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*, (w:) „Języki Obce w Szkole” 4, 52–66.
- Kallenbach, Ch. (1996), *Subjektive Theorien: Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denke*. Tübingen.
- Karpińska-Musiał, B. (2015), *Międzykulturowość w glottodydaktyce*. Gdańsk.
- Karpińska-Musiał, B./ I. Orchowska (2014), *Świadomość przedmiotowa i epistemologiczna nauczyciela - refleksyjnego praktyka z perspektywy polskiej glottodydaktyki*, (w:) „Neofilolog” 43/1, 25–38.
- Klus-Stańska, D. (2009), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?*, (w:) L. Hurlo/ D. Klus-Stańska/ M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków, 11–23.
- Klus-Stańska, D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Kuhn, T. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago.
- Kwiatkowska, H. (1997), *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa.
- Lenoir, Y./ L. Sauve (1998), *De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question*, (w:) „Revue Française de Pédagogie” 124, 121–146.
- Maingueneau, D./ F. Cossutta (1995), *L'analyse des discours constitutants*, (w:) „Langages” 117, 112–125.
- Malewski, M. (2002), *Niepewność wiedzy – zawodność edukacyjnej praktyki*, (w:) J. Piekarski/ E. Cyrańska/ D. Urbaniak-Zajac (red.), *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*, Łódź, 49–61.
- Michońska-Stadnik, A. (2013), *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław.
- Morin, E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*. Paris.
- Murzyn, A. (2004), *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*. Kraków.
- Orchowska, I. (2015a), *O transferencji wiedzy naukowej i subiektywnych poglądów na temat kształcenia nauczycieli języków obcych na podstawie rezultatów metaanalizy artykułów opublikowanych na łamach czasopisma naukowego Neofilolog*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik” 12, 81–96.

- Orchowska, I. (2015b), *O sytuowaniu epistemologicznym polskiego dyskursu glottodydaktycznego na temat kształcenia nauczycieli języków obcych*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik” 14, 95–111.
- Orchowska, I. (2017), *De la spécificité épistémologique du discours métaglottodidactique. Entre autonomie intellectuelle des chercheurs et leur appartenance à la communauté scientifique polonaise*, (w:) „Studia Romanica Posnaniensia” (przyjęty do druku).
- Płusa, P. (1992), *Doskonalenie umiejętności zawodowych nauczyciela języka francuskiego*, (w:) „Neofilolog” 4, 74–77.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Piasecka, L. (1996), *Pre-service teacher training: suggestions for M.A. degree seminars and theses*, (w:) „Neofilolog” 12, 36–40.
- Płusa, P. (1992), *Doskonalenie umiejętności zawodowych nauczyciela języka francuskiego*, (w:) „Neofilolog” 4, 74–77.
- Puren, C. (1994), *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych.*
(http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/748f846e0255320d2846109ed372a25d.pdf). [Pobrano 10.05.2017].
- Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London.
- Strzałka, A. (2004), *Zintegrowanie nauczania języka i kultury*, (w:) „Neofilolog” 25, 6–9.
- Wilczyńska, W. (2002), *Słowniczek najważniejszych pojęć dotyczących autonomizacji*, (w:) W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań, 317–335.
- Wilczyńska, W. (2010), *Obszary badawcze glottodydaktyki*, (w:) „Neofilolog” 34, 21–35.
- Wilczyńska, W./ A. Michońska-Stadnik (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków.
- Zajac, J. (2008), *L'orientation anthropologique de la didactique des langues et ses implications interdisciplinaires*, (w:) K. Bogacki/ B. Głowacka/ D. Potocka (red.), *Interdisciplinary Perspectives in Foreign Language Teacher Education*. Białystok, 147–160.
- Zajac, J. (2010). *Glottodydaktyka w ujęciu epistemologicznym*, (w:) „Neofilolog” 34, 37–48.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.
- Zawadzka-Bartnik, E. (2014), *Refleksja w zawodzie nauczyciela – założenia a realne możliwości realizacji*, (w:), „Neofilolog” 43/1, 7–23.

Emil Daniel LESNER
Uniwersytet Szczeciński

O tworzeniu i technikach przekładu tzw. „easter eggów“ na wybranych przykładach z trylogii gier komputerowych „Wiedźmin“ i jej tłumaczenia na język niemiecki

Abstract:

The different ways of creating and translating easter eggs on example of computer games trilogy “The Witcher” and its German renditions.

In his article the author discusses the different ways of creating and translating of so-called easter eggs according to i.a. polysystem theory of Itamar Even-Zohar. The corpus of analysis are the quest names of popular computer games trilogy “The Witcher” with its whole Digital-Loop-Carrier-Package and its German rendition.

Wstęp

W niniejszym artykule zostanie omówiony problem tworzenia i przekładu tzw. „easter eggów”. Jako że wspomniany termin stosowany jest głównie w socjolekcie użytkowników komputera, podejmiemy próbę językoznawczego opisu ww. pojęcia. W części praktycznej dokonamy jakościowej analizy technik tłumaczenia, które można zastosować w procesie przekładu omawianego tu zjawiska językowego. Korpus badawczy stanowią wybrane przykłady z opartej na twórczości A. Sapkowskiego trylogii gier komputerowych „Wiedźmin” wraz ze wszystkimi opublikowanymi rozszerzeniami fabularnymi i ich tłumaczenia na język niemiecki.

1. *Easter egg* jako rodzaj aluzji

Źródła internetowe definiują pojęcie *easter egg* jako „różnego rodzaju nawiązania do rzeczywistości (również wirtualnej) zamieszczane przez twórców w swoich produkcjach. Mają najczęściej akcent humorystyczny” (zob. Easter Egg 2016).

Zastosowanie w przytoczonej powyżej definicji rzeczownika *nawiązanie* oraz przymiotnika *humorystyczny* klasyfikuje pojęcie *easter egg* jako rodzaj aluzji o sprecyzowanej funkcji pragmatycznej, występujący przede wszystkim w wytworach kultury popularnej. Słownik aluzji opisuje ją w następujący sposób:

Aluzja może być definiowana jako nawiązanie do nazwy osoby obecnej w życiu realnym, wydarzenia historycznego lub postaci literackiej, które nie jest wyrażone w sposób bezpośredni (jak np. w zdaniu „Herkules był starożytnym greckim herosem”), lecz zawiera w sobie znaczenie dodatkowe, będące wyrazem pewnych cech charakterystycznych, względnie jakościowych, danego denotatu. Aluzją byłoby więc określenie skąpca jako Scrooge, pięknej kobiety jako Wenus, a także nazwanie siłacza Herkulesem¹ [AL: VII, tłum. E.L.].

Aluzje mogą tym samym spełniać w danym utworze różnorodne funkcje. N.V. Cherkas (2004) wymienia m.in. ich estetyczną oraz symboliczną rolę, a P. Lennon (2001: 21) podkreśla, że ich podstawową funkcją jest rozbudzenie ciekawości odbiorcy i skupienie jego uwagi na danym produkcie². W przypadku opisywanych *easter eggów* dominuje funkcja ludyczna (ich nadrzędną rolą jest więc rozbawienie odbiorcy, a także satysfakcja płynąca z odszyfrowania wytworzonej sieci nawiązań międzykulturowych).

Opisywane w ten sposób *easter eggi* byłyby więc wyrazem intertekstualności (definiowanej w rozumieniu W. Heinemanna jako „potwierdzona relacja między dwoma lub więcej tekstami”³) o funkcji ludycznej. Wspomniana relacja może się przejawiać zarówno poprzez dokładne odwołania do innych tekstów (*easter eggi* mogą tym samym przyjmować postać tzw. *intertekstualności właściwej*), a także może zależeć od indywidualnej wiedzy i możliwości interpretacyjnych danego odbiorcy, przyjmując formę tzw. *intertekstualności fakultatywnej*.⁴

2. *Easter eggi* a proces tworzenia

Podobnie jak w przypadku aluzji, możliwości tworzenia *easter eggów* jawią się jako nieograniczone⁵. Wynika to przede wszystkim z trzech czynników, tzn. postmodernistycznych cech kulturowych, postępującego rozwoju technologicznego na świecie oraz z relacji polisystemowych.

Pierwszy z wymienionych charakteryzuje motywację autorów. Postmodernizm jako dominująca obecnie epoka kulturowa wykształcił w obrębie szeroko pojętej

¹ Zob. tekst oryginalny: „An allusion may be defined as the mention of the name of a real person, historical event, or literary character which is not simply a straightforward reference (as in ‘Hecules was an ancient Greek hero’) but which conjures up some extra meaning, embodying some quality or characteristic for which the word has come to stand. So we can describe a miser as a Scrooge, a strong man as a Hercules, a beautiful woman as a Venus.” [AL: VII]

² Leksem *produkt* został tu użyty celowo dla podkreślenia obecności aluzji w różnych wytworach kultury (wysokiej oraz masowej), tj. literaturze, sztuce wizualnej i multimediami.

³ Zob. tekst oryginalny: „eine ausweisbare Relation zwischen zwei oder mehreren Texten” (W. Heinemann 1997: 24, tłum.: E.L.)

⁴ Terminy *intertekstualność właściwa* oraz *intertekstualność fakultatywna* zostały w wyczerpujący sposób wyjaśnione w pracy D. Urbanek (2004: 137).

⁵ W czasach powszechnego i szybkiego dostępu do informacji oraz prężnego rozwoju kultury audio-wizualnej i tekstowej hipoteza o nieograniczonych możliwościach tworzenia aluzji jest coraz bardziej popularna (zob. G. Heidemann 2017).

twórczości artystycznej pewne charakterystyczne cechy, do których można zaliczyć m.in. niechęć wobec autorytetów i tradycji, antyrealizm, antyobiektywizm oraz zamiłowanie do cytatów oraz plagiatu (zob. M. Świerkocki 1997: 66-67). M. Dąbrowski (2000: 27) wymienia w swojej monografii także dystans, ironię, eseizację, brak podmiotowości, nieciągłość, zagubienie identyczności postaci i grę konwencjami literackimi. Epoka postmodernizmu czerpie natchnienie z wcześniej stworzonych dzieł parodiując, przetwarzając i naśladując minione epoki; w dużej mierze korzysta z gotowych wzorców, powtarzając i przepisując ich dotychczasowy dorobek. Postmodernistyczna twórczość jest aktywnością wiecznie odnoszącą się do siebie samej i cytującą samą siebie, oznaczającą mnogość (zob. M. Świerkocki 1997: 72-73 oraz A. Kiklewicz 2006: 74).

Postępujący rozwój technologiczny w skali globalnej wpływa natomiast na możliwości odbioru produktów kultury. Niezwykle istotną rolę w tym zakresie pełni internet z jednej strony łącząc wynalazek J. Gutenberga z medium audio-wizualnym, z drugiej zaś otwierając nowe perspektywy dla publikacji własnej twórczości oraz dla dostępu do informacji i wiedzy (więcej na ten temat: zob. E. Hendryk 2001: 9-12). Wspomniany wzrost możliwości dostępu do informacji i wiedzy wpływa więc na indywidualne zdolności interpretacyjne odbiorców i ich możliwości odszyfrowywania ukrytych aluzji oraz *easter eggów*. Obecnie odbiorca danego utworu może przy pomocy jednego kliknięcia myszką sprawdzić na danym portalu internetowym, czy dana jednostka leksykalna funkcjonuje w obrębie danego polisystemu, czy też jest kulturowo neutralna.

Trzecim czynnikiem determinującym możliwości tworzenia *easter eggów* jest *polisystem* jako zjawisko o dynamicznym charakterze, które zostało szczegółowo opisane i wprowadzone do dyskursu naukowego w roku 1990 przez izraelskiego uczonego I. Evena-Zohara. Przedstawił on je jako

Sieć relacji [...] zachodzących między pewną ilością aktywności określanych jako literackie, a także wspomniane aktywności.⁶ (I. Even-Zohar 1990: 28, tłum.: E.L.).

Należy podkreślić, że zjawisko opisane przez I. Evena-Zohara odnosiło się tylko i wyłącznie do aktywności o charakterze literackim, co w przypadku obecnego rozwoju kultury popularnej i opisywanego powyżej rozwoju technologicznego nakłania do rozszerzenia ww. pojęcia również na inne dziedziny kultury. Argumentem przemawiającym za rozszerzeniem wprowadzonego w roku 1990 pojęcia *polisystemu* byłby fakt, że polisystem jawi się w teorii I. Evena-Zohara jako konsekwencja intertekstualności, a w myśl nowszych teorii intertekstualność może być rozumiana nie tylko jako relacja między dwoma lub więcej tekstami, ale także jako sugerowana m.in. przez R. Nycza relacja *tekst vs. tekst kultury*, która określa odniesienia do innych zjawisk kulturowych, tj. utworów muzycznych lub obrazów⁷ (zob. R. Nycz

⁶ Zob. tekst oryginalny: „The network of relations [...] hypothesized to obtain between a number of activities called “literary”, and consequently these activities themselves observed via that network.”

⁷ Postrzeganie obrazu w kategoriach tekstowych wiąże się bezpośrednio z ujęciem sztuki wizualnej jako utworu o „nieskończonej ilości układów strukturalnych i systemów teksto-

2000). W odniesieniu do opisywanej zależności między tekstami a tekstami kulturowymi *polisystem* obejmowałyby oprócz aktywności literackich, również aktywności muzyczne (teksty piosenek), kinematograficzne (zbiór cytatów filmowych oraz tytułów filmów i ich tłumaczeń), multimedialne (tytuły i cytaty z gier komputerowych i in.), a nawet społeczne (wszelkiego rodzaju szeroko komentowane w mediach cytaty aktywistów społecznych). Podobnie jak w przypadku polisystemu literackiego niezwykle istotną rolę dla rozwoju tak szeroko pojmowanych polisystemów pełnią tłumaczenia, mające decydujący wpływ na kształtowanie się tzw. interrelacji, a więc związków rodzimych produktów kulturowych z wpływami zagranicznymi, które odbiorcy są w stanie poznać jedynie poprzez przekłady z innych języków (zob. I. Even-Zohar 1990: 23). Aktywności translatorskie mają więc znaczący wpływ na dynamiczny charakter danego polisystemu, będąc jednocześnie źródłem nowych inspiracji dla tworzenia aluzji i *easter eggów*.

Na podstawie ściśle określonego rodzaju aktywności, do którego nawiązują, opisywane przez nas *easter eggi* można podzielić na trzy grupy, tj. na tzw. *easter eggi wizualne*, *easter eggi akustyczne* oraz *easter eggi tekstowe*.

Easter eggi wizualne polegają na odwołaniu się do pewnego obrazu, pewnej ściśle określonej sceny, która jest znana odbiorcom z innych produktów kultury.



Ryc. 1. *Wiedźmin 2: Zabójcy Królów*⁸.

Powyższe zdjęcie ukazuje nawiązanie do popularnego wśród młodzieży cyklu gier komputerowych i filmów fabularnych „Assassin’s Creed”. Wspomniana aluzja objawia się tu poprzez obecność zakapturzonej postaci w białym płaszczu na wozie z sianem. Przekazywanie *easter eggu* następuje poprzez kanał optyczny, a źródłem

wych”, na których opiera się „długotrwała nośność estetyczna malarstwa” (więcej na ten temat: zob. L. Kalinowski 1981: 118).

⁸ The Witcher® jest zarejestrowanym znakiem towarowym CD-Projekt S.A. Gra Wiedźmin © CD Projekt S.A. Wszelkie prawa zastrzeżone. Gra *Wiedźmin* jest oparta na twórczości Andrzeja Sapkowskiego. Wszelkie inne znaki towarowe, nazwy i logo są znakami towarowymi lub zastrzeżonymi znakami towarowymi, należącymi do swoich prawowitych właścicieli.

odniesienia mogą być różnorodne produkty kultury wizualnej, tj. obrazy, produkty multimedialne lub kinematografia.

Grupa *akustycznych easter eggów* obejmuje nawiązania do popularnych, obecnych w kulturze wysokiej oraz masowej utworów muzycznych.

Na Wojtusia....		Słońce zaszło...	
Na Wojtusia z	‘ - - / ‘ - - / ‘ - - / ‘ -	Słońce zaszło,	‘ - - / ‘ - - / ‘ - - /
popielnika iskie-	- / ‘ - - / ‘ - - / ‘ - -	słowik umilkł,	‘ - - / ‘ - - / ‘ - - /
reczka mruga,		światło już się	‘ - -
		mroczy,	
Chodź opowiem ci	‘ - - / ‘ - - / ‘ - - /		
bajeczkę, bajka	‘ - - / ‘ - - / ‘ - - /	Księżyc wpełza	
będzie długa...	‘ - -	zza okiennic,	‘ - - / ‘ - - / ‘ - - /
		sypie piaskiem w	‘ - - / ‘ - - / ‘ - - /
		oczy	‘ - -

Ryc. 2. Wiedźmin 3: Dziki Gon.

W przytoczonym powyżej przykładzie z gry „Wiedźmin 3: Dziki Gon” tekst zamieszczony po prawej stronie wykorzystuje linię melodyczną popularnej kołysanki „Na Wojtusia z popielnika” (J. Porazińska 1925) przy całkowicie zmodyfikowanej warstwie lirycznej utworu. Przekazywanie aluzji następuje poprzez kanał akustyczny.

Easter egg tekstowe stanowią odniesienia do konkretnych jednostek leksykalnych zawartych w ściśle określonych tekstach kultury. Wśród nich można wyróżnić *easter egg* powstałe w wyniku zapożyczeń, przekładu oraz przeróbki. Pierwsza z wymienionych grup obejmuje jednostki leksykalne funkcjonujące w danym utworze na prawach bezpośredniego cytatu. Jako przykłady można tu podać wykorzystanie w trylogii gier komputerowych „Wiedźmin” innych, znanych polskiemu odbiorcy tytułów, tj. *Dziady*, *Ostatnie życzenie* lub *Nasza szkap*. *Easter egg* powstałe w wyniku przekładu odnoszą się do wykorzystania w danym utworze tytułów pochodzących z innych dzieł, powstałych w obrębie obcych polisystemów. Przykładem tego typu aluzji w omawianych przez nas grach komputerowych byłoby użycie polskich tłumaczeń tytułów amerykańskich filmów, tj. *Wykidajło*, czy *Teoria spisku*. Zgodnie z definicją zaproponowaną przez M. Schreibera *przeróbką* (niem. *Bearbeitung*) nazywamy „intramedialną transformację tekstu wyjściowego mającą na celu zmianę jego ściśle określonych cech”⁹ (M. Schreiber 1993: 105, tłum.: E.L.). W przypadku omawianych *easter eggów* zmianie podlegają niektóre cechy semantyczne danej

⁹ Zob. tekst oryginalny: „Eine Bearbeitung ist eine medienunabhängige Texttransformation, bei der mindestens ein komplexes, individuelles Textmerkmal erhalten bleibt und die ansonsten auf Varianzanforderungen beruht”.

jednostki tłumaczeniowej, inne zaś pozostają bez zmian, aby umożliwić odbiorcy adekwatną identyfikację aluzji. Przykładem easter eggu tekstowego, który powstał w wyniku przeróbki byłaby więc fraza nominalna *Gangi Novigradu*, gdzie toponim *Nowy Jork* został zastąpiony występującym w prozie A. Sapkowskiego toponimem *Novigrad*. Powstała w ten sposób jednostka leksykalna stanowi aluzję do popularnego filmu, znanego polskiemu odbiorcy pod tytułem *Gangi Nowego Jorku* (ang. *Gangs of New York*, zob. M. Scorsese 2002). Przekazywanie tego typu aluzji następuje poprzez kanał werbalny.

3. *Easter eggi* a proces przekładu

Ze względu na odniesienie do aktywności literackich, kinematograficznych, muzycznych, multimedialnych oraz społecznych opisywane *easter eggi*, podobnie jak wszelkie typy aluzji, powinny być traktowane jako elementy kulturowe. Ich przekładalność zależy od obecności w języku docelowym stosownych punktów odniesienia, do których tłumacz może odwołać się w procesie przekładu. E. Nida wspomina w tym kontekście o braku pewnych kategorii uniwersalnych w języku docelowym (zob. E. Nida 1969: 483). H. Lebedziński omawiając przekładalność elementów kulturowych wymienia sytuacje, w których (1) odbiorcy tekstu docelowego nie znają obiektu denotowanego przez jednostkę leksykalną w języku wyjściowym, (2) dany denotat jest niewyraźny w języku docelowym, (3) istnieją różnice w jego interpretacji wśród odbiorców w kulturze języka wyjściowego i docelowego lub (4) dochodzi do pewnych różnic kategoryalnych między osobami z różnych kultur (zob. H. Lebedziński 1989: 223-224). B. Schultze podkreśla natomiast, że język niemiecki nie posiada obecnych w polskiej literaturze atrybutów intelektualisty (tj. książka, okulary oraz gazeta), co stanowi problem w przypadku przekładu dramatu „Kartoteka” Tadeusza Różewicza (zob. B. Schultze 1992: 191). W tym samym kontekście P. Sulikowski wspomina o tzw. *nawiązaniach intersemiotycznych* (niem. *intersemiotische Anspielungen*), czyli o odniesieniach do fikcyjnych lub realnych osób, miejsc, dzieł artystycznych oraz pozostałych konstruktów zawartych w innych systemach semiotycznych (zob. P. Sulikowski 2013 oraz 2016: 38-39), podkreślając jednocześnie ich zmienność i dynamiczny charakter (por. m.in. odmienne skojarzenia z toponimem *Guantanamo*, który od roku 2002 kojarzy się przede wszystkim z niehumanitarnym traktowaniem jeńców wojennych, więcej na ten temat: zob. P. Sulikowski 2016: 40). Trudności wynikające z przekładu *easter eggów* tekstowych, które ze względu na swą budowę są dla tłumaczy najbardziej istotne, wynikają więc z przyczyn typowo lingwistycznych (obecność w kulturze języka docelowego jednostki leksykalnej będącej źródłem aluzji lub jej brak) oraz z przyczyn antropocentrycznych (ze ściśle określonej wiedzy kulturowo-socjologicznej danego odbiorcy przekładu). Trudności lingwistyczne można przeważnie wyeliminować przy zastosowaniu adekwatnych technik przekładowych, tj. zapożyczenia (zob. R. Stolze 2005: 70) i autokomentarza (zob. J. Święch 1984: 46, 51). Znacznie bardziej problematyczna jest jednak sytuacja, w której odbiorcy translatu brakuje stosownej wiedzy kulturowej, bowiem to ona uzależnia potencjalny sukces tłumaczenia od odbiorcy tekstu docelowego.

Kolejnym istotnym aspektem w przypadku przekładu *easter eggów* jest niewielka rola wierności semantycznej (a więc tłumaczenia dosłownego) wobec tzw. *funkcjonalnej adekwatności* danej jednostki tłumaczeniowej względem jej ekwiwalentu. Funkcjonalna adekwatność przekładu względem tekstu wyjściowego jest gwarantowana poprzez zastosowanie w procesie przekładu tzw. funkcjonalnego ekwiwalentu lub poprzez znalezienie tzw. dominanty semantycznej. Termin *ekwiwalent funkcjonalny* używany jest według K. Lipińskiego dla określenia technik polegających na wprowadzeniu do tłumaczenia elementów kulturowych, które są odbiorcy tekstu docelowego bardziej znane i pełnią jednocześnie zbliżoną rolę do użytych w tekście wyjściowym (zob. K. Lipiński 2004: 23). Pojęcie dominanty semantycznej zostało wprowadzone przez S. Barańczaka dla nazwania tych cech tekstu wyjściowego, które nie powinny zostać znacznie zmodyfikowane w tekście docelowym (zob. S. Barańczak 2004: 20).

4. Praktyczna analiza przykładów

Opisywane w niniejszym artykule przykłady i ich niemieckie ekwiwalenty zostały podzielone na trzy grupy, tj. tłumaczenie *easter eggów* utworzonych w wyniku procesu zapożyczenia, przekładu oraz przeróbki. Ze względów ekonomicznych w każdej grupie zostaną poddane dyskusji jedynie dwa przykłady. W odniesieniu do mocno wykształconych cech intertekstualnych opisywanych tu zjawisk oraz faktu, iż nadrzędną funkcją definiowanych powyżej *easter eggów* jest tworzenie w świadomości odbiorców skojarzeń z konkretnymi produktami kultury wysokiej lub/i masowej, wszystkie przytoczone przez nas przykłady zostaną opisane na dwóch poziomach analizy. Poziom referencyjny [REF] definiujemy za A. Kikleczem jako „opis odniesienia wyrażen językowych do świata i in.” (2006: 24). Może być on porównany do ekwiwalencji denotatywnej w rozumieniu W. Kollera (zob. W. Koller 1992: 216). Na poziomie pragmatycznym [Prag] zostanie sprawdzone to, w jaki sposób jednostka tłumaczeniowa może oddziaływać na czytelnika tekstu wyjściowego, a jej ekwiwalent na odbiorcę translatu (por. pojęcie ekwiwalencji pragmatycznej u W. Kollera – zob. W. Koller 1992: 216). Poziom ten obejmuje kwestie stylistyczno-językowe, a także ewokowane u odbiorców tekstu wyjściowego i docelowego skojarzenia. Na potrzeby opisu przytoczonych przykładów posługiwać się będziemy monolingwalnymi słownikami języka niemieckiego oraz polskiego ([DUD] i [SZYM], odpowiednio). Wszystkie *easter eggi* zawarte w niniejszej pracy zostały zaczerpnięte z tytułów zadań stawianych użytkownikom gier komputerowych „Wiedźmin”, „Wiedźmin 2: Zabójcy królów” oraz „Wiedźmin 3: Dziki Gon” wraz ze wszystkimi opublikowanymi rozszerzeniami fabularnymi.

4.1. Tłumaczenie *easter eggów* powstałych w wyniku zapożyczeń

pol. *Dziady* – niem. *Ahnenfest*

Polska jednostka tłumaczeniowa odnosi się na poziomie [REF] do uroczystości obchodzonej między pospółstwem w powiatach Litwy, Prus i Kurlandii na pamiątkę

dawnych przodków. Powyższy rzeczownik nawiązuje również do tytułu cyklu jednego z najważniejszych dramatów romantycznych Adama Mickiewicza, powstałych w latach 1823-1832 (zob. A. Mickiewicz 1832/2009: 8). Wspomniany utwór polskiego poety został przetłumaczony na język niemiecki przez wielu różnych tłumaczy, m.in. przez H. Lahra (1955, 1972), S. Lipinera (1955), H. Buddensiega (1957), G. Lebera-Hagenau'a (1968) oraz W. Schamschulę (1988, 1991). Do niemieckiego polisystemu przeniknęły dwa odmienne tłumaczenia tytułu ww. dzieła, tj. „Die Ahnenfeier” (użyte dwa razy) oraz „Die Totenfeier” (użyte pięć razy)¹⁰. Tłumacz gry komputerowej zdecydował się na rozwiązanie kreatywne i wprowadził do translatu rzeczownik złożony *Ahnenfest*, w którego skład wchodzi dwa rzeczowniki proste. Niemiecki leksem *Ahnen* [DUD] wyjaśnia jako „pot. przodek; przest. dziadek”¹¹. Jednostka leksykalna *Fest* opisana jest tam jako „większe wydarzenie społeczne”¹², a także jako „jeden lub dwa następujące po sobie dni świąteczne”¹³. Zaproponowany przez tłumacza ekwiwalent odzwierciedla wprawdzie na poziomie [REF] istotę wzmiankowanej uroczystości, lecz nie odnosi się do istniejących w Niemczech tytułów tłumaczeń dramatu A. Mickiewicza. Tłumacz dokonał więc neutralizacji na poziomie [Prag] przekładu zachowując przy tym wierność na poziomie [REF]. W celu uzyskania większej wierności pragmatycznej należałoby wprowadzić do niemieckiej wersji gry jedno z zaproponowanych wcześniej tłumaczeń tytułu polskiego dramatu (np. częściej występujący leksem *Totenfeier*).

pol. *Nasza szkap* – niem. *Eine durchgegangene Stute*

Polska jednostka tłumaczeniowa odnosi się do tytułu pozytywistycznej noweli M. Konopnickiej, postulującej takie wartości jak utylitaryzm oraz praca u podstaw, co wyraża m.in. zawarty w tytule zaimek dzierżawczy *nasz* (zob. [SZYM]: „oznacza, że to, co jest wyrażone przez rzeczownik, do którego się odnosi, jest w posiadaniu, w użytkowaniu itp. zespołu osób, z których jedną jest mówiący, lub jest częścią składową organizmu osoby mówiącej i innych osób”). Rzeczownik *szkap* [SZYM] opisuje jako „zartobliwie lub z politowaniem o koniu, zwłaszcza lichym, zabiedzonym”. I. Kuhnke (zob. I. Kuhnke 1995) podaje, że do niemieckiego polisystemu przeniknęły dwa tłumaczenia omawianego utworu. Autorem jednego z nich („Unser Pferdchen”, 1917) jest St. Strizek, drugiego zaś K. Harrer („Unser Gaul”, 1957). I tym razem tłumacz proponuje rozwiązanie kreatywne w postaci frazy nominalnej *eine durchgegangene Stute*. Rzeczownik *Stute* wyjaśniony jest w [DUD] jako „samica konia”¹⁴, a przymiotnik *durchgegangen* wspomniany słownik opisuje w następujący sposób: „być postrzeganym jako młodszy, nowszy, lepszy niż w rzeczywi-

¹⁰ Dane przytoczone za I. Kuhnke (zob. I. Kuhnke 1995).

¹¹ [DUD]: „(geh.) Vorfahr; (veraltet, noch landsch.) Großvater”, tłum.: E.L.

¹² [DUD]: „[größere] gesellschaftliche Veranstaltung [in glanzvollem Rahmen]“, tłum.: E.L.

¹³ [DUD]: „ein einzelner od. zwei aufeinanderfolgende hohe kirchliche Feiertage“, tłum.: E.L.

¹⁴ [DUD]: „weibliches Pferd“, tłum.: E.L.

stości”¹⁵. Na poziomie [REF] propozycja tłumacza uzupełnia przekład o dodatkowe informacje na temat sposobu postrzegania ww. szkapy przez społeczeństwo. Z pragmatycznego punktu widzenia nie jest to jednak propozycja udana, ponieważ nie ewokuje żadnych skojarzeń z istniejącymi w niemieckim polisystemie tłumaczeniami noweli M. Konopnickiej oraz stanowi zaprzeczenie założeń pozytywistycznych, tj. m.in. utylitaryzmu (przymiotnik *durchgegangen* sugeruje bowiem brak użyteczności tytułowego zwierzęcia w skali społecznej). W celu uzyskania większej wierności pragmatycznej należałoby wprowadzić do niemieckiej wersji gry jedno z zaproponowanych wcześniej tłumaczeń tytułu polskiej noweli.

4.2. Tłumaczenie *easter eggów* powstałych w wyniku przekładu

pol. *Wykidajło* – niem. *Jetzt aber raus!*

Polski rzeczownik wyjaśniony jest w [SZYM] jako „odźwierny, portier w restauracji, klubie, wyrzucający z lokalu pijanych i awanturujących się gości”. Jednostka tłumaczeniowa odnosi się na [Prag] do polskiego tłumaczenia filmu w reżyserii R. Herringtona z P. Swayzem w roli głównej, którego oryginalny tytuł brzmi „Road House” (zob. R. Herrington 1989a). Polski leksem mógłby zostać przetłumaczony na język niemiecki jako *Rausschmeißer*, jednak tłumacz zdecydował się na rozwiązanie kreatywne wprowadzając do translatu wyrażenie *Jetzt aber raus!*, będące jednocześnie jedną z możliwych kwestii wypowiedzianych przez wspomnianego wykidajłę. Zaproponowany ekwiwalent pełni rolę tytułu w zadaniu polegającym na wypędzeniu z pewnego lokalu kilku awanturujących się gości, co podkreśla jego adekwatność na poziomie strukturalnym wspomnianej gry, jednak neutralizuje na [Prag] występującą w tekście wyjściowym aluzję. Tytuł amerykańskiego filmu został bowiem zapożyczony do języka niemieckiego, czego skutkiem jest obecność angielskiej frazy nominalnej *Road House* w niemieckim polisystemie (zob. R. Herrington 1989b). We wspomnianej sytuacji tak skonstruowany *easter egg* jest niezwykle trudny do przetłumaczenia ze względu na zastosowanie dwóch odmiennych technik przekładu w tłumaczeniu amerykańskiego filmu: z jednej strony tłumaczenia kreatywnego w odniesieniu do polskiego polisystemu (*Road House* przetłumaczone jako *Wykidajło*), z drugiej zaś zapożyczenia w niemieckim polisystemie. Najkorzystniejszym rozwiązaniem na [Prag] byłoby zatem wprowadzenie do przekładu polskiej produkcji multimedialnej niemieckiego rzeczownika *Rausschmeißer*, który w kontekście wymienionej produkcji R. Herringtona odnosił się do granego przez P. Swayzego głównego bohatera i był używany przez bohaterów pobocznych w niemieckiej wersji filmu. Należy jednak zaznaczyć, że mimo wprowadzenia do przekładu wspomnianego leksemu opisywana aluzja nie będzie aż tak intensywna jak w tekście wyjściowym i może nie być odszyfrowana przez wszystkich użytkowników. pol. *Teoria spisku* – niem. *Verschwörungstheorie*

¹⁵ [DUD]: „für besser, jünger, neuer, etw. anderes gehalten werden, als es der Wirklichkeit entspricht“, tłum.: E.L.

Polska jednostka tłumaczeniowa stanowi frazę nominalną złożoną z dwóch rzeczowników prostych. Leksem *teoria* [SZYM] przedstawia jako „ogólną koncepcję opartą na poznaniu i zrozumieniu istotnych czynników kształtujących pewną sferę rzeczywistości (np. w zakresie praw przyrody, procesów społecznych); konstrukcję myślową tworzącą z elementów pewną spoiwą całość (np. w zakresie matematyki)”, a rzeczownik *spisek* wyjaśnia jako „tajne porozumienie grupy osób dla wspólnego osiągnięcia jakiegoś celu; sprzysiężenie, zmowa”. Na poziomie [Prag] opisywana grupa imienna stanowi również odniesienie do polskiego przekładu tytułu amerykańskiego filmu z roku 1999 w reżyserii R. Donnera z M. Gibsonem w roli głównej (ang. *Conspiracy Theory*, zob. R. Donner 1999a). Wspomniany tytuł filmu został przetłumaczony na język niemiecki jako *Fletchers Visionen* (zob. R. Donner 1999b), gdzie rzeczownik *Fletchers* funkcjonuje jako nazwa własna – antroponim odnoszący się do nazwiska głównego bohatera filmu, a leksem *Visionen* wyjaśniony jest w [DUD] jako „czyjeś wyobrażenie odnoszące się do przyszłości”¹⁶. Niemiecki przekład omawianego tytułu filmowego może być rozumiany jako wizje głównego bohatera dotyczące przedstawianych w filmie wydarzeń. Zaproponowany przez tłumacza gry komputerowej ekwiwalent *Verschwörungstheorie* jest jednocześnie próbą dosłownego tłumaczenia polskiej jednostki tłumaczeniowej *teoria spisku* i prowadzi do zgodności tekstu wyjściowego i translatu na poziomie [REF]. Pełnej neutralizacji ulega natomiast poziom [Prag] przekładu, co prowadzi do niemożności odniesienia ekwiwalentu do niemieckiej wersji tytułu amerykańskiego filmu. W celu uzyskania większej wierności pragmatycznej korzystniejsze okazuje się wprowadzenie do przekładu grupy rzeczownikowej *Detmolds Visionen*, w której leksem *Detmolds* zastępuje występujący w niemieckim tytule antroponim *Fletchers* i odnosi się do zastosowanego w kontekście polskiej gry komputerowej antroponimu określającego imię jednego z bohaterów pobocznych, snującego tytułowe spiskowe wizje detronizacji panującego króla Henselta z Kaedwen. Rzeczownik *Visionen* stanowi natomiast językowe narzędzie do stworzenia skojarzeń z niemieckim przekładem tytułu amerykańskiego filmu, występując jednocześnie w niemieckiej wersji omawianej tu produkcji kinematograficznej i multimedialnej.

4.3. Tłumaczenie *easter eggów* powstałych w wyniku przeróbki

pol. *Ostatni skok gangu Seliny* – niem. *Die letzten Untaten der Selina-Bande*

Polska jednostka leksykalna jest grupą imienną złożoną z przymiotnika i trzech rzeczowników. Jej podstawę stanowi rzeczownik *skok*, który [SZYM] opisuje w nawiązaniu do danego kontekstu użycia jako „wypad rabunkowy; kradzież”. Przymiotnik *ostatni* występuje w ww. frazie nominalnej w znaczeniu „znajdujący się na końcu; kończący jakiś cykl, szereg, jakąś serię itp.; taki, po którym nie będzie innego”, a leksem *gang* jako „zorganizowana grupa przestępców; banda, szajka bandytów” (zob. [SZYM]). Rzeczownik *Selina* jest w omawianym tu kontekście antropo-

¹⁶ [DUD]: „in jmds. Vorstellung bes. in Bezug auf Zukünftiges entworfenes Bild“, tłum.: E.L.

nimem i odnosi się na płaszczyźnie [REF] do żeńskiego imienia. Na płaszczyźnie [Prag] opisana jednostka tłumaczeniowa stanowi również odniesienie do tłumaczenia tytułu popularnego wśród młodzieży komiksu „Wielki skok Seliny” (ang. „Selina’s big score”), o czym może świadczyć użycie rzeczownika *skok* oraz nazwy własnej *Selina*, które obecne są także w przekładzie komiksu (zob. D. Cooke/ E. Brubaker 2002/2017). Twórcy gry komputerowej zmodyfikowali więc istniejący w polskim polisystemie i tym samym potencjalnie znany polskiemu odbiorcy tytuł „Wielki skok Seliny” poprzez zamianę przymiotnika *wielki* na *ostatni*, a także poprzez wprowadzenie niewystępującego w polskiej wersji komiksowego tytułu rzeczownika *gang*. Tłumacz gry komputerowej zdecydował się na zastosowanie w zastępstwie za polski leksem *skok* niemieckiego rzeczownika w liczbie mnogiej *Untat*, który [DUD] opisuje jako „zły, straszliwy, przestępczy, niegodziwy czyn”¹⁷, co stanowi wyraz generalizacji tekstu docelowego. Tłumacz zrezygnował także z rzeczownika *Gang*, który słownikowo definiowany jest jako „zorganizowana współpraca między przestępcami”¹⁸, i wprowadził do translatu definiowany w [DUD] jako „zorganizowana grupa przestępcza”¹⁹ rzeczownik *Bande*, co również jest oznaką generalizacji (rzeczownik *Gang* odnosi się bowiem, w przeciwieństwie do *Bande*, do grup przestępczych o większej liczebności i bardziej zorganizowanych – stąd też obecność leksemu *Zusammenschluss* w niemieckiej definicji, zob. przypis 17). Należy zaznaczyć, że omawiany tytuł komiksu został przetłumaczony na język niemiecki jako „Selinas großer Coup” (zob. D. Cooke/ E. Brubaker 2015). [DUD] opisuje rzeczownik *Coup* jako „na chłodno zaplanowane, udane przedsięwzięcie”²⁰. Propozycja tłumacza jest zatem próbą dosłownego tłumaczenia polskiego przekładu tytułu amerykańskiego komiksu na język niemiecki, co skutkuje całkowitą neutralizacją ekwiwalentu na [Prag]. Aby uzyskać większą wierność na [Prag], należałoby stworzyć odbiorcy tekstu docelowego stosowny punkt odniesienia na płaszczyźnie językowej. Można to zrobić poprzez zastosowanie jednostek leksykalnych użytych w niemieckim przekładzie amerykańskiego komiksu, np. *letzter Coup von Selinas Gang*.

pol. *Sekretne życie hrabiego Romilly* – niem. *Das geheime Leben des Grafen Romilly*

Polska jednostka tłumaczeniowa jest frazą nominalną, której podstawę stanowi rzeczownik *życie*, wyjaśniony w [SZYM] m.in. jako „objawy istnienia gdzieś wielu istot żywych, przebywania gdzieś ludzi, ruch”, do którego dodano występujący w formie przydawki przymiotnik *sekretny* oraz leksem *hrabia*. Wymieniony przymiotnik zdefiniowany jest w [SZYM] jako „nie przeznaczony do wiadomości ogółu, trzymany w sekrecie, poufny, tajny”, natomiast rzeczownik *hrabia* odnosi się do antroponimu *Romilly* i opisany jest w [SZYM] jako „tytuł arystokratyczny; osoba nosząca ten tytuł”. Na [Prag] opisywana jednostka tłumaczeniowa nawiązuje do

¹⁷ [DUD]: „böse, grausame, verbrecherische, verwerfliche Tat“, tłum.: E.L.

¹⁸ [DUD]: „[organisierter] Zusammenschluss von Verbrechern“, tłum.: E.L.

¹⁹ [DUD]: „organisierte Gruppe von Verbrechern“, tłum.: E.L..

²⁰ [DUD]: „kühn angelegtes, erfolgreiches Unternehmen“, tłum.: E.L..

polskiego tłumaczenia tytułu filmu produkcji amerykańskiej w reżyserii B. Stillera „Sekretne życie Waltera Mitty” (zob. B. Stiller 2013a). Twórcy polskiej gry komputerowej tworząc opisywaną tu aluzję dokonali zamiany występującego w polskim tłumaczeniu antroponimu *Walter Mitty* na frazę nominalną *hrabia Romilly*, której częścią składową jest również antroponim. Wspomniany film został przetłumaczony na język niemiecki jako „Das erstaunliche Leben von Walter Mitty” (zob. B. Stiller 2013b), co skłania do wniosku, że zaproponowany przez tłumacza gry komputerowej ekwiwalent stanowi próbę dosłownego przekładu polskiego tłumaczenia tytułu wymienionego powyżej filmu amerykańskiego. Skutkuje to neutralizacją na [Prag] tekstu docelowego. W celu uzyskania większej wierności pragmatycznej wystarczyłoby zdefiniować występującą w niemieckiej wersji tytułu frazę nominalną *Das erstaunliche Leben von* jako podstawę ekwiwalentu przekładowego, pozostawiając ją tym samym w języku docelowym bez zmian, aby stanowiła ona stosowny punkt odniesienia do tytułu używanego w obrębie niemieckiego polisystemu. Kolejnym krokiem byłoby wówczas dosłowne przetłumaczenie frazy nominalnej w dopełniaczu *hrabiego Romilly* jako *des Grafen Romilly*. Utworzony w ten sposób odpowiednik *das erstaunliche Leben des Grafen Romilly* gwarantuje wierność na płaszczyźnie [Prag] translatu.

5. Wnioski

W niniejszym artykule opisano sposób tworzenia i tłumaczenia *easter eggów*, czyli występujących w produkcjach multimedialnych aluzji o funkcji ludycznej. W centrum zainteresowania znalazły się *easter egg* powstałe w wyniku procesu zapożyczeń, przekładu oraz przeróbki. W każdej z wymienionych grup opisano ze względów ekonomicznych po dwa przykłady pochodzące ze stworzonych przez polską firmę CD-Projekt RED gier komputerowych „Wiedźmin”, „Wiedźmin 2: Zabójcy Królów” oraz „Wiedźmin 3: Dziki Gon” wraz ze wszystkimi opublikowanymi rozszerzeniami. Zgromadzone w trzech grupach przykłady zostały przetłumaczone w sposób dosłowny (por. *Sekretne życie hrabiego Romilly*, *Ostatni skok gangu Seliny* oraz *Teoria spisku*) oraz kreatywny (por. *Dziady*, *Nasza szkapa*, *Wikidajło*), jednak zastosowane przez tłumacza techniki doprowadziły do neutralizacji na poziomie [Prag] tekstu docelowego, co w przypadku aluzji spowodowało, iż nie są one rozpoznawalne w tekście przekładu. Zaproponowane przez nas ekwiwalenty funkcjonalne wynikają ze ściśle określonych technik przekładu, które różnią się od siebie w zależności od zaklasyfikowania danego *easter eggu* do jednej z wyżej wymienionych grup. I tak, *easter egg* powstałe w wyniku zapożyczenia powinny odwoływać się do funkcjonujących już w polisystemie języka docelowego tekstów. Technika tłumaczenia gwarantującą sukces byłoby więc zapożyczenie jednostki leksykalnej, do której w sposób dosłowny dana aluzja nawiązuje (np. dla *easter eggu* *Dziady* trafnym ekwiwalentem byłby leksem *Totenfeier*, ponieważ został on zastosowany jako tytuł w niemieckim przekładzie dramatu Mickiewicza). *Easter egg* powstałe w wyniku procesu przekładu odwołują się do funkcjonujących w polisystemie języka wyjściowego tytułów tłumaczonych utworów. Odniesienie sukcesu w transferze tego typu aluzji do języka docelowego wymaga od tłumacza dokładnej znajomości

polisystemu języka docelowego oraz wytworzonych w nim interrelacji. Stosowną techniką przekładu jest zatem w tym przypadku przeniesienie do tekstu docelowego jednostek leksykalnych będących tłumaczeniami tytułów innych utworów, aby utworzyć w świadomości odbiorcy tekstu docelowego stosowne punkty odniesienia (np. w celu adekwatnego przetłumaczenia frazy nominalnej *teoria spisku* należy odwołać się do niemieckiego przekładu wspomnianego filmu, tzn. „Fletchers Visionen”). W przypadku trzeciej grupy, a więc *easter eggów powstałych w wyniku procesu przeróbki*, niezwykle istotna z translatorycznego punktu widzenia jest znajomość konkretnych schematów tworzenia tego typu aluzji, które mogą się od siebie różnić. Szczególnie ważna okazuje się tu więc nie tylko znajomość relacji polisystemowych w obrębie języka wyjściowego i docelowego, ale przede wszystkim gruntowna lingwistyczna analiza tekstu wyjściowego, a także ustalenie inwariantywności oraz wariantywności jednostek tłumaczeniowych. Należy przy tym założyć, że inwariant ma stanowić podstawę do odszyfrowania danej aluzji przez odbiorcę tekstu przekładu (a więc jest swego rodzaju elementem stałym, występującym w formie wyjściowej oraz przeróbce), a wariantywność polega na określeniu tego, które z form językowych można zamienić na inne (np. w próbie przekładu aluzji *sekretne życie hrabiego Romilly* tłumacz musi odwołać się do niemieckiego przekładu filmu „The Secret Life of Walter Mitty” dokonując wymiany antroponimu *Walter Mitty* na dosłowne tłumaczenie frazy nominalnej w dopełniaczu *hrabiego Romilly* na wzór zastosowanego w tekście wyjściowym schematu tworzenia).

Bibliografia

- Barańczak, S. (2004), *Ocalone w tłumaczeniu*, Kraków.
CD-PROJEKT RED (2007), *Wiedźmin*. Polska.
CD-PROJEKT RED (2011), *Wiedźmin 2: Zabójcy Królów*. Polska.
CD-PROJEKT RED (2015), *Wiedźmin 3: Dziki Gon*. Polska.
CD-PROJEKT RED (2015), *Wiedźmin 3: Serca z Kamienia*. Polska.
CD-PROJEKT RED (2016), *Wiedźmin 3: Krew i wino*. Polska.
Cherkas, N. V. (2004), *Linguostylistic Means of Conveying Biblical Motifs in the Postwar American Novel*. L’viv.
Cooke, D./ Brubaker, E. (2015), *Selinas großer Coup*. Hamburg.
Cooke, D./ Brubaker, E. (2002/2017), *Wielki skok Seliny*. Warszawa.
Dąbrowski, M. (2000), *Postmodernizm: Myśl i tekst*. Kraków.
Delahunty, A./ S. Dingen/ P. Stock (2001), *The Oxford Dictionary of Allusions*. New York. [AL].
Deutsches Universalwörterbuch DUDEN (2007), Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich. [DUD].
Donner, R. (1999a), *Teoria spisku*, (w:) Portal Filmweb.pl. (URL <http://www.filmweb.pl/Teoria.Spisku>). [Pobrano: 12.05.2017].
Donner, R. (1999b), *Fletchers Visionen*, (w:) Portal Moviepilot.de (URL <http://www.moviepilot.de/movies/fletchers-visionen>). [Pobrano: 12.05.2017].

- Easter Egg* (2016), (w:) Wikipedia: Wolna Encyklopedia. (URL https://pl.wikipedia.org/wiki/Easter_egg [Pobrano: 12.05.2017].
- Even-Zohar, I. (1990), *Polysystem Studies*, (w:) „Poetics today 11/1”. Tel-Aviv, 1-268.
- Heidemann, G. (2017), *Convivium 8*. Łódź (w druku).
- Heinemann, W. (1997), *Zur Eingrenzung des Intertextualitätsbegriffes aus textlinguistischer Sicht*, (w:) J. Klein/ U. Fix (red.), *Textbeziehungen: linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität*. Tübingen, 21-37.
- Hendryk, E. (2001), *Auf dem Weg zu einem kreativen Umgang mit dem Internet*, (w:) E. Hendryk/ J. Watrak (red.), *Internet als neue kreative Ausdrucksform*. Koszalin, 9-19.
- Herrington, R. (1989a), *Wykidajło* (w:) Portal Filmweb.pl. (URL <http://www.filmweb.pl/film/Wykidaj%C5%82o-1989-11815#>). [Pobrano: 12.05.2017].
- Herrington, R. (1989b), *Road House*, (w:) Portal Moviepilot.de. (URL <http://www.moviepilot.de/movies/road-house>). [Pobrano: 12.05.2017].
- Kalinowski, L. (1981), *O możliwościach odczytywania dzieła sztuki*, (w:) J. Białostocki et al. (red.), *Tesera: sztuka jako przedmiot badań*. Kraków, 106–120.
- Kiklewicz, A. (2006), *Język, komunikacja, wiedza*. Mińsk.
- Koller, W. (1992), *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg-Wiesbaden.
- Konopnicka, M. (1890/2008), *Nasza szkap*. Kraków.
- Kuhnke, I. (1995), *Polnische schöne Literatur in deutscher Übersetzung*. Mainz.
- Lebiedziński, H. (1989), *Przekładoznawstwo ogólne wobec teorii enroi*. Warszawa.
- Lennon, P. (2001), *Die Rolle von Anspielungen in britischen Zeitungstexten*, (w:) „Zeitschrift für Angewandte Linguistik 34“, 5–25.
- Lipiński, K. (2004), *Vademecum tłumacza*. Kraków.
- Mickiewicz, A. (1832/2009), *Dziady*. Poznań.
- Nida, E. (1969), *Science of Translation*, (w:) „Language” 45, 483–498.
- Nycz, R. (2000), *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*. Kraków.
- Porazińska, J. (1925), *Na Wojtusia z popielnika*, (w:) „Dzidziusiowo” (URL <http://dzidziusiowo.pl/file/na-wojtusia-janina-porazinska>). [Pobrano: 12.05.2017].
- Schreiber, M. (1993), *Übersetzung und Bearbeitung: Zur Differenzierung und Abgrenzung des Übersetzungsbegriffs*. Tübingen.
- Schultze, B. (1992), *Montage in Tadeusz Różewicz Kartoteka und in den deutschen Übersetzungen: Poetische und andere Fremdheit als Aufgabe für Übersetzer*, (w:) F. Lönker (red.), *Die literarische Übersetzung als Medium der Fremdsprachenerfahrung*. Berlin, 175–203.
- Scorsese, M. (2002), *Gangi Nowego Jorku*, (w:) Portal Filmweb.pl. (URL <http://www.filmweb.pl/Gangi.Nowego.Jorku>). [Pobrano: 12.05.2017].
- Stiller, B. (2013a), *Sekretne życie Waltera Mitty*, (w:) Portal Filmweb.pl. (URL <http://www.filmweb.pl/film/Sekretne+%C5%BCycie+Waltera+Mitty-2013-107587>). [Pobrano: 12.05.2017].

- Stiller, B. (2013b), *Das erstaunliche Leben des Walter Mitty*, (w:) Portal Moviepilot.de. (URL <http://www.moviepilot.de/movies/das-erstaunliche-leben-des-walter-mitty>). [Pobrano: 12.05.2017].
- Stolze, R. (2005): *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. Tübingen.
- Sulikowski, P. (2013), *Mountains and Words – Tadeusz Różewicz’s Selected Poems in English. On Translation Techniques in the Language of Poetry*. Hamburg.
- Sulikowski, P. (2016), *Der literarische Text und I-Faktoren in der Übersetzung. Anhand ausgewählter Werke Zbigniew Herberts im Deutschen und Englischen*. Frankfurt am Main
- Szymczak, M. (1981), *Słownik języka polskiego*. Warszawa. [SZYM]
- Świerkocki, M. (1997), *Postmodernizm: Paradygmat nowej kultury*. Łódź.
- Święch, J. (1984), *Przekłady i autokomentarze* (w:) E. Balcerzan (red.), *Wielojęzyczność literatury a problemy przekładu artystycznego*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź, 44–66.
- Urbanek, D. (2004), *Pęknięte lustro: Tendencje w teorii i praktyce przekładu na tle myśli humanistycznej*. Warszawa.

Mieczysław NASIADKA
Uniwersytet Warszawski

Typy translatorów automatycznych w tłumaczeniu metafor

Abstract:

Different Types of Machine Translation Systems in the Process of Translating Metaphors

The two main topics discussed in this article are machine translation systems and metaphorical constructions translated by such systems. I briefly present the history of machine translation, its evolution and types of the most widespread engines, taking into account their architecture. I describe rule-based, statistical and neural machine translation, taking Translatica PWN, Google Statistical and Google Neural Machine Translation systems respectively as examples. Having discussed the notion of metaphor, I finally analyse examples of metaphorical expressions and idioms translated by the described engines, compare the final outcome and present my conclusions.

Wstęp

W dobie globalizacji i ogromnej ilości ciągle nowych informacji (już w 2011 r. firma EMC Corporation, zajmująca się produkcją systemów zarządzania i przechowywania danych, podała, że zasób informacji tworzonych na świecie, mierzony w bilionach gigabajtów, wzrasta przeszło dwukrotnie co dwa lata – zob. J. Gantz/ D. Reinsel 2011) wielkim problemem staje się dostęp do tych informacji. Stajemy przed koniecznością tłumaczenia niezliczonej ilości tekstów i wypowiedzi. Niestety tłumacze-ludzie coraz częściej nie są w stanie poradzić sobie z tym zadaniem i dlatego musi rosnąć rola oprogramowania tłumaczącego, które nie tylko ma pomagać człowiekowi, ale coraz częściej ma go zastępować w procesie tłumaczenia.

Aby jakość tłumaczenia wykonywanego przez systemy komputerowe była akceptowalna, muszą one „umieć”, podobnie jak człowiek, radzić sobie z wieloma problemami translatorskimi. Dlatego ciągle trwają prace nad udoskonalaniem istniejących systemów tłumaczących¹ i nad rozwojem zupełnie nowych rozwiązań.

Jednym z problemów, szczególnie trudnym do przezwyciężenia dla oprogramowania tłumaczącego, jest brak tzw. dosłowności tekstu wejściowego, czyli jego wieloznaczność, która często jest wynikiem obecności metafory i konstrukcji idiomatycznych. W niniejszym artykule dokonuję przeglądu wybranego oprogramowania tłumaczącego pod kątem jego zdolności do tłumaczenia metafor i idiomów.

¹ <http://www.statmt.org/moses/?n=Moses.Background>.

1. Tłumaczenie automatyczne – historia

Mówiąc tu o tłumaczeniu automatycznym mam na myśli wykorzystanie oprogramowania tłumaczącego przede wszystkim do tłumaczenia tekstów pisanych (zob. K. Ping 2011: 162 i nast., M. Gajer 2008: 15). Oprogramowanie takie można najprościej podzielić na trzy podtypy: wspomagające pracę tłumacza (MAHT, Machine Aided Human Translation, do którego zaliczymy np. pamięci tłumaczeniowe, słowniki elektroniczne, również on-line); programy wymagające niewielkiej pomocy człowieka, który np. dokonuje pre-edycji tekstu poddawanego tłumaczeniu (HAMT, Human Aided Machine Translation) oraz tłumaczenie całkowicie zautomatyzowane, wykonywane samodzielnie przez silnik tłumaczący (FAMT, FAHQMT, odpowiednio Fully Automated Machine Translation i Fully Automated High-Quality Machine Translation, zob. Ł. Bogucki 2009). W niniejszym artykule skupię się na ostatnich trzech typach oprogramowania tłumaczącego (HAMT, FAMT, FAHQMT).

Niektórzy entuzjaści tłumaczenia maszynowego skłonni są doszukiwać się jego początków już w XVII w., w poglądach filozoficznych Kartezjusza i Leibniza na temat języków uniwersalnych i logicznych, czy w pracach J. Bechera oraz J. Wilkina nad stworzeniem języka uniwersalnego (interlingwy; zob. J. Hutchins 2004: 1). Pewną automatyzację tłumaczenia, niestety nadal w bardzo ograniczonym zakresie, osiągnięto jednak dopiero w XX w., wraz z budową prostych mechanicznych maszyn tłumaczących. Przykłady warte odnotowania to, m.in., urządzenia P. Trojańskiego i G. Artsrouniego, które powstały jeszcze przed II wojną światową, niezależnie, w Rosji i Francji (zob. J. Hutchins 2004, Ł. Bogucki 2009: 38 i nast.) oraz „wspólny projekt Uniwersytetu Georgetown i firmy IBM”, przedstawiony w 1954 r. (zob. Ł. Bogucki 2009: 40). Pomimo bardzo intensywnych prac, systemy tłumaczące z początku drugiej połowy XX w. i późniejsze nieźle się sprawdzały tylko w tłumaczeniu wąsko sprofilowanych tekstów, np. wojskowych, a nadzieje w tym zakresie były znacznie większe. Można tu wymienić takie oprogramowanie jak SYSTRAN, Susy, Météo czy Atlas (zob. Ł. Bogucki 2009: 42 i nast.). Od początku pragnęliśmy tworzyć systemy uniwersalne, radzące sobie z tłumaczeniem tekstów z różnych dziedzin, a nawet z tekstami literackimi, jednak zwłaszcza tu jakość tłumaczenia kolejnych systemów tłumaczących była zła.

2. Typy oprogramowania tłumaczącego

Oprogramowanie tłumaczące można dzielić na różne typy w zależności od bazy albo tzw. metody, na której się opiera i, w związku z tym, istnieje tu wiele klasyfikacji. Dokładniej omówię trzy typy, ale dla uzyskania pełniejszego obrazu zagadnienia wspominam również inne stosowane rozwiązania. Poniżej przedstawiam nieco zmienioną i uzupełnioną przeze mnie klasyfikację C.K. Quah (2006, przytaczam za Ł. Bogucki 2009: 35, zob. też D. Arnold 2003: 122 i nast., K. Ping 2011: 162 i nast., M. Nasiadka 2016). Jest to podział uwzględniający kolejne generacje oprogramowania tłumaczącego automatycznie:

- 1) tłumaczenie bezpośrednie (z 1 języka naturalnego na 2 język naturalny; początkowo słowo za słowo i ogólne reguły gramatyczne, morfologiczne i składniowe);
 - 2) tłumaczenie oparte na regułach, pośrednie (RBMT – *Rule-Based Machine Translation*, zyskało popularność pod koniec XX w.):
 - a) interlingwa (tłumaczenie na międzyjęzyk, którym może być również język naturalny, np. j. angielski; jeden system można zastosować dla więcej niż 2 języków);
 - b) transfer (analiza, transfer przetłumaczonych elementów, synteza; zestaw reguł transferowych, np. gramatycznych, dla konkretnej pary języków, tłumaczenie w drugą stronę wymaga nowego kompletu reguł);
 - 3) tłumaczenie korpusowe, czasem też zbiorczo nazywane „opartym na przykładach” (CBMT – *Corpus-Based Machine Translation*, EBMT – *Example-Based Machine Translation* – przez analogię, wykorzystuje autentyczne teksty i zdania):
 - a) statystyczne (STM – *Statistical Machine Translation*, zdanie dzielone na wyrazy lub na frazy, a następnie tłumaczenie i wybór najbardziej prawdopodobnej formy przy użyciu rachunku prawdopodobieństwa);
 - b) oparte na przykładach (korpusowe, ale przez analogię);
 - 4) systemy mieszane (multi-engine MT systems – rozwiązania z pkt. 2 i 3).
- Dzisiaj z pewnością trzeba do tej listy dopisać kolejną pozycję:
- 5) tłumaczenie oparte na sieciach neuronowych (NMT – *Neural Machine Translation*).

Ponieważ w dalszej części artykułu dokonuję analizy przykładów tłumaczenia konstrukcji metaforycznych przez trzy wybrane silniki tłumaczeniowe, omówię tu nieco dokładniej zasady ich działania.

2.1. Translatory oparte na regułach (RBMT, systemy pośrednie)

Translatory tego typu wykorzystują rozbudowane reguły danego języka (gramatyczne, składniowe, morfologiczne) do analizy tłumaczonego zdania i dokonują tzw. parsingu, czyli jego rozbioru, w rezultacie którego każdemu słowu przypisana zostaje określona funkcja (np. podmiotu, orzeczenia, dopełnienia) oraz relacje składniowe (drzewa). Następnie system wykonuje tzw. transfer językowy, czyli tłumaczy analizowane zdanie na „surowe” zdanie w języku docelowym. Na kolejnym etapie dodaje do niego elementy gramatyki, składni i morfologii języka docelowego. Ważnym elementem takich rozwiązań są rozbudowane słowniki dwujęzyczne, zawierające również formy pochodne słów i reguły ich użycia (zob. Ł. Bogucki 2009: 33).

Opisywane translatory wyróżniają się względnie dobrą jakością tłumaczenia, ale opracowanie translatora spełniającego swoje zadanie zajmuje nawet kilka lat i, niestety, nie „nadażają” one za bogactwem leksyki, dlatego ich (dwujęzyczne) słowniki muszą być ciągle uzupełniane o neologizmy i niestandardowe odmiany. Inną wadą silników opartych na regułach (i transferze) jest brak uniwersalności – tłumaczą tylko pomiędzy ustalonymi parami języków i słabo radzą sobie z możliwymi odstępstwami od reguł językowych (niestandardową składnią; zob. Ł. Bogucki 2009: 33).

Znanym u nas przykładem takiego systemu jest program tłumaczący Translatica PWN. Działa on w oparciu o rozbudowane reguły gramatyczne i składniowe oraz dwujęzyczne słowniki, ale również – według PWN – o korpusy tekstowe. Jest to więc translator mieszany, oparty na regułach, ale z dodanymi innymi rozwiązaniami. W oparciu o reguły Translatica przeprowadza parsing, czyli dokonuje analizy składniowej i semantycznej oryginalnego tekstu, a następnie dobiera ekwiwalenty w języku, na który tłumaczy. Pomimo widocznych błędów tłumaczeniowych, na przykładzie Translatiki widać, że – nie tylko jak na system automatyczny (zob. M. Nasiadka 2016) – jakość tłumaczenia jest względnie dobra.

2.2. Translatory korpusowe (CBMT, EBMT, SMT)

Systemy korpusowe, w ramach których możemy wyróżnić statystyczne i oparte na przykładach (wg klasyfikacji powyżej), nie wykorzystują rozbudowanych reguł gramatycznych i syntaktycznych (języka naturalnego), a ich opracowanie wymaga mniej czasu i mniejszego nakładu pracy niż opracowanie systemów RBMT. Są od nich również bardziej uniwersalne, ponieważ nie potrzebują słowników przygotowanych dla konkretnej pary języków (przywoływana powyżej Translatica PWN tłumaczy tylko pomiędzy 4 językami). Potrzebują za to dużych korpusów równoległych dla danych par języków, zawierających nawet kilka milionów jednostek.

Ogromne korpusy tekstów (przykładów) to jeden z filarów tłumaczenia statystycznego. Kolejne to (matematyczna) teoria informacji i rachunek prawdopodobieństwa². Za twórcę matematycznej teorii informacji uważa się Claude'a E. Shannona, autora m.in. „A Mathematical Theory of Cryptography” (1945)³ i „A Mathematical Theory of Communication” (1948) oraz współautora „The Mathematical Theory of Communication” (1949). Teoria ta „charakteryzuje w sposób matematyczny zapis, przesyłanie i odtwarzanie informacji. Dąży przy tym do pogodzenia dwóch przeciwstawnych celów:

1. zapisywania wiadomości jak najzwężlej,
2. chronienia wiadomości przed przekłamaniami podczas transmisji” (I. Bondecka-Krzykowska)⁴.

Prace nad rozwojem translatorów opartych na metodzie statystycznej rozpoczęła już w drugiej połowie lat 80. ubiegłego wieku firma IBM⁵, a systemy tłumaczenia statystycznego drugiej generacji umiały już rozpoznawać relacje pomiędzy całymi frazami, a nie tylko pomiędzy wyrazami (jak pierwsze), w wyniku czego pojedynczym wyrazom z korpusów równoległych można było przypisać, w razie konieczności

² Zob. Ł. Bogucki (2009: 34): „Kluczowym pojęciem jest tu [jak największe] prawdopodobieństwo, że dany ciąg wyrażen jest tłumaczeniem ciągu wyrażen w języku źródłowym”.

³ Opublikowana została dopiero krótsza – odtajniona – wersja tej pracy pod tytułem „Communication Theory of Secrecy Systems”; nastąpiło to w 1949 r. <https://www.iacr.org/museum/shannon/shannon45.pdf>.

⁴ <http://www.graniczne.amu.edu.pl/PPGWiki/attach/InformacjaW1Prezentacja/teoria%20komunikacji%20Shannona.pdf> f; dostęp 29.03.2017 r.

⁵ <http://www.statmt.org/moses/?n=Moses.Background>.

ści, więcej niż jeden wyraz/frazę (zob. P.F. Brown/ V.J. Della Pietra i in. 1993, zob. F.J. Och 2003, zob. I. Tsikarishvili 2015).

Translatory statystyczne trzeba uczyć modelu języka, czyli tego, jak w danym języku tłumaczenia wyglądają poprawne zdania, by na tej podstawie, przy wykorzystaniu rachunku prawdopodobieństwa, system mógł zbudować jak najbardziej poprawne tłumaczenie (trzeba je trenować w obu kierunkach; zob. K. Marasek/ K. Wołk i in. 2014, zob. I. Tsikarishvili 2015). Warto zaznaczyć, że translator wykorzystujący metodę statystyczną możemy stworzyć sobie sami, wykorzystując np. dostępny on-line system Moses, który jest na bieżąco aktualizowany⁶.

2.3. Translatory oparte na sieciach neuronowych (NMT)

Prace zmierzające do stworzenia sieci sztucznych neuronów (czyli elektronicznych systemów zbudowanych na wzór sieci neuronów biologicznych), służących do przetwarzania różnych wartości sygnałów wejściowych w jedną wartość wyjściową i posiadających zdolność uczenia się, rozpoczęły się już kilkadziesiąt lat temu. Można przyjąć, że graniczną datą był tu rok 1943, w którym neurobiolog Warren S. McCulloch i logik Walter Pitts opisali schemat działania takiego neuronu, wzorowany na pracy neuronu naszego mózgu⁷. Pierwsze proste urządzenie – perceptron – zbudowane ze sztucznych neuronów stworzył Frank Rosenblatt już w 1957 roku.

Podobnie jak w przypadku prac nad dwoma omówionymi powyżej systemami tłumaczącymi, opartym na regułach i statystycznym, prace nad sieciami neuronowymi po pierwszych niepowodzeniach zarzucono na kilka dziesięcioleci, by ponownie zacząć poważnie myśleć o ich efektywnym wykorzystaniu dopiero w latach 90. ubiegłego wieku (zob. też. S. Hochreiter/ J. Schmidhuber 1997); prace nad przywołanym tu przeze mnie translatozem opartym na głębokich sieciach neuronowych – Google’s Neural Machine Translation – rozpoczęły się dopiero w 2011 r. tajnym projektem o nazwie „Google Brain” (zob. Q.V. Le/ M. Schuster 2016).

Systemy tłumaczące oparte na sztucznych sieciach neuronowych to najnowsze osiągnięcie lingwistyki komputerowej, uważane za bardzo obiecujące, choć, jak zobaczymy za chwilę, wymagające ulepszeń. Z „tłumaczeniem neuronowym” wiąże się tak duże nadzieje na poprawę jakości tłumaczenia automatycznego, że jesienią 2016 r. firma Google ogłosiła, że będzie zastępowała statystyczny silnik swojego internetowego serwisu Google Translate systemem Google Neural Machine Translation (GNMT). Niestety obecnie jest on wykorzystywany tylko dla kilkunastu języków (od listopada 2016 r. dla angielskiego, francuskiego, niemieckiego, hiszpańskiego, portugalskiego, chińskiego, japońskiego, koreańskiego i tureckiego, a od marca 2017 r. również dla hindi i wietnamskiego – zob. Y. Yushkina 2017).

Dlaczego tłumaczenie automatyczne oparte na modelach wykorzystujących sieci neuronowe ma być lepsze w porównaniu do wykonywanego przez translatory oparte na metodzie statystycznej? Otóż SMT, jak zaznaczyłem powyżej, rozбивa zdania wejściowe na wyrazy lub frazy, które tłumaczy oddzielnie, a następnie buduje z nich

⁶ <http://www.statmt.org/moses/index.php?n=Main.HomePage>.

⁷ <https://pdfs.semanticscholar.org/5272/8a99829792c3272043842455f3a110e841b1.pdf>.

zdania w języku docelowym (w przypadku Google Translate w wersji statystycznej dochodzi jeszcze tłumaczenie na język pośredni, którym, w każdym przypadku, jest język angielski). Takie rozbijanie i ponowne składanie zdań często zakłóca ich sens, zwłaszcza jeśli zdanie wejściowe jest długie i musi być rozbite na większą liczbę fraz. Translatory działające w oparciu o sieci neuronowe są uczone sensu i tłumaczenia całych zdań (bez rozbijania ich na frazy), co ma poprawiać jakość tłumaczenia i – co najważniejsze – mają zdolność ciągłego (samodzielnego) uczenia się. Samo Google ocenia, że jakość jego tłumaczenia typu NMT jest lepsza w stosunku do SMT o około 60% (zob. też Y. Wu/ M. Schuster/ Z. Chen i in. 2016), a jeden z pierwszych profesjonalnych systemów tłumaczenia maszynowego, wspomniany wyżej SYSTRAN, który zaczynał jako RBMT, a w 2010 r. zmienił się w system hybrydowy RBMT/SMT, dzisiaj jest systemem NMT, jak przeczytamy na stronie firmowej.⁸

Główne wady systemów NMT, z którymi od początku musieli mierzyć się programiści, to znowu konieczność ich uczenia – odpowiednio długiego dla dobrych efektów – oraz fakt, że słabo one sobie radzą z tłumaczeniem mniej pospolitych słów. Opracowano już jednak metody radzenia sobie z tymi wadami (zob. Y. Wu/ M. Schuster/ Z. Chen i in. 2016), przynajmniej częściowo.

3. Metafora – jak ją rozumieć

Zanim przystąpię do analizy wyników tłumaczenia konstrukcji metaforycznych przez wybrane translatory automatyczne, wyjaśnię, jak rozumiem pojęcie „metafora” i jakiego typu konstrukcje poddam tłumaczeniu.

Okazuje się, że sformułowanie definicji metafory zadowalającej wszystkich jest zadaniem niezwykle trudnym, może nawet niemożliwym do wykonania, nawet po długich studiach nad metaforą⁹, i zapewne każdy z nas podałyby inny opis tego pojęcia. Zauważa to np. T. Krzeszowski (2006: 37): „o metaforze już od dawna wygłasza się sprzeczne ze sobą poglądy. Na przykład na temat tego, czy metafora jest jedynie figurą stylistyczną i ozdobnikiem językowym, czy też, przeciwnie, sięgającym w głąb ludzkiego umysłu narzędziem poznania”. Nie mając pewności co do tego, czym jest metafora, sięgnijmy do słownika. I tak internetowy „Słownik języka polskiego PWN”¹⁰ informuje, że „metafora” to inaczej „przenośnia” czyli

(...) figura stylistyczna występująca zwykle w poezji, oparta na skojarzeniu dwóch zjawisk i przeniesieniu nazwy jednego zjawiska na drugie, np. *‘stalowe nerwy’*.

W „Popularnym słowniku języka polskiego” pod red. B. Dunaja (2001) pod hasłem „metafora” przeczytamy:

⁸ <http://www.systransoft.com/systran/translation-technology/pure-neural-machine-translation/>.

⁹ „Trzeba pewnej odwagi, a nawet lekkomyślności, by bez długich studiów przygotowanych wypowiadać się dzisiaj o metaforze” (H. Markiewicz 1984: 43, cyt. za T. Krzeszowski 2006:37).

¹⁰ <https://sjp.pwn.pl/sjp/przenośnia;2510775.html>. Oryginalnie pod red. W. Doroszewskiego.

(...) figura stylistyczna, której istotą jest łączenie słów w taki sposób, że co najmniej jedno z nich uzyskuje nowe, przenośne znaczenie, pozostające (nieraz w bardzo odległym) związku ze znaczeniem podstawowym; przenośnia.

O dziwo, ten sam słownik podobnie definiuje „idiom”:

(...) wyrażenie lub zwrot językowy, którego nie można rozumieć dosłownie ani dosłownie przetłumaczyć na inny język, np. *biały kruk*, *rzucić okiem*.

Metafora jest definiowana bardzo podobnie również w obcojęzycznych pozycjach leksykograficznych, np. w angielskojęzycznym „The New Shorter Oxford English Dictionary” (L. Brown 1993):

1. A figure of speech in which a name or descriptive word or phrase is transferred to an object or action different from, but analogous to, that to which it is literally applicable; an instance of this, a metaphorical expression. 2. A thing considered as representative of some other (usu. abstract) thing; a symbol. It is a metaphor if you describe Oxford as a hive of industry.

Inne pojmowanie metafory – jako narzędzia poznania (metafora pojęciowa, konceptualna) – rozpropagowały prace amerykańskich kognitywistów G. Lakoffa i M. Johnsona (1980 i 1999) oraz G. Lakoffa i M. Turnera (1989), do których do dzisiaj odwołują się setki kolejnych badaczy (zob. też Z. Kövecses 2002). Publikacje te totalnie zmieniły nasze spojrzenie na metaforę, czyniąc ją, cytując Lakoffa i Johnsona (1980: ix), „a matter of central concern, perhaps the key to giving an adequate account of understanding” [sprawą najwyższej wagi, najprawdopodobniej zjawiskiem kluczowym dla naszego poznania – tłum. M. N.], czymś, co nadaje ramy naszej percepcji świata, naszemu myśleniu i działaniu (zob. G. Lakoff/ M. Johnson 1980:4 i nast.). Przykłady metafory pojęciowej to konstrukcje typu CZAS TO PIENIĄDZ i ŻYCIE TO PODRÓŻ, realizowane na różne sposoby w aktach komunikacji.

Pojmowana w ten sposób metafora to odwzorowanie jednej domeny pojęciowej (źródłowej) na drugą (docelową), dzięki czemu domena docelowa zyskuje strukturę domeny źródłowej, co – ze względu na to, że domena docelowa często jest abstrakcyjna – pozwala nam ją lepiej zrozumieć (bardziej „dosłownie”). I tak, zgodnie z metaforą ŻYCIE TO PODRÓŻ, naszą egzystencję postrzegamy jako przebywanie drogi, czynność, która ma początek i koniec, różne etapy pośrednie, na których spotykamy innych wędrowców i przeżywamy przygody, do której należy się odpowiednio przygotować. Widać to choćby w takich konstrukcjach jak „Zamknąłem pewien etap mojego życia”, „Ostatnio trochę się pogubił, ale wyszedł na prostą”, czy angielskich „We're through the worst of the recession”, „We're out of the woods now”.

Które przedstawienie metafory jest właściwsze? Cytując T. Krzeszowskiego (2006: 37), można by odpowiedzieć, że jest to pytanie „nierozwiązywalne, a to z powodu odmiennych założeń filozoficzno-lingwistycznych, jakie fundują te pozornie sprzeczne ze sobą sądy (...)”. Wydaje się jednak, że opisane tu stanowiska wcale się wzajemnie nie wykluczają, a raczej uzupełniają: Lakoff, Johnson i inni kognitywiści postrzegają metaforę szerzej, jako rusztowanie dla naszego fizycznego (cielesnego) doświadczania świata (wyróżniając przy okazji metafory strukturalne,

orientacyjne i ontologiczne), a definicje słownikowe są raczej opisami konkretnych realizacji metafor pojęciowych.

Warto tu też zauważyć, że często mamy również problem z odróżnieniem metafory od idiomu, także dlatego, że w definicjach tych pojęć można dostrzec elementy wspólne. Upraszczając sprawę, dla potrzeb niniejszego artykułu i przeprowadzanego testu tłumaczenia maszynowego, wykorzystałem różnego typu konstrukcje niedosłowne, spełniające kryteria definicji i metafory, i idiomu np. według B. Dunaja, które często da się szybko zidentyfikować jako realizacje konkretnych metafor pojęciowych w kognitywnej koncepcji metafory. Wszystkie te konstrukcje niewątpliwie biorą swój początek w ludzkim doświadczeniu i obserwacji świata.

4. Metafora w tłumaczeniu automatycznym – wybrane translatory i przykłady tłumaczenia

Jak powszechnie wiadomo, metafory, idiomy i wszelkiego rodzaju niedosłowne interpretacje tekstu są prawdziwym wyzwaniem dla tłumaczy (zob. A. Pisarska 1989, A. Pisarska/ T. Tomaszkiwicz 1998, K. Hejwowski 2009: 38 i nast., M. Nasiadka 2016). Jest tak nie tylko dlatego, że często niosą one inne znaczenia, niż tzw. podstawowe znaczenia tworzących je słów, ale też dlatego, że są nacechowane kulturowo, czyli silnie powiązane z ludźmi, obszarem i językiem, w których powstały.

Z tych samych powodów problemy z tłumaczeniem konstrukcji niedosłownych mają również translatory automatyczne. Okazuje się też, że i ludzie, i programy tłumaczące (te ostatnie dlatego, że tak je napisano) stosują podobne rozwiązania, strategie i techniki tłumaczeniowe, takie jak zachowanie metafory, jej modyfikację (np. poprzez wykorzystanie innych domen źródłowej i docelowej) czy, w ostateczności, jej eliminację i zastąpienie tłumaczeniem dosłownym (zob. K. Hejwowski 2009: 71 i nast.).

Poniżej prezentuję wybrane przykłady tłumaczenia konstrukcji metaforycznych/nedosłownych przez wybrane silniki tłumaczące: T-RBMT (Translatica), G-NMT (Google) i G-SMT.

I. Metafory pojęciowe – postać ogólna i przykłady¹¹

1. ARGUMENT IS WAR (wersja wyjściowa: angielska)

- 1.1. His criticisms were right on target.
- 1.2. If you use that strategy, he'll wipe you out.
- 1.3. He shot down all of my arguments.

T-RBMT

1. ARGUMENT JEST WOJNĄ

- 1.1. Jego krytyki trafiły prosto w cel.
- 1.2. Jeśli wykorzystasz tę strategię, on wytrze cię.
- 1.3. Zastrzelił wszystkich z moich argumentów.

¹¹ Oryginalne przykłady pochodzą z G. Lakoff/ M. Johnson 1980. Na ich podstawie stworzyłem również polskie wersje wyjściowe.

G-NMT

1. ARGUMENT JEST WOJNA

- 1.1. Jego krytyka miała rację.
- 1.2. Jeśli użyjesz tej strategii, wyćpi cię.
- 1.3. Zestrzelił wszystkie moje argumenty

1. KLÓTNIA TO WOJNA (wersja wyjściowa: polska)

- 1.1. Jego krytyka trafiła prosto w cel.
- 1.2. Jeśli zrealizujesz tę strategię, on zetrze cię w proch.
- 1.3. Storpedował wszystkie moje argumenty.

T-RBMT

1. A QUARREL IS A SIMPLE CARD GAME FOR TWO PEOPLE

- 1.1. His critics hit the target straight.
- 1.2. If you fulfil this strategy, he will annihilate you.
- 1.3. He torpedoed all my arguments.

G-NMT

1. THE BAND IS THE WAR

- 1.1. His criticism hit the target.
- 1.2. If you implement this strategy, he will crush you in the dust.
- 1.3. He torpedoed all my arguments.

2. HEALTH AND LIFE ARE UP; SICKNESS AND DEATH ARE DOWN (wersja wyjściowa: angielska)

- 2.1. He's at the peak of health.
- 2.2. He is in top shape.
- 2.3. He came down with the flu.

T-RBMT

2. ZDROWIE I ŻYCIE NIE ŚPIĄ; CHOROBA I ŚMIERĆ SĄ NA DOLE

- 2.1. On jest w godzinach szczytu zdrowia.
- 2.2. On jest w maksymalnym kształcie.
- 2.3. Dostał grypy.

G-NMT

2. ZDROWIE I ŻYCIE JEST; SZKODLIWOŚĆ I ŚMIERĆ

- 2.1. Jest w szczytowym stanie zdrowia.
- 2.2. Jest w najlepszym kształcie.
- 2.3. Zstąpił z grypą.

2. ZDROWIE TO GÓRA; CHOROBA I ŚMIERĆ TO DÓŁ (wersja wyjściowa: polska)

- 2.1. Jest w szczytowej formie.
- 2.2. Jest w najwyższej formie.
- 2.3. Zmogła go grypa.

T-RBMN

2. A HEALTH IS HIGH NOTES; ILLNESS AND THE DEATH ARE LOW NOTES

- 2.1. He is in the top tin.
- 2.2. He is in the highest form.
- 2.3. Influenza overcame him.

G-NMT

2. HEALTH IS HIGH; SICK AND DEATH IS DOWN

- 2.1. It is in its peak form.
- 2.2. It is in the highest form.
- 2.3. It was influenced by the flu.

II. Idiomy/metafory obrazowe

1. „Najlepszym może rozwiązaniem jest metoda kija i marchewki: marchewką jest fakt otrzymania zasiłku, a kijem jego niewielka wysokość i skrócony czas wypłacania, co zmusza do traktowania tej sytuacji jako przejściowej i poszukiwania pracy.”¹²

T-RBMT

Best is perhaps ending carrot and stick approach: a fact of receiving a benefit is a carrot, and with bat his little pitch and the shortened time of paying what is forcing to treat this situation as transitional and of job-hunt.

G-NMT

The best solution is the stick and carrot method: the carrot is the fact of receiving benefits, and the stick is its small height and reduced pay time, which forces you to treat this situation as a transitional and job search.

2. Zaczynają się schody (zaczynają się problemy, sytuacja staje się trudna)

„Wielce pożądaną formą tańca jest kiwanie się tudzież podskakiwanie w towarzystwie mężczyzny – i tu zaczynają się schody, ponieważ zdecydowanie brakuje mężczyzn, którzy potrafią fachowo kiwać się oraz podskakiwać, zwłaszcza w rytm muzyki.”¹³

T-RBMT: Highly dribbling as well as jumping up in the company of the man are a desired form of the dance - and here stairs are beginning, since the determination is sorting men which are able professionally to dribble and to jump up, especially into the rhythm of the music.

G-NMT: The most desirable form of dancing is jumping or bouncing in the company of a man - and here the stairs begin, because there are definitely no men who can expertly nod and jump, especially in the rhythm of music.

III. Tłumaczenie „dosłownego” tekstu

¹² <http://sjp.pwn.pl/korpus/zrodlo/metoda-kija-i-marchewki;1072,4;10272.html>.

¹³ <http://sjp.pwn.pl/korpus/zrodlo/kiwanie-sie;241,2;10101.html>.

„Wstęp

Ontologie stosowane jako wysoce sformalizowane modele wiedzy stanowią przedmiot zainteresowania przede wszystkim ekspertów w dziedzinie inżynierii informatycznej. Zagadnienie ontologii w systemach informatycznych wzbudziło także dyskusję naukową na gruncie lingwistyki, zwłaszcza lingwistyki języków specjalistycznych oraz terminologii, która jednak do tej pory nie została należycie zainicjowana w polskim środowisku badawczym. Niniejszy artykuł stanowi próbę rozważenia kwestii sposobu reprezentowania wiedzy przez ontologie w świetle antropocentrycznej teorii języków oraz antropocentrycznej teorii języków specjalistycznych.” (A. Bajerowska 2017: 1).

T-RBMT

Admission

Applied Ontologies as highly formalised models of the knowledge constitute the object of the interest above all of experts in the domain of computer engineering. The issue of ontology in computer systems aroused also scientific discussion on land of linguistics, especially a linguistics of specialist languages and the terminology however which so far properly wasn't initiated in the Polish research environment. The present article constitutes the attempt to consider the matter of the manner of the knowledge representation by ontologies in the light of the anthropocentric theory of languages and of the anthropocentric theory of specialist languages.

G-NMT

Admission

Ontologies used as highly formalized knowledge models are of primary interest to experts in the field of computer engineering. The problem of ontology in information systems has also aroused scientific discussion on linguistics, especially linguistics of specialized languages and terminology, which, however, has not been properly initiated in the Polish research environment. This article is an attempt to consider the question of how knowledge is represented by ontologies in the light of anthropocentric theory of languages and the anthropocentric theory of specialized languages.

IV. Idiomy – porównanie wyników tłumaczenia przez Google Translate w wersji statystycznej (G-SMT 2015), neuronowej (G-NMT 2017) oraz przez silnik oparty na regułach (TranslatICA PWN, T-RBMT 2015).¹⁴

¹⁴ Ponieważ translator Google nie jest już dostępny w wersji SMT, dla potrzeb porównania wyników tłumaczenia starszego oprogramowania z wynikami oprogramowania w wersji opartej na sieciach neuronowych przykłady idiomów i ich tłumaczenia przez G-SMT 2015 oraz T-RBMT 2015 zaczerpnąłem z pracy licencjackiej A. Szczepańczyk pt. „Tłumaczenie maszynowe wybranych typów idiomów przez translatory TranslatICA i Google Translate – analiza porównawcza”. Zdania zawierające te idiomy pochodzą ze słowników internetowych: <https://www.diki.pl/> oraz <http://www.thefreedictionary.com/>.

	G-SMT 2015	G-NMT 2017	T-RBMT 2015
to bite the bullet	zaczisnąć zęby	ugryźć kulę	chwycić byka za rogi
zdanie	"You're the one who's going to have to bite the bullet if anything goes wrong."		
G-NMT	Jesteś tym, który będzie musiał ugryźć kulę, jeśli coś pójdzie nie tak.		
	G-SMT 2015	G-NMT 2017	T-RBMT 2015
to kick the bucket	z kopyta	kopać wiadro	umrzeć
zdanie	"I'm trying to change the world before I kick the bucket."		
G-NMT	Próbuję zmienić świat, zanim kopnę wiadro.		
	G-SMT 2015	G-NMT 2017	T-RBMT 2015
to be in doldrums	aby być w zastoju	być w zagłębieniu	1. być w depresji 2. być w równikowym pasie ciszy
zdanie	"He's usually in the doldrums in the winter."		
G-NMT	On jest zwykle w zimie.		
	G-SMT 2015	G-NMT 2017	T-RBMT 2015
to fly off the handle	do pływania z uchwytu	aby wylać uchwyt	wyjść z siebie
zdanie	"Every time anyone mentions taxes, Mrs. Brown flies off the handle."		
G-NMT	Za każdym razem, gdy ktoś wspomina o podatkach, pani Brown odrzuca uchwyt.		
	G-SMT 2015	G-NMT 2017	T-RBMT 2015
to show the white feather	aby pokazać biały pióro	aby pokazać biały pióro	stchórzyć
zdanie	"The minute Bob put up his fists, Bill showed the white feather and backed down."		
G-NMT	W chwili, gdy Bob uniósł pięści, Bill pokazał biały piórko i cofnął się.		

5. Wnioski

Z przytoczonych przykładów dosyć jasno wynika, że translatory automatyczne ciągle nie radzą sobie z tłumaczeniem metafor w taki sposób, w jaki byśmy sobie tego życzyli. Zaskakujące jest też to, że gorzej tłumaczą metafory pojęciowe sformułowane w ogólnej i prostej formie, a dużo lepiej konkretne realizacje tych metafor, z tym, że – zachowując sens – tłumaczą je najczęściej dosłownie.

Wydajniejszym i lepszym rozwiązaniem okazuje się przy tym system oparty na sieciach neuronowych, z pewnością w przypadku bardziej szczegółowych realizacji metafor pojęciowych, a należy zauważyć, że i badania nad systemami tego typu, i rynkowy „staż” systemów NMT są dużo krótsze niż systemów RBMT i SMT, wielokrotnie modernizowanych i ulepszanych na przestrzeni już ponad dwudziestu lat.

Dlatego wydaje się, że przyszłość należy właśnie do systemów NMT, pomimo tego, że również z tłumaczeniem idiomów radzą sobie jeszcze słabo. Nadzieję należy pokładać w tym, że są one w powszechnym użyciu zaledwie od kilku miesięcy, a – jak twierdzą ich twórcy – ciągle się uczą. Już dzisiaj, jak pokazuje ostatni przykład, teksty niemetaforyczne tłumaczą popełniając bardzo niewiele błędów.

Stare systemy RBMT, SMT i mieszane są za to ciągle niezastąpione przy tłumaczeniu idiomów, chociaż i one czasem się mylą (np. z powodu braku idiomu w bazie słownikowej systemu).

Bibliografia

- Arnold, D. (2003), *Why translation is difficult for computers*, (w:) H. Somers (red.), *Computers and translation: a translator's guide*. Amsterdam and Philadelphia, 119–142.
- Bajerowska, A. (2017), *Ontologie w systemach informatycznych jako reprezentacje wiedzy*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 21: 1/2017, 1–8. (URL <http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/0/Lingwistyka+Stosowana+21.pdf>). [Pobrano 12.06.2017].
- Bogucki, Ł. (2009), *Tłumaczenie wspomagane komputerowo*. Warszawa.
- Bondecka-Krzykowska, I., *Informacja w informatyce cz. 1. Teoria komunikacji C. Shannona*. (URL [http://www.graniczne.amu.edu.pl/PPGWiki/attach/ InformacjaW1Prezentacja/teoria%20komunikacji%20Shannona.pdf](http://www.graniczne.amu.edu.pl/PPGWiki/attach/InformacjaW1Prezentacja/teoria%20komunikacji%20Shannona.pdf)). [Pobrano 29.03.2017].
- Brown, L. (red.) (1993), *The New Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles*. New York.
- Brown, P.F./ V.J. Della Pietra/ S.A. Della Pietra/ R.L. Mercer (1993), *The Mathematics of Statistical Machine Translation: Parameter Estimation*. IBM T.J. Watson Research Center, Yorktown Heights, NY 10598. (URL <http://www.aclweb.org/anthology/J93-2003>). [Pobrano 10.04.2017].
- Dunaj, B. (red.) (2001), *Popularny słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Gajer, M. (2008), *Wielojęzyczne systemy automatycznego przekładu oparte na metodzie wzorów translacyjnych*. Kraków.
- Gantz, J./ D. Reinsel (2011), *Extracting Value from Chaos*, Sponsored by EMC Corporation. (URL <https://www.emc.com/collateral/analyst-reports/idc-extracting-value-from-chaos-ar.pdf>). [Pobrano 03.04.2017].
- Hejwowski, K. (2009), *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa.
- Hochreiter, S./ J. Schmidhuber (1997), *Long Short-Term Memory*, (w:) „Neural Computation” 9 (8), 1735–1780. (URL <http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/neco.1997.9.8.1735>). [Pobrano 08.04.2017].
- Hutchins, J. (2004), *Two precursors of machine translation: Artsrouni and Trojan-ski*, (w:) „International Journal of Translation” 16(1), 11–31. (URL <http://www.hutchinsweb.me.uk/IJT-2004.pdf>). [Pobrano 12.06.2017].
- Kövecses, Z. (2002), *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford.
- Krzyszowski, T.P. (2006), *Czy istnieją niemożliwe metafory? – kilka uwag o ograniczeniach metaforyzacji*, (w:) G. Habrajska/ J. Ślósarska (red.),

- Kognitywizm w poetyce i stylistyce. Kraków, 37-46.
- Lakoff, G./ M. Johnson (1980), *Metaphors We Live By*. Chicago and London.
- Lakoff, G./ M. Johnson (1999), *Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York.
- Lakoff, G./ M. Turner (1989), *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago and London.
- Le, Q.V./ M. Schuster (2016), *A Neural Network for Machine Translation, at Production Scale*. (URL <https://research.googleblog.com/2016/09/a-neural-network-for-machine.html>). [Pobrano 12.03.2017].
- Marasek, K./ K. Wołk/ Ł. Brocki/ D. Korzinek (2014), Statystyczne tłumaczenie mowy polskiej. (URL https://www.google.pl/search?q=marasek+t%C5%82umaczenie+statystyczne&ie=utf-8&oe=utf-8&client=ubuntu&channel=fs&gfe_rd=cr&ei=3ZJqWbWLDuOv8wfr4J3IAw&gws_rd=ssl). [Pobrano 01.02.2017].
- Markiewicz, H. (1984), *Wymiary dzieła literackiego*. Kraków-Wrocław.
- McCulloch, W.S./ W. Pitts (1943), *A Logical Calculus of the Ideas Immanent in Nervous Activity*, (w:) „Bulletin of Mathematical Biophysics”, Volume 5, 115-133. (URL <https://pdfs.semanticscholar.org/5272/8a99829792c3272043842455f3a110e841b1.pdf>). [Pobrano 18.03.2017].
- Moses, *Statistical Machine Translation System*. (URL <http://www.statmt.org/moses/?n=Moses.Background>). [Pobrano 22.03.2017].
- Moses, *Statistical Machine Translation System*. (URL <http://www.statmt.org/moses/index.php?n=Main.HomePage>). [Pobrano 22.03.2017].
- Moses, *Statistical Machine Translation System*. (URL <http://www.statmt.org/moses/>). [Pobrano 22.03.2017].
- Nasiadka, M. (2016), *Związki frazeologiczne w tłumaczeniu ustnym i automatycznym (maszynowym)*, Gdańsk. Artykuł pokonferencyjny. W druku.
- Och, F.J. (2003), *Minimum error rate training in statistical machine translation*, (w:) „Proceedings of the 41st Annual Meeting on Association for Computational Linguistics” 1. Sapporo, 160-167. (URL <http://www.aclweb.org/anthology/P03-1021>). [Pobrano 18.05.2017]
- Ping, K. (2011), *Machine Translation*, (w:) M. Baker/ G. Saldanha (red.), Routledge encyclopedia of translation studies. London and New York, 162-169.
- Pisarska, A. (1989), *Creativity of Translators. The Translation of Metaphorical Expressions in Non-literary Texts*. Poznań.
- Pisarska, A./ T. Tomaszewicz (1998), *Współczesne tendencje przekładowe*. Poznań.
- Quah, C. K (2006), *Translation and technology*. Basingstoke.
- Rosenblatt, F. (1957), *The perceptron, a perceiving and recognizing automaton (Project Para)*, (w:) Cornell Aeronautical Laboratory report. Buffalo, NY.
- Shannon, C.E. (1945), *A Mathematical Theory of Cryptography*. (URL <https://www.iacr.org/museum/shannon/shannon45.pdf>). [Pobrano 05.03.2017].
- Shannon, C.E. (1948), *A Mathematical Theory of Communication*, (w:) „Bell System Technical Journal” 27 (3), 379–423.

- Shannon, C.E./W. Weaver (1949), *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana and Chicago.
- Szczepańczyk, A. (2015), *Tłumaczenie maszynowe wybranych typów idiomów przez translatory Translatica i Google Translate – analiza porównawcza*. Praca licencjacka. Uniwersytet Warszawski, Wydział Lingwistyki Stosowanej. Warszawa.
- Systran. (URL <http://www.systransoft.com/systran/translation-technology/pure-neural-machine-translation/>). [Pobrano 20.05.2017].
- Tsikarishvili, I. (2015), *System statystycznego tłumaczenia automatycznego dla języka polskiego i gruzińskiego*. Praca magisterska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Matematyki i Informatyki. Poznań. (URL <https://psi.wmi.amu.edu.pl/uploads/Tsikarishvili-mgr-i.pdf>). [Pobrano 01.04.2017].
- Wu, Y./ M. Schuster/ Z. Chen (i in.) (2016), *Google's Neural Machine Translation System: Bridging the Gap between Human and Machine Translation*. (URL <https://arxiv.org/pdf/1609.08144.pdf>). [Pobrano 11.03.2017].
- Yushkina, Y. (2017), *Even better translations in Chrome, with one tap*. (URL <https://www.blog.google/products/chrome/even-better-translations-chrome-one-tap/>). [Pobrano 10.05.2017].