

# Lingwistyka Stosowana

---

Applied Linguistics

Angewandte Linguistik

PRZEGLĄD / REVIEW

---

**TOM 8: 2013**

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

**Z-ca Redaktora naczelnego** – *dr Monika Plużyczka*

**Sekretarz redakcji** – *dr Justyna Alnajjar*

**Redakcja językowa** – *dr Justyna Alnajjar, dr Monika Plużyczka*

#### **Rada Naukowa**

prof. **Ewa Wolnicz-Pawlowska** (przewodnicząca, Warszawa), prof. **Iwona Bartoszewicz** (Wrocław), prof. **Zofia Berdychowska** (Kraków), prof. **Maria Dakowska** (Warszawa), prof. **Jacek Fisiak** (Poznań), prof. **Stanisław Gajda** (Opole), prof. **Franciszek Grucza** (Warszawa), prof. **Stephan Habscheid** (Siegen), prof. **Silvia Hansen-Shirra** (Mainz), prof. **Elżbieta Jamrozik** (Warszawa), prof. **Beata Mikołajczyk** (Poznań), prof. **Władysław T. Miodunka** (Kraków), dr hab. **Magdalena Olpińska-Szkielko** (Warszawa), prof. **Claudia Maria Riehl** (Monachium), prof. **Teresa Siek-Piskozub** (Poznań), prof. **Barbara Skowronek** (Poznań), prof. **Zenon Weigt** (Łódź), prof. **Jerzy Żmudzki** (Lublin)

**Adres redakcji** – Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej UW,  
ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa, tel. (+48 22) 553 42 53, e-mail: [ls.wls@uw.edu.pl](mailto:ls.wls@uw.edu.pl),  
[www.ls.uw.edu.pl](http://www.ls.uw.edu.pl)

Founded by prof. Sambor Grucza

© Copyright by Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej

ISSN 2080-4814

Wydanie I. Ark. wyd. 16,87 Ark. druk 13,5



Łamanie, druk i oprawa:

PAN Warszawska Drukarnia Naukowa

00-656 Warszawa, ul. Śniadeckich 8

tel./fax: (+48 22) 628 87 77

e-mail: [wdnpan@wdnpan.pl](mailto:wdnpan@wdnpan.pl)

[www.wdnpan.pl](http://www.wdnpan.pl)

## SPIS TREŚCI

### Rozprawy i artykuły

Justyna ALNAJJAR, <i>Audyty komunikacyjny w przedsiębiorstwie – nowy przedmiot zainteresowania lingwistyki</i> .....	7
Paweł BAŃ, <i>Poprawność polityczna a problem ekwiwalencji polskich i niemieckich żeńskich nazw osobowych</i> .....	27
Mariola JAWORSKA, <i>Indywidualizacja procesu nauczania języków obcych a instytucjonalny kontekst edukacyjny</i> .....	43
Marta KALISKA, <i>Tablety i smartfony – nowe narzędzia glottodydaktyczne</i> .....	53
Aleksandra ŁYP-BIELECKA, <i>Wortschatzlehren und -lernen mit Hilfe von Web 2.0-Werkzeugen</i> .....	67
Anna MAŁGORZEWICZ, <i>Socjokognitywna kompetencja tłumacza w procesie translacji</i> .....	81
Kazimiera MYCZKO, <i>Konstrukty świadomości komunikacyjnej w kształceniu obcojęzycznym</i> .....	93
Krzysztof NYCZ, <i>Między fachowością a ekspresją językową. O niektórych swoistych cechach komunikacji giełdowej</i> .....	103
Sebastian PIOTROWSKI, <i>O strategiach w komunikacji egzolingwalnej w warunkach formalnych</i> .....	117
Weronika WILCZYŃSKA, <i>Dyskurs – brakujące ogniwo nierozzerwalności kultury i języka czyli o integracji w kształceniu neofilologów</i> .....	133
Ewa ZAJDLER, Aneta STAL, <i>Umiejętności receptywne a realizacja tonemów języka chińskiego</i> .....	153
Joanna ZAWODNIAK, <i>Language Mosaic and Its Place in Developing Young L2 Learner Operational Thought</i> .....	165
Jerzy ŻMUDZKI, <i>Holizm funkcjonalny w perspektywie translatoryki antropocentrycznej</i> .....	177

### Recenzje i przeglądy

Aldona SOPATA, <i>Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext</i> (= Język Kultura, Komunikacja 10). Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, 462 str. Sambor GRUCZA .....	189
Franca POPPI, <i>Global Interactions in English as a Lingua Franca. How written communication is changing under the influence of electronic media and new contexts of use</i> (= Linguistic Insights. Studies in Language and Communication 168). Peter Lang Verlag, Bern etc. 2012, 245 str. Justyna ALNAJJAR .....	194

<i>Sambor GRUCZA, Monika PŁUŻYCZKA, Justyna ZAJĄC (red.), Translation Studies and Eye-Tracking Analysis. (= Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik 6). Peter Lang Verlag, Frankfurt/M. 2013, 252 str. Kamila FORMELA .....</i>	199
<i>Bronisława LIGARA, Wojciech SZUPELAK, Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012, 273 str. Alicja SZTUK .....</i>	202

### **Komunikaty i sprawozdania**

Sprawozdanie z konferencji naukowej Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej <i>Języki – Teksty – Akty komunikacyjne</i> ; Olsztyn, 5–6 kwietnia 2013 r. Anna KAPUŚCIŃSKA .....	207
Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji <i>Sprachliche Aggression: Begriffsbestimmung, Untersuchungsmethoden, Fallstudien. Verbal Aggression: Conceptual Determination, Research Methods, Case Studies</i> , Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej, Uniwersytet Warszawski, 23–24 maja 2013 r. Mariusz MELA .....	210

## TABLE OF CONTENTS

### Discussions and Articles

Justyna ALNAJJAR, <i>Communication Audit in a Company: A New Field of Interest of Linguistics</i> .....	7
Paweł BAŁ, <i>Political Correctness and the Problem of Equivalence of Polish and German Feminine Personal Names</i> .....	27
Mariola JAWORSKA, <i>Individualisation of the Process of Foreign Language Teaching and the Institutional Educational Context</i> .....	43
Marta KALISKA, <i>Tablets and Smartphones – New Foreign Language Teaching Tools</i> .....	53
Aleksandra ŁYP-BIELECKA, <i>Teaching and Learning Vocabulary with Web 2.0-Tools</i> .....	67
Anna MAŁGORZEWICZ, <i>The Translator's Socio-Cognitive Competence in the Translation Process</i> .....	81
Kazimiera MYCZKO, <i>Constructs of Communicative Awareness in Foreign Language Education</i> .....	93
Krzysztof NYCZ, <i>In Between Expertise and Linguistic Expressiveness. On Some Peculiar Characteristics of the Stock Exchange Communication</i> .....	103
Sebastian PIOTROWSKI, <i>On Strategies in Exolingual Communication in Formal Settings</i> ...	117
Weronika WILCZYŃSKA, <i>Discourse – the Missing Link Between Culture and Language, or on Integrating Contents in the Academic Studies of Modern Languages</i> .....	133
Ewa ZAJDLER, Aneta STAL, <i>Perception Skills and the Production of Tonal Phonemes in the Modern Chinese</i> .....	153
Joanna ZAWODNIAK, <i>Language Mosaic and Its Place in Developing Young L2 Learner Operational Thought</i> .....	165
Jerzy ŻMUDZKI, <i>Functional Holism From the Perspective of Anthropocentric Linguistics</i> .....	177

### Reviews and Notices

Aldona SOPATA, <i>Erwerbtheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext</i> (= Język Kultura, Komunikacja 10). Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, 462 pp. Sambor GRUCZA .....	189
Franca POPPI, <i>Global Interactions in English as a Lingua Franca. How written communication is changing under the influence of electronic media and new contexts of use</i> (= Linguistic Insights. Studies in Language and Communication 168). Peter Lang Verlag, Bern etc. 2012, 245 pp. Justyna ALNAJJAR .....	194

<i>Sambor GRUCZA, Monika PŁUŻYCZKA, Justyna ZAJĄC (eds), Translation Studies and Eye-Tracking Analysis. (= Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik 6). Peter Lang Verlag, Frankfurt/M. 2013, 252 pp. Kamila FORMELA.....</i>	199
<i>Bronisława LIGARA, Wojciech SZUPELAK, Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012, 273 pp. Alicja SZTUK .....</i>	202

### **News and Reports**

Report of the Conference <i>Języki – Teksty – Akty komunikacyjne</i> organised by the Polish Association Applied Linguistics (PTLS), Olsztyn, 5–6.04.2013. Anna KAPUŚCIŃSKA .....	207
Report of the International Conference <i>Sprachliche Aggression: Begriffsbestimmung, Untersuchungsmethoden, Fallstudien. Verbal Aggression: Conceptual Determination, Research Methods, Case Studies</i> , Institute of Anthropocentric Linguistics and Culturology, University of Warsaw, 23–24.05.2013. Mariusz MELA .....	210

**Justyna ALNAJJAR**  
Uniwersytet Warszawski

## **Audyty komunikacyjny w przedsiębiorstwie – nowy przedmiot zainteresowania lingwistyki**

### **Abstract:**

#### **Communication Audit in a Company: A New Field of Interest of Linguistics**

This article aims to give an overview of research into communication audits in companies conducted since 1954. It begins by discussing the role of communication and communicative rules in companies, and exploring the meaning of the term ‘communication audit’. It goes on to discuss the documents that present guidelines and procedures for carrying out communication audits. It attempts to define the meaning of the term ‘communication audit’ from a linguistic point of view. The article finishes with a research perspective on the linguistic exploration of communication audits.

### **0.**

Guido Wolf (2010: 20) w swojej monografii dotyczącej dyskursu biznesowego (*business discourse*) porównał komunikację biznesową do pola uprawnego. Stwierdził także, że nawet jeśli się o to pole nie dba i go odpowiednio nie pielęgnuje, i tak „coś” na nim wyrośnie – przede wszystkim chwasty. Podobnie sprawa przedstawia się z komunikacją w przedsiębiorstwach, tzn. z komunikacją wewnętrzną w obrębie przedsiębiorstw (por. F. Menz, H.K. Stahl 2008: 135 i n.), której G. Wolf poświęcił swoją książkę. Ale *de facto* paralela ta odnosi się także do całej płaszczyzny komunikacji biznesowej (korporacyjnej), tzn. także do komunikacji zewnętrznej zachodzącej między przedsiębiorstwami (zob. CampusManagement 2003: 2007–2008, SPE 2007: 146).

W niniejszym artykule zajmę się wyłącznie możliwościami oceny i optymalizacji komunikacji wewnętrznej, jaka dokonuje się w przedsiębiorstwie. W tym celu omówię dotychczasowy stan badań nad audytem komunikacyjnym oraz podejmę próbę zdefiniowania audytu komunikacyjnego z punktu widzenia lingwistyki (języków specjalistycznych). Odniosę się także do właściwości komunikacyjnych audytorów komunikacji i zarysuję perspektywę badawczą dla lingwistów.

## 1.

Ogólnie można stwierdzić, że: jeżeli w przedsiębiorstwie procesy/ reguły komunikacyjne nie zostaną odpowiednio (z góry) ustalone, to pracownicy będą wprawdzie w stanie wymieniać się ze sobą takimi bądź innymi komunikatami, ale wymiana ta z reguły nie będzie ani efektywna, ani pomyślna. Innymi słowy, pracownicy nie będą komunikowali się ze sobą tak, aby w jak najbardziej efektywny sposób osiągnąć wyznaczone cele interakcyjne; w najgorszym przypadku, osiągnięcie tych celów będzie wręcz niemożliwe.

Sytuację, w której dochodzi do wymiany komunikatów, ale nie dochodzi do komunikacji, D. Tourish i O. Hargie (2000b: 22) porównują do przedstawienia teatralnego, w którym aktorzy nie wiedzą, jaką rolę grają, a poza tym recytują niewłaściwe wersy i tym samym przeszkadzają innym aktorom na scenie, jednocześnie ignorując, a nawet obrażając publiczność, czyli swoich klientów:

Organisations that communicate badly can be likened to a theatrical production in which no one knows which part they are playing and constantly speak the wrong lines, often interrupting other performers to do so. Meanwhile, the audience is either ignored or insulted (D. Tourish, O. Hargie 2000b: 22).

To oznacza, że brak przejrzystych reguł komunikacyjnych w przedsiębiorstwie może doprowadzić bezpośrednio do konfliktów wśród pracowników, opóźnień w prowadzonych projektach, utraty klientów, a w skrajnych przypadkach nawet do upadku przedsiębiorstwa (zob. J. Zajac 2013: 214–215). Niezmiernie istotnym faktem jest to, że skutki niewłaściwej komunikacji dostrzegane są dopiero po pewnym czasie, albo wtedy, gdy zaczynają one mieć już konkretne skutki finansowe, albo gdy dochodzi do konfliktów pomiędzy poszczególnymi pracownikami lub frustracji pojedynczych osób:

It is our contention that many business problems are the product of poor communications policies. Early action could avert shipwreck later in the day. For example, customers often take their business elsewhere because they receive inadequate information about company products; staff seek new jobs where they will have a better opportunity to contribute their ideas; levels of innovation are low because key players in rival departments are barely on speaking terms with each other (D. Tourish, O. Hargie 2000a: 3).

W obliczu tych zagrożeń mówienie jedynie o roli komunikacji w przedsiębiorstwach jest niewystarczające i spłaszcza problematykę. Niestety w pułapkę truizmów wpadają często zarówno teoretycy komunikacji, jak i praktycy pracujący w przedsiębiorstwach. W literaturze przedmiotu nie brakuje bowiem stwierdzeń o kluczowej roli komunikacji w przedsiębiorstwach (*Schlüsselfunktion*, zob. E.G. Bormann et al. 1971: 149). Pojawiają się sformułowania, że komunikacja jest podstawą działania przedsiębiorstw: „Unternehmen [sind] komplexe Systeme, ‘die hauptsächlich über und durch Kommunikationsprozesse am Laufen gehalten



werden“ (E.-M. Jakobs 2008: 21) oraz „Ein Unternehmen kann also nur mit und durch Kommunikation bestehen“ (M. Breckle 2005: 13), a także: „Sprachliche und kommunikative Kompetenz ist nicht nur nice to have. Sondern eine *conditio sine qua non* für wirtschaftlichen Erfolg“ (A.P. Müller 2008: 23). Co więcej, komunikowanie się służy realizacji celu głównego i celów pochodnych przedsiębiorstw (zob. A. Potocki, R. Winkler, A. Żbikowska 2011: 145) i umożliwia realizację wszelkich zadań w przedsiębiorstwach:

Kommunikation spielt (...) offensichtlich eine ausgesprochen wichtige, koordinierende Rolle. Einerseits um dem Aufgabenträger die Aufgabe verständlich zu machen, andererseits um mögliche Teilaufgaben weiter zu delegieren und selbstverständlich um mögliche Missverständnisse rund um die zu erfüllende Aufgabe (von allen Betroffenen) zu formulieren. Über, mit und durch Kommunikation lässt sich (...) die Aufgabenerfüllung koordinieren (U. Kleinberger Günther 2003: 20).

Dlatego też w każdym przedsiębiorstwie sposoby i schematy komunikowania się, w skrócie komunikacja, powinny być nie tylko starannie zaplanowane, ale także szczególnie przestrzegane: „Effective communication is central to business success, and as such, should form an integral part of strategic planning process for all organizations” (O. Hargie, D. Tourish, N. Wilson 2002: 415, zob. także *Handelsblatt Wirtschaftslexikon*, Bd. 6 2006: 2938 i n.), a świadomość o roli komunikacji winna być wysoka: „awareness of the potential offered by skilful communication is an essential prerequisite for success in the business world of today” (M. Charles 2009: 9).

Trzeba wyraźnie powiedzieć: komunikacja jest niezbędna do „życia” wszystkich przedsiębiorstw. Nie ma możliwości stworzenia przedsiębiorstwa bez porozumiewania się. Wszelki procesy w przedsiębiorstwach są możliwe dzięki komunikacji. Przykładowo nawiązywanie kontaktu z nowymi klientami i pielęgnowanie relacji z pozyskanymi wcześniej klientami jest możliwe jedynie w drodze komunikacji:

Unternehmen [stehen] heutzutage weniger in einem Produkt- als vielmehr in einem Kommunikationswettbewerb (...) und die Unternehmenskommunikation [hat] sich als ein zentrales Element der *Unternehmensführung (Management)* etabliert (*Handelsblatt Wirtschaftslexikon*, Bd. 11 2006: 5795, wyróżnienia *Handelsblatt Wirtschaftslexikon*).

Najwyższy zatem czas, aby zacząć zastanawiać się nad optymalizacją takiej komunikacji.

Wszystkie wymienione powyżej funkcje komunikacji należy uznać za istotne i trafne w dobie globalizacji i mediów społecznościowych, pod wpływem których można zaobserwować dynamiczne zmiany organizacyjne i technologiczne w przedsiębiorstwach (por. *ibid.* s. 5797, Sh.M. Maki et al. 2009: 385, D. Greenwald 2010). Nie wszyscy są świadomi tego, że menadżerowie poświęcają nawet do 90 procent swojego czasu na porozumiewanie się z innymi pracownikami.

Ale także zadania zwykłych pracowników są obecnie w dużej mierze zadaniami komunikacyjnymi (zob. Gabler *Wirtschaftslexikon K-R* 2004: 1705, *Handelsblatt Wirtschaftslexikon*, Bd. 6 2006: 2932, *PMBOK* 2009: 257, G. Wolf 2010: 17, T. Gola 2011). Dlatego też, podobnie jak inne procesy w przedsiębiorstwach, także komunikację (procesy komunikacyjne) powinni organizować specjalnie w tym celu przygotowani pracownicy (zob. G. Wolf 2010: 125), a nawet zespoły lub działy pracowników (zob. *Handelsblatt Wirtschaftslexikon*, Bd. 6 2006: 2946–2947). I nie chodzi tu, jak się często sądzi, jedynie o wprowadzanie tzw. nowinek technologicznych usprawniających techniczny wymiar komunikowania się. W pierwszej kolejności rzecz polega tu na odpowiednim zaplanowaniu struktur komunikacyjnych, ich wdrożeniu i nadzorze nad ich respektowaniem w konkretnych aktach komunikacyjnych:

Kommunikationsmanagement umfasst alle Tätigkeiten, die als ziel- und zweckorientiertes, systematisches Planen, Befähigen, Steuern, Bewerten und Verbessern auf die Kommunikationsprozesse gegenüber internen oder externen Adressaten gerichtet sind (G. Wolf 2010: 125).

Od pewnego czasu panuje przekonanie, że sposobem wsparcia tych działań są szkolenia/ treningi komunikacyjne – początkowo niedoceniane, a obecnie coraz częściej i chętniej implementowane w przedsiębiorstwach (R. Winkler 2008: 194–195). Na znaczeniu zyskują szkolenia z zakresu komunikacji wewnętrznej, które prowadzą bądź określani pracownicy, specjaliści ds. komunikacji, bądź zewnętrzni eksperci. Warto dodać, że oferta szkoleń komunikacyjnych na rynku jest coraz bogatsza.

## 2.

Ale jak się okazuje, nawet najbardziej przejrzyste struktury komunikacji wewnętrznej i najlepiej przygotowany program szkoleniowy z zakresu komunikacji wewnętrznej nie gwarantują długotrwałego zachowania sprawności komunikacyjnej przedsiębiorstwa, jeśli dane przedsiębiorstwo nie wypracuje tzw. „systemu wzmocnienia” zarówno struktur komunikacyjnych, jak i szkolenia komunikacyjnego (por. R. Winkler 2008: 197–198, zob. też *Handelsblatt Wirtschaftslexikon*, Bd. 6 2006: 2946). Zmieniają się ludzie, zmieniają się zadania, zmieniają się językowe formy komunikacji, zmienia się samo przedsiębiorstwo. Brak refleksji i krytycznej oceny sprawności komunikacyjnej prowadzi siłą rzeczy do skostnienia struktur i wzorców komunikacyjnych, a w efekcie do spadku stopnia efektywności komunikacyjnej przedsiębiorstwa.

A combination of downsizing, reengineering, deregulation, rapid technological innovations, employee mobility, international competition, wars, attacks by terrorists, and independence of the workforce have produced dynamic environments in which organizations try to survive and

prosper. These changes also have created an awareness of the tremendous importance of internal organizational communication to any organization's attempts to remain effective (C.W. Downs, A.D. Adrian 2004: 2).

Jednym ze sposobów, po pierwsze poprawy stopnia sprawności komunikacyjnej, a po drugie utrzymywania wysokiego stopnia sprawności komunikacyjnej przedsiębiorstwa jest audyt komunikacyjny, czasem nazywany też „audytem zarządzania komunikacją”. Tak po niemiecku (*Kommunikationsmanagement-Audit*) dziedzinę tę nazywa np. G. Wolf (2010: 154), zaś po angielsku (*communication management audit*) wspominają o niej m.in. M. Reid, G. Croy i St. Wearing (2009: 5). Coraz modniejszym staje się także wyrażenie „zarządzanie komunikacją” (por. R. Winkler 2008, także ang. *communication management*, zob. np. „Strategic Communication Management” online, „Journal of Communication Management” online, oraz niem. *Kommunikationsmanagement*, zob. np. Handelsblatt Wirtschaftslexikon, Bd. 6 2006: 2947, E. Motzel 2010: 105, G. Wolf 2010: 87 i n.).

Moim zdaniem i jedno i drugie z wymienionych wyrażen jest niewłaściwe – pierwsze, ponieważ składa się z wyrażenia „zarządzanie komunikacją”, drugie, bo tym wyrażeniem jest. Wyjaśnienie dlaczego, zacznę od tego, że odnośna literatura przedmiotu nie przedstawia żadnej jasnej definicji tego, czym zarządzanie komunikacją miałyby być. Na przykład R. Winkler (2008), choć używa go w samym tytule monografii „Zarządzanie komunikacją w organizacjach zróżnicowanych kulturowo”, to jednak w ogólnie nie omawia znaczenia tego wyrażenia (podobnie czyni tak Handelsblatt Wirtschaftslexikon, Bd. 6 2006: 2947). Jeżeli już zostały zaproponowane jakieś definicje „zarządzanie komunikacją”, to są one ściśle powiązane jedynie z pewną dziedziną zarządzania, a mianowicie z zarządzaniem projektami (np. PMBOK 2009: 257, E. Motz 2010: 105). Ponadto wskazują one jedynie na pewne procesy przypisywania ról poszczególnym pracownikom i obiegu tekstów w danym przedsiębiorstwie:

Zarządzanie komunikacją (...) obejmuje procesy wymagane do zapewnienia terminowego i prawidłowego opracowania, gromadzenia, rozprowadzania, przechowywania, wyszukiwania informacji (...) i ostatecznego dysponowania nimi (PMBOK 2009: 257).

**Kommunikationsmanagement** [engl.: Project Communication Management]

Teilgebiet des Projektmanagements, das die erforderlichen Prozesse umfasst, die sicherstellen, dass die Projektinformationen rechtzeitig und angemessen erstellt, gesammelt, verteilt, gespeichert, wiederaufgefunden und endgültig abgelegt werden (...). Hierzu gehören z. B. die Identifikation und Befriedigung des Informationsbedarfs der Projektstakeholder, die *Kommunikationsplanung* sowie das Informations- und Berichtswesen (E. Motzel 2010: 105; wyróżnienia E. Motzel).

Powyższe przykłady, ale nie tylko one, świadczą o tym, że z lingwistycznego punktu widzenia dotychczasowe definicje „zarządzania komunikacją” dotyczą międzyludzkiej komunikacji jedynie w sposób pośredni. Ponadto wyrażenie to jest stosowane głównie przez specjalistów z zakresu zarządzania i ekonomii,

pojmujących „komunikację międzyludzką” w sposób metaforyczny, najczęściej w postaci modelu transportowego (zob. R. Keller 2009: 22), czyli jako akt przesyłania/ przekazywania informacji za pomocą kanału komunikacyjnego od nadawcy do odbiorcy (por. np. M. Campbell 2009: 55, *Handelsblatt Wirtschaftslexikon*, Bd. 6 2006: 2931). W tym miejscu należy dodać, że wyrażenia „nadawanie”, „odbieranie”, „przekazywanie/ „przesyłanie” są w tym modelu rozumiane dosłownie, co oznacza, że nadając lub przesyłając informacje do odbiorcy, nadawca automatycznie pozbywa się tych informacji i nie wie tego, co przekazał odbiorcy. Z kolei odbiorca po odebraniu informacji, jest w ich posiadaniu. Takie rozumienie ludzkiego komunikowania się jest zgoła błędne, oznacza bowiem, że nadawca nie jest w stanie wiedzieć tego, co „przekazał” odbiorcy, a to z oczywistych względów nie może być prawdą. Innymi słowy, przedstawione rozumienie „komunikacji międzyludzkiej” sugeruje niejako „automatycznie” powrót do metaforycznego rozumienia komunikacji, który w żadnym razie nie może prowadzić do prawidłowych konkluzji teoretycznych, ani do trafnych konsekwencji praktycznych (por. N. Luhmann 1987: 193–194, F. Grucza 1992b: 11–12).

Tu pragnę pokrótce zaznaczyć, że u podłoża komunikacji leży znajomość pewnego zbioru reguł, dzięki któremu możliwe jest tworzenie, nadawanie, odbieranie i interpretowanie wypowiedzi/ tekstów (por. F. Grucza 1992a: 32–33), przy czym treść tekstu wytworzonego przez nadawcę i treść tekstu zrekonstruowanego przez odbiorcę nigdy nie są identyczne, co coraz częściej zauważają także ekonomiści (*Handelsblatt Wirtschaftslexikon*, Bd. 6 2006: 2931, C.W. Downs, A.D. Adrian 2004: 5–6). Stopień zbieżności wymienionych tekstów zależy od zakresu wspólnego języka, wiedzy i kultury. Podsumowując, specjaliści z zakresu ekonomii i zarządzania rozumieją termin „zarządzanie komunikacją” dosłownie, jako pewne kierowanie komunikacją, jej planowanie, „rozpoznawanie interesariuszy”, „dostarczanie informacji”, „kształtowanie oczekiwań interesariuszy”, „przekazywanie raportów z wykonania” (zob. PMBOK 2009: 257). Według mnie wymienione wyrażenia są powiązane z komunikacją jedynie pośrednio i nie dotyczą w gruncie rzeczy istoty porozumiewania się. Dlatego też rezygnuję z używania terminu „zarządzanie komunikacją” i pozostaję przy wyrażeniu „audyt komunikacyjny”.

Polskie wyrażenie „audyt komunikacyjny”<sup>1</sup> jest tłumaczeniem angielskiego wyrażenia *communications audit*<sup>2</sup>, którego po raz pierwszy użył G.S. Odiome w 1954 roku w swoim artykule zatytułowanym „An Application of the Commu-

<sup>1</sup> Warto podkreślić, że w polskiej literaturze przedmiotu audyt komunikacyjny został scharakteryzowany jedynie przez przedstawicieli nauk ekonomicznych (zob. R. Winkler 2010, A. Potocki/ R. Winkler/ A. Żbikowska 2011: 241–248). Teksty w języku polskim, do których udało mi się dotrzeć, mają przede wszystkim charakter referencyjny i stanowią przegląd anglojęzycznej literatury przedmiotu poświęconej kwestiom audytu komunikacyjnego.

<sup>2</sup> Poczynając od lat 70. XX w. w języku angielskim popularniejszym terminem jest *communication audit* (nie zaś *communications audit*).

nications Audit". Termin „audyt komunikacyjny” jest definiowany w literaturze przedmiotu jako „system pomiaru komunikacji w organizacjach” („a communication audit is an organizational communication measurement system”; zob. O.A. Wiio, G.M. Goldhaber, M.P. Yates 1980: 84) lub jako „wieloaspektowe i dokładne badanie dotyczące filozofii, koncepcji, struktury, przepływu i praktyki komunikacji w danej organizacji” („a comprehensive and thorough study of communication philosophy, concepts, structure, flow and practice within an organisation”; M. Emmanuel 1985: 50), lub jako „prowadzone w sposób systematyczny w formie dialogu badanie dotyczące środków niezbędnych do planowania, realizacji i oceny komunikacji wewnętrznej” („systematische, dialogförmige Untersuchung der Maßnahmen zur Planung, Realisierung und Bewertung interner Kommunikation”; G. Wolf 2010: 154).

Autorka niniejszego tekstu definiuje wyrażenie „audyt komunikacyjny” jako metakomunikację. W tym znaczeniu wyrażenie „audyt komunikacyjny” odnosi się do porozumiewania się audytora z osobą audytowaną w sprawie przyjętych w instytucji/ organizacji/ przedsiębiorstwie, na uczelni itp. schematów komunikacyjnych oraz ich stosowania przez osobę audytowaną podczas realizowania określonych obowiązków.

Oznacza to, że w powyższym ujęciu znaczenie wyrażenia „audyt komunikacyjny” nie jest tożsame i nie należy go mylić ze znaczeniem wyrażenia „audyt językowy”. Za pomocą tego drugiego określa się kontrolę i weryfikację kompetencji/ umiejętności językowych danej grupy osób w określonym przedsiębiorstwie, określonej instytucji itp. Podczas audytu językowego oceniane są głównie umiejętności językowe w zakresie języka obcego/ języków obcych. Wyniki audytu językowego służą głównie do opracowywania szkoleń dla pracowników oraz wytycznych do rekrutacji nowej kadry (por. N. Reeves, C. Wright 1996, M. Charles, R. Marschan-Piekkari 2002: 23–24, F. Bargiela-Chiappini, C. Nickerson, B. Planken 2007: 117).

Na płaszczyźnie proceduralnej audyt komunikacyjny jest porównywany do audytu finansowego, a czasami także do corocznego kontrolnego badania lekarskiego, których głównym celem jest zapobieganie występowaniu niepożądanych sytuacji finansowych lub zdrowotnych, a także zwiększanie szans na przetrwanie danej instytucji/ organizacji lub konkretnego pacjenta. Tak widzą to m.in. G.M. Goldhaber i P.D. Krivonos (1977: 41):

When an accountant audits the books of a large organization, he determines its financial health by computing the ratio of cash resources and reserves to cash flow. (...) Such periodic audits help organizations select their investments, determine future markets for their goods or services, and plan their growth. (...) forecasts developed from these audits help organizations prevent crises and ensure their own survival.

When a patient receives an annual physical examination from a doctor, the physician assesses the patient's health by comparing his vital signs with the norms for healthy people of his age and sex. Repeating this exam at least once a year will typically give both doctor and patient

sufficient advance notice about pending ailments, thus helping prevent severe consequences and increasing the patient's chances for survival.

Just as accountants' and physicians' check-ups provide clients information necessary to retain the "health" needed for survival, so too does a "communication audit" provide an organization with advance information which may prevent major breakdowns that limit overall effectiveness (G.M. Goldhaber, P.D. Krivonos 1977: 41).

O. Hargie, D. Tourish i N. Wilson (2002: 415) porównują w tym duchu audyt komunikacyjny na płaszczyźnie proceduralnej do badania stanu zdrowia komunikacyjnego organizacji i piszą tak: „The first step in developing a coherent communication strategy is to ascertain the state of the organization's communicative health” (ibid.).

Podobnie jak audyt finansowy czy kontrolne badanie lekarskie, tak i w przypadku audytu komunikacyjnego, jego główna funkcja polega na utrzymaniu danej instytucji/ organizacji/ przedsiębiorstwa w dobrej kondycji przez zapewnienie efektywnej komunikacji pracowników tejże instytucji/ organizacji (ibid.). Warto dodać, że obecnie wyróżnia się poza audytami finansowym i komunikacyjnym także inne rodzaje audytów, np. audyt informacyjny, techniczny, zatrudnienia (zob. H. Bothaand, J.A. Boon 2003: 23), jakości, operacyjny, których nie będę omawiać w niniejszym artykule. Wszystkie rodzaje wspomnianych audytów można by ogólnie określić mianem „audytów zgodności” (*compliance audits*), gdyż są one prowadzone pod kątem zgodności z określonymi normami, przepisami prawnymi, regulacjami, zasadami, procedurami itp. (zob. B.S. Kaliski 2001: 49, 52–53).

### 3.

Refleksje (także naukowe) nad audytem komunikacyjnym mają swoją historię, aczkolwiek z punktu widzenia historii prowadzenia działalności biznesowej człowieka stosunkowo krótką. Początki dynamicznego rozwoju badań nad audytem komunikacyjnym przypadają bowiem na lata 70. XX w., kiedy to równocześnie i niezależnie od siebie opracowano dwie formy audytu komunikacyjnego, tzw. audyt komunikacyjny ICA i audyt komunikacyjny LTT (zob. O.A. Wiio, G.M. Goldhaber, M.P. Yates 1980: 84). Audyt komunikacyjny ICA został stworzony przez Międzynarodowe Towarzystwo Komunikologiczne (*International Communication Association*, w skrócie ICA), zaś audyt komunikacyjny LTT to procedura opracowana przez fińskich badaczy, Osmo A. Wiio i Martti Helsilä, z instytutu badawczego Helsinki Research Institute for Business Economics. Drugi z wymienionych audytów stanowił podstawę dla O.A. Wiio do opracowania kolejnego systemu audytu znanego pod nazwą procedury OCD (*Organizational Communication Development (OCD) Procedure*), stąd często audyt LTT jest też nazywany audytem LTT/OCD. Zarówno audyt ICA jak i audyt LTT/

OCD zostały rzetelnie przygotowane i przeprowadzone na bogatym, autentycznym materiale badawczym. Chociaż obu formom audytu przyświeca ten sam cel, to znacznie różnią się one od siebie. Procedura ICA jest bardziej rozbudowana metodologicznie i przewiduje wykorzystywanie podczas audytowania następujących metod (por. G.M. Goldhaber, P.D. Krivonos 1977: 46–47): kwestionariusz ankiety (*questionnaire survey*), wywiad bezpośredni (*interviews*), analizę sieci powiązań komunikacyjnych (*network analysis*), analizę zdarzeń krytycznych (*communication experiences*) oraz tygodniowy rejestr (ustnych i pisemnych) zdarzeń komunikacyjnych (*communication diary*). Z kolei w procedurze LTT/OCD wykorzystywany jest wyłącznie kwestionariusz ankiety. Warto nadmienić, że wyniki audytów komunikacyjnych przeprowadzonych w ramach ICA, LTT i OCD, zwłaszcza wyniki analiz porównawczych, wskazują na to, że badania nad komunikacją w organizacjach powinny przebiegać z uwzględnieniem danego kontekstu, konkretnej sytuacji, a w przypadku komunikacji wewnętrznej, także specyfiki danej organizacji (por. O.A. Wiio, G.M. Goldhaber, M.P. Yates 1980: 95). Podobne uwagi formułowano w nowym tysiącleciu, kiedy to badania nad audytem komunikacyjnym ponownie zostały podjęte – zob. praca zbiorowa nt. audytu komunikacyjnego pt. „Handbook of Communication Audits for Organisations” (O. Hargie, D. Tourish 2000; późniejsze wydania 2002 i 2004) – i zintensyfikowane (por. np. R. Winkler 2010: 121), po niemalże 20-letniej przerwie (por. D. Ellis et al. 1993: 143, L. Smeltzer 1993: 183, O. Hargie, D. Tourish, N. Wilson 2002: 416). Tym samym nie jest możliwe opracowanie uniwersalnej procedury audytu komunikacyjnego, pasującej do potrzeb każdej instytucji (por. np. R. Winkler 2010: 121).

[T]here is no one ‘right’, method for auditing communication. (...) Each method has its strengths and limitations, and each organisation has its own unique needs, culture and problems in the marketplace. There is no perfect recipe, guaranteeing a meal to satisfy all tastes. However, we believe that it is possible to specify some ingredients which, in our experience, consistently characterise good practice (D. Tourish, O. Hargie 2000b: 22–23).

Wspomniane obserwacje zostały niejako uwzględnione w normie ISO 19011:2011(E) opracowanej przez Międzynarodową Organizację Normalizacyjną (ISO, *International Organization for Standardization*). Norma ISO 19011:2011(E), znana w języku polskim pod nazwą „Wytyczne dotyczące auditowania<sup>3</sup> systemów zarządzania”<sup>4</sup> [*Guidelines for auditing management systems*], to drugie, ulepszone

<sup>3</sup> W oficjalnych tłumaczeniach dokumentów norm ISO z języka angielskiego, w których pojawiają się wyrazy *audit*, *auditor* na język polski można znaleźć polskie odpowiedniki „audit” i „auditor”. Jednak zgodnie ze stanowiskiem Rady Języka Polskiego w tej sprawie (zob. Komunikaty RJP” nr 2(15)/2004, s. 36–37) używam w niniejszym artykule wyrazów „audyt” i „audytor”.

<sup>4</sup> Numer polskiej normy to: PN-EN ISO 19011:2012. W niniejszym artykule posiłkuję się normą oryginalną w języku angielskim.

i poprawione wydanie normy ISO 19011:2002(E) poświęconej „Wytycznym dotyczącym auditowania systemów zarządzania jakością i/lub zarządzania środowiskowego”<sup>5</sup> [*Guidelines for quality and/or environmental management systems*]. Obecnie norma 19011:2011 jest najczęściej wykorzystywana w celach audytów komunikacyjnych. We Wstępie do tego dokumentu wielokrotnie podano zastrzeżenie o potrzebie uwzględniania specyfiki konkretnej instytucji podczas wykorzystywania wytycznych ISO w prowadzonym audycie.

This International Standard **does not state requirements, but provides guidance** on the management of an audit programme, on the planning and conducting of an audit of the management system, as well as on the competence and evaluation of an auditor and an audit team.

Organizations can operate more than one formal management system. To simplify the readability of this International Standard, the singular form of “management system” is preferred, but **the reader can adapt the implementation of the guidance to their own particular situation**. This also applies to the use of “person” and “persons”, “auditor” and “auditors”.

This International Standard is intended to apply to a broad range of potential users, including auditors, organizations implementing management systems, and organizations needing to conduct audits of management systems for contractual or regulatory reasons. **Users of this International Standard can, however, apply this guidance in developing their own audit-related requirements.**

(...)

**The guidance in this International Standard is intended to be flexible.** As indicated at various points in the text, **the use of this guidance can differ depending on the size and level of maturity of an organization’s management system and on the nature and complexity of the organization to be audited, as well as on the objectives and scope of the audits to be conducted** (ISO 19011:2011(E): v; wyróżnienia J.A.).

Na marginesie warto dodać, że istnieją także inne dokumenty, w których zebrano ogólne wytyczne nt. audytowania. Jednym z przykładów jest amerykański „Generally Accepted Auditing Standards” (GAAS, zob. GAAS: online), który stanowi część innego dokumentu zwanego „Statements on Auditing Standards” (SAS, zob. SAS: online), opracowanego i wydanego przez *Auditing Standards Board* amerykańskiego instytutu *The American Institute of Certified Public Accountants*. Jednakże, jak wskazuje nazwa organizacji (a zwłaszcza wyraz *accountants* [księgowi]), pod której egidą powstał omawiany dokument, przedstawione w nim wytyczne dotyczą w szczególności audytów finansowych, gdyż dwie z trzech części standardów („Standards of Field Work” i „Standards of Reporting” GAAS: online) odnoszą się *explicite* do sprawozdań finansowych i zasad/ standardów rachunkowości. W obrębie Unii Europejskiej (zob. np. Zielona księga KOM(2010) 561: online) wykorzystywane są tzw. Międzynarodowe standardy rewizji finansowej (MSRF) [*International Standards on Auditing (ISA)*] ustanowione przez Radę Międzynarodowych Standardów Rewizji Finansowej

<sup>5</sup> Numer polskiej normy to PN-EN ISO 19011:2003.



i Usług Atestacyjnych ([*International Assurance and Auditing Standards Board*] IAASB) przy Międzynarodowej Federacji Księgowych ([*International Federation of Accountants*] IFAC). Podobnie jak w przypadku amerykańskich wytycznych, także MSRF dotyczą audytów finansowych. Kolejny dokument prezentujący wytyczne dotyczące audytowania (lecz jedynie odnośnie do audytu wewnętrznego) to „International Standards for the Professional Practice of Internal Auditing” (2012), wydane przez *Institute of Internal Auditors*, dostępne także w wersji polskiej „Międzynarodowe standardy praktyki zawodowej audytu wewnętrznego” (2012, pełen tytuł: „Definicja audytu wewnętrznego, Kodeks etyki oraz Międzynarodowe standardy praktyki zawodowej audytu wewnętrznego. Tłumaczenie na język polski. Polish language translation”), opracowane przez Stowarzyszenie Auditorów Wewnętrznych IAA Polska. Niemniej jednak także i ten dokument prezentuje zbiór dość ogólnych zasad dotyczących audytu wewnętrznego, co można wywnioskować na podstawie celów „Standardów”:

1. Określenie podstawowych zasad praktyki audytu wewnętrznego.
2. Wyznaczenie ramowych zasad wykonywania i upowszechniania szerokiego zakresu audytu wewnętrznego, przysparzającego organizacji wartości dodanej.
3. Stworzenie podstaw oceny działalności audytu wewnętrznego.
4. Przyczynienie się do usprawniania procesów i działalności operacyjnej organizacji (Międzynarodowe standardy: 9–10).

W niniejszym artykule nie będę przedstawiać dokładnie ani poszczególnych etapów audytu, ani porównania wymienionych powyżej rodzajów audytów. Czytelników zainteresowanych opisem dokładnych, opracowanych dotychczas procedur dotyczących audytów komunikacyjnych i metod badawczych oraz normy ISO 19011:2011(E) odsyłam do następujących tekstów: G.M. Goldhaber, P.D. Krivonos 1977, M.Z. Sincoff, R.S. Goyer 1977, ISO 19011:2011(E). Tutaj wymienię jedynie poszczególne etapy audytu komunikacyjnego zaproponowane przez G. Wolfa (2010: 159–168), które można uznać za uniwersalne w każdej formie audytu: 1. Planowanie audytu → 2. Przygotowywanie audytu → 3. Przeprowadzanie audytu → 4. Ocena audytu → 5. Raport z audytu.

Mimo, że etapy poszczególnych rodzajów audytów są dość podobne, to w literaturze przedmiotu można znaleźć szereg zastrzeżeń dotyczących wyników przeprowadzonych dotychczas badań. Wspomniane zastrzeżenia odnoszą się głównie do audytu ICA (zob. G.M. Goldhaber, P.D. Krivonos 1977: 42, 52–54; M.Z. Sincoff, R.S. Goyer 1977; por. też G.M. Goldhaber 1977) i dotyczą przede wszystkim kwestii metodologicznych (badania ograniczone do jednego przedsiębiorstwa, przypadkowe i ograniczone dane, brak ujednoliconych procedur, instrumentów i norm do badań nad komunikacją, ograniczenia czasowe prowadzonych badań), potencjalnego subiektywizmu audytorów, braku przejrzystości kosztów audytu

oraz możliwości późniejszej weryfikacji wdrożenia wyników audytu. Zdaniem Sh.M. Maki et al. (2009: 386) te i inne kwestie można rozstrzygnąć, uwzględniając podczas przeprowadzanych audytów m.in. właściwości komunikacyjne osób audytowanych:

One possible solution to these criticisms would be to apply instruments that measure the communicative and personality traits of individual members. Such a trait measure could provide a better means of understanding communication processes within organizations. Because traits are behaviors that tend to remain constant across situations, these instruments could aid in an explanation of the Audit's findings and increase its generalizability. In addition, a trait approach to these audits would allow for more predictability, as well as a longitudinal picture of organizational life. The current situational perspective counters the approach that individual traits affect organizational communication. Finding associations among the ICA Audit and personality and communication traits would provide insight as to which perspective, trait or state, may be more relevant in assessing organizations. Applying a trait measure could be an imperative inclusion to the Audit that has implications for organizations. (Sh.M. Maki et al. 2009: 386)

Autorzy artykułu „International Communication Association Audit: An Exploratory Investigation into Trait or State” zaproponowali stosowanie tzw. narzędzia mierzącego właściwości/ cechy audytowanych pracowników (*a trait measurement tool*), którego jednym z komponentów były tzw. „lęki komunikacyjne” (*communication apprehension*) (*ibid.*). Według autorów, stosowanie narzędzia służącego do pomiaru określonych właściwości komunikacyjnych i cech charakteru (*communicative and personality traits*) osób audytowanych może przyczynić się do poprawy wyników audytów komunikacyjnych, które poza funkcją diagnostyczną mogą też pełnić funkcje prognostyczne i eksplikacyjne (*ibid.*). Poza tym mierzenie właściwości komunikacyjnych i cech charakteru może też prowadzić do formułowania pewnych generalizacji w odniesieniu do wyników poszczególnych audytów komunikacyjnych. Jednakże wyniki badań przeprowadzonych przez autorów nie potwierdziły pierwotnych hipotez (*ibid.* s. 394 i n.). Co więcej, na podstawie wyników badań autorzy zauważyli, że zachowania pracowników są uzależnione w głównej mierze od reguł komunikacyjnych przyjętych w danym przedsiębiorstwie oraz od tzw. „kultury” danego przedsiębiorstwa, czyli wszelkich standardów wdrożonych i egzekwowanych w tymże przedsiębiorstwie, co świadczy o tym, że pracownicy przyjmują narzucane im reguły, mimo że niejednokrotnie się z nimi nie zgadzają bądź ich nie akceptują. Tym samym Sh.M. Maki et al. (2009) potwierdzili słuszność tezy o prowadzeniu audytów komunikacyjnych pod kątem konkretnych przedsiębiorstw i formułowaniu wniosków w odniesieniu do poszczególnych przedsiębiorstw oraz zaistniałych sytuacji, którą przedstawiono wyżej w punkcie 3, powołując się na wyniki badań innych badaczy audytów komunikacyjnych.

#### 4.

Po zapoznaniu się z zaprezentowanymi wyżej wynikami badań nt. audytów komunikacyjnych można wysunąć dwa następujące wnioski:

1. Mimo że wyraz „komunikacyjny” został wykorzystany do stworzenia terminu „audyt komunikacyjny”, to ani lingwiści, ani specjaliści ds. komunikacji nie prowadzili do tej pory gruntownych badań nt. „audytów komunikacyjnych”, wykraczających poza pewne aspekty formalno-organizacyjne.
2. Wyniki dotychczasowych badań nad audytem komunikacyjnym bezsprzecznie korelują z założeniami lingwistyki antropocentrycznej (zob. więcej w S. Grucza 2008/2013, 2010a, 2010b, F. Grucza 2010, S. Bonacchi 2011a, 2011b, 2012, J. Zajac 2013).

Pragnę wyraźnie podkreślić: moim zdaniem badania lingwistyczne nad audytem komunikacyjnym należy uznać za badania nad językami specjalistycznymi i komunikacją specjalistyczną, gdyż w zależności od branży, przedsiębiorstwa itp. osoby audytowane (specjaliści), a tym samym i audytor, za każdym razem będą porozumiewać się przy użyciu innego „języka audytu”, który nie będzie zrozumiały nawet dla innych specjalistów reprezentujących tę samą branżę czy zatrudnionych w tym samym przedsiębiorstwie (por. „język przedsiębiorstwa” w *Handelsblatt Wirtschaftslexikon*, Bd. 6 2006: 2936 oraz „język zarządzania projektami” i „język zespołu” w: J. Zajac 2013: 120–123). Tym samym komunikację między audytorem a osobą audytowaną należy uznać za komunikację specjalistyczną.

Z założeń lingwistyki antropocentrycznej wynikają dla lingwistów konkretne wytyczne dotyczące prowadzenia badań empirycznych w zakresie komunikacji specjalistycznej. Tutaj pragnę wymienić najważniejsze z nich, relewantne w ewentualnych badaniach nad audytem komunikacyjnym. Po pierwsze, celem badacza powinno być dążenie do rekonstrukcji rzeczywistych języków (specjalistycznych), czyli do poznania właściwości językowych konkretnych specjalistów, a dokładniej ich właściwości tekstotwórczych i tekstoanalitycznych, jak również dyskursywnych, na podstawie których specjaliści mogą realizować konkretne dyskursy specjalistyczne w formie ustnej/ pisemnej/ hybrydowej, czyli wchodzić w specjalistyczne interakcje tekstowe (F. Grucza 2010: 40 i n.). Po drugie, w celu rekonstrukcji wymienionych wyżej właściwości należy zebrać odpowiedni materiał badawczy (lingwistyczny), czyli teksty wytworzone, uzewnętrznione, odebrane i (w większym lub mniejszym stopniu) zrozumiane. Jak wyczerpująco uda się zrekonstruować rzeczywisty język specjalistyczny, zależy od bogactwa dostępnego i wziętego pod uwagę materiału badawczego, czyli od bogactwa zbioru tekstów wziętych pod uwagę (*ibid.*). Po trzecie, analizie należy poddać także konteksty i konsytuacje, w których realizowany jest dyskurs specjalistyczny, oraz ustalić, czy te okoliczności są powszechne czy też wyjątkowe (*ibid.* s. 47). Po czwarte, bada-

nia z zakresu lingwistyki antropocentrycznej mogą obejmować także rzeczywiste dyskursy specjalistyczne prowadzone poprzez teksty „niepoprawne czy ułomne” (*ibid.* s. 52). Po piąte, w analizie lingwistycznej uwzględnia się „wszystkie występujące w nich [= rzeczywistych aktach dyskursywnych (tekstowych) interakcji – J.A.] współczynniki spełniające jakiegokolwiek role komunikacyjne, a nie tylko te, które tradycyjnie traktuje się jako ich współczynniki językowe” (*ibid.* s. 52–53). Do materiału badawczego można też włączyć współczynniki para- i ekstrajęzykowe oraz inne kulturowe współczynniki dyskursu specjalistycznego (*ibid.*).

W tym miejscu należy dodać, że zgodnie z założeniami lingwistyki antropocentrycznej, prymarny materiał badawczy do analizy lingwistycznej stanowią konkretne teksty specjalistyczne i inne przejawy działań komunikacyjnych konkretnych specjalistów, dostępne bezpośrednio obserwacji empirycznej. To oznacza ograniczenie badań do konkretnych specjalistów i ich konkretnych wytworów oraz działań językowych (F. Grucza 2010: 36). W rezultacie analizy lingwistycznej na tak zdefiniowanym materiale badawczym można dokonać rekonstrukcji tekstotwórczych i tekstoanalitycznych oraz dyskursywnych właściwości specjalistów, czyli ich rzeczywistych języków specjalistycznych (*ibid.* s. 41–43), na podstawie których wytworzyli oni badane teksty/ dyskursy specjalistyczne, zrealizowali analizowane działania i wywołali konkretne dostrzeżone skutki komunikacyjne (*ibid.* s. 32). W dalszym etapie analiza lingwistyczna powinna prowadzić do prymarnego celu audytu komunikacyjnego, czyli do oceny stanu komunikacji specjalistycznej realizowanej przez konkretnych specjalistów (pozyskiwanie i gromadzenie wiedzy diagnostycznej lub anagnostycznej o komunikacji specjalistycznej) oraz do próby optymalizacji prowadzonego dyskursu specjalistycznego (pozyskiwanie i gromadzenie wiedzy prognostycznej o komunikacji specjalistycznej).

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania i możliwości wynikające z założeń lingwistyki antropocentrycznej, warto zastanowić się nad właściwościami (kompetencjami) audytorów komunikacji, zwłaszcza ich (1) właściwościami komunikacyjnymi oraz (2) możliwościami ich rekonstrukcji. (1) Do tej pory dość pobieżnie, a nawet można by rzec „po macoszemu”, traktowano właściwości audytorów (komunikacji), w zasadzie opisywano je ogólnikowo. Przykładowo G. Wolf zaliczył właściwości audytorów komunikacji do „warunków audytu komunikacyjnego” (G. Wolf 2010: 157–158) i wyróżnił kompetencje audytorów i zasady, którymi powinni się kierować. Do kompetencji zaliczył wykształcenie zawodowe i co najmniej kilkuletnie doświadczenie praktyczne, ugruntowaną wiedzę nt. struktury, procesów, pracy i zarządzania komunikacją w audytowanej instytucji, podstawową wiedzę nt. teorii komunikacji, dobre umiejętności komunikacyjne, zwłaszcza umiejętność zadawania właściwych pytań i stosowania odpowiednich technik wywiadu podczas prowadzonego audytu, umiejętność swobodnego formułowania wypowiedzi pisanych i ustnych, umiejętność uważnego i aktywnego słuchania (*ibid.* s. 157–158). Z kolei wśród zasad, które powinny

zostać wcześniej ustalone przez audytorów, podał przykładowo: dyskrecję, obiektywizm, bezstronność, brak uprzedzeń (*ibid.* s. 158, por. też „paradoks audytora”<sup>6</sup> w O. Hargie, D. Tourish, N. Wilson 2002: 419). Ponadto uzupełnił listę o dwie dodatkowe zasady formalne związane z prowadzeniem audytu komunikacyjnego. Pierwsza dotyczy prowadzenia audytu przez zespół dwóch osób w celu zapewnienia najwyższego obiektywizmu, zaś druga to zalecenie, by audytor nie był w bezpośredniej relacji zawodowej z osobą audytowaną, tzn. audytor nie powinien być ani przełożonym osoby audytowanej, ani jej podwładnym (G. Wolf 2010: 157). Z kolei G.M. Goldhaber i P.D. Krivonos (1977: 51) podali w kontekście audytu ICA, że audytor komunikacji powinien uzyskać kwalifikacje potwierdzające znajomość procedury audytu ICA, tzn. powinien ukończyć odpowiedni kurs dla audytorów ICA.

Wymienione powyżej cechy, kompetencje, kwalifikacje audytorów komunikacyjnych nie nawiązują w gruncie rzeczy do właściwości komunikacyjnych audytorów w rozumieniu lingwistycznym. Nawet „umiejętności komunikacyjne” czy „umiejętność swobodnego formułowania wypowiedzi pisanych i ustnych” nie zostały szerzej wyjaśnione ani omówione. Wspomniane listy kompetencji można zatem uznać za pewne formalne i zarazem ogólne (podstawowe) wymogi niezbędne do pełnienia funkcji audytora, nie tylko audytora komunikacji. Podobny zbiór kompetencji, choć znacznie bardziej rozbudowany i usystematyzowany, został przedstawiony w dokumencie normy ISO 19011:2011(E) (2011: 24–36). Niemniej jednak i w tym dokumencie pojawia się wyłącznie ogólnikowa wzmianka o „właściwościach komunikacyjnych” audytorów:

An auditor should be able to do the following: (...) communicate effectively, orally and in writing (either personally, or through the use of interpreters and translators) (ISO 19011:2011(E) 2011: 26).

Co ciekawe, we wspomnianej normie ISO w punkcie „kontekst organizacyjny” uwzględniono umiejętności kulturowe i społeczne: „knowledge and skills (...) should cover (...) cultural and social aspects of the auditee” (*ibid.* s. 27), które z lingwistycznego punktu widzenia są ściśle powiązane z umiejętnościami/ właściwościami komunikacyjnymi (por. F. Grucza 1989: 28, 2000: 22–23). Ponadto autorzy normy ISO 19011:2011(E) dość precyzyjnie nakreślili kryteria oceny audytora, między innymi podając, że „właściwości komunikacyjne” audytora można określić podczas wywiadu/ rozmowy z audytorem (2011: 29). Niestety należy tu jeszcze raz podkreślić, nie zdefiniowali oni ani nie wyjaśnili, co dokładnie oznacza wyrażenie „właściwości komunikacyjne” ani jak należy je rozumieć. Warto natomiast w tym miejscu dodać, że autorzy podjęli próbę dyferencjacji kompetencji audytorów w zależności od branży (ISO 19011:2011(E) 2011:

<sup>6</sup> *auditor's paradox*

31–36), co potwierdza antropocentryczne podejście do badań nad audytem, także audytem komunikacyjnym.

(2) Odnosnie do możliwości rekonstrukcji właściwości komunikacyjnych audytorów (komunikacji) można zauważyć, że autorzy normy ISO 19011:2011(E) mają, ale wyłącznie częściowo, rację, twierdząc, że właściwości komunikacyjne audytorów można określić, prowadząc rozmowy z audytorem. Na podstawie założeń lingwistyki antropocentrycznej warto uzupełnić i rozszerzyć to stwierdzenie. Otóż właściwości komunikacyjne audytorów (komunikacji) można zrekonstruować nie tylko na podstawie „rozmów z audytorami”, lecz przede wszystkim na podstawie obserwacji wszelkich konkretnych (a) tekstów (mówionych i pisanych) wytwarzanych przez audytorów, także poza rozmowami z nimi, jak również na podstawie obserwacji wszelkich konkretnych (b) dyskursów, w których audytorzy uczestniczą.

## 5.

Z przedstawionych uwag wynika, że ciągle zmiany zachodzące w otoczeniu przedsiębiorstw, jak i w samych przedsiębiorstwach, powinny zmuszać przedstawicieli przedsiębiorstw także do nieustannej weryfikacji i optymalizacji przyjętych schematów komunikacyjnych i procesów komunikacyjnych w przedsiębiorstwach. Wdrożony i prowadzony regularnie audyt komunikacyjny jest sposobem na realizację tego zadania. Uważam, że do tej pory koncepcja audytu komunikacyjnego była opracowywana przez specjalistów z zakresu nauk ekonomicznych z pominięciem aspektów lingwistycznych. Dlatego też chciałabym jeszcze raz wyraźnie podkreślić, że dotychczasowe badania nad audytem komunikacyjnym powinny zostać jak najszybciej uzupełnione o aspekty lingwistyczne, zarówno językowe, jak i kulturowe. W moim przekonaniu w eksperymentach trzeba wykorzystać założenia lingwistyki antropocentrycznej (S. Gucza 2008/2013, 2010a, 2010b, F. Gucza 2010, por. J. Zajac 2013: 20 i n.), a także kulturologii antropocentrycznej (por. S. Bonacchi 2011a, 2011b, 2012), postulujących indywidualne podejście do badań nad człowiekiem i jego działaniem, a także uwzględniających szeroko pojęty kontekst (komunikacyjny). Poza tym w eksperymentach należy także uwzględnić wyniki dotychczasowych badań nad językami specjalistycznymi i komunikacją specjalistyczną. Włączenie lingwistów(-antropocentryków) do prac nad audytem komunikacyjnym z pewnością przyczyni się do rozwoju i intensyfikacji badań w tym zakresie.

**BIBLIOGRAFIA**

- BARGIELA-CHIAPPINI, F./ C. NICKERSON/ B. PLANKEN (red.) (2007), *Business Discourse*. New York.
- BONACCHI, S. (2011a), *Höflichkeitsausdrücke und anthropozentrische Linguistik*. Warszawa.
- BONACCHI, S. (2011b), *Anthropozentrische Kulturologie: einige Überlegungen zu Grundannahmen und Forschungspraxis anhand der Analyse von Komplimenten*, (w:) F. Grucza/ P. Zimniak/ G. Pawłowski (red.) (2011), *Die deutsche Sprache, Kultur und Literatur in polnisch-deutscher Interaktion*. Warszawa, 33–52.
- BONACCHI, S. (2012), *Interkulturelle Kommunikation, Dialog- und Konfliktforschung: Einige Bemerkungen zum Forschungsgegenstand, zu den Erkenntniszielen und Untersuchungsmethoden der anthropozentrischen Kulturologie*, (w:) G. Pawłowski/ M. Olpińska-Szkielko/ S. Bonacchi (red.), *Mensch – Sprachen – Kulturen*. Warszawa, 35–49.
- BORMANN, E.G./ W.S. HOWELL/ R.G. NICHOLS/ G.L. SHAPIRO (1971), *Kommunikation in Unternehmen und Verwaltung. Die interpersonelle Kommunikation in der modernen Organisation*. München.
- BOTHAAND, H./ J.A. BOON (2003), *The Information Audit: Principles and Guidelines*, (w:) „Libri” 53, 23–38.
- BRECKLE, M. (2005), *Deutsch-schwedische Wirtschaftskommunikation. In Schweden ist die Kommunikation weicher*. Frankfurt/M. etc.
- CAMPBELL, M. (2009), *Communications Skills for Project Managers*. New York etc.
- CampusManagement 2 (2003), Frankfurt/Main, Campus Verlag.
- CHARLES, M. (2009), *The Ascent of Communication: Are We on Board?* (w:) L. Louhiala-Salmiinen/ A. Kankaanranta (red.), *The Ascent of International Business Communication*. Helsinki, 9–23.
- CHARLES, M./ R. MARSCHAN-PIEKKARI (2002), *Language Training for Enhanced Horizontal Communication: A Challenge for MNCs* (w:) Business Communication Quarterly, 65/2, 9–29.
- Definicja audytu wewnętrznego, Kodeks etyki oraz Międzynarodowe standardy praktyki zawodowej audytu wewnętrznego. Tłumaczenie na język polski. Polish language translation* (2012), The Institute of Internal Auditors [[http://www.iaa.org.pl/images/stories/Definicja\\_Kodeks\\_Standardy\\_pl\\_en\\_2013\\_FINAL.pdf](http://www.iaa.org.pl/images/stories/Definicja_Kodeks_Standardy_pl_en_2013_FINAL.pdf), pobrano 14.04.2013].
- DOWNS, C.W./ A.D. ADRIAN (2004), *Assessing Organizational Communication. Strategic Communication Audits*. New York.
- EMMANUEL, M. (1985), *Auditing Communication Practices*, (w:) C. Reuss/ R. DiSilvas (red.) *Inside Organisational Communication*. New York.
- ELLIS, D./ R. BARKER/ S. POTTER/ C. PRIDGEON (1993), *Information audits, communication audits and information mapping* (w:) International Journal of Information Management, 13/2, 134–151.
- Gabler Wirtschaftslexikon K-R* (2004), wyd. 16. Wiesbaden.
- GOLA, T. (2011), *Nothing is so simple that it cannot be misunderstood*. Warsztaty PMDays Platforma Szkoleniowa prowadzone przez Pana Tomasza Gola z Project Management Institute w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie (22 listopada 2011 roku).
- GOLDHABER, G.M. (1977), *Rebuttal of Sincoff/Goyer Critique of the ICA Audit*, (w:) The Journal of Business Communication, 15, Fall, 63–64.
- GOLDHABER, G.M./ P.D. KRIVONOS (1977), *The ICA Communication Audit: Process, Status and Critique*, (w:) The Journal of Business Communication, 15, Fall, 41–56.
- GREENWALD, D. (2010), *Social Media: Changing the World of Business Communication*, (w:) Proceedings of the 75<sup>th</sup> Annual Convention of the Association for Business Communication, October 27-30, 2010 – Chicago. Illinois.

- GRUCZA, F. (1989), *Język a kultura, bilingwizm a biculturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, (w:) F. Grucza (red.), *Bilingwizm, biculturyzm, implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa, 9–49.
- GRUCZA, F. (1992a), *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*, (w:) F. Grucza (red.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa*. Warszawa, 9–70.
- GRUCZA, F. (1992b), *O komunikacji międzyludzkiej – jej podstawach, środkach, rodzajach, płaszczyznach, składnikach i zewnętrznych uwarunkowaniach*, (w:) W. Woźniakowski (red.), *Modele komunikacji międzyludzkiej*, Warszawa, 9–30.
- GRUCZA, F. (2000), *Kultur aus der Sicht der Angewandten Linguistik*, (w:) H. Dieter Schlosser (red.), *Sprache und Kultur. Forum Angewandte Linguistik 38*. Frankfurt/M. etc., 17–29.
- GRUCZA, F. (2010), *Od lingwistyki wyrazu do lingwistyki tekstu i dyskursu: o wielości dróg rozwoju lingwistyki i kryteriów jego oceny*, (w:) A. Waszczuk-Zin (red.), *Lingwistyka stosowana – języki specjalistyczne – dyskurs zawodowy*. Warszawa, 13–56.
- GRUCZA, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa.
- GRUCZA, S. (2010a), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*, (w:) *Lingwistyka Stosowana – Applied Linguistics – Angewandte Linguistik*, 2, 41–68.
- GRUCZA, S. (2010b), *Specyfika uczenia języków specjalistycznych w świetle antropocentrycznej teorii języka*, (w:) A. Waszczuk-Zin (red.), *Lingwistyka stosowana – języki specjalistyczne – dyskurs zawodowy*. Warszawa, 107–130.
- GRUCZA, S. (2013), *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa. (= Studi@ Naukowe 5) [<http://portal.uw.edu.pl/en/web/snikla/tomy-serii>, pobrano 7.02.2013].
- Handelsblatt Wirtschaftslexikon. Das Wissen der Betriebswirtschaftslehre*. Band 6. (2006), Stuttgart, Schäffer-Poeschel Verlag.
- Handelsblatt Wirtschaftslexikon. Das Wissen der Betriebswirtschaftslehre*. Band 11. (2006), Stuttgart, Schäffer-Poeschel Verlag.
- HARGIE, O./ D. TOURISH (red.) (2000), *Handbook of Communication Audits for Organisations*. London.
- HARGIE, O./ D. TOURISH/ N. WILSON (2002), *Communication Audits and the Effects of Increased Information: A Follow-up Study*, (w:) *The Journal of Business Communication*, 39/4, October, 414–436.
- International Standards for the Professional Practice of Internal Auditing (Standards)* (2012), The Institute of Internal Auditors [<https://na.theiia.org/standards-guidance/Public%20Documents/IPPF%202013%20English.pdf>, pobrano 14.04.2013].
- ISO 19011:2011(E) *Guidelines for auditing management systems*, Geneva.
- JAKOBS, E.-M. (2008), *Unternehmenskommunikation. Arbeitsfelder, Trends, Defizite*, (w:) S. Nie-meier/ H. Diekmannshenke (red.), *Profession & Kommunikation 49*. Frankfurt/M., 13–31.
- KALISKI, B.S. (red.) (2001), *Encyclopedia of Business and Finance*, Volume 1. New York etc.
- KELLER, R. (2009), *Die Sprache der Geschäftsberichte: Was das Kommunikationsverhalten eines Unternehmens über dessen Geist aussagt*, (w:) Ch. Moss (red.), *Die Sprache der Wirtschaft*. Wiesbaden, 19–44.
- KLEINBERGER GÜNTHER U. (2003), *Kommunikation in Betrieben. Wirtschaftslinguistische Aspekte der innerbetrieblichen Kommunikation*. Bern.
- Komunikaty Rady Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk* Nr 2 (15) (2004), Warszawa.
- LUHMANN, N. (1987), *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.
- MAKI, M.SH./ ST. SHIMOTSU/ TH.A. AVTGIS/ N. KIMBLE/ L. LILLY/ A. PETROVICH/ D. WARD (2009), *International Communication Association Audit: An Exploratory Investigation into Trait or State*, (w:) *Human Communication*, Vol. 12, No. 4, 383–401 [[http://www.uab.edu/Communicationstudies/humancommunication/120403\\_Maki.pdf](http://www.uab.edu/Communicationstudies/humancommunication/120403_Maki.pdf), pobrano 15.01.2013].



- MENZ, F./ H.K. STAHL (2008), *Handbuch Stakeholderkommunikation. Grundlagen – Sprache – Praxisbeispiele*. Berlin.
- MOTZEL, E. (2010), *Projektmanagement Lexikon. Referenzwerk zu den aktuellen nationalen und internationalen PM-Standards*, 2. wyd. Weinheim.
- MÜLLER, A.P. (2008), *Aufgabenfelder einer Linguistik der Organisation*, (w:) F. Menz/ A.P. Müller, (red.) (2008), *Organisationskommunikation. Grundlagen und Analysen der sprachlichen Inszenierung von Organisation*, München, 17–46.
- ODIORNE, G.S. (1954), *An Application of the Communications Audit*, (w:) *Personal Psychology*, Vol. 7, Issue 2, June, 235–243 [<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-6570.1954.tb01596.x/pdf>, pobrano 7.02.2013].
- PMBOK *A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK® Guide)* (2009), wyd. 4., polskie. Warszawa.
- POTOCKI, A./ R. WINKLER/ A. ŻBIKOWSKA (2011), *Komunikowanie w organizacjach gospodarczych*. Warszawa.
- REID, M./ G. CROY/ ST. WEARING (2009), *The Integrated Pre-Visit Communication Audit: a user guide*. Australia (Gold Coast, Queensland) [<http://www.sustainabletourisonline.com/159/pre-visit-communication/the-integrated-pre-visit-communication-audit-a-user-guide>, pobrano 17.07.2013].
- REEVES, N./ C. WRIGHT (1996), *Linguistic Auditing: A Guide to Identifying Foreign Language Communication Needs in Corporations*. Clevedon.
- SINCOFF, M.Z./ R.S. GOYER (1997), *Communication Audit Critique: The Researcher's Perspective* (w:) *The Journal of Business Communication*, 15, Fall, 57–63.
- SMELTZER, L. (1993), *Emerging questions and research paradigms in business communication*, (w:) *Journal of Business Communication*, 30, 181–198.
- SPE = *Słownik Pojęć Ekonomicznych. Biznes 9*. Warszawa 2007, PWN.
- TOURISH, D./ O. HARGIE (2000a), *Communication and organisational success*, (w:) O. Hargie/ D. Tourish (red.) *Handbook of Communication Audits for Organisations*. London, 3–21.
- TOURISH, D./ O. HARGIE (2000b), *Auditing communication to maximise performance*, (w:) O. Hargie/ D. Tourish (red.) *Handbook of Communication Audits for Organisations*. London, 22–42.
- WIIO, O.A./ G.M. GOLDBERGER/ M.P. YATES (1980), *Organizational Communication Research: Time for Reflection? Some Conclusions from Audit and Network Studies in Different Countries*, (w:) D. Nimmo (red.), *Communication Yearbook 4. An Annual Review Published by the International Communication Association*. United States of America, International Communication Association.
- WINKLER, R. (2008), *Zarządzanie komunikacją w organizacjach zróżnicowanych kulturowo*. Kraków.
- WINKLER, R. (2010), *Audyty komunikacyjny – wymiar wewnętrzny*, (w:) A. Stabryła (red.), *Systemy controllingu, monitoringu i audytu*. Kraków, 119–126.
- WOLF, G. (2010), *Der Business Discourse. Effizienz und Effektivität der unternehmensinternen Kommunikation*. Wiesbaden.
- ZAJĄC, J. (2013), *Specjalistyczna komunikacja multikulturowa i multilingwalna w korporacjach globalnych*, Warszawa (= Studi@ Naukowe 5) [<http://portal.uw.edu.pl/en/web/snika/tomy-serii>, pobrano 7.02.2013].

### Źródła internetowe:

- GAAS: <http://www.aicpa.org/Research/Standards/AuditAttest/DownloadableDocuments/AU-00150.pdf> [pobrano 14.04.2013]

SAS: <http://www.aicpa.org/Research/Standards/AuditAttest/Pages/SAS.aspx> [pobrano 14.04.2013]  
Strategic Communication Management: <https://www.melcrum.com/SCM> [pobrano 18.04.2013]  
Journal of Communication Management: <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=1363-254x> [pobrano 18.04.2013]  
Zielona księga KOM(2010) 561: <http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=en&ihmlang=en&lng1=en,pl&lng2=bg,cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,ro,sk,sl,sv,&val=525379:cs> [pobrano 11.05.2013]

**Paweł BĄK**

Uniwersytet Rzeszowski

## **Poprawność polityczna a problem ekwiwalencji polskich i niemieckich żeńskich nazw osobowych**

### **Abstract:**

#### **Political Correctness and the Problem of Equivalence of Polish and German Feminine Personal Names**

The aim of this paper is to analyze the phenomenon of political correctness in the contrastive Polish–German perspective. Inability to translate or compare different lexemes is usually caused by the factors of cultural, social, pragmatic and non linguistic character. To a great degree it depends on the similarity of the systems. The ability of choice from the lexical units is connected with the unique character of morphology and syntax of the languages. Translation and cross-cultural communication are called in some approaches “the transfer of cultures”. Unfortunately, in such statements linguistic problems are usually ignored, even though they are vital for a substantial discussion. The awareness of such generalization obliges to analyze the differences between the languages and to determine their causes. Attempts to transfer such phenomena into another language do not necessarily mean overcoming all the barriers of the languages. It is possible to use other adequate linguistic means and structures – both analytical and synthetic. The article discusses factors that influence the realization of equivalence of Polish and German feminine personal names in the context of political correctness.

### **1. Uwagi wstępne na temat relacji interlingwalnych**

Przekład oraz inne operacje interlingwalne określane są w wielu rozważaniach mianem transferu kultur. W konstatacjach tego rodzaju pomijane są jednak często aspekty językowe oraz podstawy lingwistycznej refleksji o komunikacji – wyznacznik wyważonej dyskusji na temat języka, problemów przekładu oraz innych relacji międzyjęzykowych i interkulturowych. W innych sytuacjach pomijane są z kolei aspekty kulturowe i społeczne. Świadomość możliwych uogólnień czy stereotypowych osądów w dyskusji, w której dany język poddawany jest krytycznej ocenie z perspektywy obcych kultur, zobowiązuje do poznawania istoty i przyczyn ewentualnych odmienności<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Na co dzień często spotykamy się z próbami porównywania językowych zachowań przedstawicieli różnych społeczeństw i formułowaniem nie zawsze rzeczowych komentarzy na ten temat. Zdaż się to przykładowo w konfrontacji konwencji różnych kręgach kulturowych i językowych, oceny

Na przykładzie relacji między językami niemieckim i polskim w krótkich rozważaniach poruszę wybrane problemy dotyczące realizacji ekwiwalencji żeńskich nazw osobowych w obydwu językach w kontekście poprawności politycznej. Są to, dokładniej rzecz ujmując, czynniki, które mają wpływ na uwzględnianie kategorii rodzaju gramatycznego. Moim zdaniem aspekty te nadal domagają się dyskusji. Za punkt wyjścia i perspektywę spojrzenia obieram język niemiecki. Rozważania te traktuję jednak jako asumpt do refleksji w szerszym kontekście, w którym możliwe jest bardziej wyczerpujące omówienie tej obszernej problematyki na podstawie materiału językowego i wyników badań metodą ankiety.

## 2. Ekwiwalencja – kategoria leksykalna i gramatyczna

Pojęcie ekwiwalencji to kategoria pochodząca m.in. z obszaru językoznawstwa kontrastywnego, translatoryki, przekładoznawstwa. Omówione zostało dotychczas w licznych rozważaniach, definiowane i klasyfikowane jest w odniesieniu do wielu aspektów w relacji przekładu i konfrontacji różnorodnych zjawisk językowych. Pozwolę sobie wspomnieć jedynie o ekwiwalencji rozumianej jako relacja równości (przez przedstawicieli Lipskiej Szkoły, takich jak: Gert Jäger, Otto Kade, Albrecht Neubert (O. Kade 1963, G. Jäger, A. Neubert 1982), jako relacja równowartościowości (przez Fritza Paepcke'go (F. Paepcke 1986b)) czy jako relacja wymienności jednostek językowych w dwu językach – w rozumieniu Horsta Turka (H. Turk 1989). W swych rozważaniach mam na myśli możliwość pojawiania się stosownych form językowych w dwóch językach w porównywalnych ze sobą kontekstach. Odpowiada to mniej więcej koncepcji ekwiwalencji autorstwa Eugenio Coseriu, który w tym kontekście mówi:

Pytaniem jakie musi sobie postawić tłumacz nie jest po prostu 'Jak nazywa się tę samą rzecz w języku B?', lecz raczej 'Jak mówi się to samo w języku B w takiej samej sytuacji i w takich samych warunkach użycia języka?' (E. Coseriu 1997, cyt. za: U. Dąbbska-Prokop 2000: 70).

Ekwiwalencja jednostek leksykalnych w dwóch językach oparta jest na pewnym wspólnym mianowniku dotyczącym np. denotacji, konotacji, stylu, funkcji, formy czy wymiaru pragmatycznego, tzn. wyrażenia mogą być rozpatrywane jako ekwiwalentne pod pewnym i bardzo rzadko – bądź nigdy – pod każdym możliwym względem. W rozważaniach poświęconych ekwiwalencji nazw osobowych<sup>2</sup> sferę leksykalną można by traktować – np. w porównaniu do aspektów morfologii

---

etykiety, komentowania grzeczności werbalnej i niewerbalnej itp. Lingwistyka dostarcza merytorycznych argumentów także do dyskusji na temat relacji interkulturowych.

<sup>2</sup> W omawianym przypadku dotyczy nazw zawodu, określeń statusu osoby, m.in. sprawowanej funkcji, piastowanego stanowiska, posiadanego tytułu czy stopnia naukowego.

– jako kwestie „bardziej merytoryczne”, dotyczą tu bowiem nazywania profesji, zawodu czy statusu społecznego. W tym miejscu nasuwa się pytanie o konieczność czy w ogóle możliwość uwzględniania kategorii rodzaju gramatycznego w dyskusji na temat ekwiwalencji. Wobec współczesnych wyzwań obecności człowieka w dyskursach uważam jednak uwzględnienie tej kategorii za jak najbardziej uzasadnione, zwłaszcza że w centrum uwagi pozostaje tu ona jako cecha konkretnych wypowiedzi, tj. właściwość wyrażen, które zaistniały w parole i nie funkcjonują wyłącznie w wyabstrahowanych rejestrach czy też np. w leksykografii.

Celem moich rozważań nie jest jednak po prostu podanie samych ekwiwalentów nazw osobowych czy też wykazywanie w tym zakresie typów ekwiwalencji. W literaturze przedmiotu, zwłaszcza w literaturze z zakresu językoznawstwa kontrastywnego, zostały one omówione szeroko jako przedmiot normalizacji leksykograficznej, a nawet prawnej (por. A.D. Kubacki 2010). W tym sensie problematyka ta może dziś już jawić się niezbyt interesującą czy mało odkrywczą dla niejednego lingwisty czy przekładoznawcy. Ekwiwalencja w tym ujęciu nie dotyczy bowiem problemu tłumaczenia jako konieczności podejmowania trudnych decyzji translatorskich, lecz raczej sięgania po gotowe odpowiedniki zawarte w leksykografii czy w rejestrach o statusie aktów prawnych (np. w „Klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku” (Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8.12.2004 r.) czy „Klassifizierung der Berufe” (Statistisches Bundesamt Wiesbaden, 2010).

W poniższych rozważaniach nie jest możliwe wyczerpujące przedstawienie wszystkich istotnych aspektów ekwiwalencji. Refleksja ta stanowi raczej punkt wyjścia do dociekań na temat języka we współczesnym świecie, tendencji i zachodzących tu zmian. Przy rozpatrywaniu ekwiwalencji nazw osobowych pod kątem poprawności politycznej uwaga moja skupia się przede wszystkim na możliwościach realizacji ekwiwalencji oraz na tym, co kryje się za decyzjami osób, które z wyboru i różnorodnych względów posługują się nazwami wyrażającymi kategorię rodzaju bądź rezygnują z określeń „poprawnych politycznie”. Spostrzeżenia omówione w rozważaniach pozwolę sobie potwierdzić wstępными wynikami zapoczątkowanych w tym obszarze własnych badań.

### **3. Zarzut pod adresem polszczyzny**

Często spotykamy się z argumentami popierającymi słusność i celowość używania w odniesieniu do kobiet żeńskich nazw osobowych – form często unikanych przez Polaków, także przez Polki. Ich stosunkowo niewielka popularność widoczna jest w języku polskim zwłaszcza w konfrontacji z odpowiednikami w innych językach, np. w języku niemieckim. Przed kilku laty byłem świadkiem obszernych publicznych komentarzy na temat polskojęzycznych środków

wyrazu, które odróżniają polszczyznę od języka niemieckiego. Osoba formułująca zarzuty<sup>3</sup> nie stwierdzała w komunikacji polskojęzycznej (na co dzień oraz w dyskursach publicznych) stosownych ekwiwalentów dla poprawnych politycznie, tzn. nieseksistowskich niemieckojęzycznych sformułowań. Mówiła w tym kontekście o braku równouprawnienia Polek, zauważając, że przez Polaków – w tym także przez same kobiety – rzadziej niż przez Niemców używane są żeńskie nazwy zawodów, funkcji społecznych czy innego statusu kobiet. Patrząc na te aspekty z perspektywy języka niemieckiego, krytykowała po prostu właściwości języka polskiego. Oceniając język w sposób bardzo krytyczny, przyznawała mu tym samym status autonomicznego bytu. Nie jest to odosobniony głos, ale często spotykany dziś sposób argumentacji.

Pytanie o słuszność oczekiwania tych samych środków wyrazu w dwóch językach nasuwa się wobec istnienia niewątpliwej odmienności struktur języków. Asymetrii dotyczącej sposobów czy form językowej realizacji równouprawnienia płci w dwóch językach czy ewentualnych nieregularności morfologicznych nie należy jednak traktować z góry jako symptomu ograniczenia języka. Odwołuję się przy tym do poglądu F. Gruczy, który na temat możliwości oceny języka twierdzi:

Pośrednio bogactwo/ ubóstwo zbioru morfemowych, systemowych, leksemowych itd. form (wzorców) wytworzonych na podstawie danego lektu świadczy naturalnie źle lub dobrze o poziomie potrzeb intelektualnych i/lub stopniu aktywności komunikacyjnej jego nosicieli (właścicieli, użytkowników). Ale jako „prymitywne” lub „rozwinęte” można oceniać poszczególne języki – lekty tylko z uwagi na stopień wykorzystania potencjału generatywnego składających się na nie poszczególnych systemów znakowych, a więc tylko z uwagi na ilość albo jakość wytworzonych (lub zaadoptowanych) na ich podstawie wzorców (krótszych lub dłuższych) wyrażań (F. Grucza 1997: 91).

Odnosnie do frekwencji żeńskich form osobowych w języku polskim obserwować można dziś pewne deficyty, szczególnie nieuwzględnienie kategorii rodzaju i w tym względzie brak ekwiwalentów dla poprawnych politycznie form obcojęzycznych. Należy przy tym dostrzegać pewne czynniki natury językowej (systemowej), ale także uwarunkowania społeczne oraz determinację konkretnych ludzi. Aspekty te dotyczą woli i możliwości osiągnięcia ekwiwalencji, oczywiście także pewne wyznaczone dziś przez system ograniczenia. W refleksji tej powinno się jednak niewątpliwie unikać sądów powierzchownych i generalizujących.

Dyskusja i artykułowanie ocen na ten temat wymaga odwołania się do wyników badań i merytorycznej argumentacji, która z jednej strony obejmuje cechy morfologii języka, a z drugiej dotyczy woli wykorzystania potencjału języka przy uwzględnieniu kategorii rodzaju gramatycznego u konkretnych ludzi. Aspekty te bywają niekiedy sprowadzane do problemów o charakterze czysto językowym,

<sup>3</sup> Obywatelka Niemiec, znająca język polski w stopniu komunikatywnym, osoba w wieku ok. 35 lat z wykształceniem neofilologicznym.

systemowym lub też są traktowane wyłącznie jako kwestie dotyczące mentalności przedstawicieli danej kultury<sup>4</sup>. Powierzchnowe komentarze na ten temat znane szczególnie z mass mediów i publicystyki, zobowiązują do zabrania głosu w tej dyskusji<sup>5</sup>.

Pozwolę sobie przedstawić kilka, moim zdaniem, istotnych uwag na temat poprawności politycznej – obserwacje dotyczące obecności żeńskich i męskich nazw osób w językach polskim i niemieckim, po czym opiszę pokrótce wstępne wyniki badań dotyczących omawianych tu zjawisk.

#### 4. Polityczna poprawność

Polityczna poprawność (Political Correctness, PC) to termin pojemny, na dodatek jego zakres znaczeniowy ewoluuje. Dotyczy wciąż nowych form zachowań werbalnych i niewerbalnych. Samych kryteriów uznania wypowiedzi za jednoznacznie poprawną politycznie bądź pod tym względem niestosowną, nie sposób trafnie uchwycić<sup>6</sup>. Polityczna poprawność – w swym niezdevaluowanym, niezinstrumentalizowanym i niewypaczonym (pierwotnym) znaczeniu – dotyczy m.in. aspektów, takich jak: wycucie taktu, woła kształtowania wspólnoty komunikacyjnej opartej na równouprawnieniu, poszanowaniu i niewykluczaniu innych. Odnosi się do wspólnych konwencji, swoistych strategii unikania zachowań obraźliwych dla innych uczestników komunikacji oraz dla osób, o których mówimy. Niekiedy jednak dotyczy perswazyjnego charakteru użytych wyrażen językowych i konformizmu<sup>7</sup>.

Polityczna poprawność przedstawiana jest w literaturze głównie jako akceptowalne dla wszystkich uczestników komunikacji zachowania językowe i porusza-

---

<sup>4</sup> Wątpliwości budzić mogłoby np. wydawanie ocen dotyczących mentalności współczesnych przedstawicieli danych kultur w oparciu o takie przykłady, jak: niemiecką frazę *Mann über Bord* czy też polskie przysłowie *Baba z wozu, koniom łżej*.

<sup>5</sup> Zwłaszcza, że istnieje bogata literatura polskojęzyczna dotycząca żeńskich nazw osobowych, m.in. w językach polskim i niemieckim.

<sup>6</sup> Pogląd, iż nie jest możliwe całkowicie obiektywne stwierdzenie poprawności politycznej wypowiedzi, wyraża np. G. Habrajska (2006: 21).

<sup>7</sup> Jak uważa Aleksy Awdiejew, w kontekstach *nomen omen* politycznych PC dotyczy „reprodukcji poglądów lidera”, która ma miejsce w imię swoistej „solidarności wewnątrz danej grupy perswazyjnej” (A. Awdiejew 2006: 15). Wobec istniejącego pluralizmu politycznego i istnienia obok siebie wielu poprawności politycznych może wręcz prowadzić do doświadczenia dysonansu aksjologicznego (por. *ibid.*). Obejmują one interesy różnych kręgów politycznych. Można w tym przypadku mówić o istnieniu swoistych podsystemów argumentacyjnych, wyznaczanych przez postawy konformistyczne. Obecne w nich formy perswazji budzą brak zaufania i dezaprobatę. Podobnie jest moim zdaniem w przypadku wyrachowanej grzeczności językowej i jej instrumentalizacji (por. *ibid.*).

nie się w obrębie tych samych granic pewnej „przestrzeni aksjologicznej” (por. A. Awdiejew 2006: 15). W praktyce PC sprowadza się do operowania formami językowymi, które nie naruszają godności innych osób, przejawia się w unikaniu sformułowań wykluczających oraz nacechowanych bądź wartościujących negatywnie. Poprawne politycznie zachowania werbalne wynikają ze świadomości możliwości popełnienia błędów w tym zakresie. „Niepoprawność” objawia się tu np. w operowaniu stereotypem, generalizowaniu w opisach mniejszości narodowych, społecznych, stygmatyzacji osób poszkodowanych przez los, osób o odmiennych poglądach, płci itd. Polityczna poprawność koncentruje się głównie na sferach dominacji pewnych przeświadczeń. Są to zakorzenione w świadomości przekonania oraz mity dotyczące różnych sfer życia społecznego. W nich objawiają się według Petera Freese (por. P. Freese 1999: 3 i nast.) eurocentryzm, etnocentryzm, logocentryzm i patriarchalizm (por. *ibid.*, 15 i nast.). Do różnych form poprawności politycznej zalicza się zatem: unikanie rasizmu, dyskryminacji osób niepełnosprawnych, dyskryminacji ze względu na wygląd, wiek czy płeć. W przypadku poprawności politycznej, dotyczącej operowania kategorią rodzaju, za ideał uznawane jest werbalne równouprawnienie płci, tzn. uwzględnianie i wyrażanie tej kategorii, a dopiero w dalszej kolejności stosowanie ewentualnych form uniwersalnych (tzn. uniwersalnych dla obojga płci)<sup>8</sup>.

W myśl pierwotnej idei poprawności politycznej najlepszą formą weryfikacji poprawności werbalnej jest zbadanie gotowości odniesienia wyrażen w stosunku do samych siebie przez mówiących. W rozważaniach nawiążę dlatego do wstępnych wyników ankiet prowadzonych wśród kobiet w Polsce oraz w Niemczech. Pozwolę sobie poprzedzić je kilkoma spostrzeżeniami dotyczącymi politycznej poprawności w polskim i niemieckim kręgu kulturowym.

## 5. Polityczna poprawność w relacji polsko-niemieckiej. Asymetria

Zarówno pod względem kulturowym, jak i z uwagi na aspekty morfosyntaktyczne relację polsko-niemiecką wyróżnia pewna specyfika. Język niemiecki znajduje się w typologii języków (pod względem cech morfo-syntaktycznych, bogactwa paradygmatów fleksyjnych itd.) między polszczyzną a bardziej analitycznym językiem angielskim. Mimo że język niemiecki wykazuje bardziej wyraźną tendencję do analityczności niż język polski<sup>9</sup>, to w języku niemieckim wykształcony

<sup>8</sup> W tym kontekście brak miejsca na szerszą refleksję dotyczącą relacji między pojęciem płci a kategorią rodzaju gramatycznego. Warto w tym względzie przypomnieć pracę M. Łazińskiego „O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytułarne i ich asymetria rodzajowo-płciowa” (2006), w której poruszone zostały te ważne aspekty.

<sup>9</sup> Konstelacja ta różni się co prawda od możliwej konfrontacji syntetycznej polszczyzny i zdecydowanie bardziej analitycznych struktur języka angielskiego. Jednak w porównaniu do języka pol-



został bogatszy paradygmat rzeczowników – możliwości sufiksacji żeńskiej. Jest on ponadto chętniej wykorzystywany przez Niemców, których cechuje większa determinacja w uwzględnianiu rodzaju żeńskiego. Ma to miejsce nawet z naruszeniem obowiązujących w języku niemieckim reguł ortograficznych. Jest tak w przypadku pisowni wielką literą wewnątrz wyrazu w uniwersalnej kontaminacyjnej formie liczby mnogiej np. *StudentInnen*. Praktykowane dziś bardzo często są niewątpliwie wyrazem woli wyrażenia omawianej tu kategorii rodzaju, mimo iż nie zostały jeszcze zaakceptowane przez leksykografię<sup>10</sup>. Istnienie form tego typu jest wyrazem zapotrzebowania na struktury uwzględniające tę kategorię. Starania uniknięcia dyskryminacji werbalnej w języku niemieckim kończą się jednak często użyciem powszechnych dziś uniwersalnych, neutralnych „płciowo” odmiesłowowych konstrukcji typu *Studierende*<sup>11</sup>. W poprawności dotyczącej operowania kategorią rodzaju gramatycznego za ideał uznawane jest uwzględnienie i wyrażenie tej kategorii, a dopiero w dalszej kolejności stosowanie form uniwersalnych, które nie wyrażają jej, są jednak pewnego rodzaju ucieczką od problemu.

Do najnowszych przykładów, potwierdzających determinację Niemców w zakresie konsekwentnego wyrażania kategorii rodzaju, należy utworzenie nowego określenia szefowej lub członka zarządu firmy – żeńskiej formy *Vorständin* od rzeczownika *Vorstand* (,zarząd’). Sformułowanie *Vorständin* zaskakuje, jest jednak wyrazem dzisiejszego zapotrzebowania na podobne określenia. Publicyści „Frankfurter Allgemeine Zeitung” (FAZ 12.1.2013) zapotrzebowanie to tłumaczą częstszą obecnością kobiet na stanowiskach szefa zarządu spółek notowanych na niemieckiej giełdzie, m.in. w koncernach: Allianz, BMW, BASF, Daimler, Deutsche Post czy Telekom (por. *ibid.*). Mimo niecodzienności swej formy wyrażenie to pojawia się obok innych rozwiązań leksykalnych (analitycznych, opisowych), jak *Frau Vorstand* oraz konstrukcji słowotwórczych *Vorstandsfrau*, *Vorstandsvorsitzende* czy też *Vorstandsmitglied*. Zdaniem Wenera Scholze-Stubenrechta, szefa redakcji leksykograficznego wydawnictwa Duden Verlag, wyrażenie to ma

---

skiego, także w języku niemieckim obserwujemy większą tendencję do analityczności. Przykładowo formy czasów złożonych (w tym „Futur I” z neutralnym rodzajowo bezokolicznikiem *ich werde es tun/machen*) to jedyny sposób tworzenia tej formy temporalnej w języku niemieckim, podczas gdy w polszczyźnie możliwe są konstrukcje *będę robił/ robiła* i *będę robić*. Formy polskojęzyczne „lepiej” wyrażają kategorię rodzaju.

<sup>10</sup> Mimo rozpowszechnienia tej konstrukcji zwanej *wewnętrzny I* (niem. *Binnen-I* lub *Binnenmajuskel*) mniej więcej od początku lat osiemdziesiątych dwudziestego wieku, leksykografia ortograficzna nie przewiduje możliwości pisowni wielką literą wewnątrz wyrazów (por. Duden – *Richtiges und gutes Deutsch*, 2011).

<sup>11</sup> Wyrażenie *Studierende* można tłumaczyć na język polski jako ‘osoba studiująca’. Przykład *Studierende* pojawił się *notabene* w żartobliwej anegdocie, zgodnie z którą nie wszyscy studenci są dziś ‘osobami studiującymi’ (*Studierende*).

szansę na akceptację ze strony leksykografii i trafi niebawem do słownika języka niemieckiego (por. FAZ 12.1.2013)<sup>12</sup>.

Obok zachowań politycznie poprawnych można dziś jednak obserwować równocześnie pewien sceptycyzm w podejściu do zjawiska poprawności politycznej. Najlepszy wyraz w literaturze dają temu M. Bonder (1995) oraz P. Freese (1999). Brak zaufania, a może i kompromitacja nie tyle samej idei poprawności politycznej, co sposobu jej realizacji, wiąże się z doświadczeniem braku umiaru w doborze naturalnych środków językowych. Przesyt w tej materii, nienaturalne twory językowe, chybiona kalka językowa, nowomowa bądź nieudane przeszczepy z obcej kultury skutkują brakiem akceptacji i odrzuceniem, szkodzą przy tym samej idei równouprawnienia płci w języku. Doświadczenie instrumentalizacji poprawności politycznej stanowi pretekst do różnorodnych parodii poprawności politycznej. Postać metajęzykowej krytyki odwołującej się do werbalnej wszechobecności „mężczyzny” (*der Mann*), przybrały niektóre przykłady niemieckojęzycznej słowotwórczej kompozycji. Jako zamienniki „seksistowskich” wyrażen *Weihnachtsmann* oraz *Schneemann*<sup>13</sup> zaproponowano „neutralne” sformułowania *Weihnachtsperson* i *Schneeperson*.

Wartym przytoczenia w tym kontekście jest ponadto językowy eksperyment polegający na zastąpieniu niemieckiego zaimka nieokreślonego *man* odrzeczownikową formą *frau*. Pretekstem do tego pogładowego zabiegu jest etymologia zaimka *man* – pochodzi on bowiem od rzeczownika *der Mann* („mężczyzna”) (por. Duden – *Herkunftswörterbuch* 2001: 504).<sup>14</sup> Przykłady te są równie ciekawe, co nieprzetłumaczalne. Tę ostatnią cechę potraktujemy jako symptomatyczną dla omawianego zjawiska. Przeniesienie zjawiska politycznej poprawności do systemu innego języka, ale i na grunt obcej kultury uważać należy bowiem za przedsięwzięcie niełatwe.

W języku polskim mamy do czynienia ze zdecydowanie rzadszą obecnością żeńskich nazw osobowych. Pewne niekonsekwencje w operowaniu kategorią rodzaju gramatycznego mogą niewątpliwie wskazywać na odmienną niż np. w Niemczech wrażliwość na przejawy seksizmu. Istniejące możliwości polskojęzycznej sufiksacji żeńskiej nie zawsze idą w parze z oczekiwaną frekwencją stosownych derywacji. Konsekwentne nazywanie osób obojga płci widoczne jest jedynie w kontekstach, w których wyróżnienie płci jako cechy dystynktywnej wynika z uznania jej za istotną informację. Jest tak w przypadku określenia osób

<sup>12</sup> Deklarację tę traktować można jednak z pewną rezerwą, mając na uwadze brak pełnej akceptacji leksykografii dla wspomnianej wcześniej pisowni wielką literą wewnątrz wyrazów w formie liczby mnogiej (np. *StudentInnen*).

<sup>13</sup> To funkcjonalne „ekwiwalenty” dla polskiego „Świętego Mikołaja” oraz „bałwana” (ze śniegu).

<sup>14</sup> Jedno z pierwszych eksperymentalnych zastosowań „zaimka” *frau* znajdujemy u Petera Brüggego w artykule na temat feministki Alice Schwarzer (*Der Spiegel* 26/1976).

jako *studenci i studentki* w artykule 15. 1 Ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 r.<sup>15</sup> lub też jako *studenci* w artykule 20. tego aktu prawnego:

Art. 15. 1. **Studenci i studentki** odbywający przed dniem wejścia w życie ustawy zajęcia wojskowe, o których mowa w art. 95 ust. 1 i 3 ustawy zmienianej w art. 1, w brzmieniu obowiązującym do dnia 31 grudnia 2009 r., odbywają je nadal na dotychczasowych zasadach. [...] Art. 20. **Studenci** odbywający przed dniem wejścia w życie ustawy przysposobienie obronne, o którym mowa w art. 166a ustawy zmienianej w art. 1, mogą kontynuować ten przedmiot na dotychczasowych zasadach, nie dłużej jednak niż do końca roku akademickiego 2009/2010<sup>16</sup> (Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r.).

Chodzi tu jednak o zapisy ustawowe, które w odmienny sposób dotyczą mężczyzn i kobiet. Mają one zatem charakter szczególny. Konsekwentne wyrażenie kategorii rodzaju żeńskiego, w tym motywowane zachowaniem politycznej poprawności, nie jest ponadto w języku polskim regułą. Badania lingwistyczne i socjolingwistyczne (np. A. Nagórko 1998, V. Kamasa 2007, M. Dąbrowska 2008) dowodzą m.in., że polskojęzyczne nazwy zawodów są nacechowane stereotypowo, przy czym wyższy prestiż częściej przypisywany jest nazwom męskim (por. np. V. Kamasa 2007: 59 i nast.). W literaturze przedmiotu znajdujemy potwierdzenie tezy, iż polskie formy męskoosobowe traktowane są jako wyjściowe dla żeńskich (por. M. Dąbrowska 2008: 67). Użycie tych pierwszych pozwala wyrazić większy autorytet i szacunek społeczny, podkreślić przy tym profesjonalizm. Przy nazywaniu zawodu szczególnie istotnym okazuje się być aspekt profesjonalizmu<sup>16</sup>. Wiele polskojęzycznych nazw zawodów posiada swą formę żeńską, jednak jest to często odpowiednik niestandardowy, potoczny. Preferowanie formy męskoosobowej jako uniwersalnej (obowiązującej także dla kobiet) można zaobserwować w polszczyźnie np. w telewizyjnej reklamie kosmetyków, w której kosmetyczka zachwala produkt, przedstawiając siebie jako *kosmetolog*. Wyrażenie *kosmetolog* ma zapewne podkreślić profesjonalizm osoby rekomendującej produkt. Los podobny do leksemu *kosmetyczka* spotkał nieoficjalną dziś formę *dentystka*, zastąpioną leksemem *stomatolog* oraz *lekarz stomatolog*. Wynika to z pewnej niechęci wobec bardziej syntetycznych struktur (derywacji) i potwierdza brak popularności w języku polskim sufiksacji *-zka*. Próby utworzenia formy żeńskiej w języku polskim za wszelką cenę, są niekiedy skazane na niepowodzenie. Warte kontynuacji jawią się w tym kontekście badania mające na celu sprawdzenie, czy derywacje żeńskie spotykające się tu wciąż z dezaprobatą (np. *psycholożka*) zyskają z czasem akceptację.

<sup>15</sup> „Ustawa o zmianie ustawy o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej oraz o zmianie niektórych innych ustaw” (Dz. U. z dnia 30 września 2009 r.).

<sup>16</sup> Świadczy o tym np. użycie leksemu *kosmetolog* zamiast *kosmetyczka* – przykład z dalszej części rozważań.

Obok możliwych uzasadnionych oskarżeń o motywację postawami seksistowskimi lub brakiem wrażliwości w tym zakresie przyznać należy, że nie wszystkie oceny krytyczne pod adresem polszczyzny mogą być uzasadnione<sup>17</sup>. Osobie, która nie zna dostatecznie dobrze specyfiki danego języka, trudno będzie zrozumieć fakt, iż nie dla wszystkich możliwości słowotwórczych jednego języka w innym systemie znajdziemy „idealne”<sup>18</sup> ekwiwalenty, które przez większość użytkowników tego języka traktowane są jako naturalne i konotacyjnie neutralne wyrażenia językowe. Fakt ten tłumaczą wyniki ankiety, które chciałbym zaprezentować. Wspomniane różnice – z jednej strony odmienne możliwości morfologiczne, z drugiej różnorokie uwarunkowania społeczne – mogą sugerować, iż w obydwu kulturach istnieją odmienne perspektywy dla rozwoju zjawiska. Poddajmy te raczej ogólne założenia krótkiej przynajmniej weryfikacji.

## 6. Ankieta

Zaprezentuję pokrótce wyniki prowadzonych przeze mnie od 2009 roku badań z wykorzystaniem ankiety, skierowanej do kobiet w Polsce i w Niemczech w wieku od 18 do 40 roku życia. Brak tu miejsca na szczegółowe przedstawienie wyników badań i wynikających z nich wniosków, w tym na omówienie związków pomiędzy preferencjami w tworzeniu nazw a wiekiem czy wykształceniem badanych osób. Aspekty te omówione zostaną szczegółowo w przygotowywanej odrębnej pracy na ten temat. Zapoczątkowane przeze mnie w 2009 roku badania są kontynuowane, ich wyniki mają na celu stwierdzenie ewentualnej ewolucji omawianych tu zachowań językowych. Poddane ankiecie osoby poproszone zostały o podanie nazwy swojego zawodu (statusu społecznego itp.<sup>19</sup>), wieku oraz zainteresowań. Respondentki nie wiedziały, iż badanie ma na celu stwierdzenie, przy pomocy jakiej nazwy określają swą profesję bądź też status społeczny.

W części niemieckiej ankiety, tzn. zredagowanej w języku niemieckim i skierowanej do Niemek, wzięły dotychczas udział 292 osoby. Formą jednoznacznie żeńską określiła swój status zawodowy lub społeczny zdecydowana większość badanych, tzn. 255 osoby, stanowiących 87% respondentek w tej grupie językowej.

Najczęściej pojawiającymi się nazwami, tzn. takimi, które wystąpiły w odpowiedziach ponad jeden raz, są następujące rzeczowniki:

<sup>17</sup> Podobne głosy pod adresem polszczyzny artykułowane są stosunkowo często w dyskursie publicznym i popularnonaukowym, zwłaszcza w mass mediach.

<sup>18</sup> Idealne, tzn. realizowane przy pomocy tych samych kategorii morfo-syntaktycznych.

<sup>19</sup> Obok nazw zawodów podawane były m.in. określenia *uczennica*, *maturzystka*, *studentka*.

(N1) *Lehrerin* (28x)<sup>20</sup>, *Hausfrau* (25x), *Studentin* (16x), *Rentnerin* (15x), *Schülerin* (14x), *Erzieherin* (9x), *Krankenschwester* (9x), *Verbraucherin* (8x), *kaufmännische Angestellte* (8x), *Kauffrau* (7x), *Sozialpädagogin* (7x), *Gärtnerin* (5x), *Bankkauffrau* (4x), *Industrie-Kauffrau* (4x), *Agraringenieurin* (3x), *Angestellte* (3x), *Mutter* (3x), *Bäckerin* (2x), *Bürokauffrau* (2x), *Diplom-Sozialpädagogin* (2x), *Heilpädagogin* (2x), *technische Angestellte* (2x), *Verkäuferin* (2x), *Verwaltungsangestellte* (2x).

Co ważne, wśród stwierdzonych nazw żeńskich znajdują się także przykłady zawodów zmaskulinizowanych: *Bäuerin*, *Gärtnerin* (5x), *Landwirtin*, *Metzgerin*, *Metzgereigehilfin*, w tym takie, dla których w języku polskim nie używa się bądź rzadko używa się formy żeńskiej. Rezygnacja z form żeńskich dotyczy jedynie nielicznych przypadków (13 procent), m.in. form: (N2) *Clinical Quality Inspector* (2x), *Floor and Window Manager*, *Azubi*, *Geomantie*, przymiotnikowego określenia *selbstständig* (2x), określenia obszaru działalności zawodowej czy społecznej lub nazwy (własnej) miejsca pracy, m.in.: (N3) *Arbeitskreis Ökologie und Umwelt*, *OK-Kaffee*, *Attac*, *Weltladen*, *OK-Kaffee*, nie oznacza zatem sięgania po (generyczne) formy męskie.

W części polskiej ankiety wzięły udział 252 kobiety. Formą żeńską określiła swój status zdecydowana mniejszość badanych osób, tj. 82 ankietowane, co stanowi 32%. Większość spośród deklarowanych przez Polki określeń własnego zawodu stanowią nazwy męskoosobowe (59%). Pozostałe 9% to neutralne pod względem rodzaju gramatycznego (uniwersalne) formy językowe.

Co znamienne, większość spośród konstrukcji męskoosobowych stanowią wyrazy, które dopuszczają derywację żeńską (mocję):

(P1) agent, chemik, dietetyk, doktorant, dziennikarz, ekonomista, introligator, inwestor giełdowy, konstruktor, konsultant, lektor, manager (2x), matematyk, nauczyciel (9x), prawnik (2x), projektant, witrażysta, właściciel firmy, redaktor, referent, rehabilitant, specjalista ds. administracji, specjalista ds. turystyki, specjalista, student (6x), uczeń (8x).

Ważną obserwacją przy tym jest preferowanie przez ankietowane osoby młodsze, tzn. uczennice i studentki, formy męskoosobowej: *uczeń* oraz *student*. Podobne spostrzeżenie dotyczy nazw zawodów o dużym stopniu sfeminizowania, przede wszystkim *nauczyciel*. Tylko jeden przypadek z grupy form męskoosobowych to nazwa profesji zmaskulinizowanej – *rolnik*. Niektóre użyte tu nazwy nie dopuszczają formy żeńskiej: jako nazwy dwuczłonowe (P2), uniwersalne z uwagi na swe obcojęzyczne brzmienie (P3) lub z innych względów konwencjonalnych (P4):

<sup>20</sup> Jeśli nazwa pojawiła się w ankiecie więcej niż jeden raz, w nawiasach podana jest ich frekwencja.

(P2) doradca finansowy, doradca laktacyjny, doradca ubezpieczeniowy, nauczyciel akademicki (2x), nauczyciel przedszkola, pracownik administracyjny, pracownik kultury, pracownik umysłowy

(P3) cook, headhunter, medical administrator, project manager, social work

(P4) architekt (3x), filozof, geofizyk, grafik, handlowiec, inżynier, inżynier produkcji, kulturoznawca, naukowiec, technik, technik budownictwa, wykładowca.

Pewne nazwy zdawałyby się w formie żeńskiej tracić profesjonalność lub przybierać postać anachroniczną: *sprzedawca międzynarodowy*, *dyrektor handlowy*, *przedsiębiorca*, *rekruter*. Kolejne przykłady (P5) świadczą o braku akceptacji dla sufiksacji przy pomocy morfemu *-zka*. Poza jedynym stwierdzonym przypadkiem żeńskiej formy tego rodzaju *etnolożka* nie pojawia się ona w odpowiedziach respondentek:

(P5) biolog, filolog, romanista, pedagog (5x), politolog, psycholog (4x), socjolog, technolog żywności.

Przy porównaniu odpowiedzi w ankietach polskich i niemieckich warto podkreślić szeroko rozpowszechnioną w języku niemieckim sufiksację żeńską oraz kompozycję z członem *-frau*:

(P6) Hausfrau (25x), Kauffrau (7x), Bankkauffrau (4x), Industrie-Kauffrau (4x), Bürokauffrau (2x), Event-Kauffrau, Industrie-Kauffrau, Informatik-Kauffrau, Kräuterfrau, Versicherungskauffrau.

Nieco inaczej wygląda ta kwestia w języku polskim. Istnieją co prawda nazwy zawodów, w przypadku których utworzenie form żeńskich (mocja) nie stanowi większego wyzwania, a formy te są szeroko rozpowszechnione: *lekarka* (ale: *lekarz stomatolog*, *lekarz dermatolog*), *pielęgniarka*, *dziennikarka*, *kucharka*, *masażystka*, *sportsmenka*. W ogólnym zestawieniu możliwości polszczyzny w tym zakresie są jednak zdecydowanie inne. W odróżnieniu od języka niemieckiego w wielu przypadkach polskojęzyczna derywacja bądź kompozycja żeńska nie wchodzi w rachubę (przykłady z grupy (P4) oraz np.: *teoretyk*, *językoznawca*, *kierowca*, *motorniczy*, *skoczek*, *górnik*, *fotograf*, *grafik*, *weterynarz*, *chirurg*). Niekiedy – tak jest w przypadku np. leksemów *kierowca* czy *motorniczy* – niemożność derywacji żeńskiej idzie w parze z przekonaniem o zmaskulinizowaniu profesji. Repertuar możliwości polskiej derywacji ograniczony jest dodatkowo przez zbieżność ewentualnych form żeńskich z innymi funkcjami semantycznymi leksemów, np. w przypadku leksemów *kominiarka*, *marynarka*, *murarka*, *pielgrzymka*.

Przedstawione tu aspekty tłumaczą fakt, iż w materiale zebranym na podstawie ankiet ekwiwalencja w zakresie żeńskich nazw osobowych została zrealizowana w nielicznych przypadkach:

Bibliothekarin/ Diplom-Bibliothekarin (2x) – bibliotekarka  
Buchhalterin – księgowa (3x)  
Krankenschwester (9x) – pielęgniarka  
Lehrerin (28x) – nauczycielka (3x)  
Physiotherapeutin – rehabilitantka  
Rentnerin (15x) – rencistka  
Schülerin (14x) – uczennica (22x)  
Studentin (16x) – studentka (27x)  
Wirtschaftsfachwirtin – ekonomistka

## 7. Wnioski

We współczesnym świecie istnieje zapotrzebowanie na wyrażenia poprawne politycznie. Jest ono inne w przypadku różnych kręgów kulturowych, co warunkowane jest czynnikami społecznymi, światopoglądowymi, odmienną tradycją, wrażliwością itd., niemniej jednak podlega ciągłym, mniej lub bardziej naturalnym zmianom, które także winny być brane pod uwagę w refleksji na ten temat. Oczywiście asymetryczność językowej realizacji politycznej poprawności w językach nie bywa wyłącznie wyrazem postaw, zamierzonej dyskryminacji i nie może jako jedyne kryterium przesądzać o kolektywnej ocenie mentalności kręgu kulturowego (tym bardziej że ma tu miejsce pewna ewolucja).

Uwzględnianie kategorii rodzaju gramatycznego przez mówiących danym językiem jako ojczystym, a w relacji kontrastywnej zaistnienie ekwiwalencji w tym zakresie, to efekt pewnych decyzji, to wynik uznania za merytoryczne, istotne i celowe wyrażanie tej kategorii w ramach dzisiejszych możliwości kodu językowego.

Realizacja poprawności politycznej w poszczególnych językach możliwa jest za pomocą repertuaru dostępnych aktualnie środków danego systemu leksykalnego i gramatycznego. W porównaniu z możliwością unikania seksizmu w języku polskim można stwierdzić, że język niemiecki posiada inny potencjał dotyczący nazywania osób przy pomocy form żeńskich i wykazuje pod tym względem większą regularność. W porównaniu ze stosunkowo dużymi możliwościami derywacji i kompozycji żeńskiej w języku niemieckim i jej rzeczywistym wykorzystaniem, język polski cechuje znaczna nieregularność w tworzeniu adekwatnych form, obserwujemy tu także mniejszą determinację użytkowników w sięganiu po nie. W języku polskim formy żeńskie używane są raczej tam, gdzie są uznawane za istotne cechy dystynktywne (wręcz tam, gdzie są uznawane za bardziej istotne niż np. nazwanie samego statusu zawodowego bądź społecznego). Można w tym kontekście postawić pytanie o to, czy chodzi tutaj o żeńskie nazwy osób i ich profesji czy też raczej o „profesjonalne” określenia osób płci żeńskiej.

W obydwu językach widoczne są różnice dotyczące potencjału językowego, ale i stopnia determinacji w korzystaniu z niego. Obydwa te aspekty należy brać

pod uwagę w rozważaniach na ten temat, mając na uwadze fakt, iż kategorie te wciąż ewoluują. Podkreślić należy, iż czynniki mające wpływ na uwzględnianie kategorii rodzaju przez ludzi są wypadkową zapotrzebowania na formy żeńskie oraz aktualnych możliwości systemowych (morfologicznych) języka – języka, który podlega naturalnym zmianom, ciągłemu rozwojowi.

Z powodu innego stopnia wykorzystania środków językowych nie powinno się oceniać krytycznie samego systemu danego języka. Język polski cechują pewne ograniczenia, nie można jednak poddawać generalizującej ocenie języka jako wyabstrahowanego systemu, a przy tym określać go mianem prymitywnego. Jak pisze cytowany już Franciszek Gruzca:

(...) nie ma żadnych racjonalnych podstaw do opatrywania ogólnego potencjału generatywnego jednych języków-lektów kwalifikatorem „rozwinęty”, a innych kwalifikatorem „prymitywny” (F. Gruzca 1994: 91).

Podobnie nie powinno się mówić np. o języku niemieckim jako mniej humanitarnym z powodu niemieckojęzycznej formy pytania osoby o jej zawód, które – inaczej niż w języku polskim – brzmi: *Was sind Sie von Beruf?*<sup>21</sup>

Rozważania te traktuję jednak jako wymagające dalszych i szerszych rozważań, uwzględniających m.in. zmianę wrażliwości pod względem omawianego tu równouprawnienia, jego wpływ na generowane formy, a przez to na możliwości realizacji ekwiwalencji w omawianym zakresie w przeszłości.

## BIBLIOGRAFIA

### Źródła

- BRÜGGE, P. (1976), *Ich danke meiner Schöpferin. Peter Brügge über die Feministin Alice Schwarzer*, (w:) Der Spiegel, 26/1976. 144–150.
- FAZ online <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wortschatz-die-vorstaendinnen-sind-auf-dem-weg-in-den-duden-12022945.html> (12 stycznia 2013)
- Klassifikation der Berufe 2010* (Statistisches Bundesamt Wiesbaden) (Kl dB 2010)
- USTAWA z dnia 27 sierpnia 2009 r. o zmianie ustawy o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. z dnia 30 września 2009 r., nr 161 poz. 1278) (= Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r.)

<sup>21</sup> W języku polskim brzmi ono: *Kim jest Pan/Pani z zawodu?*



## Literatura przedmiotu

- AWDIEJEW, A. (2006), *Poprawność polityczna*, (w:) G. Habrajska (red.), *Rozmowy o komunikacji*. 1. *Poprawność polityczna*. Łask. 15–16.
- BONDER, M. (1995), *Ein Gespenst geht um die Welt. Political Correctness*. Bielefeld.
- COSERIU, E. (1997), *Portée et limites de la traduction*, (w:) *Parallèles* 19. 19–34.
- DĄBROWSKA, M. (2008), *Rodzaj gramatyczny a seksizm*, (w:) E. Mańczak-Wohlfeld (red.), *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*. 125. 67–78.
- DĄMBSKA-PROKOP, U. (2000), *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*. Częstochowa.
- DUDEN (2001), *Duden – Herkunftswörterbuch*. Duden. Tom 7. Mannheim.
- DUDEN (2011), *Duden – Richtiges und gutes Deutsch*. CD-ROM. Mannheim.
- FREESE, P. (1999), *Political Correctness: Zum Umgang mit der Sprache in einer globalisierten Welt*. Paderborn.
- GRUCZA, F. (1997), *Problemy historii i genezy języków ludzkich*, (w:) A. Dębski (red.), *Plus ratio quam vis*. Festschrift für Aleksander Szulc zum 70. Geburtstag. Kraków. 77–99.
- HABRAJSKA, G. (2006), *Poprawność polityczna*, (w:) G. Habrajska (red.), *Rozmowy o komunikacji*. 1. *Poprawność polityczna*. Łask. 17–27.
- JÄGER, G./ A. NEUBERT (1982), *Äquivalenz bei der Translation*. Leipzig.
- KADE, O. (1963), *Aufgaben der Übersetzungswissenschaft: Zur Frage der Gesetzmäßigkeit im Übersetzungsprozeß*, (w:) *Fremdsprachen* 7 (1963). Nr 2. 83–94.
- KAMASA, V. (2007), *Fryzjer czy fryzjerka? Rodzaj gramatyczny nazwy zawodu jako nośnik statusu społecznego*, (w:) *Investigationes Linguisticae*. Vol. XV. 56–79.
- KUBACKI, A.D. (2010), *Jak tłumaczyć oficjalne nazwy zawodów i specjalności z języka niemieckiego i na język niemiecki?* (w:) M. Piotrowska (red.), *Tłumacz wobec problemów kulturowych*. *Język a komunikacja* 26. Kraków. 71–81.
- ŁAZIŃSKI, M. (2006), *O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytułowe i ich asymetria rodzajowo-płciowa*. Warszawa.
- NAGÓRKO, A. (1998), *Zarys gramatyki polskiej (ze słowotwórstwem)*. Warszawa.
- PAEPCKE, F. (1986a), *Im Übersetzen leben. Übersetzen und Textvergleich*. Tübingen.
- PAEPCKE, F. (1986b), *Die Illusion der Äquivalenz. Übersetzen zwischen Unschärfe und Komplementarität*, (w:) E. Grözinger, A. Lawaty (red.), *Suche die Meinung*. Festschrift für Karl Dedecius. Wiesbaden. 116–151.
- TURK, H. (1989), *Probleme der Übersetzungsanalyse und der Übersetzungstheorie*, (w:) *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 21/2. 8–82.



**Mariola JAWORSKA**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## **Indywidualizacja procesu nauczania języków obcych a instytucjonalny kontekst edukacyjny**

### **Abstract:**

#### **Individualisation of the Process of Foreign Language Teaching and the Institutional Educational Context**

The article presents the issue of the process of foreign language teaching in relation to the Polish educational reality. The contemporary glottodidactic research focuses on the learner, their individual characteristics and the influence of the environment. The researchers agree on the necessity of placing the learner, organizing an appropriate learning environment and taking into consideration their needs and opportunities in the centre of the didactic process. It is worth considering how the postulate of the individualization is implemented in Polish institutions. The issues discussed in the first part of the text concern the description of individualisation and didactic possibilities of its implementation in school, first of all by means of internal differentiation, including, for instance, the differentiation of objectives, contents and the organization of the lesson. The key element taken into consideration is the analysis of the binding legal regulations and selected research results concerning foreign language teaching in the context of individual features, the learner's predispositions as well as particular needs and educational abilities.

### **Wprowadzenie**

W ostatnich latach badania lingwistyczne koncentrują się na konkretnym człowieku, jego rzeczywistych właściwościach językowych oraz na procesach językowych, jakie w nim zachodzą i które w pełni świadomie lub w sposób podświadomy podejmuje, funkcjonując jako istota społeczna (F. Grucza 2007). Wiele badań glottodydaktycznych także skupia się na uczącym się języków obcych, charakteryzujących go czynnikach indywidualnych i oddziałującym na niego kontekście środowiskowym. Badacze wydają się być zgodni co do konieczności umiejscowienia uczącego się w centrum badań glottodydaktycznych i organizowania mu właściwego środowiska uczenia się (C. Riemer 2006: 27, H. Komorowska 2007: 5, E. Zawadzka-Bartnik 2011: 16). Tak popularna obecnie koncepcja autonomicznego uczenia się, związane z nią problemy strategii, stylów, różnic indywidualnych odnoszą się do różnorodnych aspektów procesów zachodzących w układzie glottodydaktycznym, bazują jednak na wspólnej podstawie, w której akcentowana

jest indywidualność uczącego się. Z takiego podejścia wynika z kolei konieczność dostosowania procesu dydaktycznego do potrzeb i możliwości uczącego się, przede wszystkim zaś uaktywnienia go w tym procesie.

Biorąc powyższe pod uwagę, warto zastanowić się nad tym, jak postulat indywidualizacji procesu nauczania realizowany jest w kształceniu instytucjonalnym w Polsce, jaki jest aktualny stan prawny dotyczący nauczania języków obcych w tym zakresie, jak wygląda rzeczywista organizacja indywidualnego wsparcia uczniów na płaszczyźnie szkoły i klasy.

## **1. Indywidualizacja i dydaktyczne możliwości jej realizacji w klasie językowej**

Indywidualizacja procesu nauczania języka obcego w przyjętej tu perspektywie rozumiana jest jako całość działań organizacyjnych i dydaktyczno-metodycznych stosowanych podczas lekcji w celu uwzględnienia różnych możliwości uczących się i umożliwienia im pełnego rozwoju ich motorycznego, intelektualnego oraz emocjonalnego potencjału (H. Meyer 2004: 97, W. Tönshoff 2004: 227). Tak rozumiana indywidualizacja procesu nauczania języka wymaga diagnozy kompetencji ucznia na wstępie, zaplanowania właściwych działań dydaktycznych, przemyślanej organizacji lekcji, ale także zindywidualizowanej kontroli osiągnięć. Może być realizowana poprzez różnicowanie zewnętrzne i wewnętrzne (M. Bönsch 2009: 18), przy czym to pierwsze odnosi się przede wszystkim do rozwiązań organizacyjnych (podział uczniów na podstawie uzdolnień, zainteresowań, np. tworzenie grup międzyoddziałowych na podstawie badania poziomu biegłości językowej), drugie zaś polega na działaniach obejmujących wszystkie te formy dyferencjacji, które są podejmowane wewnątrz wspólnie nauczonej klasy czy grupy (W. Klafki, H. Stöcker 1991: 173).

Ze względu na korzyści płynące z uczenia się w grupie rówieśniczej należy podkreślić przede wszystkim zalety różnicowania wewnętrznego, którego realizacja może odbywać się na wszystkich płaszczyznach dydaktycznych poprzez różnicowanie celów, treści, organizacji lekcji i mediów (F. Hass 2008: 4).

### **1.1. Różnicowanie celów**

Różnicowanie celów zakłada określanie realistycznych i osiągalnych dla uczących się celów w ramach przyjętych założeń instytucjonalnych. Wiąże się ściśle z pojęciem sukcesu w nauce języka obcego, który może być rozumiany jako poziom kompetencji osiągnięty na koniec określonego etapu edukacyjnego lub jako przyrost kompetencji w tym czasie. W pierwszym przypadku zamierzone

osiągnięcia zorientowane są na opisanej kryteriami normie i nie uwzględniają poziomu początkowego. W drugim zaś pojęcie sukcesu koncentruje się na indywidualnym uczącym się i obejmuje przy ocenie osiągnięć sytuację wyjściową. W kontekście indywidualizacji procesu nauczania jest więc ważne, aby bazując na diagnozie aktualnego poziomu konkretnego uczącego się, stawiać także realistyczne, zróżnicowane cele. To wymaga jednak wprowadzenia zróżnicowanych form kontroli, co z kolei jest trudne ze względu na dzisiejszy trend do standaryzacji osiągnięć. W pewnym stopniu ten rodzaj różnicowania jest więc możliwy wyłącznie w sekwencjach lekcyjnych.

### **1.2. Różnicowanie treści**

Indywidualizacja procesu nauczania języka obcego przez różnicowanie treści może odnosić się zarówno do tematyki tekstów, jak i związanych z nią zadań językowych, co właściwie oznacza uwzględnianie różnorodnych zainteresowań uczących się. Możliwe jest to poprzez takie działania, jak: wybór tematu z przygotowanej oferty, swobodny wybór tematu przy narzuconej formie opracowania (plakat, prezentacja), czy np. sformułowanie tematu w ramach określonego projektu. Wydaje się, że najprostszą formą takiego różnicowania jest prezentacja treści (zadań, tekstów, itd.) o różnym stopniu trudności, przy czym należy uwzględniać zarówno cechy tekstu, jak np. jego długość, ilość nowej leksyki, stopień złożoności składni, jak i zainteresowania i wiedzę, jaką mają już uczniowie na dany temat. Teksty o różnym stopniu trudności mogą być łączone z zadaniami językowymi, wymagającymi uruchomienia różnorodnych procesów kognitywnych, polegającymi na reprodukcji, reorganizacji albo transferze (W. Tönshoff 2004: 229–231). Takie różnicowanie może odbywać się zarówno ilościowo (liczba i zakres zadań), jak i jakościowo (stopień trudności).

### **1.3. Różnicowanie organizacji lekcji**

Indywidualizację procesu nauczania języka obcego umożliwia także stosowanie różnorodnych rozwiązań metodycznych, uwzględniających przede wszystkim style uczenia się oraz preferencje związane z formami przekazywania informacji. W ten sposób można realizować ten sam program nauczania w odniesieniu do wszystkich uczących się, a działania dydaktyczne, np. sposób wyjaśniania, tempo pracy, czy chociażby rodzaj zadawanych pytań dostosowywać do ich potrzeb i możliwości. Lekcja języka obcego daje wiele możliwości indywidualizowania procesu nauczania w zakresie stosowania różnorodnych metod dostosowanych do możliwości uczenia się różnych osób, wprowadzania różnorodnych form organizacyjnych, uwzględniania ćwiczeń o charakterze korekcyjno-kompensacyjnym.

Na przykład multisensoryczna prezentacja i percepcja treści kształcenia, tak zalecana w przypadku uczących się cierpiących na dysfunkcję któregoś kanału percepcyjnego (M. Bogdanowicz 2004: 94, K. Sellin 2008: 98) jest rozwiązaniem, które może okazać się bardzo skuteczne w odniesieniu do całej grupy. Chodzi o to, aby w procesie poznawania języka obcego aktywizować możliwie wiele zmysłów poprzez stosowanie w ramach jednostki lekcyjnej ćwiczeń, w trakcie których można zobaczyć, dotknąć, narysować czy użyć w zabawie przedmiotu, którego nazwa została wprowadzona. Prezentacja, rozumienie i przetwarzanie materiału następuje z równoczesnym zastosowaniem bodźców wizualnych, fonicznych i kinestetycznych. Ważnym elementem realizacji potrzeb uczących się z uwzględnieniem w procesie dydaktycznym ich cech indywidualnych jest budowa lekcji uwzględniająca różnorodne formy pracy, w szczególności nauczanie otwarte oraz pracę zespołową.

#### **1.4. Różnicowanie mediów**

Istotnym elementem realizacji zasady indywidualizacji procesu nauczania może być wykorzystywanie odpowiednich mediów. Ich właściwy dobór uwzględniający różnorodne formy prezentacji chociażby tekstów (grafiki, obrazy, modele, eksperymenty itd.) umożliwia dostosowanie procesu dydaktycznego do możliwości uczących się oraz preferowanych przez nich form przekazywania informacji.

W kontekście różnicowania wewnętrznego przez media szczególną rolę mogą odgrywać nowe technologie, które wymuszają niejako zmiany w metodologiczno-dydaktycznym i organizacyjnym kształtowaniu zajęć lekcyjnych. Audiowizualne konferencje internetowe, fora dyskusyjne, uczenie się w tandemie, debaty, projekty językowe umożliwiające komunikowanie się z innymi uczącymi się danego języka obcego, uatrakcyjnają lekcję języka obcego, wzbogacają ją, ale przede wszystkim dają możliwość uwzględniania potrzeb uczniów, np. szczególnie zdolnych. Internetowe formy interakcji umożliwiają dostosowanie rodzaju i stopnia trudności zadań językowych do możliwości uczących się, wymagają podejmowania przez nich autonomicznych decyzji i dokonywania samodzielnych wyborów treści, materiałów, technik i metod pracy. Komputer może odgrywać ważną rolę w różnicowaniu procesu nauczania i dostosowywaniu go do indywidualnego poziomu rozwoju, gdyż daje nowe możliwości diagnozy i celowej interwencji, a także możliwość współpracy i wsparcia uczniów z deficytami, np. poprzez ułatwienie procesu uczenia się pisania (M. Erdmenger 2001: 146).

## 2. Instytucjonalny kontekst edukacyjny

Analizując obowiązujące akty prawne dotyczące kształcenia w polskich szkołach, można zauważyć, że uwzględnianie w procesie nauczania cech indywidualnych i predyspozycji uczących się, ale także ich potrzeb i możliwości edukacyjnych, jest mocno akcentowane. Wynika to z jednej strony z konieczności szeroko postulowanego w ostatnim czasie wyrównywania szans edukacyjnych, np. dzieci z deficytami i niepełnosprawnościami, z drugiej zaś z konieczności właściwego organizowania nauczania uczniów zdolnych, twórczych, wybitnych.

Prawa uczniów do kształcenia zgodnego z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami gwarantuje Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. (tekst jednolity, Dz.U. z 2004r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.), która zapewnia m.in. realizację prawa dzieci i młodzieży do kształcenia się, wychowania i opieki odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju, dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy. Kolejne, wprowadzane na mocy tej ustawy rozporządzenia (Rozporządzenia A, B, C, D) regulują kwestie dotyczące praw ucznia, organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz warunków i form kształcenia w szkołach. Na mocy tych dokumentów uczniowie mają prawo do: uzyskania opinii bądź orzeczenia w sprawach dostosowania wymagań edukacyjnych do ich indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych, wczesnej diagnozy i specjalistycznej interwencji (w tym dostosowania programu i metod pracy), dostosowania sposobu oceniania do ich możliwości, przystąpienia do egzaminów zewnętrznych w warunkach i formie dostosowanych do indywidualnych potrzeb.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce (Rozporządzenie C) ma polegać na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu jego indywidualnych możliwości psychofizycznych, wynikających w szczególności: (1) z niepełnosprawności, (2) z niedostosowania społecznego, (3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym, (4) ze szczególnych uzdolnień, (5) ze specyficznych trudności w uczeniu się, (6) z zaburzeń komunikacji językowej, (7) z choroby przewlekłej, (8) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, (9) z niepowodzeń edukacyjnych, (10) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi, (11) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Omawiane akty prawne podkreślają znaczenie indywidualizacji działań pedagogicznych na wszystkich rodzajach zajęć. Określają też zadania i rolę

nauczyciela, który jest obowiązany indywidualizować pracę z uczniem na obowiązkowych i dodatkowych zajęciach edukacyjnych oraz dostosować wymagania edukacyjne, odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia (Rozporządzenie D). Ważną kompetencją nauczyciela staje się zatem identyfikacja inności i daleko idąca dyferencjacja i indywidualizacja procesu dydaktycznego. Traktując ucznia jako psychofizyczną unikalną jedność, nauczyciel jest zobowiązany nieustannie dostosowywać techniki i środki nauczania do jego możliwości i potrzeb.

### **3. Indywidualizacja procesu nauczania w rzeczywistości szkolnej**

Przedstawione powyżej rozwiązania instytucjonalne regulują kwestię zindywidualizowanego wsparcia uczniów w polskim systemie oświaty. Jednak w praktyce pomoc udzielana jest w niepełny sposób i nie obejmuje wszystkich uczniów, co można wywnioskować z raportów i badań na ten temat (T. Weiner 2008, M. Stańczak 2009, J. Sobańska-Jędrych 2010, J. Uszyńska-Jarmoc 2010, K. Karpińska-Szaj 2011, T. Siek-Piskozub 2011).

Zauważalna jest przewaga działań wyrównujących szanse edukacyjne kosztem uczniów zdolnych, przed którymi nie są stawiane odpowiednie wyzwania intelektualne. Powoduje to u nich stagnację w zakresie wyobraźni twórczej, myślenia operacyjnego, a w konsekwencji może prowadzić do zaprzepaszczenia ich potencjalnych możliwości ponadprzeciętnych osiągnięć (J. Uszyńska-Jarmoc 2010: 69). Z badań dotyczących uczniów zdolnych (J. Sobańska-Jędrych 2010: 234) wynika, że pomimo identyfikacji ich specjalnych potrzeb, 34% nauczycieli języków obcych w ogóle nie przygotowuje się do pracy z nimi podczas lekcji. Tylko jeden z ankietowanych 62 nauczycieli zadeklarował działania takie, jak: przygotowanie dodatkowych zadań o wyższym poziomie trudności oraz treściach wykraczających poza program nauczania, zaplanowanie indywidualnej pracy z uczniem na lekcji, wprowadzenie zróżnicowanej pracy domowej, organizację projektów językowych. Niepokojący jest także fakt, że jeśli już nauczyciele proponują np. dodatkowe materiały, to nie są to działania polegające na wzbogacaniu programu, a jedynie na wypełnianiu czasu uczniom, którzy szybciej poradzą sobie z materiałem przewidzianym dla całej klasy (J. Sobańska-Jędrych 2010: 234).

Dla nauczyciela indywidualizacja oznacza konieczność obserwacji i diagnozy, ale także dodatkową pracę związaną z odpowiednim doбором materiałów nauczania, tekstów, aktywności komunikacyjnych, przemyśleniem innego rodzaju budowy lekcji, podczas której w tym samym czasie różni uczniowie będą wykonywać różne zadania. Patrząc więc z perspektywy nauczyciela, indywidualizacja jest utrudnieniem w pracy, wiąże się z przygotowaniem dodatkowych materiałów,



ich przemyślanym przydzieleniem poszczególnym uczniom, dokładnym zaplanowaniem lekcji, zróżnicowaniem form kontroli i oceny.

Istotnym zagrożeniem jest uzależnienie praktyki szkolnej od systemu egzaminów zewnętrznych, który z jednej strony zapewnia porównywalność wyników zdających, z drugiej zaś wprowadza wiele ograniczeń podczas realizacji zasady indywidualizacji. Przekłada się bowiem na działania dydaktyczne nauczycieli, którzy starając się przygotować uczniów możliwie jak najlepiej do sprawdzianów i egzaminów, koncentrują się na tym, co zostało zapisane w standardach i wymaganiach egzaminacyjnych i daje się zweryfikować (bo z tego są rozliczani przez rodziców, uczniów, władze oświatowe), często porzucając lub ograniczając ćwiczenie trwałych umiejętności, kształtowanie osobowości i budowanie świadomości językowej uczniów. Z kolei uczniowie przygotowują się do testów i egzaminów, po zasięgnięciu informacji o ich przebiegu i formie, często też korzystając z przykładowych testów udostępnianych przez ośrodki egzaminacyjne i wydawnictwa. Wytyczne do egzaminów bardzo wyraźnie określają, co jest uznawane za realizację zadania językowego – egzaminowany ma realizować cel komunikacyjny, używając oczekiwanych struktur, co jest często schematyczne i mało twórcze. Zagrożeniem wynikającym z takiego podejścia są także znaczne uproszczenia w interpretacji celów programu, skupianie się na wskaźnikach językowych, ograniczanie się do znajomości faktów z pominięciem analizy, syntezy, wnioskowania, a także nieuwzględnianie takich aspektów jak np. warunki realizacji programu.

Niezadowolający jest stan wiedzy i umiejętności nauczycieli na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych, np. specyficznych trudności w uczeniu się – ankietowani przykładowo deklarują, że wiedzą, czym jest dysleksja, podczas gdy nie potrafią wymienić konkretnych zaburzeń i ich przyczyn (M. Jaworska 2011: 253, T. Siek-Piskozub 2011: 229). Chociaż dostrzegają potrzebę indywidualizacji pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, 60% z nich nie zna form, metod i zasad takiej pracy (K. Gal 2005). Brak wiedzy i niewystarczające kompetencje nauczycieli powodują bezradność, a w konsekwencji bierność.

Z badań M. Stańczak (2009) wynika, że lekcja szkolna nie stwarza warunków sprzyjających rozwijaniu twórczego zachowania językowego, czy nawet rozwijaniu zainteresowań. Podczas lekcji ograniczona jest swoboda wyrażania myśli i opinii przez uczniów, co jest wynikiem specyfiki komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, będącej z kolei skutkiem konwencji, norm, obowiązujących w szkole. Komunikacja podczas lekcji szkolnej charakteryzuje się tym, że to prowadzący zajęcia decyduje o kolejności wypowiedzi, przerywa, skłania do powtórzeń, określa zakres treści, rozmiar i formę wypowiedzi. W celu sprawdzenia stopnia opanowania materiału leksykalnego czy gramatycznego nauczyciel wymaga stosowania konkretnych form językowych, a stosowanie strategii

komunikacyjnych charakterystycznych dla naturalnej sytuacji komunikacyjnej (parafraza, substytucja, uproszczenia) uznaje często za przejaw braku znajomości wymaganego materiału. Celem uczenia w realizacji zadania językowego jest więc sprostanie oczekiwaniom nauczyciela. Uczeń rzadko mówi to, co chciałby powiedzieć, dostosowuje swój tok myślenia przy rozwiązywaniu problemów do wymagań nauczyciela (E. Zawadzka 1993: 17–19).

#### **4. Podsumowanie**

Wielość badań dotyczących indywidualizacji pokazuje, że poprzez pytania z nią związane poruszane są tak naprawdę aspekty teorii szkoły. Realizacja zasady indywidualizacji w szkole jest czymś więcej niż tylko zabiegiem organizacyjno-metodycznym, bo w rzeczywistości odzwierciedla aktualne rozumienie kształcenia instytucjonalnego. Główne przyczyny problemów z nią związanych odnoszą się do faktu, że w systemie szkolnym organizuje się masowe procesy uczenia się, a nauczanie zorientowane jest często na osiągnięcie średniego/ przeciętnego wyniku, co nie odpowiada wielu indywidualnościom. Indywidualne cechy uczącego się, jego afekty, emocje i kognicje odgrywają podrzędną rolę.

Zauważalna jest rozbieżność między deklaracjami o indywidualizacji, uwzględnianiu potrzeb uczących się, ich stylów i strategii uczenia się oraz celów, jakie sobie stawiają, a skrajnym ujednoceniem systemów egzaminacyjnych w językach obcych. A przecież to egzaminy rządzą w istocie programami i materiałami nauczania. Ujednocila się zatem kształt materiałów, a zarazem metody pracy, ujednocila się też efekty kształcenia, bo dany etap edukacyjny ma się kończyć spełnieniem przez wszystkich uczących się określonych wymagań. Zauważalne jest zorientowanie na skuteczność, przewidywalność i kontrolowalność procesu uczenia się języków obcych. Stwierdzeniu, że taki proces uczenia się języków obcych jest uogólniony i mało zindywidualizowany, trudno chyba zaprzeczyć. Z pewnością w edukacji obcojęzycznej pracują również nauczyciele, którzy opierają się negatywnym tendencjom i intuicyjnie podejmują trud włączenia różnicowania do swoich zajęć. Niepokojące jest jednak, że wciąż jest ich zbyt mało.

**BIBLIOGRAFIA**

- BOGDANOWICZ, M. (2004), *Niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się języków obcych*, (w:) M. Bogdanowicz/ M. Smoleń, (red.), *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk. 78–97.
- BÖNSCH, M. (2009), *Erfolgreiches Lernen durch Differenzierung im Unterricht*. Braunschweig.
- ERDMENGER, M. (2001), *Computer im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung*. München.
- GAL, K. (2005), *Usprawnianie dzieci z dysleksją w zreformowanej szkole*, (w:) Z. Andrzejak/ L. Kacprzak/ K. Pająk (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*. Poznań/ Warszawa. 51–55.
- GRUCZA, F. (2007), *Lingwistyka Stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa.
- HASS, F. (2008), *Keiner wie der andere. Im differenzierten Unterricht Lernprozesse individualisieren*, (w:) *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. Differenzierung* 94. 2–8.
- JAWORSKA, M. (2011), *Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w procesie uczenia się i nauczania języków obcych w Polsce*, (w:) *Neofilolog* 36. 245–254.
- KARPIŃSKA-SZAJ, K. (2011), *Uczniowie z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych: nauczanie języków obcych*, (w:) *Neofilolog* 36. 59–72.
- KLAFKI, W./ H. Stöcker (1991), *Innere Differenzierung des Unterrichts*, (w:) W. Klafki (red.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim. 173–208.
- KOMOROWSKA, H. (2007), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*. Warszawa.
- MEYER, H. (2004), *Was ist guter Unterricht?* Berlin.
- RIEMER, C. (2006), *Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen: Der Lerner als „Einzeltäger“*. Konsequenzen für die Theorie und Empirie des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, (w:) D. Wolff/ P. Scherfer (red.), *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt/M. 223–244.
- Rozporządzenie A: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych*. Dz. U. z 2010r. Nr 228, poz. 1490.
- Rozporządzenie B: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach*. Dz. U. z 2010r. Nr 228, poz. 1489.
- Rozporządzenie C: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno–pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Dz. U. z 2013r. Nr 0, poz. 532.
- Rozporządzenie D: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*. Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1491.
- SELLIN, K. (2008), *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München.
- SIEK-PISKOZUB, T. (2011), *Uczeń dyslektyczny: czy nauczyciele są na niego przygotowani?* (w:) *Neofilolog* 36. 221–230.
- SOBAŃSKA-JĘDRYCH, J. (2010), *Uczeń zdolny – uczenie się i nauczanie języków obcych*. Nieopublikowana praca doktorska. Warszawa.
- STAŃCZAK, M. (2009), *Zaspokajanie potrzeb ucznia zdolnego w szkole*. Olsztyn.

- TÖNSHOFF, W. (2004), *Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht*, (w:) *Deutsch als Fremdsprache* 4. 227–231.
- Ustawa o Systemie Oświaty* Z 7 Września 1991 R. tekst jednolity, Dz.U. z 2004r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.
- USZYŃSKA-JARMOC, J. (2010), *Szkoła gubi diamenty*, (w:) *Psychologia w Szkole* 1. 61–69.
- WEJNER, T. (2008), *Liczy się uczeń a nie statystyki – badania ankietowe dotyczące szkoły przyjaznej uczniom z dysleksją*, [<http://www.ptd-lodz.com/uczniowie-dyslektyczni-ankieta.php>].
- ZAWADZKA, E. (1993), *Problemy i paradoksy komunikacji w klasie*, (w:) *Neofilolog* 6. 17–24.
- ZAWADZKA-BARTNIK, E. (2011), *Różnorodność cechą współczesnego świata*, (w:) *Neofilolog* 36. 9–18.

**Marta KALISKA**

Uniwersytet Warszawski

## **Tablety i smartfony – nowe narzędzia glottodydaktyczne**

### **Abstract:**

#### **Tablets and Smartphones – New Foreign Language Teaching Tools**

The main aim of this paper is to provide some useful methods and examples in foreign language teaching by mobile learning system, which represents a further step in e-learning or blended learning development. Considering the fact, that in 2011 there were around 500 million smartphones and 34 million tablets and over 1 billion app downloads, the necessity of taking advantage of these practical, small devices in teaching seems obvious. The term of mobile learning describes the process of learning when the learner does not have to be in a defined location and she uses the mobile technology. Nowadays the system consists of learning programs which do not depend on time and place and can be used in the leisure time. The main benefit of these programs is an opportunity of adapting activities, work schedule, learning strategies to the learner's needs and skills.

### **1. Technologie informacyjno-komunikacyjne a glottodydaktyka**

Nowe narzędzia dydaktyczne, jakimi są tablety i smartfony, wiążą się nierozdzielnie z pojęciem nauczania mobilnego (*mobile learning*), które stanowi kolejny etap zastosowania nowych technologii w nauczaniu języków obcych. Oferują one możliwość ciągłego korzystania z materiałów dydaktycznych, programów do nauki oraz dostęp do Internetu w dowolnym momencie bez konieczności przygotowania się do pracy ze strony osoby uczącej się. Obecnie wiele programów do nauki, platform *e-learningowych* i innych aplikacji, takich jak słowniki lub encyklopedie internetowe, zostało opracowanych pod kątem systemów operacyjnych urządzeń mobilnych tak, aby interfejs i sposób korzystania z nich był jak najprostszyszy oraz, aby wygląd graficzny całej aplikacji dostosowany był do ekranu dotykowego o raczej niewielkich rozmiarach. Urządzenia mobilne doskonale pasują do dzisiejszej rzeczywistości, w której rozwój Internetu i coraz większa jego dostępność umożliwiły przepływ informacji w czasie rzeczywistym, powszechną komunikację, a następnie rozpowszechnienie się platform społecznościowych o różnym charakterze, zmieniając niegdysiejszy świat w globalną wioskę (M. McLuhan 1964). Konieczność istnienia w sieci, posiadania własnego profilu na platformie społecznościowej, nieustanne sprawdzanie poczty elektronicznej to cechy dzisiejszego użytkownika Internetu, w szczególności tego młodego należą-

cego go generacji „cyfrowych tubylców” (*digital natives*). Zmniejszenie rozmiarów i wagi komputerów mobilnych pozwala na stały dostęp do urządzenia, które można wszędzie ze sobą zabrać i skorzystać z niego w dowolnej chwili.

Sukces przede wszystkim smartfonów, ich popularyzacja nie mogła pozostać bez wpływu na glottodydaktykę, która od zawsze korzysta z rozwiązań oferowanych przez rozwój technologiczny. Wszechobecne pojęcie mobilności przyczyniło się również do zmiany w postrzeganiu nauki języków obcych, a w szczególności języka angielskiego, który przejął funkcję *lingua franca* doby globalizacji. Nauka języków obcych cieszy się ogromną popularnością, ponieważ znajomość wyłącznie języka angielskiego bardzo ułatwia istnienie i poruszanie się w dzisiejszym zglobalizowanym świecie.

Rozwój nowych technologii, w tym technologii mobilnej, nieodłącznie związanej z Internetem powoduje zmiany w dziedzinie nauki, jaką jest glottodydaktyka. Zmiany te mają przede wszystkim charakter pozytywny (A. Garavaglia 2012: 3), ponieważ kontekst nauczania języków obcych został poszerzony o przestrzeń wirtualną, która umożliwia instytucjom, pojedynczym nauczycielom, osobom prywatnym i firmom tworzenie oraz promowanie innowacyjnej własności intelektualnej. Negatywny aspekt tego zjawiska stanowi tutaj nadmiar proponowanych rozwiązań niespełniających niekiedy wymogów i założeń metodologii nauczania.

Nowa wirtualna rzeczywistość dydaktyczna niezwykle pomocna w promowaniu wiedzy i samokształcenia młodzieży oraz osób dorosłych niesie ze sobą eklektyzm metodyczny i bałagan pojęciowy uniemożliwiający właściwe wyznaczenie podstawowych założeń i celów: do kogo dany serwis lub aplikacja jest skierowany lub też które kompetencje językowe mogą być wykształcone dzięki zastosowanym rozwiązaniom. Ogromna ilość serwisów internetowych, stron i portali społecznościowych, platform *e-learningowych* poświęconych nauce języków obcych, jak również blogów, słowników, programów tłumaczeniowych, encyklopedii, wirtualnych chmur może wywołać stres i niechęć do nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych zarówno u nauczycieli jak i u osób uczących się. Niechęć ta jest całkowicie usprawiedliwiona, ponieważ wynika nie tylko z obfitości aplikacji, ale również z powodu niewystarczającej pomocy szkoleniowej ze strony instytucji w zakresie stosowania innowacyjnych rozwiązań w kontekście klasy, jak i poza nią. Nauczyciele i wykładowcy zmuszeni są do samodzielnego poszukiwania informacji i wskazówek dotyczących możliwości włączenia technologii w program tradycyjnych zajęć, jak również urozmaicenia zajęć prowadzonych w trybie zdalnym. W ostatnich latach na polskim rynku ukazuje się coraz więcej publikacji poświęconych tej tematyce autorstwa m.in. E. Gajek (2002, 2012), P. Szerszenia (2006, 2010), Z. Bogdanowskiej (2005), M. Ciesielskiej- Ciupek (2000), R. Dębskiego (1996), S. Gruczy (2007), S. Juszczaka (2002), Z. Osińskiego (2006), J. Rusieckiego (1993), B. Siemienieckiego

(1994), I. Szymczaka (2005), P. Topola (2003). Prace te stanowią próbę uporządkowania niczym nieograniczonej przestrzeni wirtualnej, wskazując ewentualne zastosowania oraz analizując system kształcenia wspomagany komputerowo nie tylko w odniesieniu do nauczania języków obcych.

W niniejszym punkcie zostaną przedstawione przesłanki teoretyczne zastosowania technologii w procesie nauczania, poczynawszy od definicji pojęć związanych z glottodydaktyką, w tym samej glottodydaktyki jako nauki, a kończąc na problematyce TIC, czyli technologii informacyjno-komunikacyjnych (*Information and communication technology* – ICT). Ważną kwestią jest tu podkreślenie nadrzędnej funkcji glottodydaktyki względem rozwiązań technologicznych, które traktowane są jako środki lub też narzędzia służące do osiągnięcia celu, jakim jest opanowanie języka obcego na ustalonym poziomie. Nowe media wzbogaciły i poszerzyły kontekst dydaktyczny, jednak – o czym nie można zapominać, nie zmieniły możliwości przyswajania wiedzy. Czy rzeczywiście wspomagają one proces nauki, czy też stanowią jedynie kolejne narzędzia dydaktyczne, które zwyczajnie urozmaicają naukę, nie rewolucjonizując metodyki nauczania – na te pytania trzeba dopiero odpowiedzieć. Niewątpliwie nowe media i ich oferta wpłynęły na popularyzację nauki języków obcych, jak również zwiększyły zainteresowanie kulturą i realiami życia obcojęzycznych społeczeństw, co nie pozostaje bez wpływu na wzrost motywacji do nauki u osób rozpoczynających naukę. Zdaniem włoskich badaczy, takich jak G. Porcelli i R. Dolci, narzędzie, które charakteryzuje innowacyjność rozwiązań wprowadza element *novum* do tradycyjnego układu glottodydaktycznego, wzbudzając tym samym pewne zainteresowanie, co na pewno można zinterpretować na jego korzyść (G. Porcelli, R. Dolci 1999: 32). Możliwe jest zatem założenie, że narzędzie, jakim jest komputer, pomógł w pokonaniu bariery psychologicznej. Nie brakuje jednak przeciwnych punktów widzenia, według których motywacja wynikająca z używania innowacji jest poboczna, zewnętrzna, niezwiązana z zasadniczą motywacją do nauki i wynika z potrzeb psychologicznych uwarunkowanych przez różne czynniki społeczno-kulturowe. Szybko też innowacyjne pomoce dydaktyczne przestają być innowacyjne, nudzą się albo zostają zastąpione przez kolejne nowości, ich atrakcyjność zmniejsza się, a osoby uczące się oczekują ciekawszych, bardziej stymulujących rozwiązań (G.N. Lech, N.C. Candlin 1986). To błędne koło sprostania potrzebom nowoczesnej dydaktyki może przynieść wręcz odwrotne efekty i w dłuższym okresie doprowadzić do utraty jakiegokolwiek motywacji u osób uczących się.

Ważnym czynnikiem przyczyniającym się do rozpowszechniania nauczania wspomagane komputerowo jest większa mobilność społeczna wynikająca z konieczności ukończenia określonych studiów, celów zarobkowych lub turystycznych. Młodzi ludzie i nie tylko szukają szybkiego i skutecznego sposobu nauczania się języka, uczęszczając na kursy komercyjne lub sięgając niekiedy po alternatywne rozwiązania dydaktyczne przede wszystkim w celu szybkiego osią-

gnięcia pożądaných kompetencji (w rozumieniu D.H. Hymesa 1972), co niesie ze sobą ryzyko powierzchownego poznania języka i jego niuansów oraz utrwalenia się błędów językowych.

Jaka powinna być zatem glottodydaktyka i w jaki sposób powinna wykorzystywać narzędzia proponowane przez technologie informacyjno-komunikacyjne? Glottodydaktyka obejmuje zarówno praktyczne nauczanie języków obcych, jak również badania teoretyczne i empiryczne procesu nauczania i uczenia się języków obcych (F. Gucza 1979: 5). W rozumieniu H. Komorowskiej „przedmiotem glottodydaktyki jest całokształt zjawisk związanych z procesem akwizycji języka obcego” (H. Komorowska 1982: 17). Proces ten nierzadko wpisuje się w tzw. układ glottodydaktyczny (F. Gucza 1978) składający się z trzech podstawowych elementów: nauczyciela – ucznia – kanału, z których każdy powinien być dość szeroko pojmowany: funkcję nauczyciela (N), na przykład, w kontekście nieformalnym może pełnić platforma *e-learningowa* program komputerowy lub portal społecznościowy przeznaczony do nauki języka obcego. Kanał natomiast to nie tylko zespół zjawisk komunikacji bezpośredniej w kontekście klasy, ale również środek przekazu masowego, jakim jest Internet i komputer, coraz bardziej dostępny również w telefonach nowej generacji. Pozostaje postać ucznia, którego proces akwizycji języka zależy od wielu czynników psychologicznych i motywacyjnych, niemniej pozostaje on zawsze odbiorcą zindywidualizowanym nawet w kontekście grupy zajęciowej lub wspólnoty uczących się.

W latach 70. XX w. w wyniku rozwoju psychologii, kognitywizmu, socjolingwistyki wykształca się podejście komunikacyjne; jednocześnie rodzi się podejście humanistyczno-afektywne zmierzające do ograniczenia wpływu tzw. filtru emocjonalnego w osobie uczącej się na proces przyswajania języka. Filtr ten to wypadkowa wszystkich czynników negatywnych zaistniałych w czasie nauki, takich jak: stres podczas zajęć, złe relacje w klasie pomiędzy uczącymi się lub względem nauczyciela, a także niewystarczające umiejętności w obsłudze komputera lub programów do nauki języków obcych. Nacisk kładzie się tu na rozwój kompetencji komunikacyjnej tak jak w metodzie komunikacyjnej (S. Krashen 1987, T.D. Nunan 1989). Wraz z rozpowszechnianiem się obu podejść dochodzi do coraz większej dywersyfikacji, pojawiają się specyficzne metody uczenia się jak *task-based approach* – podejście zadaniowe, *content-based approach* – nauczanie przez treść, *content and language integrated learning (CLIL)* – nauczanie przez treść i naukę o języku, *project-based approach* – nauczanie metodą projektów.

To zróżnicowanie

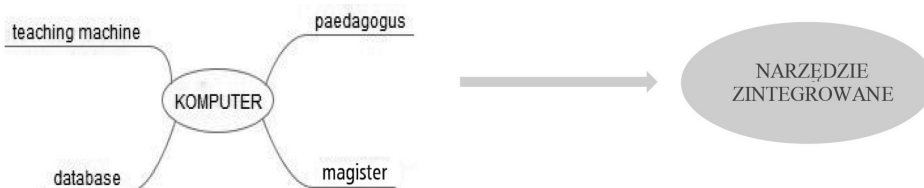
nie stworzyło jednolitego korpusu, jednolitej doktryny, co do której dydaktycy byliby zgodni. Wzrost kompleksowości na poziomie problematyki nauczania języków pociąga za sobą kompleksowość i ogromne zróżnicowanie na poziomie opracowań metodycznych, koncepcji mate-



riałów, praktyki lekcyjnej, jednym słowem – cała dydaktyka zmierza w kierunku eklektyzmu (I. Janowska 2011: 37).

Zjawisko eklektyzmu istnieje również na poziomie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Kompleksowość zagadnień powoduje jeszcze większy zamęt metodyczny i brak pewności po stronie nauczycieli odnośnie do korzystania z tychże propozycji.

Komputer jako narzędzie służące do przekazywania wiedzy i zdydaktyzowanej informacji wykorzystywany jest w glottodydaktyce praktycznie od początku, pierwsze oprogramowania odpowiadające wymogom metody audioligwalnej i audiowizualnej miały charakter *teaching machine* lub też *magister*, a następnie zmieniły się w model *paedagogus*, *database* a na końcu przyjęły postać narzędzia zintegrowanego (G. Porcelli, R. Dolci 1999: 25–32). Pierwsze dwa paradygmaty określają programy prowadzące ucznia przez proces nauki, w których procedura funkcjonowania cechuje się mechanicznością, bezrefleksyjną automatyzacją służącą wyrobieniu nawyku językowego. Nowe podejścia w glottodydaktyce zmieniają profil programów przeznaczonych do nauki: *paedagogus* oferuje kompleksowy wachlarz rozwiązań – łączy ćwiczenia typu *drills* z ćwiczeniami wymagającymi kreatywności, grami i zadaniami dydaktycznymi – odpowiada tym samym eklektyzmowi panującemu w metodyce nauczania. *Database* służy natomiast do archiwizacji informacji, a funkcję tę pełnią teraz głównie serwisy dostępne w Internecie, oferujące przede wszystkim encyklopedyczną i słownikową wiedzę o języku. Ostatnim elementem jest paradygmat komputera jako elektronicznego narzędzia zintegrowanego, które umożliwia dostosowanie procesu nauki do indywidualnych potrzeb, otrzymania natychmiastowej odpowiedzi lub podpowiedzi do wykonywanych zadań. Jednocześnie osoba ucząca się może decydować o tym, co i kiedy zamierza zrealizować, to ona kieruje swoją nauką, a nie komputer czy też program.



Rys. 1. Funkcja komputera w nauczaniu języków obcych

Samodzielne poszukiwanie źródeł wiedzy podparte działaniem, do czego stymuluje ucznia program komputerowy, zgodne jest z teorią konstruktywizmu J. Piageta (1970), zdaniem którego własną wiedzę należy zbudować samemu poprzez wysiłek adaptacyjny (E. Gajek 2012).

Obecnie popularyzacja rozwiązań wirtualnych spowodowała dalsze zmiany w paradygmacie oprogramowania przeznaczonego do nauki języków. Coraz częściej używane są do opisu strategii dydaktycznych pojęcia, takie jak: technologie informacyjno-komunikacyjne, hipermedialność, multimodalność – terminy bardzo rozpowszechnione, których definicje pozostają niekiedy niejasne. Poprzez technologie informacyjno-komunikacyjne (TIC) rozumie się zarówno sprzęt (*hardware*), jak i oprogramowanie informatyczne i telekomunikacyjne (*software*) oraz zjawiska obejmujące komunikację społeczną za pośrednictwem mediów informacyjnych oraz wszelkie metody poszukiwania, gromadzenia, przetwarzania, zapisywania i przesyłania informacji za pomocą tego sprzętu, oprogramowania oraz Internetu (E. Gajek 2002, 2012, Z. Osiński 2006, D. McQuail 2007). Pojęcia hipermedialności wskazuje etap po multimedialności, który odnosi się do możliwości interaktywnego, symultanicznego korzystania z różnych mediów masowych w tworzeniu, rozpowszechnianiu informacji przy pomocy komputera i Internetu. Człowiek pełni tu funkcję centralną i nadrzędną, współtworząc własną przestrzeń wirtualną: zadaje pytania, szuka odpowiedzi, formułuje informację lub modyfikuje teksty już umieszczone w sieci w sposób intencjonalny i wartościujący. Każdy, indywidualny użytkownik otrzymuje możliwość bycia autorem treści, które jednak nie podlegają żadnej obiektywnej ocenie lub usystematyzowaniu (G. Porcelli, R. Dolci 1999, D. Mcquail 2007). Kolejnym ważnym pojęciem również w odniesieniu do powiązań glottodydaktyki z TIC okazuje się multimodalność, przez którą rozumie się możliwość przekazywania jednej informacji przy pomocy różnych środków współistniejących obok siebie, multimodalna może być oczywiście strona w podręczniku, ale to właśnie cyfryzacja umożliwiła powszechne przekazywanie danych w formie multimodalnej (E. Gajek 2012: 14, J. Bateman 2008). Wszystkie te cechy związane z nowymi mediami wpływają na tworzenie treści dydaktycznych, w których niekiedy aspekt wizualny staje się ważniejszy od samej zawartości merytorycznej.

## 2. Nauczanie mobilne

Obecnie bardzo prężnie rozwija się nauczanie mobilne (*mobile learning*) wykorzystujące popularność i szeroką dostępność tabletów i smartfonów. Przygotowane specjalnie dla systemów operacyjnych typu Android, Apple, RIM programy do nauki języków można pobrać na własne urządzenie i korzystać z nich także bez potrzeby łączenia się z Internetem. Rynek ten opanowany jest przez firmy, które sprzedają głównie płatne aplikacje, a rzeczywiste efekty korzystania z nich nie są wystarczająco zbadane. Publikowane dane ukazują jednak ogrom tego prężnie rozwijającego się sektora usług: w 2011 r. pobrano z sieci rekordową liczbę aplikacji mobilnych, która przekroczyła jeden miliard, używanych było

500 milionów smartfonów i 34 miliony tabletów; 23% respondentów regularnie korzysta z nowych urządzeń przenośnych w celach zawodowych (C. Meiers 2012: 2). Wykorzystanie urządzeń przenośnych do nauczania jest już praktykowane w świecie od wielu lat, również w odniesieniu do różnych szkoleń i kursów zawodowych. C. Meiers podkreśla fakt, że popularność tabletów i smartfonów jako narzędzi dydaktycznych wynika z możliwości korzystania z nich w dowolnym momencie i miejscu. Osoba ucząca się jest niezależna, może wybrać kiedy, jak i gdzie skorzystać z aplikacji, co w pewnym wymiarze niesie ryzyko utraty motywacji do nauki z powodu braku kontaktu z nauczycielem, czy też innego rodzaju pomocy merytorycznej, niezrozumienia danego zagadnienia lub braku systematyczności. Badania przeprowadzone wśród studentów uczelni wyższych przez W. Przybyłą i M. Ratalewską (2009) dowodzą, iż kursy organizowane wyłącznie *online* opuszczane są przez prawie 50% początkowych uczestników. Wynika to przede wszystkim z niewystarczającej znajomości strategii uczenia się u kursantów oraz z nieumiejętności narzucenia indywidualnej dyscypliny w czasie trwania nauki. Zbyt duża wolność wyboru w odniesieniu do czasu i miejsca nauki może skutkować coraz rzadziej podejmowanym aktywnym udziałem w zadaniach *e-learningowych*.

W przypadku nauczania języków obcych o wiele korzystniejszy okazuje się system mieszany *blended learning*, który przewiduje przeprowadzenie części zajęć metodą tradycyjną w klasie, czyli pozwala na interakcję pomiędzy uczestnikami kursu i nauczycielem oraz na lepszą kontrolę rzeczywistych efektów pracy kursantów ze strony prowadzącego. Niektóre aktywności w klasie wymagające współpracy między uczestnikami są trudne do zorganizowania na platformie *e-learningowej*, a brak kontaktu fizycznego może zakłócić proces wykształcenia się kompetencji komunikacyjnej. Połączenie metody tradycyjnej w klasie i nauczania wirtualnego umożliwi również dostarczenie osobom uczącym się odpowiednich strategii samokształcenia, co zwiększa efektywność nauki, a urządzenia mobilne w tym kontekście stanowią dodatkowe zintegrowane narzędzie dydaktyczne.

Zastosowane w nauczaniu mobilnym programy skierowane są przede wszystkim do młodych ludzi, tzw. cyfrowych tubylców, którzy stanowią nowe pokolenie urodzone w dobie powszechnej komputeryzacji i wirtualnej globalizacji, zdobywając umiejętności posługiwania się nowoczesnym sprzętem i aplikacjami komputerowymi niekiedy już w okresie przedszkolnym lub wczesnoszkolnym. Ich życie często rozgrywa się również w rzeczywistości wirtualnej, przez co chętnie sięgają po programy przeznaczone do nauki (C. Meiers 2012: 3). Producenci i twórcy oprogramowania starają się głównie dostosować treści i sposób ich przekazania do potrzeb i oczekiwań tych młodych współczesnych ludzi, którzy, wchodząc na chwiejny obecnie rynek pracy, starają się rozwijać własne kompetencje zawodowe także poprzez naukę języków obcych. Dla nich oferta nauczania mobilnego jawi się jako niezwykle atrakcyjna, gdyż nie zobowiązuje do systema-

tycznego uczęszczania na kurs stacjonarny i pozostawia dużą swobodę w realizacji programu. Nie bez znaczenia jest tu zjawisko zaistnienia swego rodzaju mody na pewne urządzenia, których posiadanie wynika bardziej z czynników społecznych niż z rzeczywistej potrzeby. Rynek urządzeń mobilnych jak sama ich nazwa wskazuje znajduje się w ciągłym ruchu, zmieniają się urządzenia, jak i pojawiają się ciągle nowe aplikacje i rozwiązania, które zmuszają ich użytkowników do tzw. bycia na bieżąco i nieustannego aktualizowania własnej wiedzy. Pomimo dużej oferty na rynku edukacyjnym, jakoś dydaktyczna proponowanych programów do nauki wydaje się zbyt mało opisana pod względem efektywności dydaktycznej. Natomiast ilość urządzeń, platform, programów stanowi dżunglę, w której nie jest łatwo odnaleźć właściwe dla siebie rozwiązanie.

Pomimo bogatej oferty, rynek opanowany jest przez czterech największych dostawców oprogramowania do urządzeń mobilnych: Google ze stworzonym przez siebie systemem operacyjnym typu *Open Source* Android – 60,5%, Apple, którego polityka opiera się na tworzeniu mody na własne produkty – 17,3%, RIM (Research in Motion) – 12,7% z systemem Blackberry dominującym głównie w korporacjach i dużych firmach oraz Microsoft ze skromnym wynikiem – 1,7% (dane z 2011 roku). Liczby te świadczą o opanowaniu tej sfery przez cztery korporacje, które wyznaczają kierunek rozwoju technologicznego, a wybór klienta jest tak naprawdę bardzo ograniczony. Do tworzenia zawartości wykorzystywane są technologie takie, jak: HTML5, CSS3, JavaScript i EPUB3, a same programy dostarczane są głównie za pośrednictwem odpowiednich stron internetowych, z których każdy użytkownik może pobrać je na własne urządzenie płatnie lub bezpłatnie. Wszelkie aktualizacje pobranych aplikacji dokonują się samoczynnie przy dostępie do sieci. Duże ułatwienie stanowi tu dostosowanie stron internetowych do rozmiarów i wymogów technicznych smartfonów i tabletów dzięki opracowaniu widocznych ikon różnych zakładek, możliwości dotykowego powiększenia lub zmniejszenia strony w celu uniknięcia problemów z transmisją danych oraz przesuwania treści w dowolny sposób (C. Meiers 2012, s. 4–5). Aplikacje zostały tak opracowane, iż nie wymagają od użytkownika większych umiejętności technicznych, a wręcz ich kształt graficzny wydaje się bardzo uproszczony i dostosowany do przeciętnego odbiorcy. Celem jest wyeliminowanie wszelkich problemów technicznych, które mogłyby zniechęcić do używania mobilnych aplikacji. Wygoda, niewielkie rozmiary, waga i przystępność oferowanych aplikacji i interfejsu przesądziły o sukcesie tychże urządzeń.

### 3. Propozycje dydaktyczne

Nauka języków obcych może odbywać się w kontekście formalnym, zinstytucjonalizowanym i nieformalnym opierającym się głównie na samodzielnej,

indywidualnej nauce. Aplikacje mobilne stanowią doskonałą pomoc dydaktyczną w drugiej sytuacji, aczkolwiek rzeczywiste efekty tego rodzaju samokształcenia pozostają niezbadane. Każdy użytkownik może pobrać odpowiedni program i rozpocząć naukę, jednak bez znajomości strategii uczenia się i odpowiedniej motywacji często stopniowo zaprzestaje się uczyć. Odnośnie do kontekstu formalnego, najważniejszą rolę odgrywa tu nauczyciel, który podejmuje decyzje o włączeniu do programu kursu wspomagania komputerowego, wtedy też wybiera on przydatne jego zdaniem rozwiązania dydaktyczne i monitoruje pracę uczestników kursów. Nauczyciel, lektor czy też wykładowca wybiera zatem zawartości spełniające wymogi współczesnej metodologii nauczania, a punktem odniesienia jest tu jego własna wiedza merytoryczna. Wspomaganie komputerowe procesu nauczania uzupełnia program kursu, urozmaica go, podnosi motywację osób uczących się, wzbogacając ofertę dydaktyczną. Efekty nauczania i osiągnięcia kursantów sprawdzane są na bieżąco przez nauczyciela, który w razie konieczności służy pomocą merytoryczną, modyfikuje stosowane aplikacje, narzuca pewien porządek i kolejność wykonywanych zadań i aktywności lub też wprowadza całkowicie nowe materiały dydaktyczne, dostosowując je do konkretnych potrzeb grupy. Kontrola dydaktyczna ze strony lektora gwarantuje pewną jakość procesu nauczania oraz właściwe wykorzystanie tychże materiałów, natomiast w środowisku nieformalnym, gdzie osoba ucząca się sama decyduje o wyborze programu lub też portalu przeznaczonego do nauki, niewłaściwe zastosowanie technik samokształcenia może przyczynić się do utrwalania błędów językowych, powierzchownemu poznaniu zagadnień językowych, niewykształcenia kompetencji językowych i w końcu do utraty motywacji do nauki. Nierzadko też problem stanowi tu niewystarczająca świadomość istoty języka, co nie dotyczy raczej osób znających już jeden język obcy, które podejmują naukę innego języka, wykorzystując swoje wcześniejsze doświadczenia (D. Troncarelli 2010: 58–62).

Poniżej omówione zostaną portale społecznościowe przeznaczone do samodzielnej nauki dowolnych języków, które zostały dostosowane do urządzeń mobilnych nie tylko pod względem technicznym, ale również pod względem społecznym. Udostępnione na ich stronach materiały mogą być również włączone w program formalnego kursu językowego.

Ich działalność opiera się na tworzeniu społeczności wirtualnych skupiających osoby o podobnych zainteresowaniach i celach, w tym przypadku dotyczą one nauki języków obcych (D. Tapscott, A. D. Williams 2007, E. Wenger 1998). Tego rodzaju serwisy są z jednej strony tworzone przez prywatne firmy, a z drugiej współtworzone przez samych użytkowników. Można tam znaleźć szereg materiałów przeznaczonych do nauki języków, począwszy od słowników, poprzez ćwiczenia gramatyczne, teksty pisane i audiowizualne, *flashcards*, czyli przedstawione przy pomocy zdjęć lub rysunków nazwy przeznaczone do nauki słownictwa. Serwisy tego rodzaju oferują również możliwość rozmowy z rodzimym

użytkownikiem języka będącym członkiem wspólnoty uczących się, dzięki czemu taka osoba otrzymuje bezpłatny dostęp do materiałów oferowanych przez portal. Bogactwo materiałów, możliwych aktywności i zadań przysparza o zawrót głowy. Pozostaje pytanie, czy powyższe pomoce dydaktyczne przynoszą konkretne efekty kształcenia.

Zjawisko *Social network* bezpośrednio wynika i jednocześnie wpisuje się w kolejny etap rozwoju Internetu nazwany Web 2.0, który charakteryzuje się wysokim poziomem interaktywności i interpersonalnej komunikacji w stosunku do możliwości Web 1.0 przeważającego w latach 90. ubiegłego wieku, a cechującego się statycznością, obecnością określonych wyszukiwarek i przeglądania stron bez możliwości współtworzenia treści, programów, własnych zindywidualizowanych zasobów. Web 2.0 odpowiada na potrzeby społeczne takie, jak: potrzeba zrzeszania się, autorealizacji, akceptacji ze strony innych członków społeczeństwa, udzielanie i otrzymywanie pomocy czy też wypowiedzenia się (D. Troncarelli 2010: 58). Potrzeby te nie stanowią bynajmniej nowego zjawiska i nie powstały w wyniku rozpowszechnienia się Internetu, wpisują się w ogólnie rozumiane, od zawsze istniejące cechy społeczne. Nowością jest natomiast możliwość ich realizacji przy pomocy Internetu, który w XXI w. stał się siecią społeczną umożliwiającą każdemu użytkownikowi zaistnienie w wymiarze wirtualnym poprzez stopniowe kreowanie własnej przestrzeni polegającej na tworzeniu różnego rodzaju profilów w ramach portali społecznościowych, nawiązywaniu kontaktów, możliwości nieustannego komunikowania się z innymi użytkownikami, umieszczaniu własnych treści np. zdjęć, komentarzy, prowadzenie bloga lub nawet polegającej na współtworzeniu programów typu *open source*. Każdy użytkownik zależnie od własnych kompetencji i umiejętności informatycznych współuczestniczy w rozwoju Web 2.0.

W tym właśnie kontekście powstały portale społecznościowe przeznaczone do nauki języków, jako odpowiedź na wszystkie wymienione powyżej potrzeby społeczne, których realizacja została przeniesiona do sieci. Użytkownicy tworzący wspólnotę uczących się, oprócz nauki, utrzymują kontakty towarzyskie, wymieniają się doświadczeniami i wzajemnie motywują do nauki. Potrzeba przynależności do wspólnoty oraz pełnienia w niej określonej funkcji zgodnej z cechami osobowościowymi jej członków została w pełni wykorzystana przez twórców komercyjnych serwisów, stanowiąc główny mechanizm ich działania. Rozpowszechnienie się urządzeń mobilnych pozwoliło na stały dostęp do danego portalu oraz na obserwowanie nowych wydarzeń lub na komunikowanie się z innymi członkami wspólnoty. Smartfon, a niekiedy tablet lub iPad towarzyszą swoim posiadaczom praktycznie wszędzie, również w przerwach pomiędzy różnymi innymi czynnościami, a dostęp do taniego Internetu przyczynił się do niebywałej popularności portali społecznościowych. Dodatkowo, serwisy skupiające użytkowników wykazujących konkretną potrzebę, w tym przypadku potrzebę

nauczenia się jednego lub więcej języków obcych dają poczucie realizacji celu i odpowiednio wykorzystanego czasu.

Platformy społecznościowe przeznaczone do nauki języków obcych przystosowane do mobilnych systemów operacyjnych, które oprócz kursów językowych na wszystkich poziomach zaawansowania, umożliwiają swoim użytkownikom tworzenie wspólnot to m.in. *Livemocha*, *Palabea*, *Busuu*, *Babbel* i *Italki*. Serwisy te głównie sprzedają kursy językowe, a dodatkowe usługi, jak bezpłatne materiały, wspólnoty użytkowników, fora, możliwość komunikacji ukierunkowane są na przyciągnięcie nowych członków – potencjalnych klientów serwisu. Serwisy te umożliwiają również wymianę materiałów pomiędzy uczącymi się oraz bezpośredni kontakt z rodzimymi użytkownikami danego języka. Nierzadko członkowie wspólnoty mogą umieszczać w wolnym dostępie własne propozycje ćwiczeń, zadań i tekstów. Jednakże jakość tych materiałów dydaktycznych nie zawsze spełnia wymogi metodologiczne, a skuteczność nauki i rozwój poszczególnych kompetencji nie wydają się pewne.

Serwisy *Livemocha* i *Busuu* należą do najbardziej znanych, skupiając prawdopodobnie największą liczbę użytkowników, np. z portalu *Livemocha* już w 2009 roku korzystało 4 miliony osób. Oferują one w wolnym dostępie materiały dydaktyczne i uproszczone kursy językowe na wszystkich poziomach od A1 do C2 oraz kursy płatne. Zarówno kursy płatne, jak i te bezpłatne zawierają pliki audio, filmy, zdyktowane teksty, zestawy ćwiczeń i wielorakie zadania. Ćwiczenia leksykalne opierają się głównie na tzw. *flashcards*, którym towarzyszy podpis i nagranie audio służące do powtarzania nowych słówek. Proces nauki wydaje się mało skomplikowany, a jednostki lekcyjne przeznaczone są dla ogółu użytkowników różnych narodowości, nie odnosząc się do problemów w przyswajaniu języka obcego wynikających z różnic istniejących pomiędzy językiem nauczonym a rodzimym. Oferowane kursy pozbawione są zazwyczaj komentarzy gramatycznych czy też bardziej szczegółowych objaśnień na temat zasad funkcjonowania języka. Na podstawie analizy umieszczonych treści i materiałów dydaktycznych można wyciągnąć wniosek, że główny ich cel stanowi wykształcenie kompetencji komunikacyjnej, rozumianej jako umiejętność zrozumienia przekazu i prostego zareagowania na niego w danym kontekście sytuacyjnym. Jednostki lekcyjne mają dość typowy charakter, obejmując tematy takie, jak: przedstawianie się, życie codzienne, wyrażanie własnej opinii, opisywanie osób, redagowanie e-maili, itp. Przekazywane treści muszą spełniać wymogi komercyjne, ich celem jest przyciągnięcie internautów, a nie zniechęcanie zbyt trudnymi materiałami.

Po zarejestrowaniu się każdy użytkownik ma możliwość korzystania z bezpłatnych materiałów, bycia członkiem wspólnoty, czyli nawiązywania znajomości z innymi osobami uczącymi się tego samego języka. *Livemocha* oferuje również chat, na którym można komunikować się i korzystać z pomocy rodzimych użytkowników języka na zasadzie wymiany barterowej: ja uczę ciebie, ty uczysz mnie.

Umieszczane w obu serwisach ćwiczenia posiadają opcje szybkiego sprawdzenia poprawności własnych odpowiedzi.

Istotne ułatwienie stanowi tu dostosowanie portali przede wszystkim do urządzeń mobilnych pod względem graficznym, jak i rozmieszczenia przedstawianych treści. Oczywiście, aby móc korzystać ze wszystkich możliwości serwisów, konieczne staje się wykupienie dostępu.

Serwis *Italki* opiera się głównie na komunikacji jeden na jeden: osoba ucząca się języka jednocześnie uczy swojego języka w ramach współpracy *peer teaching*, dzięki czemu otrzymuje opcję bezpłatnego korzystania z materiałów dydaktycznych. Oprócz tego serwis ten oferuje zarówno płatne lekcje z nauczycielem danego języka lub też tzw. opiekę językową *tutora*, którego zadanie polega na sprawdzaniu rozwiązanych ćwiczeń oraz weryfikacji procesu nauki.

Podobne usługi proponuje portal *Palabea*, którego użytkownicy konsultują wzajemnie dostępne materiały dydaktyczne, korzystając z chatu, forum, komunikacji mailowej. Natomiast portal społecznościowy *Babble* oferuje dodatkowo zakładkę *podcasting*, dzięki której poszczególni użytkownicy mogą umieszczać własne pliki audio i filmy dotyczące omawianych zagadnień leksykalnych, komunikacyjnych i gramatycznych, które uporządkowane są według określonych kategorii. Jednocześnie serwis udostępnia słowniczki oraz ćwiczenia gramatyczne i leksykalne opracowane przez specjalistów, którym towarzyszą odpowiednie komentarze ułatwiające proces nauki. Tak samo jak w pozostałych portalach użytkownicy mają możliwość komunikowania się w celu wymiany doświadczeń i wzajemnej pomocy.

Omówione portale społecznościowe przeznaczone do nauki języków obcych stanowią istotny wkład w rozpowszechnianie samej nauki i na pewno zwiększają motywację do jej podjęcia i kontynuowania. Przystosowanie ich formy graficznej do urządzeń mobilnych pozwala na korzystanie z materiałów w dowolnym momencie bez konieczności dostosowywania się do wymogów czasowych tradycyjnych kursów.

Osoby uczące się mogą konsultować również innego rodzaju zasoby internetowe, które zostały opracowane dla urządzeń mobilnych, jak np. słowniki, encyklopedie (np. Wikipedia) lub też interaktywne *e-booki*, chmury, blogi, które mogą być prowadzone przez nauczycieli dla uczestników kursów stacjonarnych, wpisując się tym samym w szerszy kontekst *blended learningu*. Te ostatnie stanowią doskonałą pomoc dydaktyczną, ponieważ uatrakcyjniają tradycyjne zajęcia w klasie. Udostępniane przez nauczycieli materiały są pobierane i zapisywane na urządzenia mobilne tak, iż drukowanie ich staje się niepotrzebne. Nauczyciel natomiast ma możliwość sprawdzenia wykonanych zadań i ćwiczeń w sieci, co wiąże się z unowocześnieniem procesu nauczania oraz oszczędnością materiałów i czasu kursantów, przy czym nakład pracy nauczyciela pozostaje raczej ten sam, a nawet wydaje się większy z powodu wymogów technicznych.



#### 4. Wnioski końcowe

Nauczanie przy wykorzystaniu urządzeń mobilnych nie oznacza bynajmniej rewolucji w glottodydaktyce, a jedynie wprowadza nowe narzędzia, które mogą służyć do uatrakcyjnienia przekazu oraz podniesienia motywacji. Niewielkie rozmiary tabletów i smartfonów, uproszczony interfejs, dotykowy ekran i dostosowanie systemów operacyjnych do umiejętności informatycznych przeciętnego użytkownika zachęcają do stosowania tych narzędzi w formalnym i nieformalnym procesie nauczania. Kontekst nieformalny wymaga od użytkowników samodzielnego poszukiwania materiałów i opanowania strategii samokształcenia, na co odpowiedziały tematyczne portale społecznościowe, proponując kursy języków obcych o różnych poziomach zaawansowania zgodnymi z ESOKJ (Europejski system opisu kształcenia językowego) przy jednoczesnym wzbogaceniu oferty o szereg opisanych wcześniej serwisów dodatkowych. W kontekście formalnym to nauczyciel decyduje o doborze narzędzi i materiałów dydaktycznych zależnie od charakteru kursu, czy jest to wyłącznie *e-learning* czy też *blended learning*. Samo nauczanie mobilne opiera się obecnie na tzw. mikro nauczaniu polegającym na dostosowaniu pod względem graficznym i rozmiarowym udostępnianych materiałów. Przekazywane treści podzielone są na krótkie jednostki lekcyjne, co ułatwia przeglądanie i powtarzanie zawartości.

Biorąc pod uwagę szybkość rozwoju technologicznego, coraz niższe ceny urządzeń mobilnych oraz dużą konkurencję na rynku edukacyjnym w walce o klienta wraz z wiążącą się z tym koniecznością ograniczania kosztów prowadzenia kursów językowych, można być pewnym, że oferta nauczania mieszanego – *blended learning* lub nauczania mobilnego – *mobile learning* będzie coraz większa i coraz bardziej urozmaicona. Ważne wydaje się zatem dbanie przede wszystkim o jakość przekazywanych materiałów dydaktycznych i stosowanie właściwych metod lub też elementów strategii samodzielnego uczenia się tak, aby osoba ucząca się osiągnęła zakładane efekty nauki.

#### BIBLIOGRAFIA

- BATEMAN, J.A. (2008), *Multimodality and genre. A foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. New York.
- BOGDANOWSKA, Z. (2005), *Multimedialne programy edukacyjne wspomagające diagnozę i terapię logopedyczną*, (w:) L. Hurło/ L. Zaorska (red.), *Wspomaganie rozwoju i edukacji dziecka z zaburzeniami mowy. Wybrane zagadnienia*. Olsztyn, 135–143.
- CIESIELSKA-CIUPEK, M. (2000), *Preparation of ELT materials using Internet and corpus resources*, (w:) *Network 3*, 3.
- DĘBSKI, R. (1996), *Komputer w nauczaniu języka polskiego*. Kraków.
- GAJEK, E. (2002), *Komputery w nauczaniu języków*. Warszawa.

- GAJEK, E. (2012), *Nauczyciel wobec komputerowo wspomaganej akwizycji języka – ujęcie glottodydaktyczne*. Warszawa.
- GARAVAGLIA, A. (2012), *Ambienti per l'apprendimento in rete: gli spazi dell'e-learning*. Parma.
- GRUCZA, F. (1978), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny 1, 29–44.
- GRUCZA, F. (1979), *Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945-1975*. Warszawa. 5–16.
- GRUCZA, S. (2007), *Komunikacja językowa w Internecie*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny 23, 110–114.
- HYMES, D.H. (1972), *On communicative competence*, (w:) J.B. Pride/ J. Holmes, (red.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth.
- JANOWSKA, I. (2011), *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*. Kraków.
- JUSZCZYK, S. (2002), *człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*. Katowice.
- KOMOROWSKA, H. (1982), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa.
- KRASHEN, S.D. (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs.
- LEECH, G.N./ N.C. CANDLIN (1986), *Computers in English Language Teaching and Research*. Londyn.
- MCLUHAN, M. (1964), *Understanding Media. The Extension of Man*. New York.
- MCQUAIL, D. (2007), *Teoria komunikowania masowego*. Warszawa.
- MEIERS, C. (2012), *From E-learning to M-learning*, (w:) eLearning papers 32. [[http://elearningpapers.eu/sites/default/files/asset/From-field\\_32\\_3.pdf](http://elearningpapers.eu/sites/default/files/asset/From-field_32_3.pdf).] (25.08.2013)
- NUNAN, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge.
- OSIŃSKI, Z. (2006), *Technologia informacyjna w edukacji humanistycznej*. Toruń.
- PIAGET, J. (1970), *Genetic epistemology*. Columbia.
- PORCELLI, G./ R. DOLCI (1999), *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*. Torino.
- PRZYBYŁA, W./ M. RATALEWSKA (2009), *Mity o zdalnym nauczaniu a fluktuacja studentów*, (w:) D. Czajkowska-Ziobrowska/ A. Zduniak (red.), *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia*. Poznań, 160–167.
- RADA EUROPY (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa.
- RUSIECKI, J. (1993), *O złych i dobrych programach komputerowych; czyli „stan sztuki” nauczania wspomaganego komputerem*, (w:) *Języki obce w szkole* 3, 264–270.
- SIEMIENICKI, B. (1994), *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*. Toruń
- SZERSZEŃ, P. (2006), *Badania z zakresu wspieranego komputerowo nauczania języków obcych w Niemczech*, (w:) Przegląd glottodydaktyczny 20. 73–86.
- SZERSZEŃ, P. (2010), *Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe*. Warszawa.
- SZYMCZAK, I (2005), *Upowszechnienie i popularyzacja nauki w mediach*, (w:) F. Grucza / F. Wiśniewski (red.), *Teoria i praktyka upowszechniania nauki: wczoraj i jutro*. Warszawa, 147–154.
- TAPSCOTT, D./ A.D. WILLIAMS (2007), *Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything*. New York.
- TOPOL, P. (2003), *Intermedialne nauczanie języka obcego*. Poznań.
- TRONCARELLI, D. (2010), *Strategie e risorse per l'insegnamento linguistico on-line*, (w:) E. Jafrancesco (red.), *Apprendere in rete: multimedialità e insegnamento linguistico*. Firenze. 49–64.
- WENGER, E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge.

**Aleksandra ŁYP-BIELECKA**  
Uniwersytet Śląski

## **Wortschatzlehren und -lernen mit Hilfe von Web 2.0-Werkzeugen**

### **Abstract:**

#### **Teaching and Learning Vocabulary with Web 2.0-Tools**

Lexical knowledge seems to be one of the most important factors in the development of communicative skills. However, teaching and learning vocabulary is a difficult issue in foreign language didactics because of a great number of items foreign language learners should acquire in the process (estimated minimum second language vocabulary is 2-6 thousand words, depending of the level). One of the possible solutions, which could help learners to develop their lexical knowledge, is the application of Web 2.0-tools during a foreign language lesson. The implementation of IT may also significantly increase learners autonomy and contribute to the development of learners media competence. The paper discusses the use of the following Web 2.0-tools: online-dictionaries, text-to-speech-systems, voice recording services, whiteboards, mind mapping tools and word cloud generators.

### **1. Die Relevanz der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht**

In der Fremdsprachendidaktik herrscht insgesamt Konsens darüber, dass Wortschatzlernen „wegen einer fast unüberschaubaren Menge an Einzelfakten zum lernaufwendigsten Teilbereich des Spracherwerbs“ gehört (J. Iluk 1995: 7) und „einen höchst komplexen Lern- und Übungsgegenstand dar[stellt]“ (P. Scherfer 2007: 229). Auf der anderen Seite gehören Vokabeln „aber zweifelsfrei zum notwendigsten Handwerkzeug der Lehrer und Lerner; ihre Einführung und Erlernung kann nicht vermieden werden“ (R. Wicke 2004: 21, vgl. auch L. Köster 2001, S. Krashen 1994, T. Steinhoff 2009). Die Untersuchungen beweisen, dass eine gut entwickelte lexikalische Kompetenz einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten (d.h. des Hör- und Leseverstehens) hat (vgl. C. Artelt, N. McElvany 2007) und die Mehrheit der Probleme, die mit der Schulung der Sprach- und Schreibkompetenz verbunden sind, ihre Quellen in den unzureichend entwickelten, stilistisch und semantisch undifferenzierten Wortschatzkenntnissen des Lernenden haben (vgl. H.-P. Krings 1992).

Dabei bleibt die Frage offen, wie viele Wörter eigentlich ein Lernender mindestens erwerben soll, d.h. wie viele Einheiten das sog. Wortschatzminimum

der jeweiligen (Fremd-) Sprache ausmachen. Für das Englische nimmt man an, dass ein Wortstand von ca. 5000 Wörtern die untere Grenze einer professionellen Sprachverwendung sei (die häufigsten 1000 Wörter decken dabei zwischen 84,3% (Konversation) und 73,5% (akademischer Text) der laufenden Wörter/ Tokens eines Textes ab, die weiteren 1.000 erhöhen die Prozentsätze entsprechend um 6%, bzw. 4,6%) (vgl. P. Nation 2001: 17). Im Deutschen decken die häufigsten 1.000 Wörter 73%, 2.000 Wörter ca. 79%, 3.000 Wörter ca. 82% und 4.000 Wörter ca. 84% des Textes ab (E. Tschirner 2008: 195). Verallgemeinernd kann man also feststellen, dass es „heute als erwiesen [gilt], dass in Gebrauchstexten die 2.000 am häufigsten gebrauchten Wörter nicht weniger als 80%, zum Teil sogar 90%, in Texten einfachster Struktur auch 95% aller Wörter ausmachen“ (S.E. Koesters-Gensini 2009: 198). Eine so hohe Vorkommenshäufigkeit geht jedoch mit dem kommunikativen Wert der jeweiligen Vokabeln nicht einher: zwar machen die häufigsten 100 Wörter ca. 50% des Textes aus, aber sie beinhalten nur 30% von dessen Informationsgehalt (bei 1.000 Wörtern sind es entsprechend: 85% und 50%, bei 4.000 Wörtern 97,5% und 70%) (vgl. S.E. Koesters-Gensini 2009: 198). In Frankreich stellte man deshalb fest, dass ein Grundwortschatz, das den Großteil von alltäglichen Äußerungen zu decken vermag, nicht weniger als 7.000 bis 8.000 Lexeme enthalten sollte (vgl. R. Michea 1964).

Trotz der bedeutsamen Rolle der Wortschatzkenntnisse im Erwerb einer fremden Sprache, wird der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht (FSU) jedoch weiterhin eher wenig Zeit gewidmet: sie wird stiefmütterlich behandelt, als das größte Problem der Fremdsprachendidaktik angesehen (vgl. R. Bohn, I. Schreiter 1996: 196, H. Huneke, W. Steinig 2000: 133, H. Komorowska 2005) und darauf begrenzt, dass den Lernenden zweisprachige Vokabellisten (oft als Hausaufgabe) zum Memorieren aufgegeben werden (vgl. auch: R. Bohn 2000: 6, Ch. Neveling 2004). Solch ein Vorgehen ist jedoch mit drei grundlegenden Negativa behaftet:

1. es entspricht auf keinerlei Weise dem Bau und der Funktionsweise des mentalen Lexikons der Lernenden, das wie man heute annimmt, aus

verschiedene[n] Teilnetze[n], die ebenfalls miteinander verbunden sind [besteht-A.L.-B]. So sind die Wörter gleichzeitig Elemente verschiedener Teilnetze, z.B. des semantischen, des morphologischen, des syntaktischen, des affektiven und des phonetischen Netzes (R. Bohn 2000: 82);

2. es verursacht, dass der Wortschatzerwerb von den Lernern schnell als ein besonders mühsames und langweiliges Unterfangen, ein (wenn auch nur scheinbar) „stupide[s] Einpauken von Vokabeln“ (R. Wicke 2004: 21) empfunden und im Endeffekt vernachlässigt wird;
3. es führt unausweichlich dazu, dass die Schüler die fremdsprachigen Vokabeln nur ungenau und grob (vgl. P. Scherfer 2007: 229) lernen, da die Menge der

genauen Entsprechungen der Bedeutungen zwischen den lexikalischen Einheiten (zweier) natürlicher Sprachen relativ gering ist. Zwar mehren sich inzwischen die Stimmen, dass die Lerner diese erste, ungenaue, über die Muttersprache laufende Annäherung an den fremdsprachlichen Wortschatz offensichtlich benötigen (vgl. P. Pilger 2006: 147), diese annähernden Bedeutungen müssen aber dann in weiteren Lernschritten weitgehend vertieft und präzisiert werden. Die Lernenden müssen nämlich zahlreiche lexikalische Informationen (Teilfähigkeiten) verinnerlichen, damit sie später imstande sind, die erlernten Vokabeln sicher und den Anforderungen der jeweiligen Kommunikationssituation adäquat zu gebrauchen.

W. Kieweg (2002: 8) fasst diese Teilfähigkeiten folgendermaßen zusammen:

- (i) die Lerner können ein Wort in der gesprochenen/ geschriebenen Form erkennen und bei Bedarf jeder Zeit verständlich produzieren (aussprechen/ schreiben),
- (ii) sie können das Wort konkreten Objekten bzw. Konzepten zuordnen und seine übertragene Bedeutung erschließen,
- (iii) sie kennen die Wortart des jeweiligen Lexems, seine Ableitungen, morphologische Formen und seine Stellung im Satz,
- (iv) sie kennen wenigstens einen Teil der (auch kulturspezifisch konnotierten) Bedeutungen eines Wortes, seine wichtigsten Kollokationen und seinen Verwendungskontext,
- (v) sie kennen die Beziehungen der Wörter untereinander (Synonymie, Antonymie, Hyperonymie usw.) und die Problematik sprachlicher Register.

T. Steinhoff (2009: 19) zählt 8 Komponenten des Wortwissens auf: phonetisch-phonologisches, graphematisch-orthographisches und morphologisches Wissen als Bestandteile des Strukturwissens; syntaktisches, semantisches und pragmatisches Wissen als Elemente des Funktionswissens, begleitet durch das idiomatische und das enzyklopädische Wissen, P. Nation (1990: 31) nennt als wesentliche Aspekte „form (spoken, written)“, „position (grammatical patterns, collocations)“, „function (frequency, appropriateness)“, „meaning (concepts)“ und „associations“. Wie M. Ott (2006: 163) bemerkt:

[b]eim Aufbau des Lernerlexikons müssen fortschreitend weitere der vielschichtigen Informationen extrahiert, aufgenommen, miteinander verknüpft und in Bezug zu schon bestehenden Einträgen (in der Erst- und Zweitsprache) gesetzt werden. [So, dass – A.L-B] [I]etztendlich [...] niemand alles erfasst haben [kann], was den Gebrauch eines Wortes ausmacht (M. Ott 2006: 163).

Wie aus dem Obigen ersichtlich, erfordert eine tiefgründige Auseinandersetzung mit dem fremdsprachigen Wortschatz viel Zeit, Aufwand und Ausdauer sowohl von den Lernenden als auch von dem Lehrer. Die Untersuchungen (vgl. I. de Florio-Hansen 2002) beweisen, dass die Arbeit am Wortschatz effektiver verlaufen kann, wenn die neuen Vokabeln auf außergewöhnliche Art dargeboten und von den Lernenden über mehrere Sinneskanäle aufgenommen werden,

was das Niveau der Hirnaktivität während der Wortschatzarbeit intensiviert: je mehrdimensionaler und multimodaler (vgl. J. Clark, A. Paivio 1991, R. Mayer, R. Anderson 1992) die neuen Lexeme dargestellt werden, desto intensiver werden sie durch das Gehirn verarbeitet und im Endeffekt erfolgreicher memorisiert. Ein weiterer mitentscheidender Faktor, der den Erwerb neuer Lexeme begünstigt, ist ein deutlicher Bezug des zum Erlernenden zum einzelnen Lerner (also die Individualisierung des Lernprozesses) und die aktive Teilnahme der Lerner an Verfahren der Aufnahme, der Verarbeitung und der Anwendung lexikalischen Wissens. All dies kann durch die Einführung von entsprechenden Web 2.0-Werkzeugen sowohl in die gemeinsame Arbeit im Unterricht, als auch in die selbstständige Arbeit zu Hause erzielt werden.

## 2. Der Einsatz von Web 2.0-Werkzeugen im Fremdsprachenunterricht

Die Geschichte des Web 2.0 begann im Herbst 2001 mit dem Zerplatzen der Dot-Com-Blase, das einen entscheidenden Wendepunkt in der Entwicklung des Internets markierte. In einem Brainstorming zwischen O'Reilly und MediaLive International wurde der Begriff des Web 2.0 ins Leben gerufen, der sich schnell einer beträchtlichen Popularität zu erfreuen begann. Kennzeichnend für das Web 2.0 ist, dass die Nutzer seine Inhalte nicht nur passiv konsumieren (wie im Falle des Web 1.0), sondern aktiv mitbestimmen und -gestalten. Das Veröffentlichen von eigenen Texten, Fotos, Tondateien u.ä. mit Hilfe von Web 2.0-Werkzeugen ist nämlich höchst benutzerfreundlich und erfordert von den Nutzern kein spezielles technisches Wissen. Das Wesen des Web 2.0 kann demnach als „das Miteinander-Arbeiten, Miteinander-Denken und Miteinander-Gestalten“ (Österreichisches Institut 2010: 6) zusammengefasst werden.

S. Grafe (2008) stellt sehr treffend die Korrelation zwischen den Erfolgsfaktoren für den Fremdspracherwerb und den Eigenschaften des Web 2.0 dar:

<i>Erfolgsfaktoren für den Fremdspracherwerb</i>		<i>Charakteristika von Web 2.0 Technologien</i>
Interaktion der Lernenden untereinander/ Bedeutungen aushandeln	↔	Soziale Vernetzung
Interaktion mit authentischen Publikum		Orts-/zeitunabhängig
Authentische Aufgaben		Authentizität
Umgang mit und Produktion abwechslungsreicher und kreativer Sprache		Nutzung von Seiten und Programmen aus unterschiedlichen Ländern
Autonomie der Lernenden		Inhalte werden von Nutzern erzeugt

Abb. 1: Fremdspracherwerb und Web 2.0 (S. Grafe 2008)

Aus der obigen Darstellung geht deutlich hervor, dass viele von den Web 2.0-Werkzeugen und Diensten, auch wenn primär nicht für die Bedürfnisse des FSUs konzipiert, sich erfolgreich ins Fremdsprachenlehren und -lernen einbringen lassen.

Im Folgenden werden ausgewählte Werkzeuge und Dienste vorgestellt, die u. E. besonders geeignet für die Förderung des Wortschatzerwerbs im FSU sind.

### **2.1. Vorleseautomaten und on-line-Wörterbücher mit integrierten Text-to-Speech-Systemen**

Eins der größten Probleme der Wortschatzarbeit ist die Schulung der richtigen Aussprache. Obwohl phonetische Fehler als sehr irritierend empfunden werden (H. Dieling, U. Hirschfeld 2000) und zu emotionaler Ablehnung des Sprechenden führen können, sogar wenn dieser verstanden wird (H. Dieling 1992: 37), wird der richtigen Aussprache im Fremdspracheunterricht oft nur sehr wenig bzw. fast überhaupt keine Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. G. Mehlhorn 2005: 1). Dies mag daran liegen, dass, erstens, die phonetischen Übungen sowohl den Schülern als auch den Lehrern oft wenig interessant erscheinen und dass, zweitens, die Lehrer, die oft keine Muttersprachler der jeweiligen (Fremd-)Sprache sind, manchmal selbst keine mustergültige Aussprache ausweisen können, um sie an ihre Schüler weiterzugeben. Ein zusätzliches Problem ergibt sich daraus, dass die Ausspracheschulung eine relativ lange, intensive und individualisierte Arbeit erfordert, für die im schulischen, oft für nur zwei Unterrichtsstunden wöchentlich bemessenen FSU keine Zeit zur Verfügung steht.

Willkommene Abhilfe könnte dabei die Einführung in die Arbeit im Unterricht (und vor allem in die selbstständige Arbeit zu Hause) von on-line zugänglichen Vorleseautomaten und Wörterbüchern mit integrierten *Text-to-Speech-Systemen* (TTS-Systemen) leisten. Während frühere elektronische Vorleseautomaten noch sehr roboterhaft klangen, erreichte die TTS-Technologie in dem letzten Jahrzehnt eine so hohe Qualität, dass es zuweilen schwierig ist, die generierten von den menschlichen Stimmen zu unterscheiden.

Die Geschichte der Sprachsynthese reicht dabei angeblich bis ins 11. Jahrhundert zurück, in dem Gerbert von Aurillac einen aus Bronze gefertigten „Sprechenden Kopf“ konstruierte, der den Berichten nach, „ja“ und „nein“ sagen konnte. Im 18. Jahrhundert entwickelte Christian Gottlieb Kratzenstein eine „Sprachorgel“, die fünf Vokale *a*, *e*, *i*, *o* und *u* erzeugte. In demselben Jahrhundert schuf Wolfgang von Kempelen eine Sprechmaschine, die einige Vokale, Plosive und Frikative bildete. In den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts entstand – von Joseph Faber gebaut – *Euphonia*, die aus einer künstlichen Zunge und einem künstlichen Rachen bestand und das Generieren von Melodien in Form von Gesang ermöglichte. Eine wahre Wende erfolgte Anfang des 20. Jahrhunderts, als

Homer Dudley seine Erfindungen, die Maschinen VOCODER (Kontamination aus dem eng. *voice* und *encoder*) und VODER (Abk. *Voice Operating Demonstrator*) vorstellte. Seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts ist die Entwicklung der Vorleseautomaten unzertrennlich mit der Entwicklung der Computertechnologien verbunden. Die heutigen Text-to-Speech-Systeme ermöglichen eine dermaßen hochqualitative Sprachsynthese, dass man präzise bestimmen kann, welchen Bedingungen die erzeugten Signale entsprechen sollen: ob sie die Stimme eines Mannes oder einer Frau imitieren sollen und im welchen Alter der hypothetischer Redner sein sollte.

Im Internet kann man zahlreiche Vorleseautomaten finden, die, sogar wenn die Nutzung ihrer Vollversion gebührenpflichtig ist, kostenlose, für den Gebrauch im FSU taugliche Demoversionen bieten. Diese erlauben gewöhnlicherweise die Auswahl aus mehreren Sprachen mit weiblichen und/oder männlichen Stimmen und die Eingabe von bis 200–250 Zeichen, die vorgelesen werden. Einige bieten auch die Synthese mit Berücksichtigung nationaler Varietäten der jeweiligen Sprache an, so kann z.B. das Deutsche in der deutschen, österreichischen bzw. schweizerischen, das Englische in der englischen, amerikanischen bzw. australischen, das Spanische in der spanischen bzw. latinoamerikanischen Variante generiert werden. Für die fremdsprachenunterrichtliche Zwecke können die Demoversionen von *Ivona*<sup>1</sup> (34 Stimmen, 10 Sprachen), *Voice Reader*<sup>2</sup> (23 Sprachen, 32 Stimmen), *Neospeech*<sup>3</sup> (5 Sprachen, 11 Stimmen), *NaturalReader*<sup>4</sup> (5 Sprachen, 22 Stimmen), *Acapela*<sup>5</sup> (21 Sprachen, 100 Stimmen) und *ImTranslator*<sup>6</sup> (10 Sprachen, 11 Stimmen) ausprobiert werden.

Da die traditionellen (d.h. auf Papier gedruckten) (Aussprache-)Wörterbücher die Aussprache von den jeweiligen lexikalischen Einheiten gewöhnlicherweise mit Hilfe von API-/ IPA-Schrift angeben, die jedoch für viele Fremdsprachenlerner unverständlich ist, kann ihnen die generierte Ausspracheversion bei der Einübung der Aussprache schwieriger Vokabeln/ Phrasen als Aussprachemuster dienen. Aus diesem Grunde werden die TTS-Systeme auch immer häufiger in on-line-Wörterbücher integriert. Eines Vorlesers bedienen sich u.a. die Wörterbücher *Cambridge Dictionaries Online* (<http://dictionary.cambridge.org>), *Pons.eu* ([www.pons.de](http://www.pons.de)) bzw. *Leo* (<http://dict.leo.org>). Ein umfangreiches online-Wörterbuch *dict* ([www.dict.cc](http://www.dict.cc)) bietet neben der synthetisierten Aussprache der Lexikoneinheiten auch deren Ausspracheversionen, die von den Muttersprachlern der jeweiligen

---

<sup>1</sup> [www.ivona.com/pl](http://www.ivona.com/pl)

<sup>2</sup> [www.linguatex.de/onlineservices/voice\\_reader](http://www.linguatex.de/onlineservices/voice_reader)

<sup>3</sup> [www.neospeech.com](http://www.neospeech.com)

<sup>4</sup> [www.naturalreaders.com](http://www.naturalreaders.com)

<sup>5</sup> [www.acapela-group.com/text-to-speech-interactive-demo.html](http://www.acapela-group.com/text-to-speech-interactive-demo.html)

<sup>6</sup> <http://imtranslator.net/translate-and-speak>



Sprache (auch in nationalen Varietäten) aufgenommen wurden. Ähnliche Dienste findet man in dem online-Wörterbuch *Languageguide* ([www.languageguide.org](http://www.languageguide.org)), das neben den die Bedeutung der jeweiligen Lexeme veranschaulichenden Illustrationen die Schreibung und Aussprache von jeder Vokabel (für das Deutsche sowohl im Singular, als auch im Plural) anbietet. Empfehlenswert ist auch ein interessantes englisch-französisch-spanisches online-Bildwörterbuch *Infovisual* ([www.infovisual.info](http://www.infovisual.info)), das zwar keine Aussprachemuster angibt, dafür aber sehr detaillierte Illustrationen und kurze Bedeutungsparaphrasen zum Wortschatz im Bereich der Biologie (Tiere, Pflanzen, menschlicher Körper), der Musik, des Transports und der Bekleidung enthält.

Einen innovativen und ohne Zweifel zukunftsweisenden Dienst bietet *Forvo* ([www.forvo.com](http://www.forvo.com)), „der größte existierende Aussprache-Guide“, mit der Aussprache von 1.788.687 Wörtern in 1.906.692 Aufnahmen aus 306 Sprachen (Stand: 28.6.2013, 1.37). Jeden Tag kommen Hunderte neue Aussprache-Einträge hinzu, da der Dienst seinen Nutzern eine neuartige Möglichkeit gibt, sich mit der Bitte an die Muttersprachler der jeweiligen Sprache zu wenden, die Aussprache jedes Wortes, die man wissen möchte, die jedoch bei Forvo noch nicht präsent ist, aufzunehmen. Somit bietet die Seite eine so umfangreiche und sich ständig weiterentwickelnde Sammlung von Aussprachebeispielen (auch solchen, die man in keiner anderen Quelle findet), dass sie von keinem gedruckten, also zwangsweise einen begrenzten Umgang besitzenden Wörterbuch übertroffen werden kann.

Eins der häufigsten Probleme im FSU beruht jedoch darauf, dass der Lerner seine Aussprache verständlicherweise erst dann korrigieren kann, wenn er sich seiner Fehler bewusst wird (vgl. G. Mehlhorn 2005: 3). Damit dies erreicht wird, muss der Lernende nicht nur eine Möglichkeit haben, sich die richtige (synthetisierte/ von einem Muttersprachler aufgenommene) Version der Aussprache (mehrmals) anzuhören, sondern er muss über Instrumente verfügen, die ihm ermöglichen, seine eigene Ausspracheversuche aufzunehmen, sich diese distanziert anzuhören und mit dem Muster zu vergleichen. Um dies zu tun, kann sich der Lerner eines einfachen Web 2.0-Werkzeuges bedienen, dessen Funktionsweise an den traditionellen Kassettenrekorder erinnert und das das Aufnahmen, Speichern, mehrmalige Abhören und Versenden von Tondateien ermöglicht: *vocaroo*<sup>7</sup>.

Ein sehr vielseitiges Web 2.0-Werkzeug, das in sich die Vorteile eines Vorleseautomaten und zugleich eines Recorders vereint, ist die Applikation *Voki*.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> <http://vocaroo.com>

<sup>8</sup> Der Name der Applikation ist eine Kontamination aus *Loki* (der Name eines von den Göttern aus der nordischen Mythologie) und *voice* (eng. „Stimme“), <http://www.voki.com>.

*Voki* ermöglicht auch das Kreieren eines eigenen Avatars<sup>9</sup>, der den kurzen, vorher aufgenommenen bzw. eingegebenen Text „vorliest“. Da der kreierte Avatar eine historische bzw. zeitgenössische Person darstellen kann, die auf dem Gebiet der Politik, Kunst, Medien bzw. Religion tätig war/ ist (die Applikation bietet zur Wahl u.a. das Abbild von A. Merkel, B. Obama, B. Clinton, R. Reagan, N. Sarkozy, W. Putin, A. Lincoln, G. Washington, Dalai Lama, Mose, M. Gandhi, B. Spears und S. Baron Cohen) kann die Aufgabe der Lernenden darin beruhen, sich in die jeweilige Person einzufühlen und in ihrem Namen eine kurze Rede zum vorgegebenen bzw. frei gewählten Thema zu halten (d.h. diese einzutippen bzw. aufzunehmen). Dies gibt dem Lernenden eine ausgezeichnete Möglichkeit, sowohl seine Aussprache zu üben, als auch seine Lexikkenntnisse zu erweitern und kann (vor allem für einen schüchternen Lerner) eine willkommene Gelegenheit sein, Ängste und Hemmungen vor dem Sprechen in einer fremden Sprache zu überwinden.

## 2.2. Lernkarteien, Whiteboards und Mind Map-Werkzeuge

Die Wortschatzarbeit, um Erfolge zu erzielen, darf nicht bei der Einführung/ Einübung des neuen Wortschatzes stehenbleiben, sondern sie erfordert systematische Wiederholung/ Anwendung der zu erlernenden Lexeme, einerseits damit diese von den Lernenden nicht (wieder) vergessen werden und andererseits damit sich ihre Bedeutungseinträge (dank der Benutzung in verschiedenen sprachlichen Zusammenhängen) im mentalen Lexikon des Lerner stufenweise vervollständigen können.

In der Fachliteratur wurden bereits mehrmals die Möglichkeiten der Wortschatzwiederholung nach den Prinzipien der Wortschatzkartei besprochen (vgl. W. Pohl o.J., U. Rampillon 1995, P. Bimmel, U. Rampillon 2000, Z. Marlok 2002). Ähnliche (bzw. sogar weitgehendere) Funktionalitäten bieten die online-Lernkarteien, die jedoch den eindeutigen Vorteil haben, dass sie überall zugänglich (vorausgesetzt man hat den Internetzugang) und jederzeit erweiterbar sind. Sie ermöglichen, nach dem für das Web 2.0 kennzeichnenden Prinzip des Wissensaustausches (engl. *knowledge sharing*), die Übernahme in eigene Bestände von Wortkarteien, die früher von einem anderen Nutzer erstellt wurden. Einige von den Lernkarteidiensten ermöglichen auch das Hinzufügen zu Vokabelkarteien von entsprechenden Illustrationen, Foto-, Video- oder Tondateien, was die Behaltensrate der Vokabeln dank der Multimodalität ihrer Präsentation erheblich steigern kann (vgl. J. Clark, A. Paivio 1991, A. Paivio, R. Mayer, R. Anderson 1991, A. Paivio 1986, 1991). Zu den bekanntesten Diensten dieser

<sup>9</sup> Ein Avatar (aus dem Sanskrit: *Avatāra* „Abstieg“) ist ein graphischer Stellvertreter einer echten Person in der virtuellen Welt bzw. in einem Computerspiel.

Art gehören: *Quizlet* (<http://quizlet.com/>), *FunnelBrain* ([www.funnelbrain.com/](http://www.funnelbrain.com/)), *Flashcard Exchange* ([www.flashcardexchange.com/](http://www.flashcardexchange.com/)), *ProProfs* ([www.proprofs.com/flashcards/](http://www.proprofs.com/flashcards/)), *Word Learner* ([www.wordlearner.com/](http://www.wordlearner.com/)), *Mylörn* ([www.myloern.com](http://www.myloern.com/)), *Cobocards* ([www.cobocards.com](http://www.cobocards.com/)) und *Ediscio* ([www.ediscio.com](http://www.ediscio.com/)).

Das kreative Wiederholen soll vor allem „auf vielfältige Art geschehen. Die wichtigsten sind: Ordnen, Gruppieren, Schematisieren, Strukturieren, Klassifizieren, Kategorisieren und Hierarchisieren“ (R. Kleinschroth 1992: 82). Die Untersuchungen beweisen, dass die Behaltensrate von den nach verschiedener Art und Weise geordneten Vokabeln deutlich höher ist, als von denselben Lexemen jedoch in beliebiger Reihenfolge zusammengestellt (vgl. G.H. Bower u.a. 1969). Dies mag damit zusammenhängen, dass eine geordnete Organisation des Wortschatzes, den Strukturen des mentalen Lexikons naheliegt. Das Durchführen von all den obigen Wiederholungsarten ermöglichen zwei weitere online-Werkzeuge, nämlich die sog. online-*whiteboards* und *mind mapping*-Applikationen.

Die *whiteboards*, wie *Realtimeboard* ([http://realtimeboard.com](http://realtimeboard.com/)) oder *Groupboard* ([www.groupboard.com](http://www.groupboard.com/)) ermöglichen das „Notieren“ vom Wortschatz verbunden mit Illustrationen, Kommentaren bzw. Anmerkungen, farbigen Markierungen usw. Die Arbeit kann alleine oder in online-Kooperation stattfinden, wobei die Zusammenarbeitenden bei der Arbeit mit Hilfe einer Chat-Funktion kommunizieren.

Vergleichbare Dienste bietet auch ein zurzeit sehr populäres, intuitiv zu bedienendes Web 2.0-Werkzeug *Padlet* ([http://padlet.com](http://padlet.com/), früher bekannt als *Wallwisher*) und ein gleichartig funktionierendes *Lino* ([http://en.linoit.com](http://en.linoit.com/)). Beide imitieren das Prinzip der „Stick-it-Kärtchen“, die man auf einer virtuellen „Wand“ „aufkleben“ kann. Die Notizen auf den virtuellen Kärtchen sind jederzeit editierbar, man kann ihnen Bilder, Fotos, Audiodateien hinzufügen, sie an der „Wand“ verschieben, auf beliebige Art und Weise gruppieren, ordnen, löschen usw.

Sehr effizient lässt sich auch mit Web 2.0-Applikationen arbeiten, die die Erstellung von sog. Mind Maps ermöglichen. Die Mind Maps sind, wie auf der offiziellen Seite von Tony Buzan (2011), dem Erfinder der Mind Mapping-Technik zu lesen ist,

a powerful graphic technique which provides a universal key to unlock the potential of the brain. It harnesses the full range of cortical skills – word, image, number, logic, rhythm, colour and spatial awareness – in a single, uniquely powerful manner. [...] The Mind Map can be applied to every aspect of life where improved learning and clearer thinking will enhance human performance (T. Buzan 2011: online).

Für den schulischen und privaten Gebrauch sind folgende, kostenlose Mind Mapping-Applikationen empfehlenswert, die abhängig vom Grad ihrer

Kompliziertheit das Ordnen, Sortieren, farbige Markieren von Lexemen, Einfügen von Illustrationen, Film- bzw. Tondateien, auch Arbeit in online-Kooperation ermöglichen: *Xmind* ([www.xmind.net](http://www.xmind.net)), *Bubbl* ([www.bubbl.us](http://www.bubbl.us)), *FreeMind* (<http://freemind.sourceforge.net>), *Mindomo* ([www.mindomo.com](http://www.mindomo.com)) und *Mind42* (<http://mind42.com/>).

### 2.3. Übungs- und Wortwolkgeneratoren

Da die Wortschatzarbeit im FSU von dem Lehrenden oft Erstellung von zusätzlichen, an die Bedürfnisse einer konkreten Gruppe bzw. eines konkreten Lernenden angepassten Übungen erfordert, wächst der Bedarf an sog. Übungsgeneratoren, d.h. an Web 2.0-Tools, die das Konzipieren und Schaffen von neuen (Wortschatz-)Übungen (sowohl online, als auch zum Ausdrucken) erheblich erleichtern und beschleunigen können. Zu den vielseitigsten gehört der Dienst *LearningApps* ([www.learningapps.org](http://www.learningapps.org)), der einerseits eine umfangreiche Sammlung von bereits einsatzreifen on-line Übungen bietet, andererseits dem Benutzer „wiederverwendbare Bausteine“ zur Verfügung stellt, die „direkt in Lerninhalte eingebunden, aber auch von den Nutzenden selbst online erstellt oder verändert werden“ können (*Was ist LearningApps.org?*, <http://learningapps.org/about.php>). Die Bausteine erlauben, auch den technisch nicht bewanderten Lehrkräften, eine schnelle und unkomplizierte Erstellung u.a. von Multiple-Choice-Übungen, Wortgittern, Zuordnungen, Kreuzworträtseln, Lückentexten und Einordnungsspielen.

Die Erstellung von Übungen, die als ausgedruckte Arbeitsblätter im FSU einsetzbar sind, ermöglicht u.a. ein sehr einfach zu bedienendes, zwar für das Deutsche gedachtes, jedoch auch für andere Sprachen einsetzbares Programm von Goethe Institut „Übungsblätter selbst gemacht“ (<http://www.goethe.de/lhr/prj/usg/>), das das Erstellen von drei Übungstypen (Lückentexten, Zuordnungen von Überschriften und Abschnitten und Erstellung der richtigen Reihenfolge von Textabschnitten) gestattet. Vielfältigere Möglichkeiten bietet das kostenlose Werkzeug *Puzzlemaker* (<http://www.discoveryeducation.com/free-puzzlemaker/>), mit dessen Hilfe die Erstellung von solchen Übungstypen wie: Wortsuche, Kreuzworträtsel, Buchstabentafeln, Kryptogramme, versteckte Botschaften u.a. möglich ist.

Visuell sehr ansprechende Wortschatzübungen (vor allem Zuordnungsübungen, Erstellung von Wortfeldern bzw. -familien) lassen sich auch mit sog. Wortwolken-Generatoren erstellen. Die Wortwolken (Engl. *word clouds*) werden primär eingesetzt, um u.a. Texte, Blogs, Präsentationen grafisch aufzuwerten. Die wichtigsten bzw. in einem Text am häufigsten vorkommenden Wörter werden in einer Wolke entsprechend ihrer Vorkommenshäufigkeit durch größere Schrift hervorgehoben. Die Wolken können auch durch Differenzierung der Farben,

Schriftarten bzw. Layouts und Mischung aus horizontaler und vertikaler Ausrichtung der Wörter visuell attraktiv gestaltet werden. Fertige Wortwolken können, abhängig von dem Generator, in einem online-Album veröffentlicht, gespeichert, ausgedruckt bzw. in eigene Internetseite eingebaut werden.

Der Klassiker unter den Wortwolken-Generatoren ist eine der ältesten Applikationen dieser Art – *Wordle* ([www.wordle.net](http://www.wordle.net)). Ähnliche (manchmal sogar erweiterte) Dienste bieten die Applikationen *Tagxedo* ([www.tagxedo.com](http://www.tagxedo.com)), *Tagul* (<http://tagul.com>), *WordSift* (<http://wordift.com>), *WordItOut* (<http://worditout.com/>) und vor allem für die jüngeren Internetnutzer konzipierte *ABCya.com* ([www.abcya.com/word\\_clouds.htm](http://www.abcya.com/word_clouds.htm)).

### 3. Zusammenfassung

Wie aus dem Obigen ersichtlich, ist die Palette von den Web 2.0-Werkzeugen, die sich zum Wortschatzerwerb und darüber hinaus zur Schulung vieler anderer Fertigkeiten (z.B. *vocaroo* und *Voki* können zur Schulung der Sprechfertigkeit, Mind Mapping-Applikationen oder Wortwolken-Generatoren als Hilfe zur Entwicklung der Schreibfertigkeit eingesetzt werden) eignen, sehr breit und unterschiedlich. Es darf dabei jedoch nicht vergessen werden, dass, trotz der großen Beliebtheit, die sich die Web 2.0-Technologie inzwischen im und außerhalb des Unterrichtsgeschehens erfreut, der wichtigste für den Erfolg des Unterrichts entscheidende Faktor nicht die Technologie alleine ist, sondern die Menschen, die den Unterricht mitgestalten: der Lehrende einerseits, der zwar anspruchsvolle, zugleich aber erreichbare Ziele für seinen Unterricht/ seine Schüler bestimmen und dementsprechend passende (Web 2.0-)Werkzeuge auswählen sollte und die Lernenden andererseits, die mit ihrem Engagement und ihrer Mitmachfreude jede Unterrichtsstunde in eine tolle Begegnung mit einer (immer weniger) fremden Sprache umwandeln können.

### BIBLIOGRAPHIE

- ARTELT, C./ N. McELVANY (2007), *Förderung von Lesekompetenz – Expertise*. Bonn, Berlin.
- BIMMEL, P./ U. RAMPILLON (2000), *Lernerautonomie und Lernerstrategien*. Berlin.
- BOHN, R. (2000), *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin, München.
- BOHN, R./ I. SCHREITER (1996), *Arbeit an lexikalischen Kenntnissen*. In: G. Henrici/ C. Riemer (Hrsg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler. 166–201.
- BOWER, G.H./ M.C. CLARK/ A.M. LESGOLD/ D. WINZENZ (1969), *Hierarchical Retrieval Schemes in Recall of Categorical Word Lists*. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 8. 323–343.

- BUZAN, T. (2011), *What is a Mind Map?* Online: [www.tonybuzan.com](http://www.tonybuzan.com) [abgerufen am 20.6.2013].
- CLARK, J./ A. PAIVIO (1991), *Dual coding theory and education*. In: *Educational Psychology Review* 3. 149–210.
- DIELING, H. (1992), *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin.
- DIELING, H./ U. HIRSCHFELD (2000), *Phonetik lehren und lernen*. Berlin.
- FLORIO-HANSEN de, I. (2002), *Lust auf Wörter*. Online: [www.sprachandragogik.uni-mainz.de/Texte/de\\_florio.pdf](http://www.sprachandragogik.uni-mainz.de/Texte/de_florio.pdf) [abgerufen am 30.11.2010]
- GRAFE, S. (2008), *Potenziale des Web 2.0 für den Fremdsprachenunterricht*. Online: [www.viseus.eu/downloads/osnabrueck/W3%20handout\\_workshop\\_grafe.pdf](http://www.viseus.eu/downloads/osnabrueck/W3%20handout_workshop_grafe.pdf) [abgerufen am 1.6.2013].
- HUNEKE, H./ W. STEINIG (2000), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin.
- ILUK, J. (1995), *Curriculare Entscheidungen zur Wortschatzarbeit in den Lehrplänen*. In: J. Iluk (Hrsg.), *Aspekte der Wortschatzbeschreibung für Zwecke des Fremdsprachenunterrichts*. Katowice. 7–21.
- KIEWEG, W. (2002), *Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschenken und Realität*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 55. 4–10.
- KLEINSCHROTH, R. (1992), *Sprachenlernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik*. Reinbek bei Hamburg.
- KOESTERS GENSINI, S.E. (2009), *Der deutsche Grundwortschatz zwischen Lexikologie und Sprachdidaktik*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4. 195–202.
- KOMOROWSKA, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- KÖSTER, L. (2001), *Wortschatzvermittlung*. In: G. Helbig/ L. Götze/ G. Henrici/ H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, New York. 887–893.
- KRASHEN, S. (1994), *The Case for Free Voluntary Reading*. In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 2. 237–243.
- KRINGS, H.-P. (1992), *Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick*. In: W. Börner/ K. Vogel (Hrsg.), *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen*. Bochum. 47–77.
- MARLOK, Z. (2002), *Vokabelkartei – einmal anders*. In: *Fremdsprache Deutsch* 26. 46–48.
- MAYER, R./ R. ANDERSON (1992), *The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning*. In: *Journal of Educational Psychology* 84. 444–452.
- MEHLHORN, G. (2005), *Learner Autonomy and Pronunciation Coaching*. In: J. Maidment (Hrsg.), *Proceedings of the Phonetics Teaching and Learning Conference*. London. Online: [www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2005/pdf/ptlcp13.pdf](http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2005/pdf/ptlcp13.pdf) [abgerufen am 15.6.2013].
- MICHÉA, R. (1964), *Les vocabulaires fondamentaux*. In: *Recherches et techniques nouvelles au service l'enseignement des langues vivantes*. Strasbourg. 21–36.
- NATION, P. (2001), *Learning vocabulary in another language*. Cambridge.
- NEVELING, Ch. (2004), *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen.
- O'REILLY, T. (2005), *Was ist Web 2.0? Entwurfsmuster und Geschäftsmodelle für die nächste Software Generation*. Deutsche Übersetzung von P. Holz. Online: [www.oreilly.de/artikel/web20\\_trans.html](http://www.oreilly.de/artikel/web20_trans.html) [abgerufen am 24.6.2013].
- OTT, M. (2006), *Wortschatzerwerb und Erwerb grammatischer Strukturen. Eine empirische Studie zum Zweitspracherwerb Deutsch*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3. 163–171.
- Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (2010), *Erst denken, dann klicken. Unterrichtsmaterialien zum Thema: Web 2.0 – Das Mitmach-Internet sicher und verantwortungsvoll nutzen*. Online: [www.saferinternet.at/uploads/tx\\_simaterials/Web\\_2.0\\_Das\\_Mitmach-internet\\_sicher\\_und\\_verantwortungsvoll\\_nutzen.pdf](http://www.saferinternet.at/uploads/tx_simaterials/Web_2.0_Das_Mitmach-internet_sicher_und_verantwortungsvoll_nutzen.pdf) [abgerufen am 25.6.2013]
- PAIVIO, A. (1986), *Mental representations: A dual-coding approach*. New York.

- 
- PAIVIO, A. (1991), *Dual coding theory: Retrospect and current status*. In: Canadian Journal of Psychology 45. 255–287.
- PILGER, P. (2006), *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons*. Berlin.
- POHL, W. (o.J.), *Umgang mit Vokabeln*. Online: [www.pohlw.de/lernen/kurs/lern-05.htm](http://www.pohlw.de/lernen/kurs/lern-05.htm) [abgerufen am 20.6.2013].
- RAMPILLON, U. (1995), *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning.
- SCHERFER, P. (2007), *Wortschatzübungen*. In: K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel. 229–232.
- STEINHOFF, T. (2009), *Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb?* In: Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPASS) 17. 1–63.
- THORNBURY, S. (2002), *How to teach vocabulary*. Essex.
- TSCHIRNER, E. (2008), *Das professionelle Wortschatzminimum im Deutschen als Fremdsprache*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4. 195–207.
- WAGNER, J./ HECKMANN, V. (Hrsg.) (2012), *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht. Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*. Glückstadt.
- WICKE, R. (2004), *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*. Ismaning.





**Anna MAŁGORZEWICZ**

Uniwersytet Wrocławski

## **Socjokognitywna kompetencja tłumacza w procesie translacji**

### **Abstract:**

#### **The Translator's Socio-Cognitive Competence in the Translation Process**

The article focuses on the translator's socio-cognitive competence, which has an essential influence on the success in interpersonal linguistic acts of communication occurring in translation processes. This competence consists of pragmatic and cooperative skills supported by intelligent solutions (developed in interactions with participants of an act of communication) as well as by sensitivity and metacognitive knowledge as a result of reflection on one's own cognitive possibilities and the cognitive possibilities of other participants of translation communication. F. Grucza's translation system model constitutes the paradigm identifying the area of research, where the translation reality is perceived as communication and the translator and his/her properties are placed in the centre of research. The translator's properties, skills and abilities are analysed against the background of the translation task, which constitutes another category of the translation system model as extended by J. Żmudzki. As a consequence of adopting such a perspective, the translator's operations and activities acquire strategic importance, which is determined by a communicative translation task.

The article presents the results of empirical research conducted on a group of German Philology students at the University of Wrocław and on a group of professional translators. A comparative analysis of the research results from both groups allowed for defining deficits in the areas of knowledge and socio-cognitive skills.

Przedmiotem mojego zainteresowania są kompetencje tłumacza, które w zasadniczy sposób wpływają na powodzenie międzyludzkich, językowych aktów komunikacyjnych, dokonywanych w procesach translacji. Paradygmatem identyfikującym obszar moich badań jest model układu translacyjnego F. Gruczy (1981, 1998)<sup>1</sup>, który rzeczywistość translacyjną nakazuje postrzegać w kategoriach komunikacji, a tłumacza oraz jego właściwości sytuuje w centrum dociekań badawczych. Właściwości, umiejętności i sprawności tłumacza rozpatrzę na tle komunikacyjnego zadania translacyjnego, które stanowi kolejną kategorię rozszerzonego przez J. Żmudzkiego (2005, 2006, 2008a,b,c, 2009) modelu układu translacyjnego. Konsekwencją tak obranej perspektywy operacje i czynności tłu-

---

<sup>1</sup> Zob. również B.Z. Kielar (1988).

macza nabierają charakteru strategicznego, zdeterminowanego komunikacyjnym zadaniem translacyjnym.

Wychodząc z założenia, iż operacje i czynności translacyjne tłumacza ukierunkowane są na zrozumienie i komunikowanie czy też aktywizowanie znaczeń w systemach mentalnych uczestników aktu komunikacyjnego, uwagę swą poświęcam zjawisku konstytuowania się znaczenia w systemie mentalnym tłumacza, w szczególności właściwościom warunkującym powstawanie i aktywizowanie znaczeń realizujących komunikacyjne cele aktów translacyjnych. Moje zainteresowanie kieruję również na procesy rozumienia pozostałych uczestników aktu translacji, zakładając, że od rezultatów tych procesów uzależnione jest powodzenie translacyjnego aktu komunikacyjnego. Aspekty rozumienia rozpatruję w paradygmacie kognitywistycznym, przy czym przymiotnik „kognitywny” odnoszę za T.P. Krzeszowskim (1997: 23–24) do percepcji, postrzegania i procesów poznawczych zdeterminowanych ludzkim doświadczeniem, czyli do procesów, które bazują na istniejącej już uschematyzowanej wiedzy<sup>2</sup>. Respektując wyniki badań neurofizjologicznych, przychyliam się do postulatu S. Gruczy (2012: 171), który nakazuje za W. Duchem (2002: 1) postrzegać mózg jako substrat pozwalający na istnienie umysłu, „który to ujmowany jest jako zbiór stanów, relacji pomiędzy tymi stanami i funkcji poznawczych, pozwalających na tworzenie nowych stanów”. Samą myśl i język należy więc definiować jako fizycznie istniejące stany mózgu, na które pozwala jego neuronalna aktywność. W takim ujęciu uwidacznia się aktywna rola umysłu ludzkiego w procesie przetwarzania przyjmowanych informacji, zdeterminowanym neuronalną aktywnością mózgu, już posiadaną uschematyzowaną wiedzą oraz celami komunikacyjnymi, oczekiwaniami, jak również emocjami<sup>3</sup> odbiorcy wyrażen językowych.

Znaczenie aktywizowane za pomocą wyrażen językowych pojmuję jako uzależniony od aktywności mózgu twór mentalny, dynamiczny konstrukt umysłu ludzkiego konstytuujący się wciąż na nowo w procesie komunikacji językowej. Przyjmując założenie konstruktywizmu, że nasza wiedza nie jest obiektywnym obrazem stanu rzeczy, lecz wynikiem indywidualnego, mentalnego procesu konstrukcji, akceptuję również pogląd, iż znaczenie generowane w mentalnej sferze mózgu jest subiektywną konstrukcją, która powstaje w wyniku przyjmowania i mentalnego przetwarzania informacji w interakcji z otoczeniem.

---

<sup>2</sup> Zob. publikacje S. Gruczy (2009, 2012), w których autor odnosi się krytycznie do używania terminów „kognitywny”, „kognicja”.

<sup>3</sup> Opierając się na wynikach badań kognitywistycznych, należałoby przypisywać emocjom konstytutywną względnie determinującą rolę w stanach i procesach kognitywnych (zob. M. Schwarz-Friesel 2007). Omawiając aspekty wielojęzyczności, F. Grucza (2010: 268–269) zwraca uwagę na odmienną strukturę kompetencji kognitywnej i kompetencji emocjonalnej osób wielojęzycznych w odniesieniu do struktur tych kompetencji osób jednojęzycznych.

Wychodząc z założenia, że komunikacja dochodzi do skutku przy użyciu konkretnych wyrażen językowych (tekstów), należałoby również przyjąć, że to właśnie w nich znajduje swoją realizację konieczne dla naszego obiektu badań połączenie systemu komunikacji z systemem kognicji. Za Z. Berdychowską (2004: 114) traktuję tekst jako „zmaterializowany wynik procesów myślenia”, stanowiący swojego rodzaju „ofertę semantyczną” i „podstawę dla tworzenia konstruktów”, tzn. hipotez odnośnie konceptów wybranych wycinków rzeczywistości, które autor tekstu ma na celu zaktywizować w systemie mentalnym odbiorcy tego tekstu za pomocą wyrażen językowych. Owe połączenie komunikacji i kognicji dochodzi według M. Schernera (2009: 144) do skutku w taki oto sposób, „że poprzez fakt swego perceptywnego zarejestrowania w „czarnej skrzynce” obszaru kognitywnego przez odbiorcę inicjuje on zależny od podmiotu i tylko introspektywnie rekonstruowalny proces tworzenia „komunikatu”. Znaczenia, które zamierza wyrazić nadawca tekstu, nie uzyskujemy więc bezpośrednio z tekstu. Za M. Schernerem (2009: 141), należałoby również uznać, iż tekst dostarcza jedynie ugruntowanych w wiedzy językowej abstrakcyjnych „poleceń”, „instrukcji”, „sygnałów sterujących” skierowanych do odbiorcy w celu utworzenia „sensu” w oparciu o ich kognitywne przetworzenie. Komunikat jako wynik przetwarzania kognitywnego uznany jest przez jego odbiorcę za udany, jeśli „okazuje się dla niego koherentny, emocjonalnie zadowolający i istotny z punktu widzenia praktyki życiowej” (M. Scherner 2009: 141). Rozumienie należy zatem zdecydowanie usytuować po stronie komunikacji i definiować za M. Schmidtem (1992: 314, 1994: 140) i za M. Schernerem (2009: 144) jako „komunikowanie się w zgodzie ze znaczeniem”, a nie – jak uznaje się powszechnie – „uchwycenie tego, co było intencją nadawcy”.

Warunkiem sprostania temu zadaniu w komunikacji translacyjnej jest właściwie rozumienie tekstu wyjściowego przez tłumacza, a następnie stworzenie takiego tekstu docelowego, który mógłby zaktywizować adekwatne znaczenia w systemie mentalnym adresata tekstu docelowego, czyli takie, które są zgodne z celami komunikacyjnymi nadawcy tekstu wyjściowego. Tłumacz zatem w pierwszym etapie operacji tłumaczeniowych przetwarza tzw. „bazę kognitywną” tekstu wyjściowego – jak to określa i w dalszym wywodzie precyzuje J. Żmudzki (2010b: 180–181) – „a dokładniej jej aktualny profil konceptualny zdeterminowany strategią komunikacyjną producenta tekstu wyjściowego” oraz uzależniony od „specyfiki danego kodu języka wyjściowego i kultury”, by w kolejnym etapie transferu translacyjnego „zrekonstruowany profil konceptualny tekstu wyjściowego” przeprofilować w zakresie funkcjonalno-komunikacyjnym. Za J. Żmudzkim (2010b: 181) należy w dalszej kolejności przyjąć, iż „[p]rzeprofilowanie jest z jednej strony określone (a nawet zdefiniowane) w zadaniu translacyjnym jako komunikacyjnym, z drugiej zaś zdeterminowane tekstualnymi sposobami werbalizacji, charakterystycznymi dla języka docelowego oraz kultury komunikacyjnej”.

Używając terminologii konstruktywistycznej koncepcji teorii atrybucyjnej rozumienia reprezentowanej przez G. Ruscha (1992, 2000), można by przyjąć, że tłumacz za pomocą tekstu docelowego orientuje jego adresata na określone rozumienie komunikatu producenta tekstu wyjściowego. Zadanie to nakłada na niego obowiązek użycia takich wyrażen języka docelowego, które aktywizują znaczenia kompatybilne ze strukturami mentalnymi odbiorcy tekstu. Według J. Żmudzkiego (2010b) wymóg taki może być spełniony pod warunkiem wygenerowania presupozycji diagnostycznych zawierających ocenę aktualnych i potencjalnych właściwości adresata docelowego pod względem jego stanu wiedzy, wiedzy specjalistycznej i umiejętności poznawczych. Tylko odpowiednio rozwinięte umiejętności prognostyczne tłumacza mogą zapewnić „kognitywne zbliżenie”, które swoją realizację znajduje m.in. w osiągnięciu zgodności w odniesieniu do komponentu asocjacyjnego znaczenia aktywizowanego przez tekst wyjściowy w umysłach użytkowników języka wyjściowego i znaczenia aktywizowanego przez tekst docelowy w systemach mentalnych użytkowników języka docelowego, a które postulowane było jeszcze przez O. Wojtasiewicza (1957/2005: 28) w publikacji „Wstęp do teorii tłumaczenia”. Polski badacz wyprzedził współczesnych sobie teoretyków przekładu i sformułował tezy, które można by przypisać językoznawcom kognitywnym, a które są obecne dzisiaj w translatoologii. Dla przykładu przywołajmy semantykę kognitywną Ch. Fillmore’a (1977a, 1977b), która posłużyła M. Vannerem i M. Snell-Hornby (1986) w opisie translacyjnych procesów interpretacyjnych, później również H. Vermeerowi i H. Witte (1990) oraz P. Kußmaulowi (1997, 2004, 2009, 2010). W eksplikacjach tych autorów translacja definiowana jest jako kreatywny proces mentalny, w którym dominującą rolę odgrywa kompetencja asocjacyjna. M. Vannerem i H.J. Vermeer (1986), pozostając w nurcie funkcjonalnej teorii translacji, integrują koncepcję translacji opartą na semantyce kognitywnej Ch. Fillmore’a z teorią skoposu. W paradygmacie tym kreatywność tłumacza dochodzi do głosu podczas aktywizowania w systemie mentalnym odbiorcy tekstu przekładu scen (czyli ze sobą powiązanych segmentów ludzkich doświadczeń, wyobrażeń, asocjacji) kompatybilnych z socjokulturą użytkownika języka docelowego. Z kolei P. Kußmaul (1997), opierając się na teorii G. Lakoffa (1987), wychodzi z założenia, że sceny złożone są z komponentów metaforycznych i w jego konsekwencji odnosi kreatywność tłumacza do umiejętności przekraczania granic kategorii ugruntowanych w wiedzy prototypowej w operacjach formowania docelowych scen. Kreatywność, wspierana myśleniem lateralnym<sup>4</sup> i dywergencyjnym<sup>5</sup> – by móc odwołać się do

<sup>4</sup> Myślenie lateralne, czyli wyzwolenie się ze sztywnych ram postrzegania i interpretowania rzeczywistości, zdolność patrzenia na problem z różnych stron.

<sup>5</sup> Myślenie dywergencyjne, czyli generowanie w sposób emergentny nowatorskich pomysłów poprzez eksplorację wielu możliwych rozwiązań w oparciu o powstałe w systemie mentalnym połączenia, relacje i analogie pomiędzy zdarzeniami.

wyników badań psychologicznych (zob. E. de Bono 1973, J.P. Guilford 1973) – wyraża się zatem w tworzeniu nowych właściwości. Takie ujęcie reprezentuje również F. Grucza (1999), dostrzegając wysiłek innowacyjny tłumacza zarówno w procesach rozumienia, jak i w operacjach wyrażania, czy raczej kreowania, tworzenia znaczenia. Kreatywność w odniesieniu do rozwiązań translacyjnych należałoby zatem podnieść do rangi cechy dystynktywnej translacji<sup>6</sup>. W takim rozumieniu za kreatywne rozwiązania translacyjne należałoby uznać za A. Neubertem (2002) stosowanie procedur tłumaczeniowych w nowym, docelowym utekstawianiu syntaktycznym i leksykalnym. W procesie aktywizowania znaczeń szczególną rolę odgrywają modulacje (zob. J. Żmudzki 2010b, 2011), gdyż są one narzędziem kognitywnej perspektywizacji, która uaktywnia pewne składniki ramy interpretacyjnej odbiorcy tekstu przekładu.

Stopień kreatywności rezultatów procesów rozumienia i tłumaczenia uzależniony jest od elastyczności intelektualnej tłumacza, w sposób szczególny od poziomu jego umiejętności asocjacyjnych, które rozpatruję w odniesieniu do tworzenia konstruktów mentalnych w postaci pozajęzykowych wyobrażeń i językowo ewokowanych konotacji<sup>7</sup>. Za obowiązujące należy bowiem przyjąć ustalenie D. Urbanek (1996: 116), iż znaczenie formujące się w wyniku subiektywnych procesów rozumienia, uzależnionych od potencjału umysłowego użytkownika języka i kontekstu komunikacyjnego, w którym jest aktywizowane w systemie mentalnym tegoż użytkownika języka, zawiera nie tylko komponent systemowy, referencjalny i pragmatyczny, ale również komponent asocjacyjny, ściśle powiązany z kategoryzacją rzeczywistości.

Kompetencja asocjacyjna<sup>8</sup> znajduje swoją realizację w umiejętności tworzenia połączeń między strukturami kognitywnymi systemu mentalnego w sposób zautomatyzowany, ale również w drodze samorefleksji. Operacje tłumaczenia wymagają ponadto wrażliwości względem możliwości asocjacyjnych adresata tekstu docelowego. W tym ostatnim przypadku mówimy o kompetencji metakognitywnej, którą należy odnieść do odpowiednio wykształconej świadomości ścieżek konceptualizacyjnych, sposobów symbolizacji uruchamianych przez użytkowników języka docelowego oraz świadomości istnienia różnic między systemami kategoryzacji kultury wyjściowej i docelowej, obecnych w strukturach języka wyjściowego i docelowego. Tylko działając w świadomości tych dywergencji i asymetrii, tłumacz jest w stanie stworzyć taki tekst docelowy, który aktywizuje odpowiednie koncepty i połączenia między nimi, czyli taki, który inicjuje

<sup>6</sup> A. Neubert (2002), ale również P. Kußmaul (1997) i Z. Wawrzyniak (2008) definiują kreatywność jako cechę, która powinna być brana pod uwagę w ewaluacji rozwiązań translacyjnych.

<sup>7</sup> Szerzej na temat konotacji zob. G. Pawłowski (2009, 2010), R. Tokarski (2006, 2008).

<sup>8</sup> Termin 'kompetencja asocjacyjna' został wprowadzony do badań nad przekładem przez H.P. Höniga (1997).

adekwatne skojarzenia, prowadzące ostatecznie do tworzenia znaczeń realizujących zamierzone komunikacyjne cele translacyjne. Kompetencja metakognitywna tłumacza wspiera ponadto proces tworzenia makrostruktury tekstu, aktywizującej odpowiednie schematy, skrypty i scenariusze w umyśle jego odbiorcy i tym samym pozwala w nim uruchomić odpowiednie ramy interpretacyjne dla wyrażen językowych użytych przez tłumacza w tekście docelowym. Od tłumacza należałoby zatem oczekiwać, by w formułowaniu tekstu docelowego respektował doświadczenia socjokulturowe i oczekiwania komunikacyjne adresatów tego tekstu.

W świetle poczynionych ustaleń można by wysunąć postulat domagający się od tłumacza respektowania – zarówno w fazie rozumienia, jak i tłumaczenia – rezultatów przetwarzania informacji językowych na płaszczyźnie konceptualnej. Wyjątkowa wrażliwość poznawcza i wiedza metakognitywna umożliwiają tłumaczowi kontrolę i regulację własnych procesów mentalnych i w konsekwencji uniknięcie błędów, mających swe źródło m.in. w aktywności w fazie rozumienia i tłumaczenia silnych połączeń leksykalnych pomiędzy elementami języka wyjściowego i docelowego, które mimowolnie, w sposób zautomatyzowany, powstają w leksykonie mentalnym osoby bilingwalnej. Niepożądanym skutkiem takich połączeń jest m.in. transfer negatywny w postaci błędów określanych mianem *falszywych przyjaciół tłumacza*.

Podsumowując dotychczasowy wywód, należy przyjąć, że powodzenie komunikacji translacyjnej uzależnione jest z jednej strony od zautomatyzowanych oraz wspieranych samokontrolą i regulacją procesów aktywizacji znaczeń w systemie mentalnym tłumacza, które są zgodne z celami komunikacyjnymi zadania translacyjnego, z drugiej strony od efektywności realizacji tych celów poprzez stymulację za pomocą wyrażen językowych tekstu docelowego powstawania znaczeń w systemie mentalnym odbiorcy tego tekstu. Niezbędna do wykonania tych czynności jest prawidłowo rozwinięta kompetencja socjokognitywna tłumacza, którą konstytuują umiejętności pragmatyczno-kooperatywne, wspierane inteligentnymi rozwiązaniami, wypracowanymi w interakcji z otoczeniem oraz wrażliwością i wiedzą metakognitywną jako rezultatem refleksji nad swoimi własnymi możliwościami poznawczymi i możliwościami poznawczymi innych uczestników komunikacji translacyjnej.

Przedstawione powyżej postulaty powinny być uwzględnione przy formułowaniu celów kształcenia w ramach dydaktyki translacji. Koniecznym wydaje się zatem określenie stanu wyjściowego relewantnych translacyjnie umiejętności i wiedzy osób gotowych podjąć kształcenie w zakresie translacji, by w ten sposób móc trafnie zdiagnozować braki, które można zniwelować, wykorzystując odpowiednie metody kształcenia.

Próbę ustalenia tych deficytów podjęłam w badaniach, których celem była eksploracja kompetencji translatorskiej i translacyjnej absolwentów studiów

licencjackich i magisterskich Instytutu Filologii Germańskiej, absolwentów Studiów Podyplomowych Kształcenia Tłumaczy Języka Niemieckiego Uniwersytetu Wrocławskiego oraz profesjonalnych tłumaczy (zob. A. Małgorzewicz 2012a). Triangulacja metod *online* i *offline* umożliwiła wyłonienie komponentów indywidualnych teorii translacji, zarówno tych uświadomionych, jak i tych pozostających w głębszych warstwach (nie)świadomości. Badania przeprowadziłam w dwóch etapach. Źródłem danych pozyskanych w pierwszym stadium były opinie, postawy odnośnie translacji, kompetencji tłumacza oraz jego działań, które wyselekcjonowałam na bazie analizy wyników przeprowadzonej ankiety. W drugim etapie podstawę obserwacji oraz sformułowanych wniosków stanowiły dane uzyskane w wyniku analiz tzw. *Protokołów Głośnego Myślenia*, sporządzonych na podstawie nagrań komentarzy zwerbalizowanych przez osoby badane podczas dokonywania operacji tłumaczenia tekstu użytkowego, oraz w wyniku analiz produktu tych operacji – tłumaczenia pisemnego tekstu wyjściowego. W interpretacji wyników drugiej części badań wspierałam się danymi uzyskanymi w pierwszym etapie, które z jednej strony dostarczały uzasadnień działań translacyjnych podjętych przez osoby badane, z drugiej strony pozwoliły dostrzec zależność pomiędzy ugruntowanymi wyobrażeniami o tłumaczeniu i właściwościami samodzielnie zrealizowanych operacji i działań translacyjnych.

Analiza wyników przeprowadzonej ankiety pozwoliła ustalić deficyty w obszarze kompetencji translatorycznej, mające negatywny wpływ na umiejętności socjokognitywne. W zakresie definiowania translacji należy do nich: (a) postrzeganie translacji w kategoriach *stricte* lingwistycznych, utożsamianie translacji z „przekodowywaniem” tekstu z jednego języka na inny język, (b) brak uwzględnienia w definiowaniu translacji jej zakotwiczenia w konkretnym komunikacyjnym zadaniu translacyjnym.

W zakresie definiowania umiejętności, sprawności, właściwości i wiedzy tłumacza są to: (a) ograniczenie kompetencji translacyjnej do znajomości języków, (b) brak świadomości znaczącej roli kompetencji komunikacyjnej, (inter)kulturowej tłumacza i umiejętności zdobywania wiedzy językowej i specjalistycznej niezbędnej do wykonania zadania translacyjnego, (c) niska świadomość znaczącej roli zdolności poznawczych tłumacza opartych na strategiach inferowania, konstruowania znaczeń na podstawie znajomości kontekstu użycia wyrażen językowych, (c) zawężone rozumienie relewantnej translacyjnie kreatywności (ograniczanie kreatywności do obszaru tłumaczeń literackich), (d) niedocenywanie zdolności krytycznego myślenia i umiejętności analitycznych tłumacza.

Niekorzystny wpływ na umiejętności socjokognitywne mają również deficyty w obszarze kompetencji translacyjnej, które mogłam zdefiniować na podstawie wyników badań sekwencji działań translacyjnych oraz na podstawie uzupełniających te dane wyników analizy tekstu przekładu. Do słabych stron należą tutaj: (a) trudności z samą identyfikacją problemów translacyjnych, (b) niedostatecznie

rozwinęte makrostrategie działań translacyjnych, (c) brak zaufania do trafności własnych rozwiązań (brak pewności w podejmowaniu decyzji translacyjnych) lub postawa całkiem odmienna, czyli (d) bezrefleksyjne podejmowanie decyzji translacyjnych, często w wyniku mało rozbudowanych sekwencji decyzyjnych, wykluczających kontrolowanie i rewidowanie przyjętych rozwiązań, (e) konstruowanie znaczeń w oparciu o związki syntagmatyczne, ignorowanie relacji paradygmatycznych oraz płaszczyzny konceptów i schematów (zbyt mało miejsca w działaniach translacyjnych na kreatywne rozwiązania), (f) konstruowanie znaczeń wyłącznie w oparciu o mikropoziom przetwarzania tekstu, (g) brak równowagi między wewnętrznym i zewnętrznym wspomaganie poznawczym w procesach konstruowania znaczeń, (h) bezkrytyczne i nieumiejętne korzystanie ze źródeł leksykograficznych i internetowych, zbyt silne uzależnienie od słownika, brak świadomości zalet tekstów paralelnych.

Zgoła inne postawy i zachowania mogłam zaobserwować w grupie tłumaczy profesjonalnych. Badania ich procesów tłumaczenia pozwoliły zauważyć, że każdy tłumacz reprezentuje inny sposób radzenia sobie z tłumaczeniem, realizując w swoich działaniach translacyjnych własną, „indywidualną teorię translacji” (zob. J. Żmudzki 2010a). Wspólnym mianownikiem tych działań jest konsekwentne dążenie do zapewnienia rozumienia po stronie adresata tekstu docelowego, ciągła kontrola oraz rewidowanie tymczasowych rozwiązań celem aktywizowania odpowiednich znaczeń.

Tylko odpowiednio dobrane metody dydaktyczne mogą korzystnie wpłynąć na kształtowanie umiejętności socjokognitywnych. Wstępnym warunkiem jest włączanie do dydaktyki translacji realnych zadań tłumaczeniowych, w których uczący się otrzymują kompletne dane dotyczące zadania translacyjnego, łącznie z informacjami o osobie zlecającej przekład i adresacie tekstu przekładu. Jako materiał przekładowy warte polecenia są teksty zawierające takie struktury, które wymagają większego zaangażowania poznawczego w fazie rozumienia i tłumaczenia. Sprawdzoną wartością dydaktyczną przedstawiają w tym względzie teksty operujące metaforami oraz efektami remetaforyzacji. W materiałach tych transparentne stają się problemy wynikające z odmiennej struktury konceptualnej języków. Warte polecenia jest uwzględnienie w treściach nauczania metafory konceptualnej jako narzędzia interpretacji, pozwalającego uzasadnić konieczność respektowania w procesach aktywizowania znaczeń doświadczeń użytkowników języków oraz różnic między systemami konceptualnymi kultur, do których należą uczestnicy aktu translacji.

Inną propozycją dydaktyczną byłyby zadania polegające na sporządzeniu komentarza przekładu lub dokumentacji procesu tłumaczenia (zob. A. Małgorzewicz 2012b). Dzięki tym formom studenci są motywowani do głębszej analizy zadania translacyjnego i przemyślenia różnych sposobów rozwiązania problemów translacyjnych oraz – co jest niezwykle istotne w celu rozwinięcia kompetencji



translatorycznej – do argumentowania własnych decyzji i brania odpowiedzialności za dokonany przekład. Dokumentacje procesu tłumaczenia są również pomocą dla dydaktyków translacji w diagnozowaniu błędów pojawiających się w przekładzie. Dają one wgląd w rezultaty procesów rozumienia tekstu wyjściowego i sposoby rozwiązywania problemów translacyjnych, udostępniają informacje o użytych pomocach oraz umożliwiają poznanie motywacji podjętych decyzji w procesach tworzenia i aktywizowania znaczeń. Określona przez wykładawcę struktura dokumentacji tłumaczenia, dostosowana do typu i rodzaju tłumaczonego tekstu i pojawiających się w nim trudności tłumaczeniowych, wymusza podejmowanie określonych kroków i steruje odpowiednio procesem tłumaczenia. W ten sposób forma ta rozwija umiejętności tworzące podstawę dla kompetencji socjokognitywnej.

## BIBLIOGRAFIA

- BERDYCHOWSKA, Z. (2004), *Ein Satz über den Diskurs*, (w:) F. Grucza/ H.-J. Schwenk/ M. Olpińska (red.), *Konstrukte und Realität in der Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft sowie in der Geschichtsforschung und Sozialwissenschaft*. Warszawa. 108–119.
- De BONO, E. (1972), *Po: Beyond Yes and No*. Harmondsworth.
- DUCH, W. (2002), *Fizyka umysłu*, (w:) *Postępy fizyki 53D* (2002), 92–103. [<http://fizyka.umk.pl/publications/kmk/01Fiz-umyslu.pdf>].
- FILLMORE, Ch.J. (1977a), *Frames-and-scenes semantics*, (w:) A. Zampolli (red.), *Linguistic Structures Processing*. Amsterdam. 55–81.
- FILLMORE, Ch.J. (1977b), *The Case for Case Reopened*, (w:) P. Cole/ J.M. Sadock (red.), *Syntax and Semantics: Grammatical Relations*. New York. 59–81.
- GRUCZA, F. (1981), *Zagadnienia translatoryki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa. 9–29.
- GRUCZA, F. (1998), *Wyodrębnienie się, stan aktualny i perspektywy świata translacji oraz translatoryki*, (w:) *Lingua legis* 6. 2–12.
- GRUCZA, F. (1999), *Translacja a kreatywność*, (w:) *Lingua legis* 7. 2–4.
- GRUCZA, F. (2008), *Germanistische Translatorik – ihr Gegenstand und ihre Aufgaben*, (w:) F. Grucza (red.), *Translatorik in Forschung und Lehre der Germanistik*. Warszawa. 27–49.
- GRUCZA, F. (2010), *Zum ontologischen Status menschlicher Sprachen, zu ihren Funktionen, den Aufgaben der Sprachwissenschaft und des Sprachunterrichts*, (w:) *kwartalnik Neofilologiczny LVII*, 3/2010. 257–274.
- GRUCZA, S. (2009), *Zur kognitiven Funktion von Fachsprachen und zur Geschichte ihrer Erforschung*, (w:) E. Białek/ J. Rzeszotnik/ E. Tomiczek (red.), *Auf der Suche nach Humanitas*. Festschrift für Prof. Dr. Irena Światłowska. Dresden – Wrocław. 153–165.
- GRUCZA, S. (2012), *Język a myślenie. Kilka krytycznych refleksji dotyczących rozważań tej relacji*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 5. 155–173.
- GUILFORD, J.P. (1973), *Kreatywność*, (w:) G. Ulmann (red.), *Kreatywności-forschung*. Köln. 25–48.
- HÖNIG, H.G. (1997), *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen.
- KIELAR, B.Z. (1988), *Tłumaczenia i koncepcje translatoryczne*. Wrocław etc.
- KRZESZOWSKI, T.P. (1997), *O znaczeniu przymiotnika 'kognitywny'*, (w:) F. Grucza/ M. Dakowska (red.), *Podjęcie kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa. 23–32.

- KUSSMAUL, P. (1997), *Die Rolle der Psycholinguistik und der Kreativitätsforschung bei der Untersuchung des Übersetzungsprozesses*, (w:) E. Fleischmann/ W. Kutz/ P.A. Schmitt, (red.), *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen. 605–611.
- KUSSMAUL, P. (2004), *Übersetzen, Verstehen und Kognitionslinguistik*, (w:) P. Colliander/ D. Hansen/ I. Zint-Dyhr (red.), *Linguistische Aspekte der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen. 183–199.
- KUSSMAUL, P. = (2009), *Können wir besser übersetzen, wenn wir wissen, wie wir denken?*, (w:) B. Ahrens/ L. Černý/ M. Krein-Kähle/ M. Schreiber (red.), *Translationswissenschaftliches Kolloquium I. Beiträge zur Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft (Köln/Germersheim)*. Frankfurt/M. etc. 515–330.
- KUSSMAUL, P. (2010), *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen.
- LAKOFF, G. (1987), *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago.
- MAŁGORZEWICZ, A. (2012a), *Die Kompetenzen des Translators aus kognitiver und translationsdidaktischer Sicht*. Wrocław.
- MAŁGORZEWICZ, A. (2012b), *Kognitionswissenschaftliche Grundlagen des Translationsprozesses und ihre Konsequenzen für die Translationsdidaktik*, (w:) L.N. Zybatow/ A. Petrova/ M. Ustaszewski (red.), *Translationswissenschaft interdisziplinär: Fragen der Theorie und Didaktik*. Translation Studies: Interdisciplinary Issues in Theory and Didactics. Frankfurt t/M. etc. 79–84.
- NEUBERT, A. (2002), *Specifica Translationis – Übersetzen ist nicht immer Übersetzen*, (w:) L. N. Zybatow (red.), *Translation zwischen Theorie und Praxis*. Frankfurt/M. etc. 15–38.
- PAWŁOWSKI, G. (2009), *Problem użycia terminu 'konotacja', jego zrozumienia oraz statusu ontologicznego konotacji*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 1. 173–186.
- PAWŁOWSKI, G. (2010), *Heißt konnotativ peripher? Ein Beitrag zur anthropozentrischen Sprachentheorie dargestellt an einer kontrastiven Studie zu den idiolektalen Konnotationen der Lexeme 'Kirche' und 'Kościół'*, (w:) A. Małgorzewicz (red.), *Translation: Theorie – Praxis – Didaktik*. Dresden – Wrocław. 212–226.
- RUSCH, G. (1992), *Auffassen, Begreifen und Verstehen. Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens*, (w:) S.J. Schmidt (red.), *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*. Frankfurt/M. 214–256.
- RUSCH, G. (2000), *Verstehen. Zum Verhältnis von Konstruktivismus und Hermeneutik*, (w:) H.-R. Fischer/ S.J. Schmidt (red.), *Wirklichkeit und Welterzeugung*. In *Memoriam Nelson Goodman*. Heidelberg. 350–363.
- SCHERNER, M. (2009), *Kognitivistische Methoden der Textanalyse*, (w:) Z. Bilut-Homplewicz/ W. Czachur/ M. Smykała (red.), *Lingwistyka tekstu w Niemcech. Pojęcia, problemy, perspektywy*. Wrocław [tłum. J. Żmudzki].
- SCHMIDT, S.J. (1992), *Über die Rolle von Selbstorganisation beim Sprachverstehen*, (w:) W. Krohn/ G. Küppers (red.), *Emergenz. Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*. Frankfurt/ M. 293–333.
- SCHWARZ-FRIESEL, M. (2007), *Sprache und Emotion*. Tübingen.
- TOKARSKI, R. (2006), *Konotacja semantyczna – strukturalistyczna czy kognitywna?*, (w:) O. Sokołowska/ D. Stanulewicz (red.), *Językoznawstwo kognitywne III. Kognitywizm w świetle innych teorii*. Gdańsk. 209–226.
- TOKARSKI, R. (2008), *Konotacja a problemy kategoryzacji*, (w:) A. Dąbrowska (red.), *Język a kultura*. 20. Wrocław. 143–161.

- URBANEK, D. (1996), *Element kulturowy znaczenia wyrazu w aspekcie translatorycznym*, (w:) F. Grucza/ K. Chomicz-Jung (red.), *Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur*. Warszawa. 115–119.
- VANNEREM, M./ M. SNELL-HORNBY (1986), *Die Szene hinter dem Text: 'scenes-and-frames- semantics' in der Übersetzung*, (w:) M. Snell-Hornby (red.), *Übersetzungswissenschaft – Eine Neuorientierung zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen. 194–205.
- VERMEER, H.J./ H. WITTE (1990), *Mögen Sie Zistrosen? Scenes & frames & channel im translatorischen Handeln*. Heidelberg.
- WAWRZYŃIAK, Z. (2008), *Von der konstruktiven Praxis zur kreativen Praxis*, (w:) K. Myczko/ B. Skowronek/ W. Zabrocki (red.), *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeifera*. Poznań. 325–332.
- WOJTASIEWICZ, O. (1957/2005), *Wstęp do teorii tłumaczenia*. Warszawa.
- ŻMUDZKI, J. (2005), *Transferprozesse und Typen beim Vollzug des Konsektivdolmetschens*, (w:) G. Antos/ S. Wichter (red.), *Transferwissenschaft. Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem*. Berlin etc. 251–264.
- ŻMUDZKI, J. (2006), *Texte als Gegenstände translatorischer Forschung*, (w:) F. Grucza (red.), *Texte Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre*. Warszawa. 41–61.
- ŻMUDZKI, J. (2008a), *Das Problem des Übersetzens im Deutschunterricht. Fortsetzung einer Diskussion*, (w:) J. Janoszczyk/ L. Krzysiak/ J. Żmudzki (red.), *Deutsch lernen und Lehren mit Lehrwerken. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft*. Lublin. 99–115.
- ŻMUDZKI, J. (2008b), *Intermedialität in der Translation*, (w:) K. Myczko/ B. Skowronek/ W. Zabrocki (red.), *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. Urodzin Profesora Waldemara Pfeifera*. Poznań, 333–342.
- ŻMUDZKI, J. (2008c) *Ein holistisches Modell des Konsektivdolmetschens*, (w:) B. Lewandowska-Tomaszczyk/ M. Thelen (red.), *Translaion and Meaning. Part 8. Maastricht*. 175–183.
- ŻMUDZKI, J. (2009), *Text(e) aus der Translationsperspektive – einige ausgewählte Aspekte*, (w:) W. Czachur/ M. Czyżewska/ A. Frączek (red.), *Wort und Text. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Warszawa. 85–91.
- ŻMUDZKI, J. (2010a), *Aktuelle Profile der germanistischen Translationsdidaktik in Polen*, (w:) A. Małgorzewicz (red.), *Translation: Theorie – Praxis – Didaktik*. Dresden – Wrocław. 117–136.
- ŻMUDZKI, J. (2010b), *Transfer eksplikatywny w tłumaczeniu konsekutywnym – próba typologizacji*, (w:) S. Grucza/ A. Marchwiński/ M. Płużyczka (red.), *Translatoryka. Koncepcje – Modele – Analizy*. Warszawa. 180–198.
- ŻMUDZKI, J. (2011), *Die Explikation als translationsautonomer Transfermodus*, (w:) D. Kaczmarek/ J. Makowski/ M. Michoń/ Z. Weigt (red.), *Felder der Sprache. Felder der Forschung*. Lodzer Germanistikbeiträge. Łódź. 264–278.



**Kazimiera MYCZKO**

Uniwersytet im. A. Mickiewicza

## **Konstrukty świadomości komunikacyjnej w kształceniu obcojęzycznym**

### **Abstract:**

#### **Constructs of Communicative Awareness in Foreign Language Education**

The development of communicative competence can be facilitated by the process of conscious reflection on using language for communicative purposes in a given context. Thus, an important goal of language education should be the development of communicative awareness. Unfortunately, pragmatic-discursive aspects have not been given enough attention either in language curricula or in language teaching materials. What might be surprising, a similar remark can be made about mother tongue education. The present article is an attempt to present a complex character of communicative awareness in the context of educational goals as well as cognitive activity of learners. It also discusses the necessary conditions and teaching procedures which can contribute to the development of communicative awareness in foreign language education.

### **Wstęp**

Konstrukty świadomości komunikacyjnej w kształceniu obcojęzycznym rozpatrywać można z jednej strony w aspekcie celów glottodydaktycznych, z drugiej zaś w aspekcie aktywności mentalnej uczącego się. Niniejszy artykuł wskazuje na te dwie perspektywy. Terminologiczne rozważania dotyczące świadomości językowej oraz świadomości komunikacyjnej osadzone zostaną w celu kształcenia obcojęzycznego, jakim jest kompetencja komunikacyjna. Po zasygnalizowaniu roli świadomości komunikacyjnej w kształceniu obcojęzycznym przedstawione zostaną podstawy dydaktycznych działań sprzyjających budowaniu konstruktów świadomości komunikacyjnej.

### **1. Świadomość językowa i świadomość komunikacyjna**

Glottodydaktyka jako autonomiczna dyscyplina wiedzy i jednocześnie nauka o charakterze interdyscyplinarnym wykorzystuje osiągnięcia innych dyscyplin naukowych, których przedmiot badań związany jest z podstawowymi elementami układu glottodydaktycznego. W obrębie wybranego zakresu, a więc kon-

struktów świadomości komunikacyjnej, nie sposób pominąć m.in. osiągnięcia lingwistyki antropocentrycznej, pragmatyki lingwistycznej i interkulturowej, psycholingwistyki czy psychologii poznania, do których nawiązują poniższe rozważania.

Kluczowym pojęciem badań nad komunikacją, a jednocześnie kluczowym pojęciem współczesnej glottodydaktyki, jest kompetencja komunikacyjna. Pojęcie zdefiniowane ogólnie obejmuje wiedzę o odpowiednich regułach działania, tzn. wiedzę o tym, jakie wypowiedzi, gdzie, kiedy itd. można tworzyć i jakie działanie, jakimi środkami można osiągnąć (F. Grucza 1993: 166). Kompetencja komunikacyjna uznana jako cel podejścia komunikacyjnego pozwoliła na sprecyzowanie ogólnego celu nauki języka obcego. W *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* definiuje się ją np. jako szereg wzajemnie ze sobą powiązanych kompetencji, a mianowicie kompetencji językowych, socjolingwistycznych, socjokulturowych i pragmatycznych, choć w tym kontekście z pewnością warto byłoby te kompetencje określić jako umiejętności. Ogólnie należy więc podkreślić wielowarstwowość pojęcia kompetencji komunikacyjnej, które w ujęciu glottodydaktycznym obejmuje szereg umiejętności związanych z realizacją i odbiorem celów komunikacyjnych przez osobę uczącą się. Istotnym elementem tych umiejętności jest wiedza językowa i kulturowa, a także odpowiednia postawa sprzyjająca interkulturowemu porozumiewaniu się. Na niemożność precyzyjnego określenia umiejętności i cech komunikacyjnych, które są niezbędne do udanej komunikacji, wskazuje m.in. S. Bonacchi (2011: 102 i n.), podkreślając także ich uzależnienie sytuacyjne, socjalne, dyskursywne itp. Do tej relacji nawiążę w dalszych rozważaniach.

Kompetencja komunikacyjna związana jest określonym poziomem świadomości komunikacyjnej. Świadomość komunikacyjna jest pojęciem używanym w literaturze glottodydaktycznej raczej rzadko. Najczęściej mówi się w tym kontekście o świadomości językowej. Stąd też odniosę się najpierw do interpretacji tego pojęcia. Pojęcie świadomości językowej jest, jak podkreśla A. Knapp-Potthoff (1997: 9), pojęciem bardzo złożonym, wielopłaszczyznowym i jednocześnie – nieostрым i rozproszonym. Pojęcie to związane jest z koncepcją uwrażliwiania na język, która to koncepcja została rozwinięta już w latach 70. XX wieku. Punktem wyjścia koncepcji uwrażliwiania na język jest założenie, że świadome obcowanie z językiem, którego się uczymy, może wspierać proces uczenia się. Jest to zatem koncepcja wpisująca się w nurt respektowania poznawczych umiejętności uczącego się, związany z określonym stopniem uświadamiania sobie zjawisk językowych, ich osadzenia w konwencjach socjalnych, sytuacyjnych i różnorodnych rejestrach językowych, a także problemów przyswajania języka. Próbę określenia tej wielowymiarowości można znaleźć m.in. w wyróżnieniu szeregu domen świadomości językowej dokonany przez C. Gnutzmana (1997: 232 i n.). Wyróżnia on następujące domeny:

- domenę afektywną, która obejmuje rozwinięcie ciekawości i zainteresowania językiem oraz wiedzę o tym, że każde zachowanie językowe wywołuje świadomą lub podświadomą reakcję odbiorcy;
- domenę socjalną – skierowaną na zachowanie językowe mówcy i słuchacza, które wyraża wzajemny stosunek pomiędzy nimi. Chodzi tu o związek pomiędzy użyciem języka i warstwą socjalną, a także społeczne akceptowanie określonych wariantów języka;
- domenę polityczną – obejmującą krytyczne podejście do tekstu, które dotyczy w szczególności relacji języka i władzy (chodzi tu o uwrażliwienie na potencjał manipulacyjny języka);
- domenę performancji – w obrębie której chodzi o to, czy i w jakim zakresie uczniowie mogą być wspierani poprzez wiedzę o języku w swej językowej kompetencji i umiejętności możliwie efektywnego wykorzystania gramatyki i leksyki do realizacji określonego celu komunikacyjnego;
- domenę kognitywną – obejmującą mentalne rozpoznanie systemu językowego, poznanie językowych jednostek, kontrastów i regularności na różnych płaszczyznach włącznie z ich funkcją i zastosowaniem.

Zestawione domeny wskazują na szeroką interpretację pojęcia świadomości językowej. Wskazują też na to, jak daleko idącym zawężeniem tego pojęcia jest występujące niekiedy w rozważaniach glottodydaktycznych przyporządkowanie tego pojęcia głównie do kategorii gramatyki tradycyjnej.

Pojęcie świadomości komunikacyjnej, które jest punktem ciężkości niniejszych rozważań, jest pojęciem, jak już podkreśliłam, stosunkowo rzadko używanym. Jest ono najczęściej wiązane z pojęciem dyskursu, który jest przedmiotem badań różnych dyscyplin naukowych. Przegląd tych badań przedstawił m.in. W. Heinemann (2012). Według W. Wilczyńskiej (2012: 11) ogólne rozumienie tego pojęcia odnosi się do „interpretacji zdarzenia językowego w kontekście jego wystąpienia”. J. House (1997: 69) podkreśla, że dyskurs obejmuje struktury językowe, które wychodzą poza pojedyncze wypowiedzi i działania językowe. Dla określenia tych struktur ważny jest, według autorki, np. sposób, w jaki determinują się wzajemnie realizowane poprzez partnerów interakcji wypowiedzi. Zdaniem autorki dyskurs odnosi się więc do procesu conceptualno-socjalnego, który leży u podstaw produkcji sekwencji wypowiedzi i który uzewnętrznia się poprzez język. Powyżej zestawiona interpretacja wybranych elementów pojęcia dyskursu wskazuje na złożoność świadomości komunikacyjnej, która dotyczy np. także mechanizmów zmiany ról, interakcji w obrębie funkcji illokucyjnych, strategii dyskursywnych (takich jak uprzejmość i bezpośredniość), typów dyskursu itp. Prócz sytuacyjnego mikrokontekstu, świadomość komunikacyjna dotyczy według J. House również makrokontekstu, w szczególności zaś zdeterminowanych kontekstowo-językowych aspektów, takich jak np. koherencja, a także socjopragmatycznych aspektów, np. dystansu socjalnego.

Jak więc wynika z powyższych rozważań, trudno dostrzec różnicę w obrębie pojęć świadomości językowej i świadomości komunikacyjnej. Pojęcie świadomości komunikacyjnej jest w pewnym sensie uszczegółowieniem świadomości językowej w zakresie jej osadzenia komunikacyjnego.

## 2. Indywidualny wymiar świadomości komunikacyjnej

Trudno nie zgodzić się z ujęciem W. Edmondsona i J. House (1997: 4), którzy podkreślają, że punktem wyjścia rozważań pojęcia świadomości językowej, a więc także świadomości komunikacyjnej, może być z jednej strony wymiar wiedzy językowej, z drugiej wymiar kognitywnych predyspozycji jednostki. Wiedza językowa może być przy tym rozumiana jako wiedza eksplicytna oraz jako wiedza implicytna, natomiast kognitywne predyspozycje jako szczególny rodzaj receptywnej wrażliwości językowej. Koncepcja ta związana jest ze zwracaniem w glottodydaktyce coraz większej uwagi na aspekty konstrukcji wiedzy oraz z obecnie bardzo wyraźnym akcentowaniem procesu uczenia się. To stopniowe przesunięcie akcentów z nauczania, gdzie nauczający spełniał rolę instruktora, na organizowanie procesu uczenia się, przyczynia się do upodmiotowienia ucznia w procesie dydaktycznym. Podstawą realizacji tych założeń jest – zdaniem sporej grupy badaczy – wysoki stopień udziału świadomości uczącego się w procesie kształcenia językowego.

Pojęcie świadomości komunikacyjnej związane jest także z systemem samo-regulacji i autokorekty, które umożliwiają osobie komunikującej się modyfikację własnych działań językowych, ich korygowanie lub dopasowywanie do własnych celów komunikacyjnych w zależności od tego, jakie będzie odbiór tych działań. Twórca lingwistyki antropocentrycznej F. Grucza wskazuje na indywidualne osadzenie kompetencji komunikacyjnej. Oznacza to, że zarówno umiejętność realizacji celów komunikacyjnych w obrębie dyskursu, jak też ich odbioru (perlokucyjna płaszczyzna), a więc interpretacji warstwy komunikacyjnej, związana jest ze świadomością komunikacyjną producenta i odbiorcy komunikatu. Oznacza to również, w myśl lingwistyki antropocentrycznej, że uczestnicy procesu komunikacji formułują wypowiedzi, posługując się określonymi środkami językowymi i pozajęzykowymi. Środki te pozwalają na artykulację ich wiedzy, ich informacji i emocji, a więc spełniają jedynie funkcję zastępczą (F. Grucza 2010: 260). Ten indywidualny i osobowy wymiar kompetencji komunikacyjnej podkreślany jest także przez W. Wilczyńską, która pisze że

w konkretnych sytuacjach to świadomość komunikacyjna danej osoby, jej doświadczenie i ambicje, zręczność i pomysłowość decydować będą o jej wyborach, a więc i o efektach (W. Wilczyńska 1999: 65).



Pojęcie konstruktów świadomości komunikacyjnej implikuje więc indywidualne procesy mentalne związane z działaniami językowymi i wykorzystaniem wiedzy językowej i pozajęzykowej w określonym, szeroko rozumianym kontekście.

### 3. Świadomość komunikacyjna i jej aspekty interkulturowe

W kształceniu obcojęzycznym złożoność kontekstu, w którym zanurzony jest dyskurs, jest poszerzona o kontekst kulturowy. Konstrukty świadomości komunikacyjnej uczestników komunikacji zanurzone są więc w konstrukty kulturowe. Oznacza to, w nawiązaniu do rozróżnienia w zakresie kompetencji komunikacyjnej, czyli zróżnicowania pionowego kompetencji komunikacyjnej w obrębie własnej kultury i poziomej płaszczyzny kompetencji komunikacyjnej odnoszącej się do zakresu interkulturowego (por. F. Grucza 1989: 33), konieczność rozbudowania w kształceniu obcojęzycznym świadomości komunikacyjnej dotyczącej zjawisk pragmatycznych i dyskursywnych.

Dość ograniczone rozpoznanie osadzenia kulturowego dyskursu w glottodydaktyce prowadziło w początkowej fazie rozwoju podejścia komunikacyjnego często do prezentacji izolowanych aktów mowy w podręcznikach, gdzie mówiący był bez tożsamości, kontekstu kulturowego, zainteresowań itp. Punktem ciężkości zabiegów dydaktycznych były działania językowe związane z rozumieniem i formułowaniem potrzeb i życzeń itp. związanych z codziennymi potrzebami komunikacyjnymi. Werbalizacje tych aktów mownych były celem ćwiczeń komunikacyjnych i miały prowadzić do realizacji potrzeb komunikacyjnych uczących się. Badania interkulturowe prowadzone od końca lat 80. XX w. stały się ważnym punktem odniesienia dla glottodydaktyki i rozwijającego się podejścia interkulturowego wzbogacającego istniejące podejście komunikacyjnego o istotne elementy. Badania te są przyporządkowane do pragmatyki interkulturowej lub pragmatyki kontrastywnej. Warto tu przywołać badania skierowane na wybrane fenomeny (strategie) komunikacji, takie jak szerokie badania fenomenu uprzejmości (niem. *Höflichkeit*) zestawione przez J. House (1997), a także niedawno opublikowane przez S. Bonacchi (2011) i M. Pieklarz-Thien (2012) oraz np. badania dotyczące wezwania/ prośby (niem. *Aufforderung*), których przegląd znajduje się w publikacji M. Wargi (2004). Wyniki tych badań wskazują jednoznacznie, że fenomeny komunikacji są zjawiskiem złożonym i uniwersalnym. Uniwersalność ta posiada jednakże wyraźne granice, których rozpoznanie warunkuje udane porozumiewanie się. Granice te wskazują także na konieczność uwzględnienia tych granic w kształceniu obcojęzycznym.

#### 4. Konstrukty świadomości komunikacyjnej w praktyce dydaktycznej

Jak już podkreśliłam, świadomość komunikacyjna w glottodydaktyce leży u podstaw rozwijania kompetencji komunikacyjnej i jest związana z indywidualnym procesem poznania uczących się. U podstaw procesu poznania leży spostrzeżenie (niem. *Wahrnehmung*). Z tego względu warto wskazać na istotność skierowania uwagi uczących się na określone zależności i determinanty procesu komunikacji oraz na możliwe wybory w zakresie działań językowych. To właśnie uwaga (ang. *noticing*) z wyróżnionych przez R.W. Schmidta (1994: 15 i n.) płaszczyzn rozumienia świadomości potrzebna jest do zmiany tzw. *inputu* w *intake*. Tak więc, by uczenie zaistniało, konieczny jest wybór takich treści i form kształcenia, które spowodują wzrost zainteresowania i zwrócenie uwagi na określone elementy, a także będą stymulowały do samoorganizacji.

Oznacza to, że tworzenie konstruktów świadomości komunikacyjnej w glottodydaktyce związane jest ze skierowaniem uwagi uczącego się na elementy dyskursu obcojęzycznego i rozpoznanie na tym tle własnej tożsamości (otoczenia, egzystencji). Odpowiedni poziom świadomości komunikacyjnej jest też warunkiem kontroli własnych działań językowych. Przy tym istotne miejsce przypada tu refleksji w zakresie użycia języka, która jest dominującą cechą świadomego i planowego działania – w przeciwieństwie do mimowolnego, bezrefleksyjnego zachowania. Tworzenie konstruktów świadomości komunikacyjnej związane jest więc z podejściem refleksyjnym w nauce języka. Powstała wiedza stanowi warunek świadomej kontroli działań językowych, przy czym warto zaznaczyć, że spontaniczne użycie języka wypływać może z wcześniejszych poziomów świadomej kontroli języka, czyli monitorowania własnych wypowiedzi. Wskazuje to jednocześnie na istotność wiedzy eksplicytnej w kształceniu językowym, na którą składają się wiedza uświadomiona i wiedza świadoma. Jako wiedzę uświadomioną postrzegam wiedzę powstałą w wyniku rozpoznania własnych konceptualnych i szeroko rozumianych językowych reprezentacji, którymi uczący się już dysponuje, niekoniecznie uświadamiając je sobie, i którą w wyniku rozpoznania jest w stanie wyartykułować. Jako drugi zakres wiedzy eksplicytnej postrzegam natomiast wiedzę uczącego się, konstruowaną w wyniku odpowiednich zabiegów dydaktycznych, a więc wiedzę, która od początku jest wiedzą zwerbalizowaną.

To rozróżnienie jest według mnie bardzo istotne właśnie przy rozwijaniu konstruktów świadomości komunikacyjnej w kontekście glottodydaktycznym, dla których wsparciem będzie zarówno wiedza implicytna, jaka została uświadomiona, jak też wiedza w postaci pewnych metajęzykowych i metapragmatycznych sformułowań.

Jak twierdzi A. Knapp-Potthoff (1997:10 i n.), świadomość komunikacyjna może rozwijać się zarówno w sposób naturalny, jak też przy zastosowaniu technik dydaktycznych. Badania przeprowadzone przez K. Bardovi-Harlig i Z. Dörnyey

(1997 cyt. za J. House 1997: 81) wskazują na dużą różnicę w zakresie świadomości komunikacyjnej pomiędzy uczącymi się języka drugiego a uczącymi się języka obcego.

Analiza nagrań 20 scenariuszy, których celem było porównanie świadomości gramatycznej i komunikacyjnej w obrębie tych grup uczących się pokazała, że uczący się języka angielskiego jako obcego posiadali wyższą świadomość gramatycznych zjawisk niż pragmatyczno-dyskursywnych i oceniali gramatyczne błędy jako bardziej istotne od pragmatycznych, przy czym uczący i nauczający języka angielskiego jako drugiego odwrotnie. To badanie wskazało na wyraźne istnienie preferencji w nauce języka obcego w zakresie działań dydaktycznych. Podkreśla się również, że wyższy poziom opanowania języka nie musi oznaczać także wyższej świadomości komunikacyjnej. Według K. Bardovi-Harlig (2001: 14), „learner of high grammatical proficiency will not necessarily possess concomitant pragmatic competence”, choć w zasadzie wraz ze wzrostem zaawansowania językowego oczekuje się od uczącego się również wyższej świadomości komunikacyjnej. Tak więc tworzenie konstruktów świadomości komunikacyjnej zrelatywizować należy do stopnia zaawansowania językowego.

Zgodzić się należy ze zdaniem J. House (2000: 116), że świadome i eksplcytne zajmowanie się aspektami pragmatyczno-dyskursywnymi, a tym samym praca nad konstruktami świadomości komunikacyjnej w kształceniu obcojęzycznym jest mocno ograniczona. Odnosząc się do sytuacji w kształceniu językowym w Polsce, należy wskazać, że aspektem rozwijania świadomości komunikacyjnej, a więc aspektem uświadamiania i rozwoju wiedzy pragmatyczno-dyskursywnej, również poświęca się zbyt mało miejsca nie tylko w nauczaniu języka obcego, ale także w nauczaniu języka ojczystego. Wskazują na to m.in. zestawienia dotyczące świadomości językowej wśród celów i treści *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* na poszczególnych etapach edukacyjnych. Brak też pewnych systematycznych działań dydaktycznych w tym zakresie. Dotyczy to również usytuowania tych aspektów w materiałach dydaktycznych. Przy tym warto wskazać, że integrowanie nowo zdobytej wiedzy z wiedzą już posiadaną, jak podkreśla m.in. D. Wolff (2002: 39), jest warunkiem jej długotrwałego zapamiętywania. Integrowanie nowej wiedzy dyskursywno-pragmatycznej prowadzi do ewaluacji istniejących reprezentacji, ich poszerzenia i związane jest m.in. ze wzrostem świadomości komunikacyjnej.

Można by przyjąć, że jeżeli uczący się języka obcego polegaliby na uniwersalnych umiejętnościach lub gdyby pragmatyczny transfer z języka pierwszego był pozytywny, odpowiednie działania komunikacyjne nie stanowiłyby dla nich trudności. Jednak jak wynika z badań, a także poczynionych obserwacji, uczący się nie uaktywniają swojej wiedzy implicytnej w zakresie języka ojczystego, która może być przydatna np. w odbiorze działań komunikacyjnych w języku obcym, jeśli ta wiedza nie jest prezentowana w taki sposób, by dochodziło do

jej zauważenia. Słusznie pisze J. House (1997: 83), że konieczne jest zwrócenie uwagi na tę wiedzę. Odwołanie się do tej wiedzy, a także celowa praca połączona z uświadamianiem pewnych warunków i zależności, w tym w szczególności osadzenia kontekstowego i sytuacyjnego, jest konieczna do świadomego działania komunikacyjnego.

Zdarza się, że w ciągu całego kształcenia językowego uczący się nie zwrócą świadomie uwagi na aspekty działania językowego. Dowodzi tego proste badanie przeprowadzone wśród studentów filologii germańskiej. Ci studenci, którzy nie wybrali proseminarium ukierunkowanego pragmatycznie, nie potrafili rozpoznać prawidłowo wszystkich działań językowych w obrębie bardzo prostego sytuacyjnego tekstu prezentowanego audytywnie (rozmowa w rodzinie podczas śniadania) z podręcznika *Sichtwechsel*, w przeciwieństwie do osób, które wybrały to seminarium. Można założyć, że uczestnicząc realnie w takiej sytuacji, a nie odbierając sytuację prezentowaną medialnie, nie mieliby problemów w odebraniu warstwy illokucyjnej prowadzonego dyskursu, zważywszy na ich doświadczenie komunikacyjne. Z pewnością można jednak stwierdzić, że dla tych osób samo zadanie było czymś zupełnie nieznanym, co zresztą badane osoby potwierdziły w przeprowadzonych wywiadach. Przy tym należy podkreślić, że byli to studenci wykazujący się wysokim stanem rozwoju świadomości językowej w wąskim rozumieniu, a więc w zakresie struktur morfo-syntaktycznych. Dowodzi to także braku tego typu zadań w podręcznikach i praktyce dydaktycznej. Konsekwencją takiego stanu rzeczy są trudności uczących się w zauważeniu różnic pomiędzy językiem ojczystym i językiem obcym, a więc także tworzeniu w tym zakresie dodatkowych konstruktów świadomości komunikacyjnej.

Konstrukty świadomości komunikacyjnej mogą być rozwijane poprzez badanie języka przez uczącego się (np. odkrywanie działań językowych w zestawionych materiałach dydaktycznych, a także badanie języka w otoczeniu), które jednak musi być poprzedzone przygotowaniem ucznia poprzez określone zabiegi dydaktyczne nauczyciela. J. House (1997: 85) postuluje, by uświadamianie aspektów komunikacyjnych języka nie polegało na intuicji bazującej na języku ojczystym, która związana jest często z powielaniem potocznych stereotypów, a na kontrastywno-pragmatycznych badaniach, których wyniki wymagałyby odpowiedniej dydaktyzacji. Nie oznacza to oczywiście, że rozwijanie świadomości komunikacyjnej opiera się na gromadzeniu określonych reguł działania. Ważne są tu przede wszystkim doświadczenia komunikacyjne uczących się i rozpoznanie własnych możliwości oraz granic komunikacyjnych.

Konieczne jest więc stwarzanie możliwie jak największej ilości sytuacji i faz dydaktycznych, które sprzyjają odkrywaniu języka, różnicowanie zadań w podręcznikach oraz wykorzystywanie nowych mediów prezentujących autentyczne działania językowe w danym kontekście kulturowym. Ważne jest medialne prezentowanie autentycznych dyskursów i obudowanie ich zadaniami, które mogą

tworzyć stymulujące otoczenie do nauki języka. Prowadzić to powinno do odkrywania działań w zakresie ich kontekstowej zależności. Korzystne mogą tu być zadania związane z odbiorem nagrań wideo. Ich analiza, ze zwróceniem uwagi na komunikacyjne cechy zachowań interakcyjnych, odkrywanie związków i zależności, formułowanie i sprawdzanie hipotez, a także np. przejmowanie ról (ang. *role play*) oraz analiza przebiegu działań językowych i wyciąganie wniosków z obserwacji własnych procesów rozumienia języka obcego i produkcji słownej w języku obcym prowadzić mogą do reorganizowania i restrukturyzowania własnej wiedzy, w tym także wykorzystywania wiedzy dotyczącej języka ojczystego w tworzeniu konstruktów świadomości komunikacyjnej. Zwraca na to uwagę W. Wilczyńska:

Odkrywanie – a więc wyabstrahowanie – przez uczącego się istotnych cech systemów językowych i komunikacyjnych, jak i właściwe im współzależności ma (...) zawsze charakter indywidualny. Podobnie niepowtarzalne jest włączanie (integrowanie) ich we własny, operacyjny system (W. Wilczyńska 1999: 75).

Istotne jest zatem, by fazy komunikacyjne uzupełniały fazy refleksji dotyczące własnego działania językowego w użyciu języka i jego potencjału komunikacyjnego, natomiast nauczający jako baczny obserwator powinien umieć dostrzec te obszary mentalnego działania ucznia, które wymagają wsparcia.

## 5. Wnioski

Z powyższych rozważań wynika konieczność większego zwrócenia uwagi na rozwijanie świadomości komunikacyjnej zarówno w pracach programowych, jak też w materiałach dydaktycznych do kształcenia językowego. Rozwijanie świadomości komunikacyjnej w zakresie języka ojczystego może stanowić istotne wsparcie kształcenia obcojęzycznego w tym zakresie. Na zaawansowanym poziomie kształcenia obcojęzycznego, w szczególności w kształceniu neofilologicznym, istotne jest także rozbudowywanie wiedzy metapragmatycznej w nawiązaniu do dydaktycznie zasadnego wykorzystania wyników badań pragmatyki kontrastywnej i interkulturowej. Tworzeniu konstruktów świadomości komunikacyjnej sprzyjać będzie włączenie prezentowanych medialnie autentycznych dyskursów i obudowanie ich zadaniami, które zwracają uwagę uczących się na elementy dyskursywne oraz stwarzanie sytuacji komunikacyjnych, które pozwolą uczącemu się na refleksję własnych działań językowych w dyskursie.

**BIBLIOGRAFIA**

- BARDOVI-HARLIG, K. (2001), *Evaluating the empirical evidence: Groun for instruction in pragmatics*, (w:) K.R. Rose/ G. Kasper (red.), *Pragmatics in language teaching*. New York. 13–32.
- BONACCHI, S. (2011), *Höflichkeitsausdrücke und anthropozentrische Linguistik*. Warszawa.
- EDMONDSON, W./ J. HOUSE (1997), *Zur Einführung in den Themenschwerpunkt*, (w:) *Fremdsprachen lehren und lernen* 26. 3–8.
- GNUTZMANN, C. (1997), *Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendung*, (w:) *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3. 227–236.
- GRUCZA, F. (1989), *Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, (w:) F. Grucza (red.), *Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa. 9–49.
- GRUCZA, F. (1993), *Interkulturelle Translationskompetenz – ihre Struktur und Natur*, (w:) A.P. Frank/ F. Paul/ H. Turk/ K.-J. Maaß (red.), *Übersetzen verstehen, Brücken bauen. Geisteswissenschaftliches und literarisches Übersetzen im internationalen Kulturaustausch*. Berlin. 158–171.
- GRUCZA, F. (2010), *Zum ontologischen Status menschlicher Sprachen, zu ihren Funktionen, den Aufgaben der Sprachwissenschaft und des Sprachunterrichts*, (w:) *Quartalnik Neofilologiczny* 3. 257–274.
- HEINEMANN, W. (2012), *Diskurse als Grundeinheiten des Kommunizierens*, (w:) M. Olpińska-Szkiełko/ S. Grucza/ Z. Berdychowska/ J. Żmudzki (red.), *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Professor Franciszek Grucza*. Frankfurt am Main i in. 293–303.
- HOUSE, J. (1997), *Kommunikative Bewußtheit und Fremdsprachenlernen*, (w:) *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26. 68–87.
- HOUSE, J. (2000), *Interaktion und Fremdsprachenunterricht*, (w:) K.-R. Bausch/ H. Christ/ F.G. Königs/ H.-J. Kumm (red.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen. 111–118.
- KNAPP-POTTHOFF, A. (1997), *Sprach(lern)bewußtheit im Kontext*, (w:) *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 9–23
- SCHMIDT, R.W. (1994) *Implicit learning and the cognitive unconscious: of artificial grammars and SLA*, (w:) N. Ellis (red.), *Implicit and explicit learning of languages*. London. 165–209.
- PIEKLARZ-THIEN, M. (2012), *Sprachliche Höflichkeit und gesprochene Sprache in der philologischen Sprachausbildung – anwendungsorientierte Überlegungen*, (w:) *Acta Neophilologica* XV (2). 79–95.
- WARGA, M. (2004), *Pragmatische Entwicklung in der Fremdsprache. Der Sprechakt „Aufforderung“ im Französischen*. Tübingen.
- WOLFF, D. (2002), *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main in.
- WILCZYŃSKA, W. (1999), *Uczyć się, czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa, Poznań.
- WILCZYŃSKA, W. (2012), *Czy pojęcie dyskursu jest przydatne w glottodydaktyce*, (w:) *Neofilolog* 38/1. 7–26.

**Krzysztof NYCZ**

Uniwersytet Rzeszowski

## **Między fachowością a ekspresją językową. O niektórych swoistych cechach komunikacji giełdowej**

### **Abstract:**

#### **In Between Expertise and Linguistic Expressiveness. On Some Peculiar Characteristics of the Stock Exchange Communication**

The subject matter of this paper is the stock exchange communication which is far from being a homogeneous area of analysis. Here, we make an attempt at providing an outline of characteristic features of the stock exchange communication from the perspective of official discourse level. As such, the ongoing analysis is based on a corpus taken from such Polish media as “Parkiet” and “Puls Biznesu”. In the case of German texts, they come from online issues of daily newspapers, namely “Handelsblatt” and “Frankfurter Allgemeine Zeitung”, as well as texts extracted from DPA-AFX and Reuters press agency websites and Dow Jones economic portal. The objective of this paper is not merely to explain the mechanisms which determine and give impetus to the stock exchange. First and foremost, I aim at presenting how the stock exchange operations are expressed in terms of linguistic means.

### **Wprowadzenie**

B. Spinnen (2008: 10) w tomie „Gut aufgestellt. Kleiner Phrasenführer durch die Wirtschaftssprache” zauważa, iż wpływ języka ekonomicznego na język potoczny jest obecnie tak silny, jak niegdyś wpływ religii czy polityki. Coraz więcej osób lokuje bowiem pieniądze w akcjach, regularnie czyta strony gospodarcze gazet codziennych, mniej lub bardziej uważnie obserwuje notowania giełdowe. Wiadomości ekonomiczne w radiu i telewizji, kontakt z bankami, urzędem skarbowym czy towarzystwami ubezpieczeniowymi powodują, iż ciągle – chcąc nie chcąc – jesteśmy konfrontowani z fenomenem gospodarki. Znajomość procesów zachodzących na rynkach finansowych nie jest więc zarezerwowana wyłącznie dla wąskiego „ezoterycznego kręgu” specjalistów, owianego aurą tajemniczości i trudno dostępnej wiedzy specjalistycznej (por. L. Fleck 1986: 146). Obecność ekonomii w naszym życiu stała się jeszcze bardziej zauważalna w obliczu wydarzeń ostatnich lat, kiedy to w związku z kryzysem gospodarczym takie pojęcia jak gospodarka, bank czy giełda stały się wszechobecne. Ch. Künzel w tomie „Finanzen und Fiktionen. Grenzgänge zwischen Literatur und Wirtschaft” (Ch. Künzel,

D. Hempel 2011) mówi w tym kontekście, cytując Jean-Josepha Gouxa, o „total bankerization of existence” oraz o „grammatology of banking” (Ch. Künzel 2011: 13). Co ciekawe, finanse i ekonomia znalazły się również w kręgu zainteresowań literaturoznawców i samych pisarzy. Wystarczy wspomnieć komedię gospodarczą E. Jelinek „Kupieckie kontrakty” („Die Kontrakte des Kaufmanns”) (2009), tematyzującą zagadnienie kryzysu finansowego oraz problem zarządzania pieniędzmi przez banki. To, co E. Jelinek fascynuje najbardziej, to jakże dla naszych czasów symptomatyczna dematerializacja i „wirtualizacja” pieniądza oraz współczesnego rynku finansowego, który wywiera tak olbrzymi wpływ na naszą, jak najbardziej materialną, rzeczywistość.

Terminologia ekonomiczna stała się więc dość niespodziewanie integralną częścią rzeczywistości, w której żyjemy. B. Spinnen konstatuje w tym kontekście humorystycznie, niemniej bardzo trafnie:

Ten kto chce uczestniczyć w tym nowym ogólnym dyskursie, niekoniecznie musi posiadać akcje i pлавić się w zyskach. Równie dobrze może być ubogi, to nie ma znaczenia. Musi jednak potrafić mówić językiem giełdy, musi władać esperanto demokratycznego kapitalizmu, jak niegdyś katolik władał łaciną kościelną (B. Spinnen 2008: 128; tłum. K.N.).

Przedmiotem niniejszego artykułu jest komunikacja giełdowa będąca mocno niehomogenicznym obszarem. T. Gackowski (2013) wyróżnia jej trzy poziomy: instytucjonalny, nieinstytucjonalny i dyskursywny. Z poziomem instytucjonalnym mamy do czynienia, gdy emitenci notowani na Giełdzie Papierów Wartościowych komunikują się z akcjonariuszami i inwestorami za pośrednictwem komunikatów ESPI i EBI<sup>1</sup>, wymaganych regulaminami i przepisami prawa, bądź też za pośrednictwem mediów, a więc prasy, radia, telewizji i internetowych portali ekonomicznych. O poziomie nieinstytucjonalnym mówimy wtedy, gdy media donoszą informacje niesprawdzone na temat spółek notowanych na giełdzie. Są to najczęściej „przecieki” mające na celu wywołanie określonego zachowania inwestorów na rynku. Komunikacja giełdowa dyskursywna to obszar wymiany informacji i opinii pomiędzy akcjonariuszami i inwestorami na forach internetowych, blogach, mikroblogach i portalach poświęconych giełdzie.

Ponieważ drugi z wymienionych typów komunikacji giełdowej – poziom nieinstytucjonalny – posiada moim zdaniem duży potencjał interakcyjny, proponowałbym następującą modyfikację przedstawionego modelu komunikacji giełdowej:

---

<sup>1</sup> ESPI to Elektroniczny System Przekazywania Informacji, EBI – Elektroniczna Baza Informacji. Są to systemy służące do przekazywania komunikatów przez spółki notowane na Giełdzie Papierów Wartościowych (GPW) i na rynku NewConnect. System ESPI przekazuje informacje jednocześnie do Komisji Nadzoru Bankowego (KNF), GPW i publicznej wiadomości, natomiast system EBI tylko do GPW i do publicznej wiadomości.



1. poziom instytucjonalny (wewnątrzbranżowy) pokrywający się z pierwszym poziomem proponowanym przez T. Gackowskiego (2013);
2. poziom dyskursywny (nieinstytucjonalny), w których zawierają się:
  - a. poziom oficjalny obejmujący komentarze, analizy autorstwa dziennikarzy ekonomicznych na łamach opiniotwórczych mediów;
  - b. poziom nieoficjalny obejmujący wymianę informacji na forach, blogach, mikroblogach i portalach poświęconych giełdzie.

Niniejsza próba opisu cech charakterystycznych komunikacji giełdowej sytuuje się w obszarze poziomu dyskursywnego oficjalnego. Analiza opiera się bowiem o korpus tekstowy zaczerpnięty z takich polskich mediów, jak „Parkiet” czy „Puls Biznesu”. W przypadku tekstów niemieckich są to internetowe wydania gazet codziennych „Handelsblatt” i „Frankfurter Allgemeine Zeitung” oraz tekstów ze stron agencji prasowych DPA-AFX, Reuters oraz portalu ekonomicznego Dow Jones.

## 1. Metafory pojęciowe

Już przy pobieżnej lekturze sprawozdań giełdowych, zarówno polskich, jak i niemieckich, zauważalne jest bogactwo terminów specjalistycznych typu: *indeks, akcja, notowanie, kurs, spółka, dywidenda, kapitalizacja, transakcja, obligacje, kontrakt terminowy* itd. Uwagę zwracają tu również elementy przejęte z zasobów języka ogólnego, używane jednak w znaczeniu specjalistycznym, a więc wyrazy terminologizowane<sup>2</sup>. I tak termin *Aktie(n)* używany jest w niemieckiej komunikacji giełdowej wymiennie z leksemami *Titel, Werte, Papiere*:

- (1) IBM - **Titel** legten um 0,1 Prozent zu. (handelsblatt.de, 1.9.2011)
- (2) Einer von nur zwei **Werten** im Plus war indes das **Papier** von Dax-Spitzenreiter Metro mit einem Aufschlag von 1,67 Prozent auf 31,31 Euro. (faz.net, 2.9.2011)
- (3) Im späten Geschäft profitierte die **Aktie** der Deutschen Börse von guten Umsatzzahlen für den August, die **Papiere** des Börsenbetreibers stiegen um 0,7% auf 40,645 EUR. (dowjones.de, 1.9.2011)

W języku polskim *akcje* to inaczej *papiery* oraz *walory*:

- (4) Z mniejszych firm inwestorzy najchętniej kupowali **papiery** Monnari, które podrożały o 13,6 proc. (parkiet.com, 28.3.2013)

---

<sup>2</sup> Terminologizacja słownictwa występującego w języku ogólnym to proces, w którym ogólnie znane i używane słowo lub wyrażenie otrzymuje status terminu specjalistycznego (por. H.-R. Fluck 1985: 44).

- (5) Indeks średnich spółek zakończył notowania symboliczną zwyżką o 0,1 proc., a najbardziej ciężyły mu **walory** Polimeksu-Mostostalu, które zostały przecenione o 11,4 proc. (parkiet.com, 27.3.2013)

W procesie terminologizacji zachodzi zjawisko rozszerzenia znaczeń leksemów, tzn. do istniejących wariantów znaczeniowych dodany zostaje kolejny. Nowe terminy powstają tu zwykle w procesie metonimizacji i metaforyzacji (por. H.-R. Fluck 1985: 54). Typowym przykładem metonimii<sup>3</sup> CZĘŚĆ ZA CAŁOŚĆ<sup>4</sup> w komunikacji giełdowej są leksemy (pl.) *parkiet*/ (niem.) *das Parkett* występujące w znaczeniu „giełda, miejsce/ pomieszczenie, gdzie kupuje bądź sprzedaje się akcje”.

- (6) Hauptgesprächsthema auf dem New Yorker **Parkett** war das am Dienstagabend veröffentlichte Protokoll der amerikanischen Notenbank zum jüngsten Fed-Zinsentscheid. (reuters.com, 1.9.2011)
- (7) Niejednolity obraz rynku może martwić. Skoro tylko blue chips dysponują wzrostowym paliwem, to trudno oczekiwać, by dźwignęły one cały warszawski **parkiet**. (parkiet.com, 27.03.2013)

Również nazwy firm przenoszone są metonimicznie na całą klasę obiektów, tzn. akcje (PRODUCENT ZA PRODUKT):

- (8) Stärkste Gewinner im Dow sind **Cisco** mit plus 1,5% und **Chevron** mit plus 1,2%. Am unteren Ende der Kurstafel stehen die Finanzwerte. **Bank of America** verlieren 1,2%, **American Express** und **J.P. Morgan** je 0,3%. (dowjones.de, 1.9.2011)
- (9) Najlepszymi inwestycjami pierwszej części poniedziałkowych notowań, z grona ekstraklasy, były drożejący o 4,3 proc. **Eurocach** i zyskujący 3,3 proc. **Tauron**. (parkiet.com, 24.6.2013)

Zjawiskami znacznie częściej występującymi w komunikacji giełdowej są metafory. Rzadko który dziennikarz ekonomiczny rezygnuje w swym komentarzu czy analizie z obrazowego przedstawiania wydarzeń na rynkach kapitałowych. Dlatego też „giełdy finiszują”, „parkiety nurkują”, „ceny strzelają w górę lub spadają”; tę listę można by kontynuować niemalże w nieskończoność. Jak zatem wytłumaczyć obecność metafor w tekstach specjalistycznych, metafor pojmowanych tradycyjnie jako figury stylistyczne występujące zwykle w tekstach literackich?

Wyjaśnienie przynosi koncepcja metafor pojęciowych G. Lakoffa i M. Johnsa zakładająca, że „kategorie naszego powszedniego myślenia są w większości metaforyczne, a rozumienie opiera się na metaforycznych implikacjach i wnio-

<sup>3</sup> Według G. Lakoffa i M. Johnsa (2010: 67–73) metonimia pełni funkcję desygnacyjną, co pozwala na zastąpienie nazwy rzeczy przez nazwę inną, która jest z nią związana. Metonimia umożliwia również skupienie uwagi na bardziej szczegółowych aspektach tego, o czym mowa.

<sup>4</sup> Ta odmiana metonimii określana jest w tradycyjnej retoryce mianem *synekdochy*.

skach” (G. Lakoff, M. Johnson 2010: 251). Ponieważ wiele istotnych dla nas pojęć to zjawiska нефизyczne lub „pojęcia abstrakcyjne albo też pojęcia niezbyt wyraźnie zarysowane w naszym doświadczeniu” (*ibid.* 163), aby je zrozumieć, musimy sięgnąć do innych pojęć dla nas wyraźniejszych. Oznacza to więc, że zjawiska нефизyczne, mniej wyraźnie zarysowane konceptualizujemy w terminach fizycznych, wyraźniej zarysowanych (por. *ibid.* 97). Metafory w komunikacji giełdowej pozwalają zatem konceptualizować нефизyczne, wirtualne, abstrakcyjne, dlatego trudne do pojęcia aspekty procesów ekonomicznych za pośrednictwem innych pojęć, to znaczy w terminach dziedzin, które łatwiej nam zrozumieć.

Na uwagę zasługują w tym kontekście dwie metafory odzwierciedlające nierozdzielnie związane z giełdą: BYKI TO ZWYŻKA/ OPTYMIZM oraz NIEDŹWIEDZIE TO SPADEK/ PESYMIZM. Byk jest symbolem hossy, czyli okresu, kiedy ceny papierów wartościowych rosną. Oznacza również inwestora, tzw. „gracza na wyżkę”, który kupując akcje, ma nadzieję na wzrost ich cen i osiągnięcie znacznego poziomu zysku na transakcji sprzedaży. Przeciwnościem byka jest niedźwiedź. Niedźwiedź symbolizuje bessę, czyli długotrwały spadek cen papierów wartościowych. Niedźwiedziem nazywamy również inwestora, tzw. „gracza na zniżkę”, który liczy na spadek kursu akcji tuż przed terminem zakupu, a następnie na jego szybki wzrost, aby w wyznaczonym wcześniej terminie móc akcje sprzedać z zyskiem. Symbolika ta ma swe źródło w stylu walki wspomnianych zwierząt. Byki, zadając ciosy rogami, wyrzucają swego przeciwnika w górę, symbolizując chęć ataku i odwagę. Niedźwiedź natomiast próbuje powalić swego oponenta i przygnieść go łapami do ziemi. W świetle koncepcji G. Lakoffa i M. Johnsona (2010) byki i niedźwiedzie są typowym przykładem metafory orientacyjnej BYKI TO GÓRA, NIEDŹWIEDZIE TO DÓŁ, w najwyższym stopniu spójnej z takimi wyrażeniami, jak: WIĘCEJ TO GÓRA, MNIEJ TO DÓŁ lub DOBRY TO GÓRA, ZŁY TO DÓŁ. Przykłady powyższych metafor odnajdziemy zarówno w tekstach polskich, jak też niemieckich:

- (10) Zwar hält die Mehrzahl der deutschen Börsianer die jüngsten Kursrückgänge für übertrieben – mit 54 Prozent **Bullen** (gegenüber 24 Prozent **Bären**) zeigt das Dax-Sentiment ein deutliches Übergewicht des **Bullenlagers** – doch das miserable Abschneiden der Aktien im August könnte sich als schlechtes Omen für September erweisen. (handelsblatt.com, 2.9.2011)
- (11) Po okresie, gdy byki niczym się nie przejmując prowadziły indeksy na nowe szczyty, nadszedł czas przewagi niedźwiedzi. Teraz negatywne impulsy są wyolbrzymiane, a dobre wieści ignorowane lub interpretowane

zgodnie z dominującymi minorowymi nastrojami. Te pierwsze zdecydowanie dominują.” (finanse.wp.pl, 22.3.2013)<sup>5</sup>

Charakterystyczną cechą komunikacji giełdowej jest próba pojmowania procesów zachodzących na giełdzie w terminach innych dziedzin (por. G. Lakoff, M. Johnson 2010: 102, 165). Poprzez odwołanie się do innego obszaru doświadczenia, jaki oferuje domena źródłowa, wirtualna i abstrakcyjna domena docelowa staje się bardziej dostępna poznawczo.

W komunikacji giełdowej odnajdziemy następujące powiązania:

- pojmowanie wydarzeń na rynkach finansowych w terminach sportu i rywalizacji, np. *der Gewinner, der Verlierer, der Favorit, der Rekord, der Start* itd. W polskich tekstach odnajdziemy *rekord, lider, finisz, peleton, czołówka, dystans*;
- (12) Die am Vortag noch sehr schwachen Infineon-Aktien waren mit plus 8,59 Prozent auf 5,590 Euro größter **Gewinner** im Dax. (dpa-afx.de, 7.9.2013)
- (13) **Liderem** zwyżek z WIG 20 była jednak Telekomunikacja Polska drożejąca o 4,2 proc. **Peleton** zamykał taniejący o 4,3 proc. PKN Orlen. (parkiet.com, 28.3.2013)
- pojmowanie wydarzeń na rynkach finansowych w terminach meteorologii, np. *das Hoch, das Tief, das Barometer, die Prognose*; w tekstach polskich – *prognoza, barometr*;
- (14) Vor der Bekanntgabe hatte der deutsche Leitindex noch ein moderates Minus von 0,3 Prozent verzeichnet. Das **Börsenbarometer** schloss schließlich 4,04 Prozent im Minus bei 5.189 Punkten. (handelsblatt.com, 9.9.2011)
- (15) Do nabywania papierów zachęcały inwestorów, oprócz rozwiązania cypryjskich problemów, pozytywne, poranne dane o lutowej sprzedaży detalicznej za Odrą. Była o 0,4 proc. wyższa niż miesiąc wcześniej choć **prognozy** zakładały 1-proc. spadek. (parkiet.com, 28.3.2013)
- pojmowanie wydarzeń na rynkach finansowych w terminach matematyki, np. *das Plus, das Minus, das Prozent, der Zähler*; podobnie w języku polskim – *plus, minus, procent* (patrz: przykład 12, 13, 14, 15).

Pojmowanie giełdy w terminach innych dziedzin nie opiera się tu jedynie na metaforycznych pojęciach rzeczownikowych. Większość czasowników używanych w niemieckiej komunikacji giełdowej wykazuje mocne zabarwienie metaforyczne. Podobnie jak w przypadku metafor rzeczownikowych odnajdziemy tu powiązania z następującymi domenami:

<sup>5</sup> Wyrażenie metaforyczne „byki (...) prowadziły indeksy na nowe szczyty” jest więc w świetle tego, co zostało powiedziane, typową metaforą orientacyjną opartą na podstawie DOBRO TO GÓRA, WIĘCEJ TO GÓRA.

- rywalizacja/ walka/ współzawodnictwo, np. *gewinnen, verlieren, sich behaupten, nachgeben, sich steigern, sich verbessern*;
  - handel, np. *sich verteuern, sich verbilligen, sich erhöhen, sich ermäßigen*;
  - nastrój/kondycję fizyczną człowieka, np. *sich erholen, leiden*;
  - ruch/przemieszczenie, np. *klettern, rutschen, abstürzen, zulegen, anziehen*.<sup>6</sup>
- (16) **Die US-Anleihen erholen sich** am Freitag im Verlauf von ihren anfänglichen Abgaben und drehen teilweise ins Plus. (dowjones.de, 9.9.2011)
- (17) **Die Aktien von K+S litten** unter einer Herunterstufung. (handelsblatt.com, 8.9.2011)
- (18) In Frankfurt **kletterte der Dax** 0,1 Prozent und schloss bei 5408 Punkten. (handelsblatt.com, 8.9.2011)

Powyższe przykłady dowodzą, że do opisu tendencji na giełdzie, zarówno wzrostowej, jak i spadkowej, służą najczęściej czasowniki, używane w języku ogólnym do opisu czynności wykonywanych przez człowieka lub też charakteryzujące jego stan czy kondycję. W komunikacji giełdowej czynności te przenoszone są na przedmioty fizyczne, tj. akcje, rynki, indeksy giełdowe, notowania, w wyniku czego następuje ich PERSONIFIKACJA. G. Lakoff i M. Johnson twierdzą, że personifikacje to przykład metafor ontologicznych podkreślających różne aspekty człowieczeństwa oraz różne sposoby jego rozumienia. Co więcej, metafory te „pozwalają nam zrozumieć zjawiska w otaczającym świecie w kategoriach ludzkich, które to kategorie możemy pojąć na podstawie naszych własnych motywacji, celów, czynności i właściwości” (G. Lakoff, M. Johnson 2010: 66). Widzenie abstrakcyjnych procesów zachodzących na rynkach finansowych w terminach człowieczeństwa ma nie tylko olbrzymią siłę wyjaśniającą. Pozwala również odzwierciedlić dynamikę i zmienność tych procesów.

Przykłady personifikacji odnajdziemy również w polskich tekstach. Metafory czasownikowe występują tu jednak zdecydowanie rzadziej niż w tekstach niemieckich autorów.

- (19) Negatywne sentymenty udzieliły się też inwestorom azjatyckim. (...) **Parkiet w Szanghaju zanurkował** aż o 2,82 proc. (parkiet.com, 28.3.2013)
- (20) Ten spadek się pojawił, a **ceny kontraktów zjechały** do 2330 pkt. To nie było nowe minimum trendu spadkowego. Nowego niedźwiedziom nie udało się wyznaczyć, bo **rynek zrobił zwrot i ponownie się podniósł**. (parkiet.com, 28.3.2013)

<sup>6</sup> Ww. czasowniki, z nielicznymi wyjątkami, służą w komunikacji giełdowej do opisu tendencji zwykłej, np. *sich erhöhen, sich verteuern, zulegen, anziehen, klettern, gewinnen, sich verbessern, sich erholen, sich steigern* lub spadkowej, np. *sinken, verlieren, rutschen, einbüßen, sich verbilligen, nachgeben, sich ermäßigen, abstürzen, einbrechen, abbröckeln, sich abschwächen*. W tekstach polskich znajdziemy odpowiednio: *rosnąć, drożeć, zwyżkować, pójść w górę* oraz *spadać, tracić, tanieć, niżkować, runąć, pikować, zjechać*. W świetle teorii G. Lakoffa i M. Johnsona (2010) to ponownie przykłady metafor orientacyjnych ZWYŻKA TO GÓRA, SPADEK TO DÓŁ.

Do domeny pojęciowej „nastrój/ kondycję fizyczną człowieka”, oprócz wspomnianych wyżej czasowników, należą również przymiotniki i przysłówki o mocnym nacechowaniu emocjonalnym. Służą one głównie do opisu zachowań człowieka i jego nastroju, zaś w komunikacji giełdowej do dość precyzyjnej charakterystyki sytuacji na giełdzie. H.-R. Fluck (1996: 62) mówi w tym kontekście o „określeniach afektywnych”. Tendencję na rynkach finansowych można więc określić jako:

- *fest* lub *fester*, gdy notowania wzrosły pomiędzy 1 a 3% (wzrost notowań powyżej 3% określa się jako *sehr fest*);
- *freundlich* przy wzroście notowań do 1%;
- *erholt* przy wzroście notowań po *bessie*;
- *verhalten* przy kursach rosnących, zawarty jest tu jednak element ostrożności i powściągliwości;
- *behaupet* lub *gehalten* w przypadku braku zmiany kursu;
- *leichter* lub *schwach* przy spadku notowań do 1%, zaś *sehr schwach* przy spadku do 3%;
- *lustlos*, gdy na giełdzie panuje stagnacja, a kursy oscylują wokół poziomu z dnia poprzedniego;
- *uneinheitlich*, gdy notowanie nie wykazują jasnej tendencji (por. K. Nycz 2009: 105-108).

(21) Nach anfänglichen Verlusten **zeigte sich** der Leitindex SMI dank Unterstützung der schwergewichteten Roche-Titel sowie einer Erholung im Finanzsektor leicht **erholt**. (reuters.com, 20.9.2011)

(22) Ganz **schwach präsentierten sich** auch die Anteilsscheine des Energieriesen Eon (handelsblatt.de, 1.9.2011)

(23) US-Anleihen **eröffnen** nach Arbeitsmarktbericht **fester**. (dowjones.de, 2.9.2011)

Wspomniane przysłówki i przymiotniki afektywne występują w powyższych przykładach z czasownikami typu *sich zeigen*, *sich präsentieren*, *eröffnen* lub też w innych przykładach *tendieren*, *notieren*, *schließen*. Z tradycyjnego punktu widzenia należałoby traktować je niewątpliwie jako okoliczniki sposobu. W zdecydowanej większości przypadków okolicznik sposobu jest w zdaniu w pełni pomijalny, zdarzają się jednakowoż czasowniki (lub warianty znaczeniowe czasowników), np. *verlaufen*, *sich verhalten*, *sich benehmen* lub ich polskie odpowiedniki, które wymagają takiego uzupełnienia obowiązkowo. Wymienione czasowniki również należą do tej grupy.

## 2. Formacje skrótowe

Obok terminów specjalistycznych i metafor pojęciowych najbardziej charakterystyczną cechą komunikacji giełdowej jest tworzenie w tekstach formacji

skrótowych. Skrótowce to „derywaty powstałe w wyniku skracania nazw kilku-wyrazowych” (R. Grzegorzczkova 1979, cyt. za J. Podracki 1999: 14). W języku niemieckim to również skracanie pojedynczych wyrazów i złożzeń. Analiza korpusu wykazała występowanie w tekstach następujących formacji skrótowych:

a. wyrazy urwane, obejmujące zarówno skrótowce inicjalne (np. *Werte* od *Wertpapiere*, *Stämme* i *Vorzüge* pochodzące od złożzeń *Stammaktien* i *Vorzugsaktien*), jak też skrótowce finalne (np. *Papiere* od *Wertpapiere*):

(24) Die Banken-**Werte** im Dax zeigten sich am letzten Handelstag der Woche von den Turbulenzen an den Märkten am stärksten beeindruckt. (handelsblatt.com, 2.9.2011)

(25) Die **Vorzüge** von Henkel legten mit dem Markt 1,43 Prozent zu. (...) (dpa-afx.de, 31.8.2011)

(26) Die **Papiere** der Metro-Gruppe profitierten von einer positiven Händleranalyse der Bernstein Research. (handelsblatt.com, 2.9.2011)

b. skróty i symbole graficzne, będące cechą charakterystyczną języka pisanego, w języku mówionym artykułowanych zaś w pełnym brzmieniu; wspomniane wcześniej *Stammaktien* i *Vorzugsaktien* skracane są odpowiednio do *SA* lub *StA* i *VA* lub *VZ*; również bardzo częste *Million* i *Milliarde* redukowane są do odpowiednich skrótów (*Mio.* rzadziej *Mill.*, miliard do *Mrd.*), a *Prozent* zaś do symbolu graficznego %<sup>7</sup>. Podobny przypadek stanowią leksemy *Plus* i *Minus*, oznaczające odpowiednio *wzrost* i *spadek*, redukowane odpowiednio do symboli matematycznych + i -.

(27) Die Umsätze legten nochmals zu: Auf Xetra wurden in den 30 DAX-Titeln rund 218 **Mio.** Aktien im Gesamtwert von 4,08 **Mrd.** EUR gehandelt. (dowjones.de, 6.9.2011)

(28) Die Aktien des Bekleidungs Herstellers Renown sprangen um 28% auf 200 JPY, gestützt von Meldungen, nach denen Itochu (+3%) mit 30% bei dem chinesischen Textilunternehmen Shandong Ruyi Group einsteigen will. (dowjones.de, 31.8.2011)

W tekstach polskich odnajdziemy odpowiednio: *mln* i *mld* dla leksemów *milion* i *miliard*, *pkt.* dla *punkt*, *proc.* dla *procent*, *tys.* dla *tysiąc* oraz *zł* jako potoczny symbol walutowy złotego.

(29) Spadkom w pierwszej części notowań towarzyszyły skrajnie niskie obroty. Wynosiły ledwie 180 **mln zł**. To naturalna sytuacja przed dłuższą przerwą. (parkiet.com, 28.3.2013)

<sup>7</sup> W tekstach niemieckich zauważalny jest brak konsekwencji. Podczas gdy w wielu tekstach wykorzystywane są symbole +, - czy %, w innych zaobserwować można tendencję do używania pełnych form.

- (30) Jak to zwykle bywa, przed dłuższą przerwą w handlu inwestorzy mocno ograniczali aktywność na giełdzie. Przez cały dzień właściciela na GPW zmieniły akcje za mniej niż 0,7 **mld zł.** (parkiet.com, 28.3.2013)
- (31) W Warszawie na otwarciu WIG 20 zniżył o 0,72 **proc.** do 2368,15 **pkt.** (parkiet.com, 28.3.2013)
- (32) Amerykanów od nabywania akcji nie odstręczyły nawet lekko gorsze od zakładanych dane o liczbie nowych bezrobotnych, którzy zarejestrowali się w poprzednim tygodniu (było ich 357 **tys.** wobec prognozowanych 338 **tys.**) (...) (parkiet.com, 28.3.2013)
- c. skróty alfabetyczne, obejmujące zarówno literowce, utworzone z pierwszych liter wyrazów wchodzących w skład zestawienia oraz głoskowce, utworzone od pierwszych głosek wyrazów wchodzących w skład zestawienia i czytanych jak jedno słowo. Obok pojedynczych przykładów typu EZB, EU, IWF, będących najczęściej nazwami instytucji, z wyłączeniem EU, najczęstszymi literowcami i głoskowcami są skróty od nazw indeksów, np. Dax (*Deutscher Aktienindex*)<sup>8</sup>, MDax oraz SDax (Niemiecki Indeks Giełdowy dla przedsiębiorstw średnich i odpowiednio małych; M w nazwie pochodzi od ang. *Midcaps*, S zaś od ang. *Smallcaps*).
- (33) Börsianer sprachen von der Hoffnung, dass bei einer neuerlichen Telefonkonferenz zwischen dem griechischen Finanzminister Evangelos Venizelos mit den Experten von **EU**, **EZB** und **IWF** am Abend doch Fortschritte bei der Lösung der Schuldenkrise erzielt werden könnten. (dpa-afx.de, 20.9.2011)
- (34) Der **MDax** beendete den Donnerstag mit einem Minus von 0,1 Prozent auf 9.170 Punkte (...) (handelsblatt.com, 1.9.2011)
- (35) Die Titel des Außenwerbers setzten sich im **SDax** mit einem Plus von 12,9 Prozent auf 13,15 Euro klar an die Spitze. (handelsblatt.com, 31.8.2011)
- W tekstach polskich do najczęstszych skrótów tego typu należą m.in.: WIG (*Warszawski Indeks Giełdowy*), GPW (*Giełda Papierów Wartościowych*), PKB (*Produkt Krajowy Brutto*) oraz skróty w nazwach firm, np. PKN Orlen (*Polski Koncern Naftowy Orlen*), BRE Bank (*Bank Rozwoju Eksportu*) czy PKO BP (*Polska Kasa Oszczędności Bank Polski*).
- (36) Zgodne z prognozami (spadek o 0,4 proc.) okazały się za to ostateczne dane o amerykańskim **PKB** w IV kwartale. (parkiet.com, 28.3.2013)
- (37) Czwartkowa sesja na **GPW** upływa pod dyktando sprzedających. Nasz rynek (indeks **WIG 20**) zaczął notowania od 0,7-proc. zniżki, która jeszcze pogłębiła się w kolejnych minutach. (parkiet.com, 28.3.2013)

<sup>8</sup> Warto wspomnieć, że forma *Dax* stanowi kombinację głoskowca i skrótownica klamrowego. *D* to pierwsza litera wyrazu *Deutscher*, jednakże -ax należałoby raczej potraktować jako klamrę (*Aktienindex*), gdzie środkowa część złożenia została zredukowana.



- (38) Z dużych spółek, podobnie jak na starcie, najgorszą inwestycją był przece-  
niony o 3,1 proc. **PKN Orlen**. Ponad 1 proc. traciły też: **BRE Bank**, **GTC**  
i Bank Handlowy. Spośród dwóch drożących spółek najwięcej, ale tylko  
0,3 proc., drożało **PKO BP**. (parkiet.com, 28.3.2013)
- d. sylabowce, powstałe z pierwszych sylab wyrazów wchodzących w skład zesta-  
wienia. Sylabowce występują w komunikacji giełdowej relatywnie rzadko.  
Najczęstszym sylabowcem, jednakże nie w czystej postaci, jest nazwa indeksu  
Nemax (*Neuer-Markt-Index*). Formacja ta składa się z trzech członów. W skró-  
cie Nemax zawarte są niepełne sylaby dwóch pierwszych członów, trzeci  
człon reprezentowany jest przez ostatnią literę –x. Równie kontrowersyjna  
jest nazwa TecDax (indeks spółek z segmentu zaawansowanych technologii),  
której nie można potraktować ani jako głoskowca, ani też jako sylabowca  
w czystej formie. Podczas gdy pierwszy człon jest niepełną sylabą *Tec-* (od  
*Technologieunternehmen*), drugi człon jest głoskowcem *Dax*.
- (39) Der **Nemax** 50 gewann 2,38 % und überschritt die Schwelle von 1 200  
Punkten. (handelsblatt.com, 15.11.2011)
- (40) In der zweiten Reihe gewinnen der MDax 2,3% und der **TecDAX** 2,4%.  
(dowjones.de, 7.9.2011)

Wymienione przykłady stanowią zaledwie niewielką próbkę zjawisk, wystę-  
pujących w tabelach kursów, gdzie słowa zastępowane są liczbami, skrótami  
i nazwami firm. Dla kręgu egzotycznego, czyli niewtajemniczonych dyletantów  
(por. L. Fleck 1986: 146), takie nagromadzenie formacji skrótowych, liczb oraz  
nazw własnych to niewiele znaczące symbole. Potrzeba bowiem olbrzymiej wie-  
dzy specjalistycznej, aby móc odczytać informacje zawarte w tabelach. Natomiast  
dla specjalistów, tzn. inwestorów giełdowych, tabele notowań stanowią podsta-  
wowe źródło informacji.

### 3. Zapożyczenia obcojęzyczne

W przypadku komunikacji giełdowej nie sposób nie wspomnieć o zjawisku zapo-  
życzenia wyrazów z innych języków. Tendencja do przejmowania zapożyczeń  
z języka angielskiego do języka ekonomicznego (głównie związanego z giełdą  
i bankiem) jest stosunkowo młoda i rozpoczęła się po II wojnie światowej. Jeszcze  
w latach 50. XX w. w niemieckim języku ekonomicznym, głównie w korespon-  
dencji handlowej, przeważały zapożyczenia proveniencji romańskiej. Według A.  
Effertz i U. Vieth (1996: 29) 10 lat później można już mówić o „anglicyzacji/  
amerykanizacji” słownictwa. Wprawdzie ciągle jeszcze klasyczne pojęcia, jak *die*  
*Hausse*, *die Baisse*, *das Depot* czy *das Portefeuille*, bronią swej pozycji w języku,  
jednak nowe słowa coraz rzadziej zapożyczane są z języków romańskich.

Przyczyn zapożyczenia wyrazów jest wiele. Jedną z nich jest bez wątpienia  
potrzeba nazywania nowych zjawisk. To jednak również tendencja do ekonomii

językowej i skrótowości. Ta ostatnia powoduje, że krótkie pojęcia, jak *Bonds* czy *Cash-flow* używane są chętniej niż ich niemieckie odpowiedniki: *festverzinsliche Wertpapiere* czy *Liquiditätsüberschuss/ Innenfinanzierungspotenzial*. Ponadto anglicyzmy ułatwiają w wielu przypadkach komunikację na poziomie międzynarodowym.

D. Duckworth (1979: 212) wskazuje w tym kontekście na bardzo istotną kwestię: zapożyczenia, które wypełniają lukę terminologiczną, pozostają w języku i zostają do niego najczęściej dopasowane (otrzymując np. odpowiednie końcówki fleksyjne), podczas gdy leksemy przejęte właśnie ze względu na swą obcość, często wyrażenia modne lub przejęte ze względów ekonomii językowej, najczęściej pozostają wyrazami obcymi.

W terminologii związanej z komunikacją giełdową nie można mówić, wbrew powszechnie panującej opinii, o nagromadzeniu zapożyczeń anglojęzycznych. W tekstach odnajdziemy raczej pojedyncze zapożyczenia w postaci takich terminów, jak: *die Rallye/ die Rally* (w złożeniach odpowiednio *die Kursrallye/ die Preisrallye*), (pl.) *Blue Chips, der Broker* (w złożeniach *der Onlinenebroker, das Brokerhaus*), *das Investment* (w złożeniach *das Aktieninvestment, das Investmentbanking*), *outperform, der Outperformer, die Outperformance, marketperform/ market perform, underperform, hold, buy, der Boom, bommen* (również imiesłów czynny *boomend*), *der Crash* (w złożeniach *der Aktiencrash, die Crash-Gefahr*).

- (41) Diese sollen die Werthaltigkeit von Immobilienwertpapieren während des **Immobilienbooms** falsch dargestellt haben. (dowjones.de, 2.9.2011)
- (42) Eine überraschende Leitzinssenkung ausgerechnet im **boomenden** Schwellenland Brasilien schien die Spekulation zu bestätigen, dass eine Reaktion auch der US-Notenbank nicht mehr lange auf sich warten lässt. (reuters.de, 1.9.2011)
- (43) Ohnehin sei die Branche von der drohenden Krise bisher nicht betroffen. Im Gegenteil **boome** der Sektor wegen der Inflationsgefahr sogar. (faz.net, 1.9.2011)
- (44) Damit hätte sich der Stellenaufbau nach einem Plus von 114.000 im Vormonat verlangsamt, hier dürften Rezessionsängste und **Börsen-Crash** ihren Tribut gefordert haben. (dowjones.de, 31.8.2011)

Powyższe zapożyczenia z ortograficznego punktu widzenia nie wykazują żadnych oboczności poza tym, że jako rzeczowniki zapisywane są w języku niemieckim z wielkiej litery. Przejęta została również angielska wymowa. Na płaszczyźnie morfologicznej zapożyczenia te zostały o tyle dopasowane do języka niemieckiego, że w dopełniaczu liczby pojedynczej rzeczowniki rodzaju męskiego i niejakiego otrzymują końcówkę -s. Liczbę mnogą tworzą zwykle przez końcówkę -s, a więc końcówkę charakterystyczną dla języka angielskiego.

Czasowniki, jak np. *boomen*, otrzymały niemiecką końcówkę bezokolicznikową *-(e)n* i odmieniane są jak czasowniki regularne. Podobnie też tworzą formy czasu przeszłego.

Wyrażenia typu *hold* i *buy* należałoby potraktować zdecydowanie jako okazjonalne lub po prostu modne, ponieważ w większości tekstów zastępowane są niemieckimi odpowiednikami *halten* i *kaufen*.

(45) Die jüngsten Kursverluste seien übertrieben gewesen, schrieb Analyst Jochen Rothenbacher von ESN/Equinet in einem Kommentar und stuft die Aktien von "**hold**" auf "**buy**" hoch. (handelsblatt.com, 1.9.2011)

(46) Aufgrund der Ungewissheit haben die Analysten das Papier auf "**Halten**" nach "**Kaufen**" zurückgestuft. (dowjones.de, 1.9.2011)

Polskojęzyczna terminologia związana z komunikacją giełdową jest znacznie uboższa w zapożyczenia z języka angielskiego. Dwa najczęstsze to *broker* – fonetycznie i morfologicznie dopasowany do języka polskiego – oraz *blue chips* występujące wyłącznie w niezmienionej formie angielskiej.

(47) Tymczasem na rynek właśnie trafiła wiadomość o planowanym skróceniu sesji giełdowej w Warszawie. To na pewno ucieszy **brokerów**, którzy od dłuższego już czasu właśnie tego się domagali. (parkiet.com, 27.3.2013)

(48) Ponadto w ostatnich dniach również właściciele mniejszych czy średnich spółek, dotąd zdecydowanie silniejszych od **blue chips**, mogli przeżyć chwile grozy, gdy pod wodzą przedstawicieli branży budowlanej i deweloperskiej kursy wielu spółek pikowały w dół. (parkiet.com, 28.3.2013)

#### 4. Podsumowanie

Komunikacja giełdowa to obszar pełen kontrastów. To zaskakujący konglomerat zawierający z jednej strony wysoce specjalistyczne terminy o dużej abstrakcyjności, z drugiej zaś pojęcia metaforyczne o dużej plastyczności i ekspresyjności – pojęcia więc, których występowanie w innych obszarach komunikacji specjalistycznej (np. technicznej czy medycznej) jest wykluczone. Jednakże właśnie ta obrazowość, dopełniona dużym nagromadzeniem skrótów, liczb i nazw własnych, należy do cech charakterystycznych komunikacji giełdowej i stanowi o jej niepowtarzalności.

**BIBLIOGRAFIA**

- DUCKWORTH, D. (1979), *Der Einfluß des Englischen auf den deutschen Wortschatz seit 1945*, (w:) P. Braun (red.), Fremdwort-Diskussion. München. 212–245.
- EFFERTZ, A./ U. VIETH (1996), *Das Verständnis wirtschafts-spezifischer Anglizismen in der deutschen Sprache bei Unternehmern, Führungskräften und Mitarbeitern der neuen und alten Bundesländer*. Frankfurt/ M.
- FLECK, L. (1986), *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*. Lublin.
- FLUCK, H.-R. (1985), *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik*. Heidelberg.
- FLUCK, H.-R. (1996), *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. Tübingen.
- GACKOWSKI, T. (2013), *Komunikacja giełdowa – w czym rzecz?* [www.medioznawca.com](http://www.medioznawca.com).
- GRZEGORCZYKOWA, R. (1979), *Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe*. Warszawa.
- JELINEK, E. (2009), *Die Kontrakte des Kaufmanns*. Reinbek.
- KÜNZEL, Ch. (2011), *Finanzen und Fiktionen. Die Einleitung*, (w:) Ch. Künzel/ D. Hempel (red.), *Finanzen und Fiktionen: Grenzgänge zwischen Literatur und Wirtschaft*. Frankfurt/ M. 9-24.
- KÜNZEL, Ch. / D. HEMPEL (red.) (2011), *Finanzen und Fiktionen: Grenzgänge zwischen Literatur und Wirtschaft*. Frankfurt/ M.
- LAKOFF, G./ M. JOHNSON (2010), *Metafory w naszym życiu*. Warszawa.
- NYCZ, K. (2009), *Fachterminologie als Mittel des Fachwissenstransfers. Dargestellt am Beispiel der deutschen Börsenberichterstattung*. Hamburg.
- PODRACKI, J. (1999), *Słownik skrótów i skrótowców*. Warszawa.
- SPINNEN, B. (2008), *Gut aufgestellt. Kleiner Phrasenführer durch die Wirtschaftssprache*. Freiburg.

**Sebastian PIOTROWSKI**  
Katolicki Uniwersytet Lubelski

## **O strategiach w komunikacji egzolingwalnej w warunkach formalnych**

### **Abstract:**

#### **On Strategies in Exolingual Communication in Formal Settings**

The foreign language learner has to cope with a paradoxical situation: “he must learn the language by which he intends to communicate, he must communicate by means of the language he intends to learn” (W. Klein 1986: 146). The objective of the paper is to examine such problematic aspects of communicative behaviours in the foreign-language classroom and observe mutual correlation between different types of communicative strategies and the second language acquisition process, considered here as a social event constructed by both the learner and the teacher. It is in this perspective that the author investigates communicative ritual in the Polish foreign-language classroom.

### **Wstęp**

Pojęcie strategii komunikacyjnej/ uczeniowej pojawia się wraz z odejściem od analizy kontrastywnej i wyodrębnieniem akwizycji języków obcych jako autonomicznej dziedziny badań (zob. D. Larsen-Freeman 1991). Nowy paradygmat badawczy oznaczał zasadniczo skierowanie uwagi na osobę uczącego się i jego produkcje językowe w kontekście, w szczególności formy idiosynkratyczne. Prowadzone analizy nie miały już zatem na celu zidentyfikowania „stref ryzyka” odpowiedzialnych za negatywne transfery (interferencje na poziomie język pierwszy (J1) – język obcy (JO)), ale służyły uchwyceniu indywidualnych strategii i uniwersalnych procesów towarzyszących akwizycji języka (zob. P. Corder 1967, 1971, W. Nemser 1971, L. Selinker 1972, R. Porquier 1974, C. Noyau 1976, U. Frauenfelder, R. Porquier 1979). Pojęcie *strategii* jest więc od początku badań nad akwizycją utożsamiane z określonym zachowaniem językowym i/lub komunikacyjnym odpowiedzialnym za ewolucję kompetencji przejściowej (od języka wyjściowego do języka docelowego).

Niniejszy artykuł jest próbą refleksji nad strategiami – zachowaniami komunikacyjnymi – jakie zaobserwowane zostały w interakcjach *egzoling-*

walnych<sup>1</sup> w procesie nauczania/ uczenia się języka obcego w warunkach formalnych. Refleksja ta dotyczy w szczególności potencjalnego wpływu, jaki owe zachowania mogą mieć na akwizycję języka przez uczących się. W sensie bardziej ogólnym stawiamy też pytanie o kulturę edukacyjną i związane z nią rytuał komunikacyjny jako czynniki warunkujące efektywny przebieg procesu nauczania/ uczenia się JO w interesującym nas kontekście instytucjonalnym.

## 1. Akwizycja języka obcego a komunikacja

Akwizycja języka jest procesem nie tylko indywidualnym, ale też – a może przede wszystkim – społecznym, który odbywa się w określonym kontekście i przy udziale określonych interlokutorów. Aspekt społeczny podkreślany jest częściej, gdy mówimy o akwizycji w warunkach naturalnych, nierozłącznie związanej z aktywnością komunikacyjną. Badania longitudinalne nad akwizycją JO w warunkach naturalnych (zob. C. Perdue 1993) pokazują, że języka uczymy się poprzez rozłożoną w czasie restrukturyzację interjęzyka, czyli ciągłą rewizję *regul hipotetycznych* (zob. W. Klein 1986: 149). Testowanie hipotez poprzez konfrontowanie produkcji własnych uczącego się z danymi pochodzącymi z otoczenia jest też częścią procesu akwizycji J1 (A.-C. Berthoud, B. Py 1993). Psycholingwiści (zob. W. Klein 1986: 146-147, D. Gaonac'h 1990: 186) mówią o dwóch podstawowych – ściśle ze sobą powiązanych – potrzebach uczącego się JO: potrzebie komunikacji i potrzebie restrukturyzacji interjęzyka. Można zatem założyć, że akwizycja JO nie jest możliwa bez prób komunikowania w tymże języku i bez długoterminowej ekspozycji na dane umożliwiające restrukturyzację przejściowej kompetencji komunikacyjnej. Interakcjoniści (m.in. M. Long 1983, M. Matthey 2003, J.-F. de Pietro, M. Matthey, B. Py 2004) podkreślają, że akwizycję języka wspomaga negocjowanie form i znaczeń w ramach określonych formatów aktywności komunikacyjnej.

Również akwizycja JO w warunkach formalnych jest z komunikacją związana. Zdaniem Py (2000: 6), dyskurs w klasie języka obcego – ze swej natury dialogiczny – należy rozpatrywać pod kątem działań komunikacyjnych i uczeniowych. To właśnie poszukiwanie przez uczącego się rozwiązań spotykanych problemów komunikacyjnych jest, zdaniem autora, motorem, który uruchamia proces uczenia się języka. Problemy komunikacyjne wynikające z niedostatecznej znajomości

---

<sup>1</sup> Wprowadzony przez R. Porquiera (1984) termin *komunikacja egzolingwalna* odsyła do sytuacji, w których interlokutorzy nie mogą lub nie chcą komunikować się za pomocą języka pierwszego, gdyż nie posiadają wspólnego języka pierwszego lub też wybierają inny język komunikacji. Kiedy uczestnicy interakcji komunikują się we wspólnym języku pierwszym, mamy do czynienia z *komunikacją endolingwalną* (zob. S. Piotrowski 2005: 242–243).

kodu postrzegane mogą być zatem w kategoriach szansy na zdobycie właściwej informacji zwrotnej i, co za tym idzie, zdobycie możliwości restrukturyzacji kompetencji przejściowej (interjęzyka). Wykorzystanie owego potencjału akwizycyjnego zależy m.in. od przyjętych przez interlokutorów zachowań i formatów komunikacyjnych. Pozostaje oczywiście kwestia określenia, które z zachowań i formatów komunikacyjnych/ interakcyjnych są z punktu widzenia akwizycji JO *adekwatne*. Jeśli uznamy, że istotnym elementem procesu akwizycji JO jest wspólna konstrukcja form i znaczeń w interakcji uczący się – ekspert (nauczyciel), to adekwatnymi zachowaniami i formatami komunikacyjnymi można nazywać takie, które otwierają przestrzeń do wspólnych negocjacji wokół form i poszukiwań znaczeń języka docelowego. I co ważne – najlepiej w *języku docelowym*.

## 2. O strategiach

Pojęcie strategii (komunikacyjnej i uczenia się) pojawia się w kontekście hipotezy zakładającej istnienie *interjęzyka* w procesie akwizycji języka obcego (L. Selinker 1972). Autor umieścił tam strategie w szeregu procesów odpowiedzialnych w szczególności za *fosylizację* określonych jednostek, reguł i podsystemów interjęzyka. W tej perspektywie strategie to specyficzne zachowania uczącego się w odniesieniu do kodu językowego (strategie uczenia się) lub komunikacji (strategie komunikacyjne), które skutkują zahamowaniem rozwoju pewnych obszarów interjęzyka.

Sam podział strategii na komunikacyjne i uczeniowe jest dość problematyczny, gdyż zakłada on *de facto* oddzielenie procesu uczenia się od komunikacji. Niektóre strategie można dość łatwo zaklasyfikować (np. mnemotechniki są bez wątpienia strategiami uczenia się, podobnie jak planowanie i monitorowanie własnego procesu uczenia się), inne mogą należeć do jednej lub drugiej kategorii (np. prośba o pomoc jest strategią komunikacyjną, ale może też być uznana za strategię uczenia się, jeśli informacja zwrotna dostarczona przez eksperta jest traktowana przez uczącego się jak input wzbogacający jego interjęzyk). Wreszcie wiele zachowań komunikacyjnych typowych dla sytuacji egzolingwalnych trudno jest zaklasyfikować bez wnikliwej obserwacji i retrospektywnego spojrzenia na interakcje z perspektywy badacza i/lub uczącego się. Dla przykładu, komunikowanie za pomocą uproszczonego kodu (np. pomijanie pewnych elementów) może być postrzegane jako strategia komunikacyjna poprawiająca płynność wypowiedzi (zob. L. Selinker 1972). Tymczasem ów uproszczony kod może być po prostu wiernym odzwierciedleniem kompetencji przejściowej uczącego się. W takim przypadku nie można w ogóle mówić o strategii.

W kontekście badań nad akwizycją JO, pojęcie strategii miało pomóc w wyjaśnieniu, dlaczego jedni uczący się przyswajają sobie język docelowy skuteczniej

od drugich. Taki był cel badań nad dobrym uczniem JO zainicjowanych w latach 70. ubiegłego wieku (zob. Naiman et al. 1996). Starano się uchwycić cechy, strategie i techniki typowe dla uczących się osiągających sukces w nauce JO. Identyfikacja skutecznych strategii i ich transfer w formie strategicznego treningu miały pomóc tym, którzy mieli trudności z opanowaniem JO. Postulat ten nie został oczywiście zrealizowany, a wnioski, do jakich doszli autorzy, były dość ogólne i dotyczyły zasadniczo postaw, jakie uczący się powinien przyjąć podczas nauki JO (np. aktywnie poszukiwać okazji do komunikowania się w języku docelowym, monitorować rozwój swojego interjęzyka, starać się poznać język docelowy jako system itp.). Samo założenie, że uczeń mniej skuteczny może po prostu przejść strategię od ucznia bardziej skutecznego (zob. D. Nunan 1995) było raczej błędne, gdyż zachowania strategiczne są kwestią bardzo indywidualną, a sam sukces, jak zauważa M. Pawlak (2011: 307), można osiągnąć i wyjaśnić na wiele sposobów.

Pomimo wielu badań na przestrzeni ostatnich czterdziestu lat, problematyczne okazuje się też uzyskanie miarodajnych wyników dotyczących korelacji pomiędzy używaniem strategii a osiąganiem pozytywnych rezultatów w uczeniu się JO. Wiele wyników jest sprzecznych, a ich interpretacja nie pozwala na wyciągnięcie konstruktywnych wniosków, które byłyby interesujące dla dydaktyków, nauczających i uczących się JO (zob. A. Pietrzykowska, A. Mystkowska-Wiertelak 2011, M. Pawlak 2011). Nie bez znaczenia są tutaj kwestie metodologiczne. Powszechnie używany inwentarz SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*, Oxford 1990) pozwala jedynie na deklaratywną i zdekontekstualizowaną identyfikację wybranych strategii, z kolei sukces w nauce JO mierzy się z reguły za pomocą testów gramatyczno-leksykalnych, z pominięciem komunikacyjnego aspektu JO. J.M. O'Malley et al. (1985) przyznają, że na wyraźną przewagę strategii kognitywnych nad strategiami społecznymi, jaką zanotowali w swoich badaniach, miał wpływ typ zadań – zorientowanych na kod językowy – które wykonywali uczący się.

E. Tarone (2005) zwraca uwagę, iż częściej badacze bardziej koncentrują się na opracowywaniu nowych typologii strategii niż na komunikacyjnym kontekście ich użycia. Tymczasem, jak zauważa A. Reich (1991), typologia jest z natury statyczna i nie oddaje dynamicznego charakteru dyskursu, w którym można na przykład zaobserwować wzajemne przeplatanie się konkurencyjnych strategii. J. Majer (2006: 99) zaś podkreśla, że „termin *strategia* w odniesieniu do komunikacji językowej nabiera odpowiedniego znaczenia dopiero w wymiarze interakcyjnym i socjopragmatycznym”.

W naszych analizach *strategia* rozumiana jest jako zachowanie komunikacyjne mające na celu wykonanie *zadania*<sup>2</sup> w najbardziej efektywny sposób, przy użyciu

---

<sup>2</sup> *Zadanie* rozumiane jest tutaj jako czynność do wykonania przez uczącego się, której procedura wykonania została podana w poleceniu (zob. S. Piotrowski 2006: 73).



dostępnych środków. Nie stosujemy tutaj podziału na strategie komunikacyjne i strategie uczenia się, gdyż, jak wspomnieliśmy, oba cele – komunikacyjny i uczeniowy – mogą się na siebie wzajemnie nakładać. Chodzi nam zatem o strategie w dyskursie, czyli takie, które można zaobserwować w interakcji, w konkretnej sytuacji komunikacyjnej, w momencie wspólnego „poszukiwania znaczeń” (B. Peeters, w druku) przez interlokutorów. W tej perspektywie problematyka strategii – obserwowalnych zachowań komunikacyjnych – łączy się ściśle z kwestią akwizycji języka, której ważnym składnikiem/ motorem jest *komunikacja*, czyli proces „rozumienia i produkcji dyskursu” (M. Dakowska 2013<sup>3</sup>).

### 3. Strategie w klasie języka obcego

Przedstawiona poniżej analiza strategii opiera się na korpusie 24<sup>4</sup> lekcji języka francuskiego jako języka obcego. Lekcje nagrano w dwóch polskich szkołach średnich (liceum, klasy 1-3, i gimnazjum, klasy 1-3), w latach 2007-2008. Dla uczniów i nauczycieli język polski był J1. Wszystkie fragmenty interakcji zacytowane w tekście pochodzą z tego korpusu. Przyjęto następujący kod transkrypcji:

E	nauczyciel
MKO, KAR, MR	uczniowie
Ax	uczeń niezidentyfikowany
<b>nnn</b>	fragment w języku pierwszym
[xxx]	glosa autora
[xxx]	komentarz autora
[...]	opuszczony fragment transkrypcji
(xxx)	transkrypcja fonetyczna
<u>xxx</u>	fragment wypowiedziany z emfazą
x/x	pauza z autokorektą
x...	fragment niedokończony
+	pauza krótka
++	pauza długa (powyżej 3 sek.)
?	intonacja wznosząca
...?...	fragment niezidentyfikowany

<sup>3</sup> Wykład plenarny „Rozwój glottodydaktyki jako nauki a profesjonalizm nauczyciela języka obcego”, wygłoszony na konferencji *Sukces w glottodydaktyce* (Uniwersytet Warszawski, Warszawa, 20-22 czerwca 2013).

<sup>4</sup> Całość korpusu to 54 lekcje, z czego 32 wybrano do transkrypcji, a 24 z nich wyselekcjonowano do dokładniejszej analizy (zob. S. Piotrowski 2011a).

Próbując komunikować w języku, którego się dopiero uczy i w którym ma niepełną kompetencję, uczący się musi poradzić sobie z chronicznym deficytem środków potrzebnych do skutecznej komunikacji. Mając do zrealizowania określony cel (komunikacyjny, uczeniowy, interakcyjny itd.), uczący się ma do wyboru trzy podstawowe możliwości: 1) próbować osiągnąć wyznaczony cel samodzielnie, 2) poprosić o pomoc interlokutora-eksperta, 3) zrezygnować z wykonania zadania (zob. Piotrowski 2011a: 169). Za tymi trzema rozwiązaniami kryją się ujęte w wielu typologiach (zob. m.in. Porquier 1979; Corder 1983; C. Færch, G. Kasper 1983, P. Bange 1992) i pod różnymi etykietami fundamentalne strategie komunikacyjne (zwane też strategiami rozwiązywania problemów komunikacyjnych). Można je podzielić w następujący sposób: strategie realizacji (celów/ zadań), strategie współpracy (prośby o pomoc), strategie unikania (trudności).

Wszystkie wymienione typy strategii odnoszą się do zachowań komunikacyjnych o różnym stopniu ryzyka i potencjalnie różnym wpływie na proces akwizycji języka. Podjęcie się realizacji wyznaczonego celu przy niedoborze środków należy uznać za strategię *komunikacyjnie* (nie instytucjonalnie, czyli z punktu widzenia ewaluacji przez nauczyciela) bardziej ryzykowną niż rezygnacja z wykonania zadania, zaś zwrócenie się z prośbą o pomoc można usytuować mniej więcej pośrodku owego kontinuum. Można też uznać, że próba komunikowania w języku docelowym, przy posługiwaniu się jedynie kompetencją cząstkową (przejściową), ma większy walor akwizycyjny niż rezygnacja z osiągnięcia celu. Co do strategii współpracy z ekspertem, to o jej walorach akwizycyjnych decyduje, naszym zdaniem, to, czy prośba o pomoc adresowana jest w języku docelowym (obcym), czy też w języku wyjściowym (pierwszym). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z rzeczywistym podtrzymaniem komunikacji, choćby za cenę popełnienia błędu, tak jak ma to miejsce w komunikacji egzolingwalnej w warunkach naturalnych, w drugim przypadku mamy zaś do czynienia z przejściem na komunikację endolingwalną, która nie przygotowuje do komunikacji egzolingwalnej poza klasą JO i nie wspomaga rozwoju przejściowej kompetencji komunikacyjnej. Prośba o pomoc adresowana w języku pierwszym może być skuteczna w sytuacji, gdy uczący się i nauczyciel dzielą wspólny J1, ale pozostaje strategią *szkolną* (zob. R. Porquier 1979), czyli strategią adaptacji do warunków instytucjonalnych (szkoły).

### 3.1. Strategie realizacji

*Strategie realizacji* to strategie ekspansji środków językowych polegające na zaradzaniu deficytom – głównie leksykalnym – w znajomości języka docelowego, poprzez aktywne poszukiwanie rozwiązań alternatywnych, np. podanie synonimu, hiperonimu, zastosowanie omówienia itp. Tego typu strategie umożliwiają realiza-

cję zadań komunikacyjnych nie poprzez modyfikację/ redukcję celów, ale poprzez zastosowanie środków zastępczych. W przykładzie poniżej mamy do czynienia ze strategią ekspansji środków poprzez podanie form alternatywnych.

Przykład (1) [zadanie: opowiedzieć fikcyjny wypadek]

- 1 E Marta tu as eu aussi un accident un petit accident [*ty też miałas mały wypadek*]  
 2 MKO j'ai visité les Tatras montagnes [*byłam w górach*]  
 [...]
   
3 MKO et je suis allée chez le docteur [*poszłam do lekarza*]  
 4 E il t'a prescrit des médicaments? [*przepisał ci leki?*]  
 5 MKO oui [*tak*]  
 6 E des traitements? [*leczenie?*]  
 7 MKO des antibiotiques [*antybiotyki*]  
 8 E des antibiotiques  
 9 MKO oui [*tak*]  
 10 E bon ça va [*w porządku*]  
 11 MKO et/et (3e) guéri + guérissais? [*i/i wyzdrowiałam + zdrowiałam?*]  
 12 E j'ai guéri j'ai guéri oui? [*wyzdrowiałam wyzdrowiałam tak?*]  
 13 MKO **že zdrowiałam**  
 14 E je guérissais [*zdrowiałam*]  
 15 MKO je guérissais + [*zdrowiałam*]  
 16 E et j'ai guéri oui? bon ça va [*i wyzdrowiałam tak? w porządku*]

Segment (11) jest ilustracją trudności komunikacyjnej związanej z podaniem adekwatnej formy aspektowej. Po podaniu pierwszej formy ((3e) *guéri* = *wyzdrowiałam*) MKO waha się i, po krótkiej pauzie, podaje formę alternatywną (*guérissais* = *zdrowiałam*). Intonacja wznosząca może tu być interpretowana jako implicytna prośba o pomoc, czyli, w tym konkretnym przypadku, o wybranie i potwierdzenie właściwej formy przez eksperta (co rzeczywiście ma miejsce w kolejnej replice – (12)). Bardziej jednak niż z prośbą o pomoc, mamy tutaj do czynienia ze strategią realizacji polegającej na ekspansji środków: MKO podaje alternatywne rozwiązania, mobilizując i rozszerzając swoje zasoby w języku docelowym. Strategia ta, pomimo późniejszego użycia J1 (segment 13), może być oceniona pozytywnie, bo otworzyła przestrzeń do negocjacji wokół formy i umożliwiła dokończenie zadania.

W przekroju całego korpusu strategie realizacji występują niezwykle rzadko. Uderzający jest zwłaszcza brak typowych dla komunikacji egzolingwalnej w warunkach naturalnych (zob. P. Broeder et al. 1988) strategii polegających np. na używaniu wyrazów bliskoznacznych, tworzeniu neologizmów, uciekaniu się

do hiperonimów i peryfraz. Jak pokazuje zacytowany przykład (1), istotną przeszkodą w rozwijaniu strategii ekspansji środków w języku docelowym może być strategia *substytucji* (P. Bange 1992: 60), czyli użycie języka wyjściowego (zob. segment 13).

### 3.2. Strategie współpracy

*Strategia współpracy* wynika z samej dynamiki dyskursu w sytuacji egzolingwalnej. Asymetria w zakresie znajomości kodu przez interlokutorów sprawia, że jedna ze stron – działając przy wyraźnym deficycie środków – zwraca się do drugiej strony (eksperta) z prośbą o pomoc. Sama prośba może być sformułowana w sposób eksplicytny lub implicytny. W środowisku formalnym, gdzie forma wypowiedzi jest stale przedmiotem negocjacji, wszelkie zawahania, pauzy w wypowiedzi, użycie intonacji wznoszącej przez uczącego się są z reguły interpretowane przez nauczyciela właśnie jako implicytna prośba o pomoc (zob. przykład (1) powyżej). W poniższym przykładzie (2) prośba ma tylko z pozoru charakter implicytny, bo podanie itemu w J1 w intonacji wznoszącej (segment 12) nie pozostawia wątpliwości co do intencji komunikacyjnej uczącego się.

Przykład (2) [zadanie: debata na temat kieszonkowego; podać argumenty za i przeciw]

- |    |    |  |
|----|----|--|
| 1  | E  | maintenant je comprends + qu'est-ce que vous dites? [ <i>teraz rozumiem + mówcie</i> ]   |
| 2  | MR | mais si les enfants (done) [ <i>ale jeśli dzieci dają</i> ]  |
| 3  | E  | donnent [ <i>dają</i> ]  |
| 4  | MR | donnent les autres [ <i>dają inni</i> ]  |
| 5  | E  | donner quelque chose à quelqu'un alors? [ <i>dać coś komuś a więc?</i> ]   |
| 6  | MR | donner quelque chose ils n'ont pas l'argent et... <b>no w sensie że...</b> [ <i>dać coś nie mają pieniędzy i</i> ]             |
| 7  | E  | voilà dans quel sens? [ <i>no właśnie w jakim sensie?</i> ]  |
| 8  | MR | les enfants quand ils (ne) l'argent pour semaine [ <i>dzieci kiedy nie mają pieniędzy na tydzień</i> ]                         |
| 9  | E  | par semaine alors ils recoivent... [ <i>na tydzień więc dostają</i> ]  |
| 10 | MR | oui [ <i>tak</i> ]   |
| 11 | E  | une quantité déterminée + par semaine par mois oui c'est vrai [ <i>określoną sumę + na tydzień, na miesiąc tak to prawda</i> ] |
| 12 | MR | ils peuvent + <b>zwrócić?</b> [ <i>mogą</i> ]  |
| 13 | E  | rendre [ <i>zwrócić</i> ]  |
| 14 | MR | rendre cette dette [ <i>zwrócić ten dług</i> ]   |

Napotykać problem leksykalny (segment 12), MR robi pauzę, po czym formułuje pozbawioną elementów metajęzykowych prośbę o pomoc. Strategia ta okazuje się skuteczna, gdyż nauczyciel natychmiast podaje uczącemu się brakujący ekwiwalent. Strategia ta jest na tyle często stosowana przez uczących się, że można ją potraktować jako istotny element rytuału komunikacyjnego typowego dla badanego kontekstu instytucjonalnego.

Z obserwacji korpusu wynika, że prośby o pomoc (implicytnie i eksplicytnie, w języku wyjściowym i w języku docelowym) są strategiami najczęściej stosowanymi przez uczących się. Można je bez wątplenia uznać za podstawową strategię komunikacyjną w obserwowanych klasach. Warto tymczasem podkreślić, że większość prośb sformułowana jest w języku pierwszym. W klasach gimnazjalnych, prośby z użyciem języka pierwszego stanowią między 71 (klasa 3) a 93% (klasa 1) wszystkich prośb o pomoc, a w liceum między 69 (klasa 3) a 92% (klasa 1)<sup>5</sup>.

### 3.3. Strategie unikania

*Strategie unikania* to strategie polegające na modyfikacji, redukcji albo porzuceniu celów komunikacyjnych z powodu deficytowej kompetencji komunikacyjnej w języku docelowym. W warunkach formalnych, gdzie nauczyciel skrupulatnie steruje interakcją, strategie te są trudne do zaobserwowania ze względu na niewielki margines swobody wypowiedzi, jakim dysponuje uczący się. Poniższy przykład<sup>6</sup> pokazuje też, że w klasie JO uczącemu się trudno jest z własnej inicjatywy wycofać się z realizacji zadania.

Przykład (3) [zadanie: przeczytać zdania na głos]

- |   |    |   |
|---|----|---|
| 1 | E  | Hubert lis les exemples s'il te plaît + + c'est toujours exercice 4<br>lis les exemples [ <i>przeczytaj przykłady + + jesteście wciąż przy<br/>ćwiczeniu 4 czytaj przykłady</i> ] |
| 2 | HB | ...?...?  |
| 3 | E  | fais attention à la prononciation répète et prononce bien + + faire<br>[ <i>uwagażaj na wymowę, powtórz i dobrze wymawiaj</i> ]   |
| 4 | HB | faire [ <i>uprawiać</i> ]   |
| 5 | E  | continue [ <i>dalej</i> ]   |
| 6 | HB | (du)  |
| 7 | E  | comment? faire? [ <i>jak?</i> ]   |

<sup>5</sup> Odnośnie do bardziej szczegółowych statystyk zob. S. Piotrowski 2011a: 175-176.

<sup>6</sup> Przytoczony przykład skomentowany jest również w S. Piotrowski 2011a: 179-180.

8	HB	du
9	E	du voilà + + [właśnie]
10	HB	para...
11	E	para? + + comment ça se prononce? [jak to się wymawia?]
12	HB	<b>nie wiem</b>
13	E	<u>parachutisme</u> [spadochroniarstwo]
14	HB	parachutisme
15	E	merci [dziękuję]

Przebieg interakcji pokazuje, że HB ma duże trudności z wykonaniem zadania: każdy element zdania podawany jest w oderwaniu od pozostałych elementów. Po nieudanej/ niedokończonej próbie przeczytania na głos jednego z wyrazów (segment 10), uczący się deklaruje, że nie potrafi wykonać zadania (segment 12). Porzucenie celu jest jednak tylko chwilowe, gdyż jego wypowiedź potraktowana jest jak implicytna prośba o pomoc. Nauczyciel podaje więc (z emfazą) prawidłową formę (segment 13), a HB ją powtarza, kończąc tym samym zadanie z sukcesem.

W komunikacji egzolingwalnej w warunkach naturalnych strategie unikania polegają na omijaniu przez uczącego się określonych – niepewnych dla niego – stref interjęzyka (zob. R. Porquier 1979: 47). W takich przypadkach lokutor modyfikuje cele komunikacyjne i stara się je osiągnąć w inny sposób. W klasie języka obcego modyfikacja celu komunikacyjnego czy też próba wycofania się z wykonywania zadania są niezwykle trudne. Tak jak w przypadku strategii realizacji, strategie unikania, których obserwowalnym śladem są wahania, pauzy czy wręcz eksplicytnie wypowiedzi (*nie wiem, nie potrafię* itp.), często są interpretowane jako implicytne prośby o pomoc, skutkujące natychmiastową interwencją eksperta.

#### 4. Dyskusja

Analiza korpusu pokazuje, że z trzech wyróżnionych przez nas typów strategii – *strategii realizacji*, *strategii współpracy* i *strategii unikania* – jedynie strategia współpracy jest reprezentowana w sposób znaczący. To prośby o pomoc, a dokładniej prośby o pomoc z użyciem J1, są najbardziej typowymi zachowaniami uczących się, gdy napotkają oni trudności komunikacyjne. Można nawet uznać, że uciekanie się do języka pierwszego (w tym prośby o pomoc z użyciem J1) jest, w badanych grupach, jedyną w zasadzie strategią komunikacyjną mającą realny wpływ na kształtowanie się dyskursu w klasie. Możliwość używania J1 w sytuacjach deficytu środków w języku docelowym sprawia, że uczący się nie są skłonni do mobilizowania/rozwijania innych strategii.

Strategia zmiany kodu na J1 odbywa się zwłaszcza kosztem strategii realizacji: uczący się bardzo rzadko angażują się w poszukiwanie alternatywnych rozwiązań opartych na ich dostępnych zasobach (kompetencje/ sprawności) w języku docelowym. Tymczasem strategie realizacji uznawane są za te, które mają pozytywny wpływ na rozwój kompetencji przejściowej: poszukiwanie rozwiązań alternatywnych (ekspansja środków językowych) otwiera z reguły przestrzeń do negocjacji interakcyjnych wokół form. Z kolei zmiana kodu na J1 jest strategią, której skuteczność w warunkach naturalnej komunikacji egzolingwalnej należy ocenić bardzo nisko. Takie zachowanie komunikacyjne P. Bange (1992: 60) słusznie nazywa *strategią substytucji* i umieszcza je w jednej grupie z mimiką i gestykulacją.

Można oczywiście założyć, że regularne uciekanie się do J1 związane jest z niewystarczającą kompetencją uczących się, która nie pozwala im na negocjowanie form i znaczeń wyłącznie w języku docelowym. Dokładniejsze obserwacje prowadzą jednak do wniosku, że przełączenie się na komunikację endolingwalną powinno być tu raczej interpretowane jako dopuszczalna i tolerowana w obserwowanym kontekście strategia ekonomii wypowiedzi: użycie J1 jest rozwiązaniem prostym w wykonaniu i skutecznym, jeśli chodzi o uzyskanie pomocy.

Naszym zdaniem, obserwowani uczący się dysponują odpowiednimi zasobami, aby bardziej aktywnie używać strategii opartych na języku docelowym, jednak istniejący rytuał komunikacyjny nie skłania ich do podjęcia tego wysiłku. Należy zwrócić szczególną uwagę na – sygnalizowany już w innym badaniu (por. S. Piotrowski 2008) – brak prostych pytań metajęzykowych (typu: *jak powiedzieć po francusku..., co znaczy... itp.*) formułowanych w języku docelowym, nawet w ostatniej fazie danego cyklu kształcenia. Używanie w tym przypadku J1 jasno zatem wynika nie z niepełnej kompetencji w JO, ale z przystosowania uczącego się do interlokutora i do warunków instytucjonalnych. W tym sensie można powiedzieć, że uczący się *komunikują poniżej swoich możliwości*. Problem ten ilustruje poniższy przykład (4):

Przykład (4) [zadanie: odpowiedzieć na pytania]

- E bon écoutez s'il vous plaît je voudrais qu'on révisé les heures [*no więc słuchajcie chciałabym żebyśmy sobie powtórzyli godziny*]  
 Ax **co to znaczyło to** de bonne heure?  
 E de bonne heure? tôt **wcześnie**

Przytoczona sekwencja interakcji pokazuje, że zmiana kodu na J1 zarówno przez uczącego się, jak i przez nauczyciela jest strategią, która naturalnie wpisuje się w istniejący rytuał komunikacyjny. Wymiana pomiędzy Ax a E przebiega bezproblemowo, a sama zmiana kodu wydaje się zautomatyzowana. W ten sposób komunikacja egzolingwalna zamienia się w komunikację endolingwalną dwuję-

zyczną, w której J1 nie spełnia funkcji kompensacyjnej, ale jawi się jako *strategia minimalnego wysiłku* (por. S. Piotrowski 2009: 198).

## 5. Uwagi końcowe

Jeśli celem akwizycji jest nabycie kompetencji komunikacyjnej w języku docelowym, to *adekwatnymi strategiami* są te, które mogą się sprawdzić przede wszystkim poza klasą JO, czyli w sytuacji egzolingwalnej w warunkach naturalnych. *Nieadekwatnymi strategiami* można zaś nazwać te, które mogą być skuteczne tylko w szkole i które wynikają wyłącznie z adaptacji do warunków instytucjonalnych. Zatem prośba o pomoc (eksplicytna i implicytna) z użyciem J1 – najważniejsza zaobserwowana w badaniu strategia dyskursywna – powinna być interpretowana pod tym właśnie kątem.

Bardzo niska przydatność strategii opierających się na J1 w pozaformalnej sytuacji egzolingwalnej przemawia za tym, żeby podjąć wysiłek zmiany obowiązującego rytuału komunikacyjnego. Nie chodzi przy tym o całkowite wyeliminowanie J1 z komunikacji w klasie, gdyż jest to nierealne i niepotrzebne. Chodzi raczej o zmianę proporcji na korzyść użycia języka docelowego i wprowadzenie jasnych reguł użycia J1.

Przytoczony na koniec przykład (5) pokazuje, że uczący się są w stanie używać języka docelowego w funkcji strategii komunikacyjnej (zob. segment 4).

Przykład (5) [zadanie: odpowiedzieć na pytania]

- |   |     |  |
|---|-----|--|
| 1 | E   | [...] Karolina vous avez lu des poèmes de Baudelaire en polonais?<br>[czytaliście po polsku wiersze Baudelaire'a?] |
| 2 | KAR | oui [tak]  |
| 3 | E   | et qu'est-ce que vous avez lu? [a co czytaliście?]   |
| 4 | KAR | j'ai lu.../est-ce que je dois... [czytałam.../czy powinnam...]   |
| 5 | E   | en polonais [po polsku]  |
| 6 | KAR | c'était <b>Padlina</b> par exemple et c'était <b>Albatros</b> [na przykład Padlinę i Albatrosa]                    |
| 7 | E   | bon ça va [w porządku]   |

Napotykając problem w trakcie wykonywania zadania (segment 4), ucząca się przerywa wypowiedź i zadaje pytanie (niedokończone, bo przerwane przez nauczyciela) odnośnie do kodu, jakiego ma użyć przy podaniu tytułów utworów. Zadane w języku docelowym pytanie (*est-ce que je dois... = czy powinnam...*) pełni tu wyraźnie funkcję strategii komunikacyjnej, której celem jest zdobycie informacji potrzebnej do kontynuowania zadania. Jak pokazuje zacytowana



sekwencja, *skuteczna* i *autentyczna* komunikacja (por. S. Piotrowski 2011b) w warunkach formalnych nie musi być wyłącznie endolingwalna.

Zmiana *proporcji* w kierunku większego użycia języka docelowego przez uczących się powinna wymiennie przyczynić się do zwiększenia efektywności procesu akwizycji JO w warunkach formalnych. W świetle badań podkreślających związek akwizycji języka i komunikacji, dobrymi strategiami są te, które z jednej strony pomagają przezwyciężać komunikacyjne przeszkody, a z drugiej otwierają przestrzeń do negocjacji interakcyjnych, przyczyniając się tym samym do restrukturyzacji kompetencji przejściowej w języku docelowym. Strategie oparte na użyciu J1 powinny pełnić funkcje wyłącznie kompensacyjne, a ich zastosowanie powinno być ograniczone do sytuacji, kiedy poszukiwanie alternatywnych rozwiązań problemów komunikacyjnych w języku docelowym jest rzeczywiście poza zasięgiem uczących się.

## BIBLIOGRAFIA

- BANGE, P. (1992), *À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)*, (w:) *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 1. 53–85.
- BERTHOUD, A.-C./ B. PY (1993), *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Berne.
- BROEDER, P./ G. EXTRA/ R. van HOUT/ S. STRÖMQVIST/ K. VOIONMAA (red.) (1988), *Second Language Acquisition by Adult Immigrants. Final Report. Vol. III: Processes in the developing lexicon*. Strasbourg/ Tilburg/ Göteborg.
- CORDER, P. (1967), *The significance of learner's errors*, (w:) *International Review of Applied Linguistics* 5. Th. fr. *Que signifient les erreurs des apprenants?*, (w:) *Langages* 57. 9–15.
- CORDER, P. (1971), *Idiosyncratic dialects and error analysis*, (w:) *International Review of Applied Linguistics* 9. Th. fr. *Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs*, (w:) *Langages* 57. 17–28.
- CORDER P. (1983), *Strategies of communication*, (w:) C. Færch/ G. Kasper (red.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London, s. 15–19.
- de PIETRO, J.-F./ M. MATTHEY/ B. PY (2004), *Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*, (w:) L. Gajo/ M. Matthey/ D. Moore/ C. Serra (red.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris. 79–93.
- FÆRCH, C./ G. KASPER (1983), *Plans and strategies in foreign language communication*, (w:) C. Færch/ G. Kasper (red.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London. 20–60.
- FRAUENFELDER, U./ R. PORQUIER (1979), *Les voies d'apprentissage en langue étrangère*, (w:) *Travaux de Recherche sur le Bilinguisme* 17. 37–64.
- GAONAC'H, D. (ed.) (1990), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris.
- KLEIN, W. (1986), *Second Language Acquisition*. Cambridge.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1991), *Second language acquisition research: Staking out the territory*, (w:) *TESOL Quarterly* 25. 315–350.
- LONG, M. (1983), *Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input*, (w:) *Applied Linguistics* 4. 126–141.

- MAJER, J. (2006), *Strategie komunikacyjne w języku obcym: aspekty interakcyjne i pedagogiczne*, (w:) Zeszyty Naukowe VII. PWSZ Włocławek. 99–114.
- MATTHEY, M. (2003), *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Bern.
- NAIMAN, N./ M. FRÖHLICH/ H.H. STERN/ A. TODESCO (1996), *The Good Language Learner*. Clevedon.
- NEMSER, W. (1971), *Approximative systems of foreign language learners*, (w:) International Review of Applied Linguistics 9. 115–124.
- NOYAU, C. (1976), "*Les français approchés*" des travailleurs migrants: un nouveau champ de recherche, (w:) Langue Française 29. 45–60.
- NUNAN, D. (1995), *Closing the gap between learning and instruction*, (w:) TESOL Quarterly 29. 133–158.
- O'MALLEY, J.M./ A.U. CHAMOT/ G. STEWNER-MANZANARES/ L. KUPPER/ R.P. RUSSO (1985), *Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students*, (w:) Language Learning 35. 21–46.
- OXFORD, R. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston.
- PAWLAK, M. (2011), *Sukces w nauce języka obcego jako czynnik warunkujący użycie strategii uczenia się przez studentów filologii angielskiej*, (w:) J. Knieja/ S. Piotrowski (red.), Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach. Lublin. 307–326.
- PEETERS, B. (w druku), *Language and cultural values: Towards an applied ethnolinguistics for the foreign language classroom*, (w:) Ch. Béal/ K. Mullan/ B. Peeters (red.), Cross-culturally Speaking, Speaking Cross-culturally. Cambridge.
- PERDUE, C. (red.) (1993), *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives. Vol. 2: The Results*. New York.
- PIETRZYKOWSKA, A./ A. MYSTKOWSKA-WIERTEŁAK (2011), *Sukces w nauce języka obcego a użycie strategii językowych*, (w:) M. Pawlak (red.). Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel. Poznań/ Kalisz/ Konin. 175–190.
- PIOTROWSKI, S. (2005), *Kompetencja egzolingwalna w klasie języka drugiego*, (w:) K. Karpińska-Szaj (red.), Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej. Łask. 241–248.
- PIOTROWSKI, S. (2006), *Gestion des tâches et mode d'accès à la langue*. Lublin.
- PIOTROWSKI, S. (2008), *La métalangue en classe de langue étrangère*, (w:) J. Florczak/ M. Gajos (red.), Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych. Teoria i praktyka. Warszawa. 99–106.
- PIOTROWSKI, S. (2009), *Strategie w akwizycji języka obcego w środowisku instytucjonalnym*, (w:) J. Nijakowska (red.), Język – Poznanie – Zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego. Łódź. 190–201.
- PIOTROWSKI, S. (2011a), *Apprentissage d'une langue et communication. Négociations et stratégies en classe de langue étrangère*. Lublin.
- PIOTROWSKI, S. (2011b), *On the authenticity of communication in the foreign language classroom*, (w:) M. Pawlak/ E. Waniek-Klimczak/ J. Majer (red.), Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition. Bristol. 215–229.
- PORQUIER, R. (1974), *Analyse d'Erreurs en Français Langue Etrangère*. Thèse, Université de Paris VIII.
- PORQUIER, R. (1979), *Stratégies de communication en langue non-maternelle*, (w:) Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel 33. 38–52.
- PORQUIER, R. (1984), *Communication exolingue et apprentissage des langues*, (w:) B. Py (red.), Acquisition d'une langue étrangère III. Paris-Neuchâtel. 17–47.
- PY, B. (2000), *Préface*, (w:) L. Gajo/ L. Mondada (red.), Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés. Fribourg. 1–12.

- 
- REICH, A. (1991), *Désignation et description d'objets – stratégies de compensation*, (w:) C. Rus-sier/ H. Stoffel/ D. Véronique (red.), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence. 119–129.
- SELINKER, L. (1972), *Interlanguage*, (w:) *International Review of Applied Linguistics* 10. 209–231.
- TARONE, E. (2005), *Speaking in a second language*, (w:) E. Hinkel (red.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ. 485–502.



**Weronika WILCZYŃSKA**

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

## **Dyskurs – brakujące ogniwo nierozzerwalności kultury i języka, czyli o integracji w kształceniu neofilologów**

### **Abstract:**

#### **Discourse – the Missing Link Between Culture and Language, or on Integrating Contents in the Academic Studies of Modern Languages**

Looking at our academic teaching, we might wonder why our L2 students are so reluctant to embrace multiple links between fields of study such as intercultural communication or fostering L2 competence. The major aim of this paper is to point to the importance of integrating various theoretical contents, namely by enabling the students to “retrieve” them from their personal perspective. It is argued that referring, from the very onset of their university L2 studies, to *discourse* as a complex social phenomenon, might provide them with significant insights into the complexity of communicative practices both in L1 and L2, leading them gradually to discover underlying conceptualizations and making them more aware of crucial aspects of L2 acquisition and communication. In this way, we might also provide them with a basis for practical implementation of reflective, holistic models in their future professional activities. The paper winds up with the necessity for further exploring this important issue within the context of university L2 teacher education.

### **Wprowadzenie: geneza tytułowego problemu**

Mimo że kwestie integracji treści i typów nauczania, jak i autonomii uczących się stanowią od dawna ważne nurty refleksji dydaktycznej, obrosłej już w obszerną literaturę (por. np. W. Wilczyńska 2002, E. Zawadzka 2004), trudno zauważyć, by przekładało się to wystarczająco na postawy i umiejętności naszych studentów. Tytuł artykułu nawiązuje do często przywoływanej w dydaktyce akademickiej formuły o *nierozłączności języka i kultury*, przy czym nie chodzi tu o wniosek będący owocem głębokiego, całościowego namysłu nad komunikacją symboliczną. Wręcz przeciwnie, formuła ta, przytaczana nazbyt hasłowo przez studentów, sprowokowała nas, by podjąć kwestię integracji treści w kształceniu neofilologicznym, tak by kształtować ich pełniejszy wgląd w problematykę komunikacji w języku obcym (dalej J2).

Otóż, prowadząc od kilku lat konwersatorium z komunikacji interkulturowej, zauważyłam, że to, co dla wytrawnych humanistów jest nader treściwym wnio-

skiem, dla studentów kursu licencjackiego, a niekiedy i magisterskiego, funkcjonuje często zaledwie jako obiegowa, a przy tym bezpieczna formułka, którą wypada przytoczyć przy okazji dość różnych kwestii poruszanych na zajęciach czy podczas egzaminu. Gdy pytam o przykłady, które mogłyby zilustrować tę postulowaną *łączność*, padają pojedyncze słowa i wyrażenia (np. niegdysiejsze przedmioty, zwyczaje, rzadziej przysłowia czy pewne sytuacje komunikacyjne – np. w romańskich specjalnościach językowych przytacza się rozbudowane formy powitań: fr. *Bonjour; ça va?*, hiszp. *Hola: ¿Cómo estás?*). Zachęcanie do pogłębienia refleksji skutkuje zwykle kilkoma przykładami rozbieżności leksykalnych i kolejną formułą o specyfice danych systemów językowych.

Trudno oprzeć się wrażeniu, iż sama interkulturowość – mimo popularności tej tematyki i jej atrakcyjności poznawczej, dostrzeganej zresztą także w innych dziedzinach humanistyki i nauk społecznych, przez studentów neofilologii bywa dość powszechnie pojmowana raczej w kategoriach ‘różnic interkulturowych’, jako zderzenia czy kontrasty zachodzące między wybranymi parami elementów językowo-kulturowych. Jeśli tak, to dlaczego aż tak trudno budować dialog interkulturowy i czy istnieje potrzeba nawoływania do respektowania kulturowych standardów? Czy wystarczy opierać porozumienie interkulturowe na tym, co łączy? I wreszcie czy to, co łączy nas w kulturze, należy rozumieć wyłącznie jako elementy wspólne, identyczne, a przynajmniej bardzo podobne?

W niniejszej refleksji do kwestii tych będziemy nawiązywać w perspektywie całościowej, osobistej integracji różnorodnych czynników i uwarunkowań, co w myśl przyjętej tu tezy stanowi podstawę efektywności naszych działań komunikacyjnych zarówno w J1, jak i w J2. W szczególności, rozpatrzmy poniżej, na ile odwołanie się do pojęcia *dyskursu* mogłoby przyczynić się do budowania w kontekście kształcenia neofilologicznego bardziej zintegrowanego oglądu problematyki komunikacji, a dalej także budowania prawdziwie osobistego potencjału w tym zakresie.

## **1. Kształcenie neofilologiczne: wiedza i sprawności językowe a kompetencje zintegrowane**

W naszym odczuciu współczesne kształcenie filologiczne cechuje pluridyscyplinarność raczej niż interdyscyplinarność, co zaznacza się akcentowaniem złożoności i wagi poszczególnych zakresów, a pomijaniem ich powiązań. Jak możemy pomóc studentowi wytworzyć sobie spójny osobisty ogląd tej całości? A także uzgodnić codziennie doświadczaną ‘lekkość’ komunikacji (przynajmniej w J1) z ową złożonością?

### 1.1. Standardy kształcenia i programy

Programy studiów w aktualnym kształcie nie wydają się sprzyjać integracji przez studenta odnośnych treści w postaci spójnego ich przetworzenia w konfrontacji z jego osobistym, bogatym już przecież doświadczeniem nauki co najmniej dwóch J2. Najogólniej rzecz ujmując, na studiach filologicznych student konfrontowany jest, prócz (a) praktycznej nauki wybranych J2 i (b) kształcenia literaturoznawczego, z dwoma typami treści dotyczącymi języka: (c) analizy samego systemu kierunkowego J2 oraz (d) szeroko pojętej komunikacji językowej i procesu osiągania niezbędnej do tego kompetencji. Podejmując kwestię integracji tak różnorodnych zakresów, skupimy się tu zwłaszcza na dziale (d) obejmującym takie przedmioty jak np. *Wprowadzenie do komunikacji interkulturowej* czy *Wprowadzenie do akwizycji języków*<sup>1</sup> – prowadzone zazwyczaj w formie wykładu lub konwersatorium.

Jak wiadomo, podstawą konkretnych programów są tzw. standardy kształcenia zawarte w odnośnym *Rozporządzeniu* (2007), którego zapisy przyjmują postać enumeratywnego katalogu o heterogenicznych, a przy tym dość nierównomiernie uszczegółowionych, treściach. Z perspektywy dydaktyki akademickiej tak różne treści i wymogi wydają się niewątpliwie implikować potrzebę działań integrujących, na co wskazuje także pojedynczy zapis dotyczący kwalifikacji absolwenta na poziomie licencjackim, stwierdzający, że absolwent ten powinien „posiadać interdyscyplinarne kompetencje pozwalające na wykorzystanie wiedzy o języku i jego znajomości w różnorodnych dziedzinach nauki i życia społecznego” (*Rozporządzenie* 2007).

Uznając w pełni słuszność i wagę takiego wymogu, postaramy się określić poniżej warunki dydaktycznie niezbędne, by mógł on zostać spełniony przez studenta. Przyjmujemy tu mianowicie tezę, że zważywszy na heterogeniczność treści i typów kształcenia wymienionych wyżej (a–d), a także samą specyfikę kształcenia neofilologicznego, kluczem do sukcesu będzie właśnie ich *osobista integracja*. W konsekwencji przyjmiemy dalej, że istotnym zadaniem dydaktyki akademickiej będzie tworzenie warunków tę integrację umożliwiających czy wręcz ułatwiają-

<sup>1</sup> Por. Załącznik nr 29 (*Rozporządzenie*, 2007), który w trzeciej grupie treści kierunkowych, tj. *Kształcenie w zakresie wiedzy o akwizycji i nauce języków*, wymienia:

*Treści kształcenia: Wprowadzenie do problematyki akwizycji języka – pierwszego, drugiego, kolejnych.*

*Wprowadzenie do teorii komunikacji językowej. Psycholingwistyczne podstawy działań językowych. Kształcenie w zakresie uczenia się języków obcych i ich nauczania.*

*Efekty kształcenia – umiejętności i kompetencje: ustawicznego doskonalenia sprawności uczenia się języka (języków); wykorzystywania sprawności uczenia się języków obcych do rozwijania aktywności poznawczych w praktyce komunikacyjnej, translatorskiej i nauczycielskiej; nauczania języków obcych.*

cych, zaś przeciwieństwem takich działań będzie nauczanie mozaikowe, izolujące, w którym poszczególne przedmioty są traktowane jako ściśle odrębne dyscypliny z sobie właściwą terminologią i modelowaniem danego zakresu rzeczywistości językowo-komunikacyjnej.

## 1.2. Dwie płaszczyzny integracji

By idea integracji, którą odnosimy tu do zakresów kształcenia ujętych wyżej w dziale (d), nie pozostała jedynie hasłowym przywołaniem, uszczegółowiamy ją jak następuje:

- Istotą integracji będzie propagowanie interdyscyplinarnej refleksji, łączącej czy scalającej różnorodne elementy kształcenia w celu spójnego ogarnięcia różnorodnych procesów i uwarunkowań komunikacji językowej i niezbędnych do tego kompetencji. Innymi słowy, chodzi o budowę sieci odniesień, które stworzyłyby ramę dla operacji intelektualnych, takich jak: porównania, egzemplifikacje czy wnioskowania przyczynowo-skutkowe, przy uwzględnianiu uwarunkowań kontekstowych tak istotnych w komunikacji językowej.
- Inną, równoległą płaszczyzną integracji będzie odnoszenie przez studenta tego typu refleksji także do własnego, zazwyczaj bogatego już przecież, doświadczenia w zakresie rozwijania kompetencji komunikacyjnej w znanych sobie językach oraz do różnorodnych obserwacji dotyczących komunikacji endo- i egzolingwalnej. Taka (samo)świadomość powinna dalej przekładać się na większą skuteczność własnych działań w zakresie uczenia się i komunikacyjnych, a w przyszłości także działań w sferze zawodowej.

Jednocześnie, jak zdaje się sugerować nasza aktualna praktyka akademicka, zaniechanie takiej integracji skutkować może podwójnym ryzykiem w postaci:

- zacierania się i/lub niedoceniaania specyfiki komunikacyjnych działań w J2, a także specyfiki samego kształcenia filologicznego;
- utrwalania się tak powszechnie obserwowanego wśród studentów przekonania o radykalnym rozdziale między teorią a praktyką, co każe im niekiedy wręcz poddawać w wątpliwość sens szerszego kształcenia teoretycznego.

Konkretnie, student neofilologii powinien m.in. dostrzegać i rozumieć potrzebę zarówno intensywnej pracy pamięciowej nad językiem, jak i stosownego treningu komunikacyjnego, wielokierunkowej obserwacji uwarunkowań kontekstowych komunikacji i odnośnych regularności. Jednocześnie powinien on być obeznany z ograniczeniami i zasadami metodologii odnośnych badań naukowych (w tym interpretacji wyników), specyfiką komunikacji medialnej (w tym reklamowej), wyznacznikami skuteczności dydaktyki językowej itd. Ale, co więcej, kształtu-



jąc własne krytyczne podejście do głównych wątków problematyki kompetencji i komunikacji obcojęzycznej, powinien on także wypracowywać świadome postawy, strategie i narzędzia osiągnięcia skuteczności w tym zakresie.

### 1.3. Progresja w procesie integracji

Wydaje się, że taki proces powinien postępować wg dość swobodnie kształtowanej progresji typu spiralnego, obejmującej stopniowe pogłębianie i niuansowanie wstępnie zarysowanych, istotnych wątków. Proces ten obejmowałby następujące trzy fazy:

- *faza wyjściowa/przygotowawcza*: powinno tu dojść do odpowiednio szerokiego zarysowania problematyki filologicznej wokół wybranych pojęć centralnych, takich jak np. kompetencja komunikacyjna czy komunikacja interkulturowa – co powinno ugruntować i ukierunkować zaciekawienie wybranym przecież świadomie przez studenta kierunkiem studiów, a jednocześnie skłonić go do szerszych rozważań poprzez poszukiwanie wielorakich powiązań;
- *faza zasadnicza*: zachęcanie studentów do osobistych twórczych pytań, odniesień i dociekań, dbając o to, by konkretne prezentowane im koncepcje i modele teoretyczne mogły być przetworzone w postaci ‘wiedzy aktywnej’, która będzie dalej operacyjna w interpretacji kolejnych zjawisk i odniesień, przekształcając się stopniowo w ich wiedzę osobistą, w sensie pełniejszego rozumienia, kim są i jak działają w J2;
- *faza docelowa*: dochodzenie do dojrzałych koncepcji i poglądów – co niekiedy z satysfakcją obserwujemy u niektórych magistrantów, a co ma szanse przekształcić się u nich w wiedzę użyteczną już na etapie ich konkretnej aktywności zawodowej.

Istotnym odniesieniem, zwłaszcza w początkowej fazie kształcenia, byłaby ogólna koncepcja czy też mapa pojęciowa (o czym dalej – 2.2.), zarysowująca wstępnie główne pola refleksji i obserwacji. Koncepcja ta byłaby rozwijana w dalszym toku (samo)kształcenia, przy czym szczególną wartość miałyby tu ujęcia, które uwzględniają efektywność komunikacji, próbując wyjaśnić, (a) na czym się ona zasadza i (b) jak ją skutecznie kształtować w J2. Zauważmy przy tym, że doświadczane przez studenta, a powszechnie obserwowane ograniczenia i trudności nauki J2, a także czynniki motywujące i usprawniające, mogą dodatkowo uwypuklić wyznaczniki i uwarunkowania osiągnięcia tej skuteczności.

### 1.4. Refleksyjny styl poznawczy i wyjściowy konflikt kognitywny

Rzecz jasna, osiągnięcie ww. efektów docelowych będzie zapewne programem na całe życie, jednak studia neofilologiczne powinny dać po temu solidne podstawy

i doń wdrażać, kształtując pewien styl poznawczy, który w glottodydaktyce bywa współcześnie określany jako *refleksyjna praktyka*. Chodzi mianowicie o to, by dydaktyka akademicka służyła nie tylko eksponowaniu złożoności i odrębności poszczególnych dziedzin i koncepcji, lecz inspirowała do stawiania sobie pytań osobistych i odpowiadania na nie w sposób coraz to bardziej do tej złożoności adekwatny, a to dzięki precyzyjnej terminologii, dostrzeganiu krytycznych warunków i specyfiki kontekstów, a także odwoływaniu się do trafnych argumentów i koncepcji.

Otóż, jak już ogólnie wspomniano, program neofilologii, obejmujący tak różne typy kształcenia i zakresy treściowe, nie wydaje się *sam w sobie* sprzyjać wykształceniu takiego stylu. Niekorzystną rolę odgrywa tu zapewne także samo zjawisko dość ściślejszej specjalizacji nauczycieli akademickich. Przy tym, współcześnie wielu studentów poszukuje na filologii po prostu dobrego kursu językowego, a zajęcia teoretyczne traktuje jako co najwyżej ciekawy, ale w gruncie rzeczy nieprzydatny w życiu balast (por. W. Wilczyńska 2010). By przeciwdziałać tak drastycznej redukcji oczekiwań wobec studiów, niezbędnym wydaje się przyjęcie pewien styl dydaktyczny, propagujący właśnie myślenie krytyczne (J. Górecka 2006), wielopłaszczyznowe, które jednocześnie nawiązywać będzie do własnych doświadczeń studenta w zakresie rozwoju jego kompetencji komunikacyjnej oraz do jego świadomej obserwacji komunikacji. Niezdolnością do takiego szerszego oglądu tłumaczymy na przykład to, że określając swą skuteczność komunikacyjną w J2, studenci zwykle przeceniają swe (zresztą często istotne) niedobory językowe w stosunku do wagi osadzenia komunikacyjnego i autentyczności swego uczestnictwa w danej interakcji – jako wyznaczających szybkość i trafność odnośnych działań.

Tak więc, zamiast ulegać powszechnemu utyskiwaniu na pogarszający się ciągle poziom studentów (co także i nam wydaje się smutnym faktem), chodziłoby o stwarzanie studentom okazji do ‘obiektywizującej konfrontacji’ własnych subiektywnych teorii i wyobrażeń z wiedzą akademicką, akcentującą ogromne zróżnicowanie interesującej nas tu problematyki, jak i złożoność odnośnych procesów wewnętrznych i działań. Zgodnie z podejściem konstruktywistycznym (por. np. S. Dylak 2000), można by tu wykorzystać *konflikt kognitywny*, jaki w oglądzie studentów, co często stwierdzamy na zajęciach, zachodzi między prezentowaną im złożonością komunikacji, a ich codziennym przeżywaniem jej jako czegoś ‘naturalnego’, oczywistego, a wręcz banalnego.

Tak więc, uczestnicząc w zajęciach teoretycznych z komunikacji czy akwizycji J2, nasz student ma prawo postawić (sobie i nam) pytania takie, jak:

- *Na ile prezentowane mu instrumentarium intelektualne (wglądy, teorie, tezy, modele, terminologia) może być przydatne w uchwyceniu od wewnątrz, a ściślej z jego własnej perspektywy „uczestnika komunikacji”, samej natury i dynamiki tej efektywności i/lub jej niedostatków?*

- *Jak to możliwe, że elastycznie dostosowujemy się do bardzo różnych sytuacji, a złożone zadania przeżywamy zwykle jako łatwe, interesujące, a nawet przyjemne?*
- *Co uzasadnia pogląd, że tak właśnie mogą i powinny być przeżywane także działania w J2, oraz dlaczego tak trudne i zawodne bywa osiągnięcie poczucia autentyczności w J2?*

W praktyce jednak postulowany tu styl dydaktyczny może napotykać określone bariery, związane z samą tradycją modelowania przekazu akademickiego, inspirowanego się dość bezpośrednio wysoce abstrakcyjnymi, analitycznymi ujęciami.

## 2. O podejściu osobowym

Ogólnie, chodzi tu o uwzględnianie perspektywy studenta i jego aktualnych, odnośnych reprezentacji i postaw – co zarysowujemy z konieczności skrótowo, nawiązując do wcześniejszego opracowania (W. Wilczyńska 2002).

### 2.1. Wybór perspektywy: społeczna/indywidualna czy osobowa?

Współczesna humanistyka nagromadziła imponujące wręcz zasoby podejść teoretycznych, jak i bardziej szczegółowych modeli dotyczących zjawisk takich, jak komunikacja czy akwizycja językowa. W dydaktyce akademickiej zjawiska te bywają zwykle ujmowane bądź to z perspektywy społecznej, bądź z perspektywy jednostkowej, przy czym akcentuje się odpowiednio ich typowość (*standardowa komunikacja, wzorce kulturowe* itd.) lub idiosynkrazję (*idiolekt, indywidualne strategie komunikacyjne* itd.). Ponadto, w obu wypadkach zwykle chodzi o ujęcia z perspektywy zewnętrznej, co ma obiektywizować i legitymizować ich wartość deskryptywną i/lub eskplikacyjną.

Otóż naszym zdaniem, ujęcia takie, mimo swych bezdyskusyjnych walorów w nauce, niekoniecznie stanowią dobrą bazę wyjściową do tworzenia osobistych, zintegrowanych koncepcji. I choć uwzględniają one także wybrane czynniki i procesy o charakterze wewnętrznym (motywacje, postawy), to ze względu na swój analityczny i/lub statyczny charakter mają niewielką przydatność w wyjaśnianiu, jak radzimy sobie z błyskawiczną integracją tak wielu różnorodnych czynników w naszych działaniach komunikacyjnych. Ograniczenie to dotyczy zwłaszcza ścisłych dychotomii, takich jak przeciwstawianie tego, co społeczne, temu, co indywidualne – co wydaje się wręcz blokować wniknięcie w zintegrowaną, *psychospołeczną* właśnie istotę *osobistych praktyk komunikacyjnych*. Świadomie preferujemy tu też określenie ‘osobisty’, a nie np. ‘subiektywny’, jak to preferuje T. van Dijk (2006), co w kontekście dydaktyki akademickiej odsyłałoby nie-

uchronnie do kolejnej dychotomii *obiektywny/ subiektywny*, niekoniecznie przydatnej w rozwijającym tu ujęciu.

Odróżnijmy na początek wyraźniej określenia *indywidualny* i *osobisty*. Oczywistym wydaje się, że konkretne, rzeczywiste procesy i kompetencje są *indywidualne*, w tym sensie, że rozwijają się one zawsze w relacji z biologicznym, psychicznym i intelektualnym potencjałem danej jednostki. Niemniej, studentowi (i nie tylko jemu) zapewne znaczenie trudniej jest przystać na postrzeganie siebie jako pewnej ‘sumy czynników’ czy utożsamianie siebie z abstrakcyjną, statystycznie przeciętną ‘jednostką’. Podobnie trudno jest nam wyizolować wybrane elementy danego modelu w swych działaniach komunikacyjnych, które postrzegamy przede wszystkim całościowo jako celowe i autentyczne z naszego punktu widzenia.

Stąd też uznajemy, że zapewne bliższe studentowi będzie postrzeganie i modelowanie siebie oraz swych działań komunikacyjnych z perspektywy osobistej, przyjmując że:

- działania takie przebiegają z większym lub mniejszym udziałem jego świadomej kontroli i sterowania, odzwierciedlając właściwą mu perspektywę i intencje, co skłania, by traktować go przede wszystkim jako osobę – podmiot komunikacji;
- owa podmiotowość sprawia, że jesteśmy w stanie łączyć w specyficzną, sobie właściwą całość funkcje kognitywne i komunikacyjne, procesy motoryczne i psychiczne, operacje wewnętrzne i działania zewnętrzne.

Na ile ułatwiamy studentowi postrzeganie siebie jako podmiotu komunikacji? Zapewne na tyle, na ile pojęcie to pojawia się w prezentowanych mu koncepcjach, co nie jest częste. Nie wnikając w konkretne przykłady takich ujęć, zauważmy, że prócz neutralnego hiperonimu *jednostka*, używa się tu wiele innych określeń: *użytkownik J* (czy wręcz *nosiciel J*), *lokutor (mówca)*, *partner komunikacyjny*, *uczestnik interakcji*. Z natury rzeczy określenia te uwypuklają wybrany aspekt pojęcia, który uznawany jest za relewantny w danej koncepcji. I nawet jeśli występuje tu określenie *podmiot*, jest on de facto redukowany do *źródła wypowiedzi/ tekstu* (*podmiot wypowiadający się, interpretujący* itd.) i odnotowany niejako tylko formalnie, dla porządku. Niewątpliwie, musi to skutkować niedowartościowaniem statusu osoby jako integralnego, autonomicznego bytu, co pociąga za sobą także pomijanie (czy znaczną redukcję) wymiaru osobistego przeżycia, doświadczenia i ukierunkowania, który to aspekt jest przecież tak znaczący w naszej codzienności. Należy tu niemniej odnotować pozytywną ewolucję, gdy idzie o pojmowanie osoby uczącej się J2 (por. np. D. Larsen-Freeman 2012).

Jak z tego wynika, przeszkodą w osobistym przetwarzaniu treści akademickich jest nie tyle ich abstrakcyjny charakter i formalizm, co systematyczne pomijanie odniesień do własnych doświadczeń i obserwacji studenta. W tym sensie korzystniej będzie mówić nie tyle o jednostce, co o podmiocie (czy jeszcze prościej

osobie) jako niepowtarzalnej istocie psycho-społecznej, którą charakteryzują: osobisty styl komunikacyjny, celowość działań i właściwe im praktyki komunikacyjne (dalej PK). Określenia takie uwypuklą całościowy, osobisty i podmiotowy charakter naszego funkcjonowania w komunikacji. Jednak w dydaktyce akademickiej na niewiele zda się podkreślanie, że to w konkretnej osobie i przez nią dochodzi do wszelkich działań komunikacyjnych (zarówno w sensie interakcji zewnętrznych, jak i na poziomie tzw. mowy wewnętrznej), jeśli nie wyjaśnimy, jak radzi sobie ona z efektywną redukcją złożoności, a innymi słowy, jak dokonuje się elastyczna integracja tak różnych czynników i aspektów.

Pojawia się tu cały szereg powiązanych wzajemnie pytań dotyczących osobistych działań komunikacyjnych, koncentrujących się właśnie na psychiczno-społecznym zakorzenieniu naszej podmiotowości komunikacyjnej:

- *Jak dochodzi do integracji procesów kognitywnych, psychicznych, motorycznych i społecznych w działaniach komunikacyjnych?*
- *Jak każdy z nas radzi sobie z powszechnie obserwowaną zmiennością i różnorodnością zachowań i sytuacji komunikacyjnych?*
- *Jak godzimy naszą niepowtarzalną specyfikę z normatywnością narzucaną przez modele obowiązujące w danych wspólnotach komunikacyjnych? I czy normatywność tę wyznaczają wyłącznie odnośne, przeciętne (statystycznie) PK?*
- *Na ile poszczególne PK (własne i innych) mogą być traktowane jako analogiczne czy porównywalne?*

W naszym przekonaniu, podejmowanie tego rodzaju kwestii z perspektywy podmiotowej może pomóc studentowi w uchwyceniu tego, co zwykle uznaje on za najistotniejsze cechy komunikacji, tj. jej naturalności i autentyczności. Odnosząc się do bardziej 'wymiernych' cech komunikacji, takich jak ekonomia i skuteczność, możemy następnie włączyć w ten ogólny ogląd także inne aspekty i czynniki, akcentowane w danych ujęciach analitycznych, czy to ogólnych, czy to bardziej jednostronnych i/lub wycinkowych.

Jako centralny zwornik rozwijanych w ten sposób koncepcji może, w naszym przekonaniu, posłużyć właśnie pojęcie *dyskursu* (o czym dalej), które choć w pierwszym oglądzie może wydać się studentowi mało oczywiste i nazbyt abstrakcyjne, zwykle jednak dość szybko ujawnia swój istotny potencjał integrujący w budowaniu całościowych koncepcji dotyczących naszych działań komunikacyjnych i fundującej je osobistej kompetencji komunikacyjnej.

## 2.2. Wyjściowa koncepcja ogólna i siatka pojęciowa

Proponując tu zastosowanie perspektywy osobowej, nie zamierzamy bynajmniej nakłaniać do opowiedzenia się za tą czy inną orientacją uściślającą na swój spo-

sób pojęcie osoby/ podmiotu i tego, czym jest doświadczanie przez nią zarówno własnego *Ja*, rzeczywistości, jak i relacji do tej rzeczywistości (w tym do innych osób/ podmiotów). Postulujemy natomiast, by w naszych abstrakcyjnych ujęciach wykorzystywać obie płaszczyzny integracji (interdyscyplinarną i osobistą, por. 1.2), nawiązując do wstępnej mapy pojęciowej czy też koncepcji ogólnej, w którą studenci będą mogli wpisywać w toku dalszego (samo)kształcenia kolejne uściślenia i kwestie problemowe. By zapewnić wyższą pogładowość naszemu przekazowi, bardzo wskazane byłoby korzystanie z ogólnych schematów ilustrujących zasadnicze powiązania i relacje (por. np.: A. Nowicka/ W. Wilczyńska 2011: 25, schemat 2.1.), a także wykorzystywanie pojemnych metafor (jak np. metafora ‘drzewa kultury’, por. W. Wilczyńska 2009).

Jako stały wątek tych refleksji przyjęliśmy już wcześniej to, jak podmiot (student) przeżywa i doskonali swe działania komunikacyjne. Jednocześnie za swoisty kapitał poznawczy uznajemy, że jest to podmiot już ‘zagoszodarowany’, przysposobiony do komunikacji, przez co rozumiemy, że dysponuje on określonymi procedurami czy też schematami działania, ukonstytuowanymi w swym środowisku psycho-społecznym. Warto, by student pełniej uświadamiał sobie, że kompetencja komunikacyjna kształtuje się na miarę każdego z nas, a jej rozwój jest skorelowany m.in. ze zmianami naszego środowiska psychiczno-umysłowego – które możemy w znacznym zakresie kształtować właśnie poprzez krytyczną refleksję.

Naszym zdaniem, taki wyjściowy, ramowy zarys problematyki komunikacyjno-językowej winien objąć całościowe, możliwie spójne, ustrukturowanie kwestii takich, jak:

- (a) zjawisko językowej komunikacji społecznej jako atrybutu człowieka i czynnik spójności wspólnot ludzkich;
- (b) różnicowanie funkcjonalno-sytuacyjne komunikacji społecznej (typy tekstowe, gatunki dyskursywne);
- (c) względnie trwałe środowisko wewnętrzne doraźnych procesów komunikacji językowej (nastawienia, postawy, aspiracje, kompetencje, doświadczenie komunikacyjne w danym zakresie);
- (d) bieżące postrzeganie i motoryka, jako po części uwarunkowane przez (b) i (c), a po części je warunkujące;
- (e) zdolność i gotowość do elastycznego, osobistego kształtowania swej kompetencji komunikacyjnej, poprzez podejmowanie określonych działań doraźnych, zarówno w interakcjach z innymi, jak i w ‘komunikacji wewnętrznej’ (mowa wewnętrzna).

Jak widać, problematyka ta jest na tyle szeroka, że może być ona stopniowo wypełniana refleksją i dorobkiem badawczym szeregu dość różnych dziedzin, od filozofii i antropologii po neurofizjologię mózgu. Podkreślamy jednak, iż z ujęć prezentowanych w początkowej fazie kształcenia należałoby wyłączyć wiele naj-

nowszych, często wysoce specjalistycznych koncepcji, które z natury rzeczy nie mogą stanowić wyjściowej kanwy do refleksji i poszukiwań dotyczących podstaw naszej osobistej efektywności komunikacyjnej. Mamy tu na myśli m.in. koncepcję ‘ucieleśnionego umysłu’ (ang. *embodied mind*, zob. np. F. Varela/ E. Thompson/ E. Rosch 1991), struktury świadomości (J.R. Searle 1999a, 1999b) czy prace A. Damasio (np. A. Damasio 2011) – wskazujące na podstawową rolę emocji w konstrukcji naszego *Ja*<sup>2</sup>. Jest oczywiste, że uwzględnienie takich koncepcji implikowałoby włączenie się w niezwykle specjalistyczną dyskusję (neurobiologia, neurofenomenologia, psychologia emocji itp.), nie mówiąc już o jej sensownym rozstrzygnięciu.

Podobnie, dziedzina zwana *analizą dyskursu* rozwinęła współcześnie szeroko zakrojone podejście, w którym zdecydowanie postuluje się, pod rygorem niedopuszczalnej redukcji przedmiotu badań, uwzględnienie modeli mentalnych zawartych w umyśle osób komunikujących. T. van Dijk formułuje owo ryzyko pomijania roli umysłu następująco:

A mindless approach to discourse, thus, is as reductionist as a cognitive approach without real language users as persons, social actors and group members engaging in communication and interaction in social situations (T. van Dijk 2006: 163).

Jednak nawet ujęcia tego specjalisty, jakkolwiek skądinąd dla nas w pełni przekonujące, trudno nam uznać za przydatne jako sedno wyjściowej koncepcji ramowej, a to ze względu na ich nader specjalistyczny, szczegółowy charakter.

Jak już sygnalizowano, istotny potencjał integrujący upatrujemy natomiast, w zapoznaniu studentów ze zjawiskiem *dyskursywności* w ujęciu inspirowanym pośrednio pracami M. Bachtina, które swą oryginalnością (konstrukty takie, jak *dialogizm* czy *polifonia*) znacząco wpływają już od około półwiecza na semiotykę i socjolingwistykę, a także na nasze pojmowanie komunikacji społecznej, w tym szczególnie w jej wymiarze interkulturowym. Podobnie, cenne wydają się ogólne ujęcia inspirowane pracami M.A.K. Hallidaya, akcentujące społeczno-funkcjonalne walory użycia języka. Oznacza to, że wyjściowa siatka pojęciowa, prócz centralnego pojęcia dyskursu, winna objąć także koncepty takie, jak: model (prototyp) mentalny, osobista i społeczna PK, wspólnota (dyskursywna, komunikacyjna, językowa), kultura symboliczna, tożsamość, a także odnośne podstawowe rozróżnienia i typologie.

---

<sup>2</sup> *Ja* odpowiada tu angielskiemu *the self*, co można ściślej po polsku oddać (za ks. J. Tischnerem) jako ‘sobość’.

### 3. Dyskurs jako zwornik wyjściowej konceptualizacji

#### 3.1. Pojęcie dyskursu i zjawisko dyskursywności

Jak wiadomo, współczesna humanistyka oferuje mnogość definicji podstawowych pojęć, takich jak: *kultura, język, norma (językowa, społeczna, kulturowa...), tożsamość*, a dotyczy to także interesującego nas tu pojęcia *dyskursu*. Wiemy też z praktyki akademickiej, że w tym ostatnim przypadku konceptualna nieostrość bywa dla studenta szczególnie frustrująca, bowiem (jak to już podkreślano w innym miejscu, por. W. Wilczyńska 2012) dyskurs to pojęcie tyleż pojemne, co nośne i wręcz modne. Stąd też, w samej jego popularności studenci mogą dopatrywać się zachęty czy przyzwolenia, by używać go na sposób „dziennikarski”, tj. jako wygodny, a przy tym elegancki synonim zastępujący określenia takie, jak: ‘tekst’, ‘wypowiedź’ czy szerzej ‘sposób wypowiedzania się’ lub ‘typ wypowiedzi’.

Rzecz jasna, nie o takie rozmyte czy powierzchowne, a w każdym razie niefachowe pojmowanie *dyskursu* będzie nam tu chodzić. W rozwijanej tu koncepcji pragniemy wskazać na heurystyczny potencjał tej wieloznaczności, postulując jednocześnie, by wprowadzać studenta od początku w samą istotę zjawiska dyskursywności, rozpatrując ją właśnie z perspektywy osobowej.

Otóż, w kwestii pojmowania dyskursu zaryzykujemy twierdzenie, iż jego różnorakie definicje oscylują w gruncie rzeczy wokół dwu biegunów. Dyskurs bywa pojmowany mianowicie:

- (a) bądź jako *żywa wypowiedź/ rozmowa*, co obejmuje także elementy parawerbalne i sytuacyjne, przy czym dana interakcja jest traktowana jako proces mający swą specyfikę i dynamikę – i prawdopodobnie w tym właśnie znaczeniu ‘dyskurs’ pojawia się choćby we wspomnianych już wyżej *Standardach kształcenia*;
- (b) bądź jako społecznie ukształtowany model funkcjonowania i interpretacji wypowiedzi, czy to związany z daną dziedziną (*dyskurs prawniczy, religijny*), czy to charakterystyczny dla danej wspólnoty językowo-kulturowej jako wyrażający jej wartości i poglądy (*dyskurs prawniczy, feministyczny*) – ujęcie to akcentuje społecznie ustalone gatunki dyskursu oraz rytuały i/lub procedury ich funkcjonowania społecznego.

Czyż nie jest frapujące to, że w perspektywie osobowej oba wymienione aspekty zwykle nie bywają przeżywane jako coś wyraźnie odmiennego? Przeciwnie, raczej integrują się one synergicznie w spójnych i efektywnych działaniach osobistych. Stąd nasze przekonanie, że pojęcie dyskursu mogłoby mieć dla adeptów neofilologii potencjał heurystyczny, jeśli tylko potrafimy wydobyć wspólny mianownik dla jego różnorodnych definicji i ujęć, co wymaga już wniknięcia w zjawisko dyskursywności.



Otóż, jak sądzimy, zarówno ujęcie (a), jak i (b), charakteryzują osobiste działania osób komunikujących, a obserwowalna regularność w zakresie tworzenia i interpretacji przez nie danego typu wypowiedzi, a szerzej interakcji, pozwala określać te działania jako ich *osobiste praktyki komunikacyjne*. I tu ważne zastrzeżenie: otóż owa ‚obserwowalna regularność’ nie wyczerpuje się w ściśle zewnętrznych, werbalnych ani nawet parawerbalnych przejawach. O ile samo pojęcie ‚praktyka komunikacyjna’ (w wąskim rozumieniu) mogłoby być sprowadzone do pewnego, obiektywnie obserwowalnego wzorca działania, o tyle dopiero zjawisko dyskursywności włącza już weń nasz domysł, a więc także treści i znaczenia konstruowane po części lub całkowicie implicytnie. Wolno sądzić – zgodnie z najnowszymi badaniami percepcji – że owo domyślanie się bazuje na procesach nieświadomych (automatycznych), określanych niekiedy jako intuicyjne, a których istotą jest wykrywanie znaczących sygnałów odsyłających do określonych elementów naszej wiedzy uprzedniej i/lub kontekstu wypowiedzi (D. Kahneman 2011).

Tak więc, bazując na naszej kompetencji dyskursywnej, de facto otwieramy się na *wymiar dialogiczny* wypowiedzi, a więc na to, jak wyobrażamy sobie przedmiot i cel tej wypowiedzi, jak go „uzupełniamy” swą wiedzą, porządkujemy, wartościujemy czy ukierunkowujemy. Co więcej, jako kompetentny podmiot komunikacji, mamy nie tylko po temu prawo, ale też jesteśmy do tego poniekąd zobligowani, właśnie ze względu na zintegrowany, dialogiczny charakter naszych działań komunikacyjnych. A czynimy to na bazie naszego społecznego doświadczenia komunikacyjnego, także tego pośredniego, opartego na obserwacji współdziałania komunikacyjnego innych osób-podmiotów, zbieżności i rozbieżności w ich porozumiewaniu się. Istotna będzie tu także nasza wiedza i świadomość metakomunikacyjna. Tymczasem studenci neofilologii zwykle przeceniają wagę swych deficytów formalno-językowych, nie doceniają natomiast *kompetencji dyskursywnej*, która implikuje znajomość dyskursywnych modeli tworzenia i interpretacji wypowiedzi jako właściwych danym wspólnotom. Dotykamy tu znacznie szerszej kwestii nieświadomości czy wręcz swoistego analfabetyzmu w zakresie komunikacji symbolicznej, w tym zwłaszcza komunikacji medialnej/ publicznej o charakterze perswazyjno-promocyjnym (nie mówiąc już o przypadkach ulegania jawnym wybiegom manipulatorskim i nierozpoznawania zwykłej złej woli interlokutora w zakresie współpracy komunikacyjnej).

Jak wiadomo, społeczne PK są zasadniczo wytworem określonych wspólnot, a poszczególne osoby przejmują je w długotrwałym procesie akulturacji, co jest warunkiem osiągnięcia pełni porozumienia oraz wchodzenia w autentyczne relacje z członkami danej wspólnoty (J.-P. Broncart 1996). Nasuwają się tu niemniej ważne uwagi:

- Konkretni członkowie mogą przejmować te praktyki mniej lub bardziej, a także modyfikować je na swój sposób, w czym wyraża się stopień ich spójności z daną wspólnotą, a co można zarazem traktować jako wyraz ich podmiotowo-

ści. W konsekwencji, osobiste PK odzwierciedlają nie tylko wielorakie profile tożsamości poszczególnych osób, lecz także ich poziom identyfikacji z nimi, czyli ich *autentyczność* jako członków danej wspólnoty;

- W wielu zakresach społeczne PK właściwe poszczególnym wspólnotom nie tylko dopuszczają znaczną dowolność realizacji i/lub interpretacji danego wzorca, lecz wręcz pozostawiają ją osobistemu zagospodarowaniu: oczekujemy wtedy właśnie wysokiego stopnia kreatywności osobistej, a najczęściej przynajmniej wyraźnego, osobistego piętna (np. rozmowa towarzyska czy przyjacielska);
- Powyższe wskazuje na *dialogiczny* charakter naszego funkcjonowania w dyskursie w sensie (re)konstruowania znaczenia wypowiedzi (jej treści, relacji m. podmiotami i ich intencji) poprzez odesłanie do odpowiednich społecznych i/lub indywidualnych PK, ale także czerpanie z naszej wiedzy uprzedniej, doświadczeniu, krytycznym myśleniu, kreatywnej wyobraźni itd.

Jak widać, nasza kompetencja dyskursywna w J1 jest ściśle powiązana z naszą tożsamością społeczną, uzgodnioną niejako z naszą osobowością oraz z całą grupą różnorodnych czynników określanych w literaturze jako *czynniki indywidualne* (wiek, płeć, motywację, afektywność itd.). Nie musi to jednak oznaczać ścisłego utożsamiania się z daną wspólnotą i rygorystycznego stosowania danych norm, natomiast implikuje ich znajomość lub co najmniej świadomość potencjalnego istnienia takich norm jako podstawy tworzenia/ interpretacji wypowiedzi.

### 3.2. Dyskursywność a komunikacja obcojęzyczna

A jak te kwestie kształtują się w interakcjach w J2? Zgodnie z współczesną psychologią kognitywną, przyjmujemy, że także nasze PK w J2 bazują na mniej lub bardziej ustabilizowanych modelach, w zależności od naszej biegłości językowej i obycia komunikacyjnego w danej wspólnocie dyskursywnej. Jest oczywistym, że w przypadku interakcji w J2 niedobory w zakresie naszej kompetencji dyskursywnej mogą, zważywszy na zwykle słabszą znajomość kontekstu, a także niedobory w rozpoznawaniu sygnałów odsyłających do treści implicytnych, szczególnie drastycznie ograniczać naszą ekonomię czy zakłócać naszą skuteczność. Ale wiele zależy tu może także od tego, czy dana osoba uzna, że modele te winny być przez nią wdrażane jako sztywne procedury nastawione na naśladowanie innych (nauczyciela, mówcy rodzimego – dalej NS) czy też potraktuje je ona jako prototypy podlegające osobistemu przetworzeniu.

Nasuują się tu ważne uwagi dotyczące poczucia tożsamości osoby dwu- czy kilkujęzycznej:

- konieczne jest odpowiednie przededefiniowanie i/lub rozszerzenie tożsamości, w szczególności gdy idzie o identyfikowanie się z danymi wspólnotami, przy

czym asymilacja (i akulturacja) traktowane są współcześnie coraz rzadziej jako jedyna realna opcja;

- w zależności od konkretnych uwarunkowań i celów życiowych, wybierany jest zwykle status osoby innojęzycznej (*non-native speaker*, w skrócie NNS), co zapewnia jej spory margines manewru w komunikacji w przypadku niedoborów w zakresie kompetencji – możliwe jest wtedy np. eksponowanie obcego akcentu czy trudności językowych, by w efekcie zapewnić sobie odpowiednie wsparcie komunikacyjne interlokutora.

Współcześnie przyjmuje się ponadto, że ucząc się J2, realistycznie jest wybierać tożsamość dwu- czy kilkujęzyczną, w ramach której J1 zachowuje pozycję pierwszorzędną. Jeśli chodzi o J2, student powinien móc świadomie określić, na ile chce identyfikować się z danym rejestrem J2 czy jego odmianą regionalną (co dotyczy języków o szerszym zasięgu, a więc nie tylko j. angielskiego). W każdym razie zwalnia go to z obowiązku aspirowania do statusu podwójnego czy potrójnego NS (*native speaker*). Dopuszcza się zatem m.in.:

- znaczne zróżnicowanie poziomów/ sprawności osiąganych w poszczególnych zakresach;
- zmienny udział kreatywności i specyfiki indywidualnej (zależnie m.in. od gotowości do ponoszenia ryzyka komunikacyjnego);
- wykorzystywanie wszelkich, dostępnych zasobów w ramach strategii kompensacyjnych.

W sumie wyżej zarysowane podejście do kwestii tożsamości osoby kilkujęzycznej wydaje się lepiej dostosowane do jej aktualnej aktywności i aspiracji życiowych, także dlatego, że daje jej poczucie osobistej autentyczności podejmowanych działań. Osobiste PK w J2 dopuszczają zatem nie tylko znaczną dynamikę, ale też nie mogą ignorować normatywności społecznych PK właściwych poszczególnym wspólnotom.

Tak czy inaczej, NNS zyskuje ogromnie dzięki odpowiedniej świadomości i/lub wrażliwości metadyskursywnej, które pozwalają mu m.in. dostrzegać sygnały dialogiczne i ewentualnie próbować ustalić implicytną część przekazu. Są one też niezbędne do szybkiej adaptacji w środowisku J2, czemu sprzyja właśnie wykrywanie relewantnych aspektów kontekstu, a konkretniej pewne współbrzmiające, izotopiczne sygnały zawarte w wypowiedzi i/lub kontekście (w tym w wiedzy uprzedniej, ale i kreatywnej wyobraźni). W dłuższej perspektywie czasowej modele te<sup>3</sup> w procesie ich osobistego przyswajania mogą zespałać się ze stylem i celami osobistymi, w postaci gotowych schematów działania, czyli właśnie osobistych PK.

---

<sup>3</sup> Jak pokazują badania, modele te w pewnym stopniu mogą zasadać się na mechanizmach uniwersalnych, właściwych rodzajowi ludzkiemu (D. Kahneman 2011).

Jak widać, w perspektywie osobowej wyżej wspomniana dwubiegunowość w definiowaniu dyskursu nie musi jawić się jako ścisła dychotomia, dzięki czemu rozumienie tego pojęcie może ewoluować bardziej w kierunku wielowymiarowości niż wieloznaczności. Wracając do naszego wywodu, powiemy, że oba bieguny de facto dopełniają się właśnie w perspektywie osobowej, bowiem dotyczą PK danej osoby, stanowiących rdzeń jej osobistej kompetencji komunikacyjnej, a opierającej się na dostępnych zasobach, których potencjał może być powiększany dzięki jej świadomym zabiegom. Tak więc dyskurs, dość różnie rozumiany w dziedzinie określanej jako *analiza dyskursu*, może być traktowany w perspektywie osobowej jako przydatne pojęcie scalające, a tym samym może on stanowić „parasol pojęciowy” w zarysowanej wcześniej, wyjściowej siatce zagadnień.

### **3.3. Dyskursywność jako wyzwanie poznawcze i szansa edukacyjna dla adeptów neofilologii**

Mimo swego fundamentalnego w naszym pojęciu znaczenia, zjawisko dyskursywności nie jest tematem ani oczywistym, ani łatwym, przynajmniej w początkowym etapie budzenia świadomości komunikacyjnej. W kontaktach interkulturowych obserwację zależności między tym, co wyrażone, a tym, czego należy się domyślać utrudnia ponadto współczesna atomizacja społeczeństw i heterogeniczność sytuacji komunikacyjnych. W ograniczonym stopniu i często tylko pozornie ułatwiają ją natomiast ogólne procesy globalizacyjne, a zwłaszcza współczesna kultura masowa (w tym Internet). Warunkiem powodzenia komunikacji wydaje się także i tu stosowanie strategii metakognitywnych i korzystanie z komentarzy naświetlających treści implicytne oraz zasady formalno-komunikacyjne.

Paradoksalnie, wyzwania związane z wymiarem dyskursywnym komunikacji nie znikają nawet na poziomie zaawansowanym, gdyż NNS coraz mniej może wtedy liczyć na spontaniczne wsparcie partnerów komunikacyjnych. Ogromnie pomocne okazuje się tu uświadomienie sobie różnicowania typów i modeli dyskursywnych obowiązujących w danych wspólnotach (kulturowych, zawodowych, religijnych itd.). Szczególnie pouczające bywają zakłócenia i nieporozumienia wskazujące na odmiennosc modeli interpretacyjnych i realizacyjnych. Krótko mówiąc, nie sposób ogarnąć dyskursywności w J2, nie będąc jednocześnie świadomym podmiotem swych interakcji komunikacyjnych (co zresztą dotyczy także naszego funkcjonowania w J1).

Stąd za szczególnie cenną u NNS należy uznać umiejętność zapewniania sobie współpracy komunikacyjnej, jeśli to możliwe bez obniżenia swego prestiżu jako partnera komunikacyjnego, co implikuje nie tylko negocjację znaczeń implicytnych, ale też norm i relacji wzajemnych. Widać, w jak trudnej roli są negocjatorzy – NNS, którzy ponadto zajmują słabszą pozycję w relacji komunikacyjnej (petent,

klient), bowiem przy braku współpracy komunikacyjnej nie są oni w stanie skutecznie wykorzystywać i interpretować implicytnych treści i sygnałów. Jedną nierówną pozycją rozmówców nie zawsze musi oznaczać przewagę NS: na przykład w przypadku swej przewagi merytorycznej NNS może zapewnić sobie także status osoby sterującej rozmową.

Jak już wspomniano, zasoby implicytne leżą z natury rzeczy w zasobach podzielanych, a więc wspólnotowych bądź ustabilizowanych zasobach indywidualnych (indywidualne PK). Pełna kompetencja dyskursywna implikowałaby więc nieodzownie długotrwały proces (zbliżony do) akulturacji i dzielenie tego wszystkiego, czym żyje dana wspólnota (mody, ważne wydarzenia). I choć na gruncie interkulturowym także zdarzają się zażyłe relacje przyjacielskie (a także rodzinne), implikują one sporą dozę otwartości na inność, a w razie trudności także odpowiednią współpracę komunikacyjną. W praktyce, NNS (z wyjątkiem zamieszkiwanych imigrantów) nader często muszą komunikować się z osobami mało sobie znanymi, w sytuacjach wykraczających poza ich zwykłe życie zawodowe i osobiste, a także poza ich obycie medialne. Utrudnia to znakomicie budowanie biskich więzi, a w konsekwencji także dostęp do treści implicytnych zarówno w wypowiedzaniu się, jak i rozumieniu wypowiedzi. Nie mogą liczyć na współpracę komunikacyjną z partnerem, bo ta opiera się zwykle w dużej mierze właśnie na implicytności, NNS będzie musiał liczyć bardziej na eksplicytność. Tym zapewne tłumaczy się specyficzny, „pełny” charakter wypowiedzi NNS i trudności, jakich doświadcza on, by zaprezentować się takim, jakim jest w swych zwykłych wspólnotach dyskursywnych (trudno mu np. wypaść na człowieka ciepłego, inteligentnego czy obytego). I nawet jeśli zbiera komplementy za ‘perfekcyjną’ znajomość J2, poprawne wypowiedzanie się czy jasność wypowiedzi, znacznie trudniej mu spełnić tzw. maksymy konwersacyjne, a więc m.in. zapewnić ekonomię swych wypowiedzi, podnieść swą atrakcyjność jako partnera komunikacyjnego czy dopasować się stylistycznie do rozmówcy.

Praktyka wskazuje jednak, że wielu NNS potrafi rozgrywać z korzyścią dla siebie interakcje komunikacyjne w J2, ukazując swą inność jako źródło oryginalności i zapewniając sobie traktowanie na warunkach specjalnych, co daje im szczególny status osoby zwolnionej niejako z oczekiwań stosownych wobec „zwykłych” członków danej wspólnoty.

#### 4. Podsumowanie

Rzecz jasna, powyższe refleksje w żaden sposób nie pretendują do statusu gotowych rozwiązań, nie jest też naszą intencją wskazywanie „jedynie słusznej” drogi. Jesteśmy natomiast przekonani co do pilnej potrzeby podjęcia dyskusji o kształcie dydaktyki na studiach neofilologicznych, wobec widocznego impasu, w jakim się

ona znalazła z jednej strony w wyniku postępującej specjalizacji kadry akademickiej, z drugiej zaś wobec często miernego poziomu studentów, którzy niezbyt radzą sobie z tak różnorodną gamą treści i typów kształcenia. Trudno postulować kolejną reformę profilu tych studiów (co zapewne skutkowałoby dalszym równaniem w dół), stąd proponujemy dyskusję nad drogami integracji tej różnorodności z perspektywy studenta, czego raczej nie zapewnią regulacje (np. formalizacja sylabusów) narzucone odgórnie w ramach tzw. procesu bolońskiego.

Odnotowując z satysfakcją poszerzenie programów kształcenia neofilologicznego o zagadnienia dotyczące komunikacji i akwizycji J2, starano się wyżej wskazać na wagę uwrażliwiania na dyskursywny wymiar tych zjawisk i ich zakorzenienie w naszych systemach interpretacyjnych. W przypadku tożsamości kilkujęzycznej nie musi to jednak zawsze oznaczać (choćby potencjalnej) akulturacji do określonych wspólnot, lecz może być rozwijane pośrednio, w tym poprzez studia filologiczne (z szerokim udziałem NT), akcentujące (samo)świadomość komunikacyjną. Tym samym, ważne wydaje się osobiste, autentyczne przeżywanie przez studenta odnośnych działań, w sensie ich zgodności nie tylko z zewnętrznymi standardami, lecz także z własnym *Ja*, określanym na miarę swych zasobów, aspiracji, ale i wymogów doraźnych sytuacji.

W przyjętej tu koncepcji *dyskurs* jest pojęciem elastycznym: nie sprowadza ono wypowiedzi do *informacji* czy *komunikatu*, ani nawet 'tekstu w kontekście', a bardziej przypomina platformę obrotową, zapewniająca danej osobie, poprzez różne typy i gatunki dyskursu, dostęp do odpowiednich modeli działania komunikacyjnego. Jednocześnie, modele te wiąże z konkretnymi podmiotami, podkreślając zasadniczą rolę tego odniesienia w (re)konstruowaniu znaczenia wypowiedzi. Skłania więc, by elastyczniej traktować to, co w perspektywie zewnętrznej bywa ściśle przeciwstawiane jako indywidualne lub społeczne. Kwestionuje też radykalny rozdział między tym, co wypowiedziane, a tym, co domyślne, zaprzeczając jednocześnie jakoby czysto spontanicznym zachowaniom komunikacyjnym. Daje więc szanse na rozwijanie swego środowiska wewnętrznego i procesów intelektualno-psychicznych, sprzyja tworzeniu swego stylu komunikacyjnego w łączności ze swym stylem kognitywnym, ale jednocześnie niejako wymusza liczenie się z już zastanymi, mniej lub bardziej prototypowymi, społecznymi PK.

Dyskurs w swym wymiarze dialogicznym nie ma ewidentnego odpowiednika w rzeczywistości obserwowalnej (nie można go pokazać ani tym bardziej bezpośrednio zaobserwować), stąd też nie jest to z pewnością pojęcie łatwo przyswajalne. Ale czy w specjalistycznym kształceniu neofilologicznym można dalej bazować na uproszczeniach, redukujących komunikację na przykład do ciągu naprzemiennych 'tur', a ich wartość do 'komunikatu'? I choć ujęcia takie odzwierciedlają w miarę dobrze pewną kategorię aktów komunikacyjnych (np. zasięganie informacji), niweczą one szanse na pełniejsze doświadczanie komunikacji w osobistym wymiarze, z właściwym jej bogactwem znaczeń, wielowymia-

rowością wykorzystywanych środków/ zasobów, ekonomią porozumiewania się, oraz – co niezwykle istotne – możliwością kształtowania relacji międzyludzkich. W tym kontekście zjawisko dyskursywności uznać wypada za niezwykle opłacalną inwestycję intelektualną, radykalnie podwyższającą potencjał poznawczy studenta w wielu innych powiązanych zakresach. Ponadto, świadomość dyskursywności może tworzyć solidną podbudowę w kształtowaniu postawy otwartości, co tak istotne w dialogu interkulturowym.

Tak czy inaczej, jeśli dydaktyka akademicka zrezygnuje ze wspierania studenta w spójnym porządkowaniu problematyki komunikacji i kształtowania kompetencji w J2, pozostanie jemu i nam tolerować to, co intuicyjnie wyczuwamy jako nieład pojęciowy, a co przenika niekiedy nawet do prac dyplomowych. Jeśli studia filologiczne mają pozostawić trwały ślad na osobistych poglądach studenta w kwestiach, o jakich była tu mowa, podjęcie wysiłku osobistego ogarnięcia złożoności problematyki komunikacji innojęzycznej wydaje się właściwą opcją.

## BIBLIOGRAFIA

- BRONCART, J.-P. (1996), *L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif*, (w:) *Le Français dans le Monde*, nr spec. Le discours : enjeux et perspectives. 55–64.
- DAMASIO, A. (2011), *The Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. NY: Vintage Books.
- DIJK van, T.A. (2006), *Discourse, context and cognition*, (w:) *Discourse Studies* 8(1). 159-177. 2013-07-13 (ostatni dostęp) <<http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse%20context%20and%20cognition.pdf>>.
- DYLAK, S. (2000), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, (w:) H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: WSP ZNP. 2013-07-13 (ostatni dostęp) <<http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf>>.
- GÓRCEKA, J. (2006), *Développer la pensée critique à travers les discussions en langue étrangère*. Kraków.
- KAHNEMAN, D. (2011), *Thinking, Fast and Slow*. NY: Farrar, Straus and Giroux. (e-book)
- LARESEN-FREEMAN, D. (2012), *The emancipation of the language learner*, (w:) *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2(3). 297–309.
- NOWICKA, A./ W. WILCZYŃSKA (2011), *Authenticity in Oral Communication of Instructed L2 Learners*, (w:) M. Pawlak/ E. Waniek-Klimczak/ J. Majer (red.), *Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition*. Clevedon. 24–41.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. Dz. Ustaw 164, poz. 1166*. 2013-07-13 (ostatni dostęp) <[http://www.bip.nauka.gov.pl/\\_gAlery/23/46/2346/29\\_filologia.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAlery/23/46/2346/29_filologia.pdf)>.
- SEARLE, J.R. (1999a), *Umysł, język, społeczeństwo*. Warszawa.
- SEARLE, J.R. (1999b), *Umysł na nowo odkryty*. Warszawa.
- VARELA, F./ E. THOMPSON/ E. ROSCH (1991), *The embodied mind*. Cambridge, MA.
- WILCZYŃSKA, W. (2002), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, (w:) W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań. 51–67.

- WILCZYŃSKA, W. (2009), *Wizualizacja jako środek w komunikacji akademickiej*, (w:) J. Nijakowska (red.), *Interdyscyplinarne studia nad świadomością i przetwarzaniem językowym*. Kraków. 94–109.
- WILCZYŃSKA, W. (2010), *Francuski od zera na filologii francuskiej/romańskiej – spojrzenie glottodydaktyka*, (w:) J. Górniewicz/ H. Grzmił-Tylutki/ I. Piechnik (red.). *W poszukiwaniu znaczeń. Studia dedykowane Marceli Świątkowskiej*. Kraków. 670–681.
- WILCZYŃSKA, W. (2012), *Czy glottodydaktyce potrzebne jest pojęcie dyskursu?*, (w:) *Neofilolog* 38 (1).7–26.
- ZAWADZKA, E. (2004), *Integracja w nauczaniu języków obcych – zarys problematyki*. *Neofilolog* 24. 6–13.



Ewa ZAJDLER, Aneta STAL<sup>1</sup>  
Uniwersytet Warszawski

## Umiejętności receptywne a realizacja tonemów języka chińskiego

### Abstract:

#### Perception Skills and the Production of Tonal Phonemes in the Modern Chinese

It is language teaching and learning that made me focus on the tonal phonemes in Chinese. The lack of tones in their L1s leads to decreased sensitivity to tonal patterns in learners of Chinese as L2. Consequently, the learner does not fully distinguish tonal patterns neither in speech perception nor in production. In conversations between a learner and a proficient user of Chinese (such as a native speaker or a teacher of Chinese), both interlocutors need to resort to context (both phonological and semantic) to maintain communication. However, it needs to be remembered that the level of homophony of syllables is very high in Chinese so the ability to perceive and produce tones correctly is critical for communication. The correct perception of a syllable and a tone by a learner determines his or her ability to produce the syllable with sufficient accuracy. The present article compares two studies investigating perception and production of tones by learners of Chinese. One study is a published investigation of production and perception of four Chinese tones by a group of German learners. The other study presents data analysis of the perception test conducted among Polish learners of Chinese. The comparison reveals difficulties in learning tonal languages experienced by German and Polish learners of Chinese. The article emphasizes the need for expanding the sound inventory to the point when each of the four tonal patterns is well contrasted with other ones.

### Wprowadzenie

Tonalność jest wspólną cechą typologiczną języków Azji Środkowej, Wschodniej i Południowo-Wschodniej. O ile wypowiedziane w każdym języku emocje czy intencje znajdują swoje odzwierciedlenie w modulacji głosu i odwołują się do intonacji, o tyle zróżnicowany przebieg konturu melodycznego samogłoski w sylabie w języku chińskim nadaje jej cechy tonalne. Tak rozumiany fonem tonalny (tonem) pełni funkcję dystynktywną dla morfemów o wspólnym sylabemie. Ma to miejsce w językach tonalnych, gdzie tonem, jak każdy inny fonem, ma wpływ na znaczenie wyrazu. Języki chińskie są językami tonalnymi o zróżnicowanych systemach i rejestrach tonalnych. Najbardziej powszechnie używanym

---

<sup>1</sup> Aneta Stal jest autorką aplikacji zastosowanej do obliczeń rozkładu wyników trafności identyfikacji tonów w badanej grupie w eksperymencie przeprowadzonym w Zakładzie Sinologii UW.

standardem językowym jest ogólnonarodowy język chiński używany w ChRL (ang. Modern Standard Chinese lub Continental Standard Chinese, odpowiednio MSC i CSC), posiadający taki sam system tonalny jak standard tajwański języka chińskiego (ang. Taiwan Standard Chinese, w skrócie TSC). Jest to język urzędowy po obu stronach Cieśniny Tajwańskiej i, co zrozumiałe, stanowi standard nauczania chińskiego jako obcego (M.J. Künstler 2000, E. Zajdler 2010a).

## 1. Reprezentacja fonologiczna sylabicznej jednostki języka

Zanim omówione zostaną badania eksperymentalne, głównie z zakresu fonetyki audytywnej, dotyczące rozpoznawania wzorcowego przebiegu tonu, należy przypomnieć rzecz niezmiernie istotną dla omawianego zagadnienia. Fonetyka i fonologia języka chińskiego odróżnia dwa pojęcia, sylabem<sup>2</sup> od sylaby. Reprezentacja fonologiczna monosylabicznego morfemu w języku chińskim odwołuje się do segmentalnej struktury sylabemu (sylaby pozbawionej tonu), który staje się sylabiczną jednostką języka dopiero w artykulacji/ recepcji tonalnej<sup>3</sup> (P. Kratochvíl 1968: 24–36, M.J. Künstler 2000: 16–18, 220, 270–271). Tak rozumiany morfem wyraźnie ujawnia cechy typologiczne języka chińskiego. Skonfrontowany z wysokim stopniem homofoniczności na poziomie sylabemów<sup>4</sup> i nieco niższym na poziomie sylab uzasadnia wagę fonetyki artykulacyjnej w opisie języka chińskiego. Na marginesie należy dodać, że korzystną dla komunikacji we współczesnym języku chińskim okazuje się tendencja do bisylabizacji<sup>5</sup> (w dużo większym stopniu w mowie niż w piśmie), procesu zmian w języku współcześnie wyraźnie przyspieszonego, a sięgającego co najmniej epoki Han. Ten mechanizm

<sup>2</sup> Zbiór nagłosów i wygłosów daje zamknięty zbiór sylabemów.

<sup>3</sup> Przykłady sylabemu *ba* w czterech tonach i pełnej homofonii sylab przy ich różnym zapisie znakami chińskimi:

o *bā* 八 ,osiem', 疤 ,blizna'

o *bá* 跋 ,chodzić', 拔 ,ciągnąć', 菱 ,betel'

o *bǎ* 把 ,OM PART.', 靶 ,cel', 耙 ,gaworzenie'

o *bà* 罢 ,wstrzymać', 爸 ,tata', 坝 ,nasyp przy brzegu', ,bulwar' (E. Zajdler 2010b: 276).

<sup>4</sup> Przykłady realizacji sylabemu ,shí' w morfemach:

o 師shī ,nauczyciel', 詩shī ,wiersz', 失shī ,stracić' / zgubić', 濕shī ,wilgotny' / wilgoć'

o 石shí ,kamień' / skała', 實shí ,prawdziwy', 食 shí ,jedzenie', 十shí ,dziesięć', 時shí ,czas', 識shí ,wiedza'

o 使shǐ ,sprawić' / spowodować', 始shǐ ,początek' / rozpocząć', 史shǐ ,historia'

o 是shì ,być', 事shì 室shì ,pokój', 市shì ,miasto', ,sprawa', 氏shì ,klan', 視shì ,oglądać', 式shì ,styl', 試 shì ,próbować', 示 shì ,pokazać', 士shì ,uczony' / wojownik'.

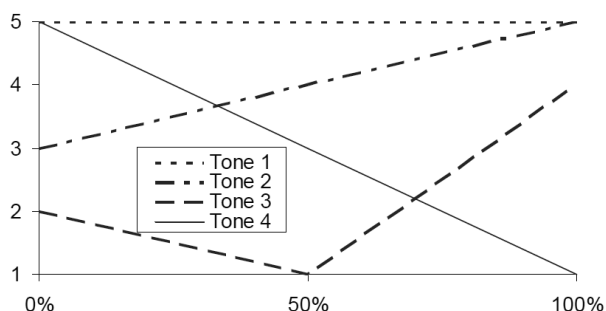
<sup>5</sup> Monosylabiczny morfem 時 *shí* ,czas' reprezentuje bisylabiczne wyrazy 時間 *shíjiān* (jako odcinek czasu) ,czas' i 時候 *shíhòu* ,czas' (jako konkretny moment); podobnie morfem: 但 *dàn* ,ale' – 但是 *dànshì* ,ale' i 但卻 *dànquè* ,jednak'.

w zakresie morfologii osłabia niejednoznaczność monosylabicznego morfemu (M.J. Künstler 2000: 127–130).

Językoznawstwo sinologiczne zna dwa sposoby opisywania tonów. Jeden eksponuje ton jako wiązkę cech dodanych do samogłoski sylabotwórczej, opisywanej jako fonem, drugi traktuje samogłoski w poszczególnych tonach jako pojedynczy fonem łączący w sobie zbiór cech segmentalnych i suprasegmentalnych (E. Zajdler 2010b: 275). Pierwszy sposób stosowany jest w dydaktyce języka i tam, gdzie opis koncentruje się na przebiegu tonów (infleksji), diapazone (liczbie stopni w pięciostopniowej skali przebiegu tonu) i zjawisku sandhi tonalnego. Zaproponowany w 1930 roku przez Y.R. Chao (1968: 25–26)<sup>6</sup> nie stracił na aktualności i trafności wyrazu. Drugi jest bardziej adekwatnym narzędziem opisu fonologicznego. System tonalny współczesnego języka chińskiego posiada:

- jeden rejestr o pięciostopniowej skali numerowanej od dołu;
- cztery podstawowe<sup>7</sup> skontrastowane tony o zróżnicowanym i wyrazistym przebiegu;
- diapazon, określoną liczbę stopni dla każdego tonu<sup>8</sup>.

W badaniu recepcji tonów bierze się pod uwagę tony wymawiane w izolowanych (pojedynczych) sylabach: 55, 35, 214 i 51, określane odpowiednio jako ton pierwszy, drugi, trzeci i czwarty.



Wykres 1. Skala tonów vs. iloczas.

<sup>6</sup> Zob. Y.R. Chao (1930: 24–27).

<sup>7</sup> Dodatkowe tony o przebiegu 21 oraz 53 są rezultatem sandhi tonalnego w wyrazach dwu- i wielosylabowych; natomiast tzw. ton lekki jest wynikiem redukcji tonu podstawowego (któregokolwiek z czterech tonów) w jednym z morfemów w wyrazie/ syntagmie lub morfemu gramatycznego pełniącego funkcję narzędzia formalnego składni chińskiej.

<sup>8</sup> Diapazon jest istotny dla zróżnicowania tonów przy tej samej infleksji, np. tonu podstawowego 51 i tonu dodatkowego 53 (pochodzącego od tonu 51) zmienionego w wyniku sandhi tonalnego.

## 2. Recepcja tonów – eksperymenty

Celem przywołania w tym referacie wybranych badań jest przyjrzenie się recepcji tonów w języku chińskim u osób uczących się na poziomie podstawowym. Jak można się spodziewać, jakakolwiek ekspozycja na dźwięki danego języka uwarunkowuje odbiorcę i poszerza spektrum rejestrowanych dźwięków. Jednak brak tonemów w pierwszym języku rzutuje na potencjalny odbiór i przetwarzanie tonów. Mechanizm ten dla tonemów w języku chińskim widać wyraźnie w badaniach, które *Hongwei Ding* (językoznawca)<sup>9</sup> wraz z Oliverem Jokischem i Rüdigerem Hoffmannem, (specjaliści w dziedzinie przetwarzania sygnału i technologii informatycznych)<sup>10</sup> przeprowadziła wśród dorosłych Niemców (H. Ding et al. 2011). Eksperyment przeprowadzono w dwóch grupach: pierwszej, rozpoczynającej naukę chińskiego, którą w ciągu 45 minut przeszkolono w zakresie teorii przebiegu tonów chińskich i prostych ćwiczeń z tym związanych, i drugiej, uczącej się języka regularnie przez 12 miesięcy po 2 godziny tygodniowo<sup>11</sup>. W grupie pierwszej uczestnicy różnili się między sobą doświadczeniem wynikającym z kontaktów ze środowiskiem chińskojęzycznym.

W eksperymencie pierwszym, badani (23 osoby w wieku 21–67, określani przez autorów jako grupa kontrolna dla eksperymentu drugiego) usłyszeli 184 sylaby (46 sylabemów w czterech tonach). W eksperymencie drugim, nazywanym przez autorów głównym, badani (17 osób uczących się przez 12 miesięcy, wiek 18–55) usłyszeli 48 sylab (12 sylabemów w czterech tonach). Uczestnicy obu eksperymentów zaznaczali na liście sylabemów, w którym z czterech tonów słyszą sylabę.

Wyniki pierwszego eksperymentu podano w publikacji jedynie na wykresie, bez szczegółowych danych liczbowych (H. Ding et al. 2011). Średni wynik uczestnika badania to 36%. Ważna i wystarczająca dla tego badania jest interpretacja lokująca uczestników badania według ekspozycji na środowisko chińskojęzyczne.

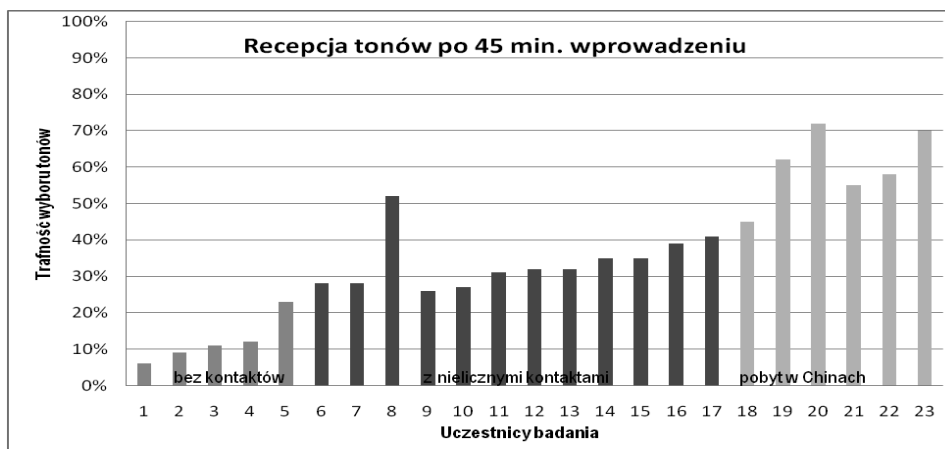
I tak, osoby z niewielkim lub żadnym kontaktem z językiem chińskim uzyskały wynik poniżej 25% poprawnych odpowiedzi, co oznacza wynik bliski prawdopodobieństwu odgadnięcia wyniku (1:4, czyli 0,25). Drugą grupę wyników stanowiły odpowiedzi osób deklarujących kontakty z rodzimymi użytkownikami języka chińskiego, jednak wśród nich tylko jedna osoba przekroczyła próg 40% i jedna 50% poprawnych wyborów. Wyniki poniżej 40% (przy potencjalnym parametrze zgadywania 1:4) należy uznać za bardzo słabe. Wreszcie trzy osoby (spośród sześciu), dla których ekspozycja na język chiński wiązała się z wyjazdem do

<sup>9</sup> School of Foreign Languages, Tongji University, Shanghai.

<sup>10</sup> Institut für Akustik und Sprachkommunikation, Technischen Universität Dresden.

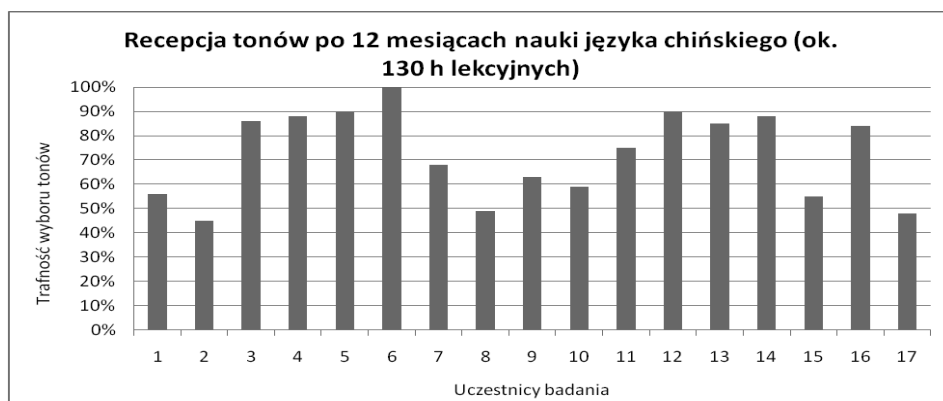
<sup>11</sup> Nie posiadamy informacji, czy były to godziny zegarowe czy lekcyjne; można zakładać, że było to od ok. 100 do ok. 130 godzin lekcyjnych.

Chin, przekroczyły wynik 60%, w tym wynik dwóch osób oscylował koło 70%. H. Ding et al. (2011) wyciągnęli słuszne wnioski, że możliwa jest jedynie bardzo ograniczona identyfikacja tonów chińskich przez użytkownika języka niemieckiego. Ekspozycja na stymulację w języku chińskim (wyrażoną w trzech rodzajach uwarunkowań: brak kontaktów vs. chińskojęzyczni koledzy vs. wycieczka do Chin) odgrywa kluczową rolę, a najkorzystniejsze wyniki w grupie kontrolnej wskazują także na ważny czynnik – motywację, za jaki można uznać wyjazd.



Wykres 2. Receptja 4 tonów w pierwszym badaniu (H. Ding et al. 2011: 513).

Trafność wyboru poprawnego tonu w głównym eksperymencie podano na wykresie dla każdego uczestnika badania, również bez szczegółowych danych liczbowych (H. Ding et al. 2011).



Wykres 3. Receptja 4 tonów w głównym badaniu (H. Ding et al. 2011: 513).

Najniższe wyniki indywidualne oscylujące wokół 50%, przy średniej wyniku wszystkich uczestników badania sięgającej 72,25%, w porównaniu do średniego wyniku grupy kontrolnej (przypomnijmy: ok. 36%) są wyraźnie wyższe. Oznacza to przyrost umiejętności receptywnych w zakresie rozpoznawania tonemów wynikający nie tylko z ekspozycji na dźwięki języka, ale z konsekwentnego procesu nauczania recepcji i produkcji mowy.

Jednak o wiele ciekawsze są wyniki liczbowe dla wszystkich odpowiedzi (w sumie 816) w eksperymencie głównym rozłożone według dokonanego wyboru tonu.

Target	Perceived			
	Tone 1	Tone 2	Tone 3	Tone 4
Tone 1	<b>171 (84%)</b>	15 (7%)	8 (4%)	10 (5%)
Tone 2	28 (14%)	<b>114 (56%)</b>	46 (22%)	16 (8%)
Tone 3	18 (9%)	43 (21%)	<b>132 (65%)</b>	11 (5%)
Tone 4	15 (7%)	14 (7%)	4 (2%)	<b>171 (84%)</b>

*Tabela 1. Rozkład identyfikacji poszczególnych tonów w badaniu głównym (H. Ding et al. 2011: 514).*

Dane te pokazują, że ton pierwszy, o równym przebiegu 55 i ton czwarty, opadający, o przebiegu 51 są dla odbiorców w tej grupie badanych, użytkowników języka niemieckiego, rozpoznawalne aż w 84%. Oba tony, każdy w inny sposób, sięgają przebiegiem do wartości granicznych skali. Można przypuszczać, że o stopniu rozpoznawalności tonu zdecydowały dobrze skonstruowana infleksja i zakres (przebieg tonu równego – zerowy zakres i opadającego przy maksymalnej skali zakresu). Bardzo niski procent błędnego wyboru dla tonu pierwszego – od 4% do 7%, dla tonu czwartego – od 2% do 7% wskazuje na dobrze przyswojony kontrast przebiegów tych tonów w porównaniu do pozostałych.

Odrotnie rzecz się ma dla tonu drugiego i trzeciego, odpowiednio o 56% i 65% trafności wyboru. Wysoki stopień wzajemnego błędnego wyboru wyraźnie wskazuje niewystarczająco utrwalony wzorzec całości lub części zakresu tonów o przebiegu 35, 214. H. Ding et al. (2011: 514, 517) odwołują się do silnego akcentu i intonacji rodzimych użytkowników języka niemieckiego jako źródła pozytywnej interferencji w recepcji tonu czwartego (51), który osiągnął równie dobry wynik (83%) w teście produkcji sylabemów w poszczególnych tonach.

Podobny eksperyment recepcji tonów przeprowadzono w grupie 28 studentów języka chińskiego na Uniwersytecie Warszawskim. Uczestnicy badania przez

niespełna sześć miesięcy uczyli się języka chińskiego, uzyskując po ok. 270 godzinach lekcyjnych nauki poziom kompetencji A1 według ESOKJ (Europejski system opisu kształcenia językowego). Stymulację w eksperymencie stanowiło 80 sylab chińskich (po 20 sylabemów dla każdego tonu) reprezentatywnych dla chińskiego systemu fonetycznego, wymawianych przez rodzimych użytkowników języka chińskiego. Sylaby materiału badawczego podano w przypadkowej kolejności wraz z sylabami stanowiącymi dystraktory (w sumie w liczbie 244). Uczestnik badania identyfikował ton usłyszanej w języku chińskim sylaby i zaznaczał na liście sylabemów jeden z czterech tonów oznaczony nie kolejną cyfrą, ale przyjętym w systemie *pinyin* graficznym symbolem tonu:  $\bar{}$  /  $\checkmark$  /  $\backslash$ .

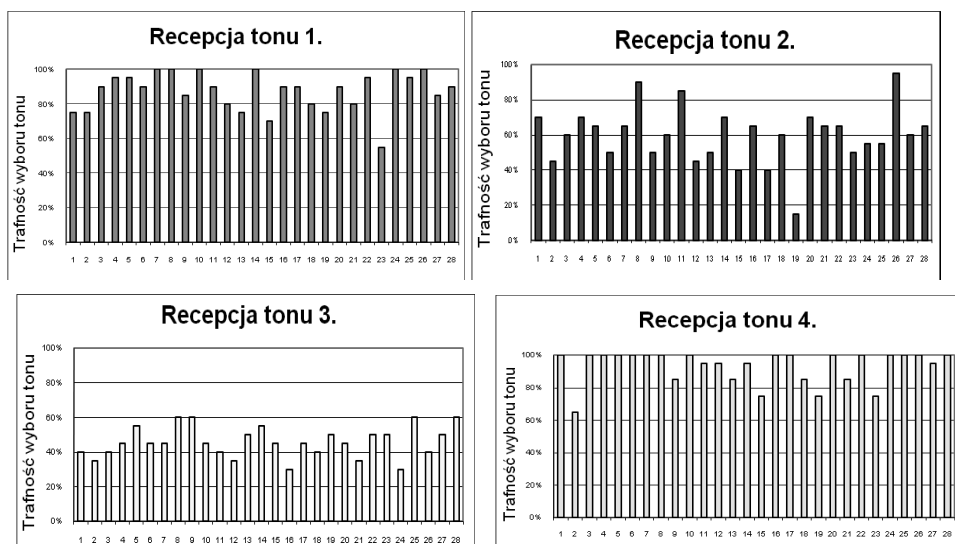
Średni wynik trafności wyboru tonów dla badanej grupy wynosił 71,5% i wahał się dla poszczególnych uczestników badań między najniższym wynikiem 53,75% a najwyższym 87,5%. Poniższe wykresy pokazują wyniki testu, porównując osiągnięty wynik w poprawnym wyborze poszczególnych tonów każdego uczestnika badania (Wykres 4.), dalej pokazując dane dla każdego tonu osobno (Wykresy 5.–8.).

Najkorzystniej wypadła identyfikacja tonu czwartego, opadającego, sięgając średnio 92,96%, przy aż dziewiętnastu wynikach 100%. Najslabiej rozpoznawany był ton trzeci, dla którego wynik średni 45,74% uznać należy za stosunkowo niski. Najlepszy wynik trafności wyboru tonu trzeciego to 60%, najslabszy tylko 30%.

Rozkład wyników trafności identyfikacji tonów dla badanej grupy pokazują wykresy 4–7, osobno dla każdego z czterech tonów. W sumie badani dali 6832 odpowiedzi (28 x 244), z czego 2240 odnosiło się do materiału badawczego, pozostałe do dystraktorów.



Wykres 4. Porównanie recepcji 4 tonów dla każdego uczestnika badania.



Wykresy 5.–8. Recepcja 4 tonów w badaniu – wynik dla tonów prezentowany osobno.

Tony podane	Ton wybrany			
	Ton 1	Ton 2	Ton 3	Ton 4
Ton 1	<b>489 (87,3%)</b>	24 (4,3%)	3 (0,5%)	44 (7,9%)
Ton 2	21 (3,8%)	<b>335 (59,8%)</b>	185 (33,0%)	19 (3,4%)
Ton 3	25 (4,5%)	111 (19,8%)	<b>256 (45,7%)</b>	168 (30,0%)
Ton 4	11 (2,0%)	21 (3,7%)	6 (1,1%)	<b>522 (93,2%)</b>

Tabela 2. Rozkład identyfikacji poszczególnych tonów w badaniu UW.

Wyniki testu receptywnego tego eksperymentu skonfrontowano z opinią natywnych lektorów o efektach nauczania wymowy tonów. Ich spostrzeżenia jednoznacznie wskazują na ton drugi i trzeci jako najtrudniejsze do egzekwowania od studentów. Opinia ta pokrywa się z eksperymentem produkcji tonów przeprowadzonym na wspomnianej wyżej docelowej grupie Niemców uczących się przez 12 miesięcy języka chińskiego (H. Ding et al. 2011: 516). Nagrane przez uczestników badania próbki 72 sylab chińskich (18 x 4 tony) czytanych w przypadkowej kolejności w zapisie transkrypcji *pinyin* (odpowiednio obrobione technicznie<sup>12</sup>) zostały przez czterech rodzimych użytkowników języka chińskiego ocenione

<sup>12</sup> Przede wszystkim chodzi o przetwarzania sygnału analogowego na cyfrowy (digitalizacja) do częstotliwości 44,1 Hz.



i przyporządkowane do poszczególnych tonów<sup>13</sup>. Uzyskano w ten sposób trafność wymowy tonów dla badanej grupy na próbcie 1224 sylab (18 sylabemów x 4 tony = 72 sylaby; 17 uczestników badań) (H. Ding et al. 2011: 511). Można więc porównać stopień identyfikacji poszczególnych tonów w badaniu głównym Niemców i, według oceny dokonanej przez Chińczyków, stopień poprawności produkcji tonów w tej samej grupie.

Target	Perceived			
	Tone 1	Tone 2	Tone 3	Tone 4
Tone 1	<b>171 (84%)</b>	15 (7%)	8 (4%)	10 (5%)
Tone 2	28 (14%)	<b>114 (56%)</b>	46 (22%)	16 (8%)
Tone 3	18 (9%)	43 (21%)	<b>132 (65%)</b>	11 (5%)
Tone 4	15 (7%)	14 (7%)	4 (2%)	<b>171 (84%)</b>

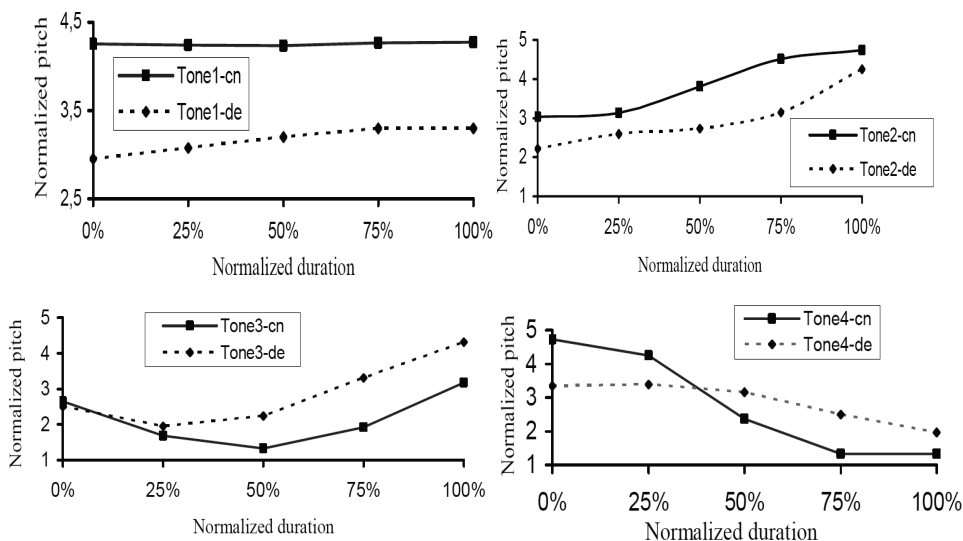
Target	Identified by Chinese native speakers			
	Tone 1	Tone 2	Tone 3	Tone 4
Tone 1	<b>233 (76%)</b>	54 (18%)	8 (2%)	11 (4%)
Tone 2	38 (12%)	<b>238 (78%)</b>	17 (6%)	13 (4%)
Tone 3	5 (2%)	158 (51%)	<b>140 (46%)</b>	3 (1%)
Tone 4	4 (1%)	44 (15%)	4 (1%)	<b>254 (83%)</b>

*Tabela 3. Porównanie rozkładu recepcji i produkcji w tej samej grupie (H. Ding et al. 2011: 514 i n.).*

Jak widać z przytoczonych wyżej w tabelach danych, jedynie wyniki dla tonu czwartego wykazały dużą zbieżność poprawnej recepcji i produkcji (84% vs. 83%). Interesujący jest fakt, że ton drugi łatwiej było badanym Niemcom wypowiedzieć niż rozpoznać (78% vs. 56% trafności). Duża rozbieżność między umiejętnością rozpoznania i wymówienia tonu pierwszego oraz trzeciego (różnica między recepcją i produkcją wyniosła 8% dla tonu pierwszego i 19% dla tonu trzeciego) wydaje się wynikać z granicznych wartości rejestru, które cechują przebieg tych dwóch tonów (odpowiednio 55 i 214 – dla skali opisu tonów od 1 do 5). O ile wyrazistość i skonstrastowanie tych przebiegów były czynnikiem ułatwiającym rozpoznanie, o tyle aparat mowy już gorzej radził sobie z realizacją tonu w granicznych punktach rejestru.

<sup>13</sup> Decyzje odbiorców nie zawsze były jednomyślne, gdyż niektóre sylaby nie były jednoznacznie naznaczone tonem.

Kolejnym etapem analizy było porównanie w pięciostopniowej skali uśrednionego przebiegu tonów uczestników badania produkcji mowy z uśrednioną infleksją rodzimych użytkowników języka chińskiego. W tym celu wyprowadzono kontur  $f_0$  ukazujący przebieg tonów dla materiału badawczego każdego uczestnika badania. Przy zachowaniu proporcji segmentów wokalicznych, w 4 odcinkach iloczasu dokonano skalowania czasu dla wyrównania przebiegu czasowego wszystkich sylab stanowiących materiał badawczy. Z tak przetworzonych 1224 sylab chińskich otrzymanych w wyniku tego eksperymentu wyprowadzono wzorzec czterech tonów i przyrównano do wzorcowego przebiegu tych samych tonów realizowanych w sylabach przez rodzimych użytkowników języka chińskiego. Określono w ten sposób punkty przebiegu tonów, które odbiegają w realizacji od wzorca i pozwalają zinterpretować trudności użytkowników języka niemieckiego uczących się chińskiego (H. Ding et al. 2011: 515–517).



Wykresy 9.–12. Porównanie przebiegu tonów Chińczyków i Niemców (H. Ding et al. 2011: 516–517).

Wnioski z eksperymentów recepcji i produkcji chińskich sylab, zarówno przez rodzimych użytkowników języka niemieckiego (H. Ding et al. 2011), jak i polskich studentów są następujące:

- Możliwa jest bardzo ograniczona identyfikacja tonów chińskich przez użytkownika języka niemieckiego; ekspozycja na stymulację odgrywa kluczową rolę; nie bez znaczenia jest motywacja (eksperyment 1.).
- Wyraźny przyrost umiejętności receptywnych w procesie systematycznej pracy nad kompetencjami lingwistycznymi i komunikacyjnymi (eksperyment 2. i 3.).

- Zbyt mała rozpiętość rejestru (eksperyment 4.). Wskazuje na to odległość między najniższym (dla 3 i 4) i najwyższym (dla 1, ale także 2 i 4) punktem realizacji tonu.
- Upodobnienie tonu 2 i 3 na odcinku od 25% do 100% znormalizowanego czasu jego realizacji (eksperyment 4.).
- Niepoprawny punkt wyjścia w skali dla tonu 1, 2 i 4 (eksperyment 4.).
- Wyrażna relacja między konfuzją tonów 2 i 3 w recepcji i niepoprawnym realizowaniem tych tonów w produkcji (eksperyment 2. i 4.).

H. Ding et al. (2011: 517) podsumowali badania spostrzeżeniem, że użytkownicy języka niemieckiego wykazują na poziomie leksykalnym tonów języka chińskiego łagodniejszy (a zarazem mniej wyraźny) i mniej gwałtownie realizowany diapazon (dla tonów danego języka dobrze skontrastowany system w 5<sup>o</sup> skali). Uznali, że to prawdopodobnie skutek przełożenia prozodii z poziomu zdania w L1, charakteryzującym się stopniową zmianą wysokości dźwięku w porównaniu z szerokim rejestrem i dużym kontrastem w języku chińskim. Wysoką rozpoznawalność tonu czwartego przypisali nałożeniu się cech prozodii i silnego akcentu w języku niemieckim (H. Ding et al. 2011: 514–515, 517). Zważywszy na fakt, że o wyrazistości i zrozumieniu większości usłyszanych słów w języku polskim decyduje w dużej mierze zakres 1300–1600 Hz, przy istotnym dla mowy zakresie 100–2300 Hz, oraz że utrata widma częstotliwości poniżej 350 Hz przekłada się na utratę tylko 2% wyrazistości, można wnioskować, że polski odbiorca bez ubytku słuchu dolnego widma częstotliwości mowy, nie przywiązuje szczególnej wagi od percepcji tonów niskich. Wysoka ekspozycja na pasmo widma dźwięków mowy 400 Hz–4000 Hz, istotne dla zrozumienia języka polskiego, nie wyposaża polskiego odbiorcy w wystarczającą wrażliwość na tony niskie i wysokie (E. Hojan, E. Skrodzka 2005: 104–105).

Bezpośrednie dla dydaktyki języka chińskiego wnioski na tym etapie raczej wskazują na potrzebę dalszych badań niż odpowiadają na pytanie o techniki pracy ze studentem. Wspólne dla użytkowników języków nietonalnych problemy, choć inaczej rozkładające się na poszczególne tony, wymagają:

- zwiększonej ekspozycji na język mówiony;
- indywidualnego wypracowania z każdym uczniem pełnego rejestru;
- świadomej kontroli (ze strony uczącego się i nauczającego) zastosowania teorii o tonach w praktyce artykulacji dźwięków – wypracowanie nawyków przez świadome i kontrolowane ćwiczenie.

**BIBLIOGRAFIA**

- CHAO, Y.R. (1930), *A System of Tone Letters*, (w:) *Le Maître Phonétique* 45. 24–27.
- CHAO, Y.R. 趙元任 (1968), *A Grammar of Spoken Chinese* (chiń. *Zhōngguóhuàde wénfǎ* 中国话的文法). Berkeley.
- DING, H./ R. HOFFMANN/ O. JOKISCH (2011), *An Investigation of Tone Perception and Production in German Learners of Mandarin*, (w:) *Archives of Acoustics* 36.3. 509–518.
- HOJAN, E./ E. SKRODZKA (2005), *Audiologiczne aspektu akustyki i psychoakustyki* (w:) M. Śliwińska-Kowalska (red.), *Audiologia kliniczna*. Łódź. 97–106.
- KRATOCHVIL, P. (1968), *The Chinese language today*. London.
- KÜNSTLER, M.J. (2000), *Języki chińskie*. Warszawa.
- ZAJDLER, E. (2010a), *Glottodydaktyka sinologiczna*. Warszawa.
- ZAJDLER, E. (2010b), *Fonetyka i fonologia współczesnego języka chińskiego u podstaw umiejętności wyjściowych*, (w:) J. Knieja/ T. Zygmunt/ Ł. Brzana (red.), *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce*. Lublin. 274–282.

**Joanna ZAWODNIAK**  
Uniwersytet Zielonogórski

## **Language Mosaic and Its Place in Developing Young L2 Learner Operational Thought**

### **Abstract:**

The article is intended to highlight the educationally neglected young learner potential for operational thinking about language and discuss language mosaic as the tool conducive to accomplishing this aim. It begins with a psychological and empirical justification for drawing children's conscious attention to formal properties of the L2 as opposed/compared to the L1. Consequently, language mosaic is shown as providing opportunities for contrastive linguistic instruction which has been subsumed by the present author within the framework of the sociocultural theory stressing the importance of assisted performance and prolepsis in assimilating a foreign language with reliance on the native language learning experience. The advantages of language mosaic-driven exploratory talk in L2 classroom are presented with reference to the concept of personal-social equilibrium. Overall, language mosaic appears to encourage children to function as little scientists and analysts concerned with examining L1/L2 rules.

### **Introduction**

Children are commonly perceived as endowed with a natural feel for language exploited by them on an intuitive, playful and imaginative basis. This propensity co-occurs with another, pedagogically underestimated though recently more and more insightfully researched potential of young learners for operational (i.e. inferential, cause-and-effect, analytical) thinking about language properties, which might feed into common underlying proficiency across languages. One of the ways likely to optimize this process is through language mosaic as the tool enabling children to benefit from the vast linguistic and cognitive L1 resources in L2 classroom.

The present article begins with a brief presentation of learning goals crucial for and capacities characteristic of this age group to be followed by a multidimensional discussion of language mosaic including its definition, research findings and socio-culturally underpinned teaching implications. I would like to show how language mosaic-driven ability to draw on L1 learning capital might excite children's constructive curiosity about and contribute to their understanding of a new language.

### **1. Young learner L2 education goals**

The European Council indicated L2 teaching goals for children have been divided into the educational-pedagogical and pragmatico-linguistic ones, of which the former are regarded as more important at the initial stage of the learning process. They are further categorized into affective and cognitive goals, the latter deserving more attention in this paper which purports to reflect on the opportunities for accomplishing them. Cognitive goals are meant to foster young learner metalinguistic awareness, encourage abstract concept formation and prepare to make inferences (E. Zawadzka 2004), which capacities appear to be the cornerstones of operational thinking about language.

### **2. Cognitive and linguistic flexibility**

The Interdependence Hypothesis formulated by J. Cummins (1978) highlights L2 learning as running parallel with L1 competence, which entails the transferring of conceptual knowledge from one language to another, thus contributing to the additive enrichment of L1/L2 experience and to the enhancement of common underlying cognitive proficiency across languages and cultures. This principle works particularly strongly in the case of children for whom the mother tongue performs the function of a cognitive sponge facilitating understanding the target language as a symbolic system governed by a variety of rules and conventions (J. Cummins 1979, E. Bialystok 2002, 2009, M. Datta 2007).

A wide spectrum of cognitive and linguistic skills brought from mother-tongue environment into L2 classroom sensitizes children to various aspects of a new language encompassing its rhyming properties, grapheme-phoneme distinction and grammatical correctness, and as such is likely to accelerate the development of Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). Young learner first language can, therefore, be treated as the cognitive tool for teaching a foreign language and adding it to the already existing L1 knowledge rather than replacing it (M. Datta, C. Pomphrey 2004, M. Schwartz et al. 2010). It appears that a good possibility of creating conditions conducive to a systematic L1/L2 exchange is the implementation of language mosaic.

### **3. Language mosaic as viewed from the theoretical and empirical perspectives**

Language mosaic is a term coined by A. Mor-Sommerfeld (2002) who defines it as a new approach to investigating young learner writing as the capacity for

using more than one language within the same text. It is a written extension of interlanguage that can be referred to as both a product and a process indicative of inventive ways in which children attend to and deal with different languages and scripts (C. Kenner, E. Gregory 2003). Similarly to mosaic constructions in biology, architecture and impressionist art, language mosaic is comprised of small and diverse patterns constituting a new coherent entity. It can also be termed an ongoing consequence of written code-switching or writing switching (M. Sebba 2000) which is part of discursive practices of L1/L2 users engaged in systematically and alternately selecting the material from two or more codes (J.J. Gumperz 1982, G.S. Levine 2010). Young learner language mosaic draws on the intersentential, intrasentential and even word-internal switches as will be shown in the discussion below.

The intriguing phenomenon of language mosaic has been investigated with regard to transference from one language to another not only within a single script, as is the case with Spanish and English or Polish and English, but also within varying systems of writing such as Chinese and English, Thai and English, and Hebrew and English.

M. Pennington's (1996) and C. Kenner's (2002) research findings show how children combine logographic and alphabetic systems such as Chinese and English. The products of the children's work comprised drawings which were accompanied by written comments of bilingual nature. In another research C. Kenner (2000) discusses the process of constructing a text which turned out to be an imaginative combination of English alphabet letters, Thai symbols, numbers, repeated circles and drawings. Such behaviours can be understood as the manifestation of the first stages of writing development, in the course of which drawing and writing become complementary means of expression also called a mixed medium that is exploited with playful manipulation and exploratory involvement (J.B. McLane, G.D. McNamee 1990). By borrowing between formal, semantic and symbolic properties the children appeared to benefit from the contrastive potential of the learned languages making their own deductions about how particular writing systems work.

A. Mor-Sommerfeld (2002) provides examples of messages, stories and poems in which Hebrew was intertwined with English and which are the evidence of the children's ability to inventively deal with different directionalities of the two scripts. The production of bilingual texts entailed the young learners' questions about the formal characteristics of English as opposed to Hebrew, which seems to have enhanced their understanding and acceptance of two different sets of rules. The said author also describes a young learner's creative attempt to write a poem-story in which he followed poetry-making rules and therefore took a successful risk of rhyming an English word with a Hebrew one. Another example refers to script transference within two single words in which the alphabetic system letters

were used to represent the Hebrew sounds. The language mosaic thus created can be regarded as having assisted in the child's mediation not only between the L1 and the L2 but also between spoken and written language.

C. Kenner and E. Gregory (2003) exemplify a word-internal switch with the case of a six-year-old boy attempting to combine Spanish and English semiotic resources for the purpose of writing a caption for his drawing. He used two letters occurring only in Spanish loan words to relate to the English sounds which turned out to a good representation of their Spanish counterparts. Similarly to the above-discussed Hebrew-English example, the Spanish-English mosaic reveals the boy's growing sensitivity to the distinction between spoken and written codes as well as highlights his ability to meaningfully call upon his L1/L2 knowledge and incorporate its elements into an original piece of writing.

My own research (J. Zawodniak 2011), though primarily concerned with the development of print awareness, also has interesting, further in-depth investigation deserving implications for the understanding of the role played by language mosaic in L2 classroom. It shows language mosaic as the result of contrastive linguistic instruction on the one hand and as the reflection of children's discoveries about L1/L2 print and spoken vs. written language on the other. The children were observed to enjoy searching for L1 lexical items that would rhyme with L2 words (e. g. *buy/kraj*, *naj*, *pen/sen*, *bush/susz*), which culminated in a variety of illustration-accompanied intrasentential switches. Furthermore, they took pleasure in providing their drawings with two single-word bilingual captions each, which behaviour encouraged the comparison between L1/L2 items in relation to length and pronunciation, thus feeding into the subjects' word awareness. As for intersentential switches, they were an inherent part of short message exchanges consisting of L1 questions to be followed by L2 answers. The children's attempts to reply to mother tongue questions in the target language drew their conscious attention to and made them acute perceivers of certain aspects of English which pose special difficulties to Polish learners, like third person singular, telling the age or existential sentences. Last but not least, while working on their language mosaics the children came up with questions asked for the clarification of various linguistic issues, such as Saxon Genitive, plural noun forms, spelling rules etc.

The foregoing reflections incline towards accepting A. Mor-Sommerfeld's (2002) characteristics of language mosaic in terms of creativity, metalinguistic awareness and L1/L2 relationship. Language mosaic is a creative form of early writing as it capitalizes on child deliberate, inferential and at the same time game-like guesses at the rule-governed nature of both languages, it might, therefore, be asserted that it is bi-developmental and bi-directional creativity. Besides, language mosaic is creative in the same sense as interlanguage (A. Moore 1999) for it builds on a series of internal interim systems that are repeatedly revised to accommodate



new L1/L2 hypotheses. Children can be, thus, viewed as behaving grammatically, i.e. in accordance with the norms of their own permeable and dynamic grammars. Language mosaic is also the evidence of children's growing metalinguistic ability to reflect on how languages work and differ, including questions about the L1 and L2, common linguistic features of rhythm and rhyme or the degree to which sounds correspond to letters. Finally, A. Mor-Sommerfeld (2002) claims that the process of creating a piece of writing in more than one language is a catalyst leading young learners to gain a fresh, i.e. deeper and more differential insight into their mother tongue. Hence, the need for a few comments on first language role in L2 pedagogy.

#### **4. L1 use in L2 classroom**

Despite the above discussed advantages of selecting from a wide repertoire of more than one code, the contemporary mainstream communicative language teaching principles, though rejecting the behaviourist stance (L. Bloomfield 1942), are still embedded in a monolingual bias with the target language as the *lingua franca* of L2 classroom (D. Hymes 1972, S.D. Krashen, T.D. Terrell 1995). Consequently, there is a pervasive tendency to stigmatize the L1 and therefore treat it as a hindrance in L2 learning or at best consider it to have little pedagogical value (E. Macaro 2001). Various organizations, such as the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), insist on the exclusive target-language use by teachers and their students, which puts the L1 in the position of forbidden code and at the same time enhances the primary importance of the monolingual native speaker norms in L2 pedagogy (G.S. Levine 2010).

However, in the light of a large corpus of empirical data currently gathered by various scholars (e. g. J.A. Belz 2003, M. Chavez 2003, G.S. Levine 2003, G. Liebscher, J. Dailey-O'Cain 2004) L2 classroom appears to be a multilingual environment; even though the teacher aims at the total exclusion of the L1 from his/her students' performance, it is being used in a number of situations such as small talk, negotiation of meaning, task completion and private speech, which reveals the mother tongue as the cognitively and socially dominant language whose productive role in L2 learning should be by no means ignored. This is why the voice of H. Büttner (1910, cited in: G.S. Levine 2010: 71) who over a century ago spoke against the banishment of L1 use in L2 classroom sounds strong and convincing. Accordingly, rather than avoiding what is inevitable, it might be more reasonable to adopt C. Kramsch's (1998) position and replace a monolingual L2 pedagogy of the authentic with an L1-underpinned L2 pedagogy of the appropriate. In line with this assumption, the next section concentrates on language mosaic as an educationally relevant opportunity for a principled use

of the L1 expected to act as a cognitive sponge (M. Datta 2007) dynamically operating on and processing L2 data.

### **5. Towards the socioculturally situated implementation of language mosaic**

I would like to propose to approach language mosaic from the perspective of the Vygotskian sociocultural theory (SCT) (1978 [1960]) continued, i. e. rethought and enriched by L.C. Moll (1997), B. Rogoff (1990), R. Rueda (1997) and A. Stetsenko, I. Arievidch (1997) to mention just a few.

In SCT, education is viewed as a sociohistorically determined activity during which young learners' higher psychological processes develop via enculturation into social practices. Correspondingly, cognition is a social product belonging to a substantially open system (D. Atkinson 2002) and resulting from interaction between a more knowledgeable teacher and language learning children as well as between (among) equally competent peers (M.C.M. de Guerrero, O.S. Villamil 2000). In effect, language constructs emerge and mature on the interpsychological, think-aloud plane from which they are shifted to the intrapsychological, think-inside-the-head plane, the whole phenomenon being referred to as internalization. The learning and teaching process is, thus, centered on collaborative activities owing to which language can become a cognitive tool for individuals who first use it to mediate social interaction and then to mediate thought (L.C. Moll 1997, A.S. Ohta 2000).

L.S. Vygotsky (1997 [1934]) opts for the cooperative organization of instruction based on social and semiotic mediations, and he meant to develop children's conscious awareness and voluntary control of knowledge. The basis for instruction is the zone of proximal development (ZPD) defined as "the discrepancy between a child's actual mental age and the level he reaches in solving problems with assistance" (ibid.: 187). The teacher's main responsibility is to activate and foster the child's ZPD, thus making performance possible before competence. L.S. Vygotsky conceptualizes teacher guidance as hinging on assisted performance and prolepsis; while the former is connected with the provision of cues conducive to the unpredictable, novel behaviours of young learners (R.G. Tharp, R. Gallimore 1988), the latter refers to treating students as if they were able to use the skills they have not yet possessed, which is synonymous with teacher reliance on children's incipient skills that are about to emerge (D. Bakhurst 1991).

At this point it seems necessary to briefly discuss the socioculturally flavoured stance on L1/L2 relationships (see Fig. 1). According to L.S. Vygotsky (1997), the L1 and the L2 sprout on the grounds of reciprocal dependence, as a consequence of which the child's understanding of his/her mother tongue is reinforced by learning the target language. This state of L1/L2 overlapping influence liberates

young learner thought from concrete operations and moves it towards more conscious and deliberate work on linguistic forms and expressions. In this complex process, the L1 gains the status of mediator between the world of objects and the L2. A foreign language also has an important role to play as it facilitates approximating higher-order levels of L1 development at which the young learner begins to realize that his/her native language is one of many systems and this in turn inspires him/her to view its properties in more general terms.

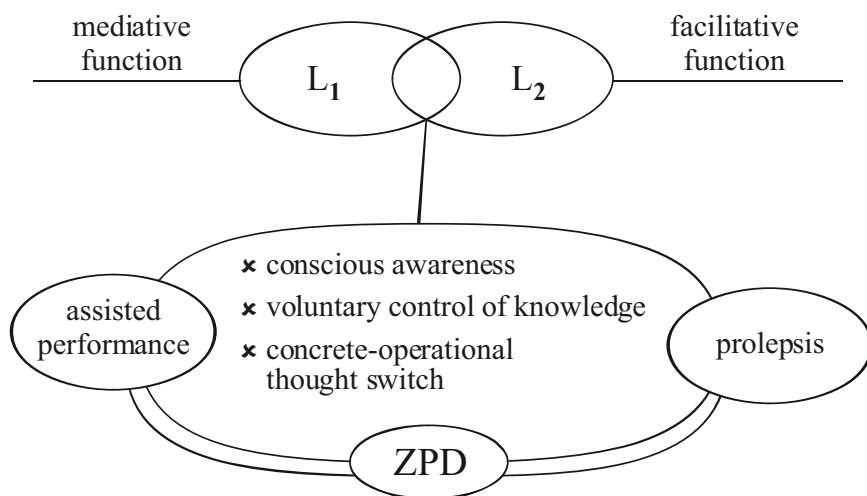


Figure 1. The sociocultural perspective on L1/ L2 interrelations (the author's own design)

The SCT-highlighted role of mutually inclusive L1/L2 knowledge in developing young learner cognition deserves to be benefited from in L2 classroom, hence my attempt to discuss its practical implications with regard to language mosaic (see Fig. 2). Accordingly, the creating of children's texts might be preceded or accompanied by what is referred to by L.C. Moll (1997: 13) as exploratory talk as a special kind of schooled discourse enabling the mediatively oriented transfer from linguistic invention to convention or, in other words, from the centrifugal force of language to its centripetal counterpart (Y.M. Goodman, K.S. Goodman 1997). Strictly speaking, exploratory talk is meant to revolve around teacher-guided L1/ L2 comparison that could be a vehicle for young learners' own linguistic inquiries. As for teacher assistance, which is in this article connected with contrastive linguistic instruction, I suggest that it be based on feeding back, questioning and cognitive structuring (R.G. Tharp, R. Gallimore 1988). Questioning is an open-ended means of assisted performance provoking an active linguistic and cognitive involvement during which the teacher might regulate his/her students' use of logic as when asking, for example, about the reasons for which some Polish and

English words may be hard to spell (e. g. *kółka/wheels*, *książka/book*) or about plural noun forms in both languages. Feeding back is equipping students with performance information and as such it marks a borderline between the centrifugal and centripetal language forces, helping in approaching and understanding the latter, which is possible by setting standards for accuracy that are subject to comparison in relation to how a child has done in the task; feeding back can, therefore contribute to young learner readiness for self-assistance in general and self-correction in particular. Cognitive structuring consists in providing students with a structure for mental operations (R.G. Tharp, R. Gallimore 1988) that are, in the case of work on language mosaic, expected to enhance the understanding of an underlying rule-like nature of L1/L2 codes; this kind of assisted performance draws on the teacher's general statement as a prompt indirectly introducing final solution elements and requiring inferential work that is to culminate in children's conclusive remarks made about some grammatical categories or features such as Saxon Genitive and third person singular (J. Zawodniak 2011). Concerning child linguistic inquiries, on the one hand expected to directly optimise their work on language mosaic and on the other hand to indirectly foster the capacity for operational thinking and thus for logically manipulating L1/L2 symbolic systems, I would like to propose the use of socioaffective strategies with a special respect to peer feedback and correction, and to question for clarification comprising children's conscious decision to ask the teacher for explanation, repetition and other examples (H.D. Brown 2000).

Exploratory talk can, therefore, be treated as the driving force of language mosaic whose internal structure would depend on which L1/L2 aspects are actually under children's discussion and investigation. As mentioned above, they might be engaged in seeking L1/L2 rhymes to be incorporated into their own light verses as well as in exchanging bilingual question-answer messages or the ones in which the L1 would be used as a means of persuasion. In matching L1, a good point of departure for the creation of language mosaic might also be matching L2 words with their L2 equivalents or the analysis of lyrics of young learners' favourite songs which would be studied for tricky words to become part of bilingual self-assessment grids (e.g. "Już umiem napisać wiele trudnych wyrazów, np. *wriggle*, *knock*, *phone*") or for L2 words in certain aspects similar to L1 words with the same meaning (the length and/or the initial letter as in *shop/sklep*, *day/dzień*, *telephone/telefon*) which in effect might constitute intersentential switches referring to, for example, shops in Poland and England (J. Zawodniak 2011, 2012).

The child absorbed in creating a language mosaic can be viewed as a little scientist (J. Piaget, B. Inhelder 1999 [1969]) and symbolist (L.S. Vygotsky 1978 [1960]) initially working within the interpsychological plane where he/she relies the centrifugal force of language to make his/her own, more and more

abstract-quality discoveries about L1/L2 rules. The collaborative investigation and verification of the child's ideas with reference to the socially sanctioned linguistic conventions allows him/her to begin to use the centripetal force, i.e. to approach the intrapsychological plane and thus internalize (mentally understand, process and store for future retrieval) the previously discussed standard rules. In this way, the young learner reaches the area of equilibrium between invention and convention, making the social become the personal (Y.M. Goodman, S.K. Goodman 1997).

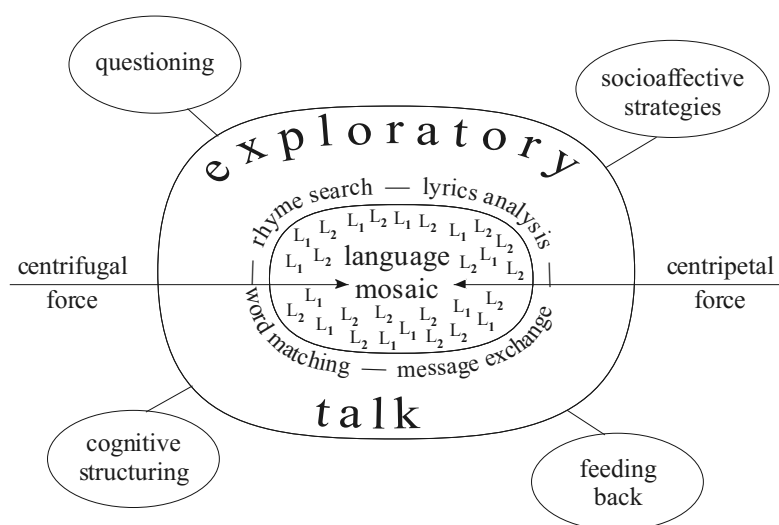


Figure 2. The sociocultural dimension of language mosaic (the author's own design)

## 6. Conclusion

In the light of the foregoing reflections, exploratory talk-driven language mosaic appears to be the tool for encouraging a challenging, cognitively underpinned encounter with the L1 and the L2 based on the interplay of young learner active creation and deliberate analytical action. Work on language mosaic makes it possible for individual invention to be adapted to social conventions, the realizing of which gives children a sense of utility, participation and shared knowledge. It excites children's linguistic curiosity, thus leading them to make intellectually inspiring comparisons between their L1 and L2. Drawing on the L1 as a cognitive sponge helps children to attend to the L2 meaningfully and critically, and therefore avoid learning it from scratch. Accordingly, the writing

of language mosaic allows young learners to gain creative control over both languages, which is optimized by teacher responsiveness to individual students' zones of proximal development.

## REFERENCES

- ATKINSON, D. (2002), *Toward a sociocognitive approach to second language acquisition*. In: *The Modern Language Journal* 86 (4). 525–545.
- BAKHURST, D. (1991), *Consciousness and Revolution in Soviet Philosophy*. Cambridge.
- BELZ, J.A. (2003), *Identity, deficiency, and first language use in foreign language education*. In: C. Blyth (ed.), *The Sociolinguistics of Foreign Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-Native, and the Non-Native Speaker*. Boston. 209–248.
- BIALYSTOK, E. (2002), *Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research*. In: *Language Learning* 52 (1). 159–199.
- BIALYSTOK, E. (2009), *The good, the bad, and the indifferent*. In: *Bilingualism and Cognition* 12. 3–11.
- BLOOMFIELD, L. (1942), *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore.
- BROWN, H.D. (2000), *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY.
- CHAVEZ, M. (2003), *The disglissic foreign language classroom*. In: C. Blyth (ed.), *Sociolinguistics of Foreign Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-Native, and the Non-Native Speaker*. Boston. 163–208.
- CUMMINS, J. (1978), *Bilingualism and the development of metalinguistic awareness*. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 9. 131–149.
- CUMMINS, J. (1979), *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. In: *Review of Educational Research* 49. 222–251.
- DATTA, M. (2007), *Bilinguality and Literacy: Principles and Practice*. Bristol.
- DATTA, M./ C. POMPHREY (2004), *A World of Languages: Developing Children's Love of Languages*. London.
- De GUERRERO, M.C.M./ O.S. VILLAMIL (2000), *Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision*. In: *The Modern Language Journal* 84 (1). 51–68.
- GOODMAN, Y.M./ K.S. GOODMAN (1997), *Vygotsky in a whole-language perspective*. In: L.C. Moll (ed.), *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Socio-historical Psychology*. Cambridge. 223–250.
- GUMPERZ, J.J. (1982), *Discourse Strategies*. Cambridge.
- HYMES, D. (1972), *On communicative competence*. In: J. Pride, J. Holmes (eds), *Sociolinguistics*. Harmondsworth. 269–293.
- KENNER, C. (2002), *Helping pupils write in more than one language*. In: *Five to Seven* 2 (1). 16–18.
- KENNER, C./ E. GREGORY (2003), *Becoming biliterate*. In: N. Hall/ J. Larson/ J. Marsh (eds), *Handbook of Early Childhood Literacy*. London. 178–188.
- KRAMSCH, C. (1998), *The privilege of the intercultural speaker*. In: M. Byram/ M. Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge. 16–31.
- KRASHEN, S.D./ T.D. TERRELL (1995), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hemel Hempstead, Hertfordshire.

- LEVINE, G.S. (2003), *Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study*. In: *The Modern Language Journal* 87 (3). 343–364.
- LEVINE, G.S. (2010), *Code Choice in the Language Classroom*. Bristol.
- LIEBSCHER, G./ J. DAILEY-O'CAIN (2004), *Learner code-switching in the content-based foreign language classroom*. In: *Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes* 60 (4). 501–525.
- MACARO, E. (2001), *Analyzing student teachers' code-switching in foreign language classrooms: Theories and decision making*. In: *The Modern Language Journal* 85 (4). 531–548.
- McLANE, J.B./ G.D. McNAMEE (1990), *Early Literacy*. Cambridge, MA.
- MOLL, L.C. (1997), *Introduction*. In: L. C. Moll (ed.), *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. Cambridge. 1–27.
- MOORE, A. (1999), *Teaching Multicultural Students*. London.
- MOR-SOMMERFELD, A. (2002) *Language mosaic: Developing literacy in a second–new language—a new perspective*. In: *Reading, Literacy and Language* 36 (3). 99–105.
- OHTA, A.S. (2000), *Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar*. In: J.P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, 51–78.
- PENNINGTON, M. (1996), *Cross–language effects in biliteracy*. In: *Language and Education*, 10 (4), 254–272.
- PIAGET, J./ B. INHELDER (1999), *Psychologia dziecka*. Transl. Z. Zakrzewska. Wrocław.
- ROGOFF, B. (1990), *Apprenticeship in thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York.
- RUEDA, R. (1997), *Assisted performance in writing instruction with learning–disabled students*. In: L.C. Moll (ed.), *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. Cambridge. 403–426.
- SCHWARTZ, M./ A. MOR-SOMMERFELD/ M. LEIKIN (2010), *Facing bilingual education: kindergarten teachers' attitudes, strategies and challenges*. In: *Language Awareness* vol. 19 (3). 187–203.
- SEBBA, M. (2000), *Writing switching in British Creole*. In: M. Martin-Jones/ K. Jones (eds), *Multilingual Literacies*. Philadelphia. 171–187.
- STETSENKO, A./ I. ARIEVITCH (1997), *Constructing and deconstructing the self: Comparing post–Vygotskian and discourse–base versions of social constructivism*. In: *Mind, Culture, and Activity*. An International Journal 4 (3). 159–172.
- THARP, R.G./ R. GALLIMORE (1988), *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. Cambridge.
- VYGOTSKY, L.S. (1978) [1960], *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.
- VYGOTSKY, L.S. (1997) [1934], *Thought and Language*. Transl. A. Kozulin. Cambridge, MA.
- ZAWADZKA, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.
- ZAWODNIAK, J. (2011), *Informal talks about writing as a constructive way to develop young L2 learner print awareness*. In: *Glottodidactica* 37. 95–106.
- ZAWODNIAK, J. (2012), *Song as a tool conducive to dyslexic young learners' SLA*. A paper presented at the 46th TESOL International Convention: A Declaration of Excellence. Philadelphia.





**Jerzy ŻMUDZKI**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

## **Holizm funkcjonalny w perspektywie translatoryki antropocentrycznej**

### **Abstract:**

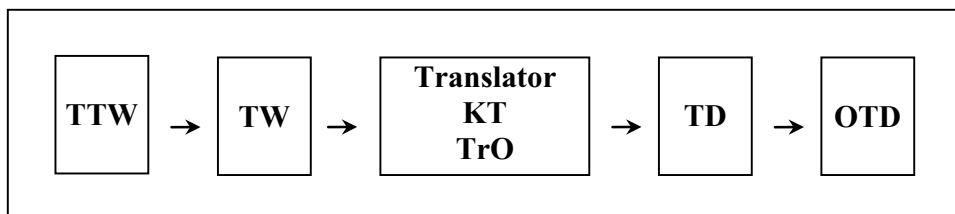
#### **Functional Holism From the Perspective of Anthropocentric Linguistics**

The aim of this paper is to present the functional and holistic approach to translation studies. The point of departure constitute the tenets of anthropocentric translation studies laid down by F. Gruzca and subsequently developed by, *inter alia*, S. Gruzca and B.Z. Kielar who discussed them in their publications. The paper presents and discusses the holistic model of translation studies, in which the primary research object is differentiated from the secondary one, and the role of the translator is extended during the act of translation.

Zadanie określone w tytule mojego tekstu dotyczy próby interpretacyjnego rozwinięcia podstaw paradygmatycznych translatoryki antropocentrycznej, które zostały po raz pierwszy sformułowane przez prof. Franciszka Gruzę w pracy z roku 1981, dalej w 1993c i zawarte w formie modelu układu translacyjnego, stanowiąc jego istotną charakterystykę. Model ten pozwalał na opis i eksplikację zjawisk występujących w rzeczywistości translacyjnej, dysponując, pomimo swej atrakcyjnej otwartości, nie zawsze w pełni dostrzeganym przez badaczy translatoryków, interpretacyjnym potencjałem dezyderatywnym, wyznaczającym określone kierunki badań. Dlatego też w celu podwyższenia transparentności wspomnianego potencjału podjęta zostanie próba zdynamizowania tego układu przez interpretacyjne wprowadzenie go w pełny wymiar komunikacyjno-kognitywny w całościowym funkcjonowaniu tych rzeczywistych ram paradygmatycznych, co mieścić się powinno w pojęciowym zakresie holizmu funkcjonalnego.

W konsekwencji antropocentrycznego rozumienia rzeczywistości translacyjnej w centrum tego układu, jak powszechnie wiadomo, usytuowany został człowiek – translator będący podmiotem określonych aktywności kognitywno-komunikacyjnych i funkcjonujący wewnątrz sieci relacji z innymi naturalnymi obiektami tego systemu. Paradygmatyczne ujęcie całościowe/ holistyczne było kontynuowane w wielu innych pracach translatorycznych np. B.Z. Kielar (np. 1993, 1996, 2000), S. Gruzcy (np. 2005, 2010, 2011, 2013) i in. Najnowszą wersję modelu tej fundamentalnej konstelacji przedstawia S. Gruzca (2013: 1) w pracy „Grun-

dzüge der anthropozentrischen Translatorik” (Podstawy translatoryki antropocentrycznej) jako układ o następujących konstytuancjach (TTW – twórca tekstu wyjściowego, TW – tekst wyjściowy, KT – kompetencje translatorskie, TD – tekst docelowy, OTD – odbiorca tekstu docelowego):



Schemat 1: Holistyczny model translatoryki.

Opisanie konkretnych właściwości poszczególnych obiektów z absolutną dominacją głównego i centralnego obiektu jako wspomnianego podmiotu działań i operacji translacyjnych stało się zasadniczym programem badawczym nakreślającym kierunki oraz podstawowe obszary zadań w ramach translatoryki jako dyscypliny. Za jej autonomiczny przedmiot, świadczący jednocześnie o autonomiczności translatoryki, uznane zostały procesy i ludzie definiowani wspomnianym układem, natomiast materiał badawczy stanowiły (i stanowią) konkretne akty translacyjne konkretnych translatorów oraz efekty tychże działań. W holistycznym modelu translatoryki antropocentrycznej zarówno F. Grucza (1981, 1993: 161), jak też S. Grucza (2013) wyróżniają obiekty *pierwszorzędne*, do których należą aktywni uczestnicy określonego wydarzenia translacyjnego, oraz obiekty *drugorzędne*, którymi są teksty. Charakterystyka paradygmatyczna omawianego układu translacyjnego zawierała, jak już wyżej zaznaczyłem, podstawowe dezyderaty zadaniowe dotyczące opisu właściwości wymienionych obiektów oraz dynamicznych relacji między nimi. Stanowią one bowiem bazę określonych rodzajów operacji i działań translacyjnych a w ich konsekwencji (realizowanych operacji) także komunikacyjnych.

We wspomnianych pracach, określających podstawy translatoryki antropocentrycznej, zwłaszcza w najnowszym tekście S. Gruczy (2013), widnieje wyraźna wskazówka kierunkowa dotycząca możliwości rekonstrukcji prymarnego przedmiotu badań translatoryki jedynie poprzez analizę sekundarnego przedmiotu, czyli konkretnych tekstów pod względem ich cech, relacji między nimi, a także relacji między tymi tekstami, a mianowicie,

dass der primäre Forschungsgegenstand der Translatorik (= właściwości translacyjne – J.Ż.) nur durch Analyse des sekundären Forschungsgegenstandes überhaupt rekonstruierbar ist, d.h. durch Analyse konkreter Texte in Bezug auf ihre Eigenschaften sowie in Bezug auf Relationen zwischen diesen Eigenschaften oder zwischen den in Betracht gezogenen Texten (S. Grucza 2013: w druku).

Bowiem w istocie rzeczy to właśnie teksty docelowe są eksternalizowanymi produktami/ efektami określonych aktywności tłumacza w ramach jego kompetencji translatorskiej i translacyjnej (por. J. Żmudzki 2006, a także F. Grucza 2008: 41–42). I na tej podstawie, tzn. dzięki takim swym specyficznym właściwościom i umiejętnościom, tłumacz jest w stanie zamieniać „obce” teksty wyjściowe na ekwiwalentne i komunikacyjnie adekwatne teksty docelowe w ramach interlingwalno-interkulturowego aktu komunikacji. A zatem funkcjonowanie rzeczywiste konkretnego układu translacyjnego, a w konsekwencji również jego modelowanie, powinno być rozpatrywane całościowo w aspekcie translacji jako zapośredniczonej komunikacji językowej tworzącej istotny kierunek relatywizmu funkcjonalnego. Pozwala on rozpatrywać proces translacji zarówno w węższym, jak też i w szerszym sensie, tzn. np. porównywać teksty na poziomie ich konceptualnej konstrukcji językowo-znakowej z jednej strony oraz na poziomie ich funkcjonalności komunikacyjnej, co bez uwzględnienia strategicznie zdynamizowanego układu komunikacyjnego jako translacyjnego nie jest w pełni możliwe, a w praktyce translacyjnej ma bezpośredni wpływ na jakość translacji.

Koronnym argumentem dla takiego konstruktu logicznego jest fakt, iż każdy akt translacji w pierwotnym zamyśle inicjatora translacji względnie ma tworzyć komunikację, gdyż stanowi ona sens każdej translacji i w tych kategoriach musi być rozpatrywana. W związku z tym realizacja komunikacji, czy to bezpośredniej, czy też zapośredniczonej możliwa jest jedynie w oparciu o konkretne instrumenty teje, czyli teksty w ich fundamentalnej funkcji jako właściwe, prawdziwe i bezpośrednie narzędzia komunikacji. I w tym obszarze, zgodnie z aktualnym stanem badań europejskiej lingwistyki tekstu, zawiera się ich egzystencjalny i funkcjonalny sens. Takie przekonanie podzielają również przedstawiciele translatoryki o proweniencji literaturoznawczej, badający translację tekstów literackich. Niech mi wolno będzie powołać się w tym punkcie na twierdzenie prof. K. Lipińskiego (2004: 129), dla którego translacja to bez wątpienia komunikacja: w szerszym znaczeniu jako komunikacja pomiędzy światami ludzkimi w ich wymiarze pozajęzykowym, w węższym natomiast zawsze jako konkretny akt komunikacji zachodzący między ludźmi.

Tak więc, dzięki rozpatrywaniu translacji w wymiarze komunikacyjnym uzyskujemy jej legitymizację funkcjonalną. W tym kontekście komunikacyjnym zasadnym wydaje się postawienie pytania dotyczącego genezy translacji jako komunikacji zapośredniczonej, czy mianowicie do opisanja pełnej konstytucji układu translacyjnego jako komunikacyjnego wystarczy wyszczególnienie i odnośnienie się jedynie do pewnego minimum, określanego w różnych pracach z zakresu teorii translacji jako tzw. tryleg aktywnych uczestników translacji, czyli do twórcy tekstu wyjściowego, tłumacza i odbiorcy? Wydaje się jednak, iż zachowując interpretacyjną konsekwencję, uwzględniającą przede wszystkim kategorie komunikacyjne bez łączenia ich z komercyjnymi, należy wyszczególnić w ramach

analizowanego układu albo jeszcze jeden obiekt zajmujący pozycję początkową, tzn. inicjatora translacji jako komunikacji zapośredniczonej w opozycji do zleceńodawcy, albo też należy mówić generalnie o określonych typach ról, które są pełnione przez określonych i konkretnych ludzi w rzeczywistości komunikacyjno-translacyjnej jako ich specyficznych właściwościach. Ten interpretacyjny zabieg będzie stał w wyraźnej opozycji do teorii funkcjonalnej K. Reiss i H.-J. Vermeera (1984: 81), gdzie nastąpiło pomieszczenie pojęć z obszaru komercyjnego określonych usług oraz komunikacji językowej.

W takim rozumieniu obok roli inicjatora, twórcy tekstu wyjściowego, i tłumacza, wraz z ich odrębną charakterystyką komunikacyjno-kognitywną, powinna zostać zdefiniowana konieczna rola adresata (por. B. Lewandowska-Tomaszczyk 2010: 9) oraz fakt jego występowania w funkcjonalnym odróżnieniu od tzw. odbiorcy, którym może być przypadkowy uczestnik omawianej komunikacji. Bowiem to właśnie kognitywna rekonstrukcja/ rekonceptualizacja (tamże) tekstu wyjściowego, dokonywana przez tłumacza jako jego idiokognitywny konstrukt, poddawana jest koniecznej projekcji na język docelowy, kulturę docelową, aktualizowany obszar dyskursywny, w których adresat docelowy funkcjonuje komunikacyjnie w indywidualnych ramach jego specyfiki, aby w ten sposób przetworzyć, przeprofilować i przystosować tekst docelowy do jego skutecznego zafunkcjonowania w odniesieniu do opisywanego adresata jako konkretnego uczestnika komunikacji. Jednakże dominującym zabiegiem transferowym przy zachowaniu dotychczasowej konsekwencji interpretacyjnej powinno być projekcyjne podporządkowanie przetworzonego/ przeprofilowanego tekstu wyjściowego fundamentalnym celom translacji jako komunikacji, tworzącym kategorialną podstawę zadania translacyjnego też jako komunikacyjnego.

Taka dwubiegunowa determinacja prospektywna obok retrospektywnej, i nie wyłącznie zorientowanej z tak pojmowanej istoty translacji na tekst wyjściowy, ma doprowadzić do tego, aby w świadomości (niekiedy również i w podświadomości) adresata docelowego (o którego przecież „chodzi” w każdej komunikacji) mógł zostać wytworzony, zgodnie z intencją komunikacyjną, planowany i projektowany efekt komunikacyjny. Można go ogólnie opisać w kategorii postaw mentalnych tegoż adresata nawet wtedy, kiedy będzie on obejmował w sensie kolektywnym docelową wspólnotę językowo-komunikacyjną. Stąd też określenie tego właśnie ważnego obiektu układu translacyjnego mianem odbiorcy należy uznać za nieprzystawalne do rzeczywistości komunikacyjnej. Ta nieprzystawalność powoduje w praktyce poważne deficyty jakościowe translacji. Obie te szczególnie akcentowane role, zawierające specyfikę wyróżnionych obiektów analizowanego układu, wynikają z istoty funkcjonowania każdego układu komunikacyjnego, w tym również translacyjnego. W związku z wyżej zaprezentowaną argumentacją oraz wprowadzonymi modyfikacjami, poszerzony układ translacyjny, będzie stanowił zbiór elementów, do których należą:

1. **inicjator translacji** jako komunikacji w wyniku redefinicji zleceniodawcy stanowiącego typ funkcji/ roli w obszarze usług komercyjnych (w opozycji do modelu K. Reiss iH.-J. Vermeera 1984);
2. **twórca/ autor tekstu wyjściowego**, w pewnych okolicznościach translacyjnych tożsamy z inicjatorem translacji;
3. ewentualny/ potencjalny **dysponent/ użytkownik tekstu wyjściowego** już istniejącego, w pewnych okolicznościach translacyjnych tożsamy z inicjatorem translacji;
4. **tekst wyjściowy/ teksty wyjściowe** jako tzw. oryginał/ oryginały, który/ które dla celów recepcyjnych jest/ są udostępniony/ udostępniane bądź zaprezentowany/ zaprezentowane tłumaczowi w formie graficznej lub akustycznej, zapisanej lub tworzonej w sytuacji translacyjnej;
5. **tłumacz** dysponujący kompetencją translatorską oraz aktywną kompetencją translacyjną, potrzebną w zakresie realizacji aktualnie wymaganego rodzaju translacji;
6. **tekst docelowy** jako translat i narzędzie komunikacji z adresatem docelowym, który dla celów recepcyjnych jest udostępniony bądź zaprezentowany adresatowi docelowemu w formie graficznej lub akustycznej, zapisanej lub tworzonej w sytuacji translacyjnej;
7. **adresat docelowy**, który w celu zapewnienia skuteczności translacji jako komunikacji powinien uzyskać jak najpełniejszą charakterystykę, a który w pewnych okolicznościach translacyjnych może być tożsamy z inicjatorem translacji;
8. ewentualny/ potencjalny użytkownik tekstu docelowego jako **komunikacyjny multiplikator**.

Idąc dalej w obranym kierunku interpretacji całościowej i komunikacyjnej o charakterze funkcjonalno-holistycznym i stosując konsekwentnie kategorie ustanowione przede wszystkim przez niemiecką lingwistykę tekstu, pozwoliłem sobie w kilku moich pracach (J. Żmudzki 2005, 2006, 2008a,b,c,d, 2009a,b) wprowadzić do obszaru funkcjonowania układu translacyjnego jako określonego rodzaju układu komunikacyjnego kategorii **zadania translacyjnego** również jako komunikacyjnego. Konieczność wprowadzenia tej kategorii do interpretacji tego rodzaju kompleksów komunikacyjnych wykazywał F. Grucza (1993: 158, 159). Poprzez ten zabieg interpretacyjny i modelujący zarazem układ translacyjny uzyskuje zdynamizowanie strategiczno-komunikacyjne, adekwatne do swej rzeczywistości. Zasadność wprowadzenia i uwzględnienia kategorii strategii oraz zadania w modelowaniu procesu translacyjnego (jako procesu komunikowania) uzyskuje swe potwierdzenie w takich uznanych pracach z zakresu niemieckiej lingwistyki tekstu, jak: K. Zimmermann (1984: 141), G. Michel (1988: 27), W. Heinemann, D. Viehweger (1991: 21), M. Heinemann, W. Heinemann (2002: 12–26), w których autorzy wyznają pogląd, iż każda próba realizacji aktu komunikacji przy

pomocy języka oparta jest na strategii jako elemencie rzeczywistości kognitywnej, jest przez nią sterowana i realizowana; sam akt komunikacji można określić/zdefiniować poprzez odniesienie go do hierarchii celów, konstytutywnej dla jego zaistnienia. Strategia w procesie interakcji językowej definiowana jest tam jako rezultat szeregu z reguły świadomie podejmowanych wyborów, mających na celu ustalenie optymalnych narzędzi (środków) i działań, warunkujących skuteczność realizacji celów planowanej komunikacji i prowadzących do jej realizacji. Biorąc pod uwagę zróżnicowanie świadomości celów jako stopniowalnej racjonalności charakteryzującej pojęcie strategii, traktuje się ją zatem jako koncepcję skierowaną w swej istocie na optymalne rozwiązanie zadania komunikacyjnego przy pomocy zadaniowo wyprofilowanych tekstów, które w takiej właśnie zależności mogą funkcjonować i funkcjonują jako instrumenty komunikacji.

Rozpatrując zatem układ translacyjny w całości jego dynamiki funkcjonalnej, należy wyróżnić: a) strategię nadrzędną i jednocześnie kierunkową inicjatora translacji oraz b) translacyjną strategię realizacji komunikacyjnej tłumacza. Bowiem właśnie w strategii nadrzędnej inicjatora translacji zawarta jest geneza translacji, wynikająca z naczelnej zasady konstytuującej komunikację językową, a mianowicie, iż służy ona ze swej istoty koordynacji innych działań w nadrzędnym układzie o charakterze kooperacyjnym. Stąd też najczęściej translacja powoływana jest do życia, do funkcjonowania komunikacyjnego na skutek intencji zewnętrznej, obcej (por. J. Holz-Mänttari 1984: 54 i R. Keller 1987: 8). Jednakże jako specyficzny rodzaj komunikacji organizowany, sterowany i realizowany jest dzięki własnej strukturze intencji tłumacza. Można to przedstawić w formie algorytmu warunkującego zaistnienie komunikacyjnego aktu translacji:

1. potrzeba kooperacji (motyw  $\rightarrow$  cel)  $Ik_{j_A} \wedge Ad_{j_B}$
- ↓
2. potrzeba koordynacji kooperacji  $Ik_{j_A} + Ad_{j_B}$
- ↓
3. potrzeba komunikacji (motyw  $\rightarrow$  cel)  $Ik_{j_A} + Ad_{j_B}$
- ↓
4. potrzeba instrumentalizacji  $\rightarrow$  tekst<sub>j<sub>A</sub></sub>
- ↓
5. dystans językowo-kulturowy  $Ik_{j_A} + Ad_{j_B}$
- ↓
5. potrzeba komunikacji zapośredniczonej  $\rightarrow$  tłumacz  $j_A \leftrightarrow j_B$
- ↓
6. potrzeba translacji tekst<sub>j<sub>A</sub></sub>  $\rightarrow$  tekst<sub>j<sub>B</sub></sub>
- ↓
7. translacja tekst<sub>j<sub>A</sub></sub>  $\rightarrow$  tekst<sub>j<sub>B</sub></sub>

Aby móc skonstruować zadanie translacyjne, tłumacz musi niejednokrotnie rozbudować lub uzupełnić informacje zawarte w tekście zlecenia, dotyczące przede wszystkim określenia celu translacji, podania pełnej charakterystyki adresata, instytucjonalnych lub innych uwarunkowań, determinujących realizację komunikacji zapośredniczonej, co oznacza konieczność ich pozyskiwania poprzez różne działania komunikacyjne tłumacza. Wszystko to w celu stworzenia wyprofilowanej perspektywy dla wykonania niezbędnych działań i operacji translacyjnych, zapewniających skuteczność komunikacyjną produktu finalnego oraz całości działania/ aktu komunikacyjnego.

W trakcie konstruowania i funkcjonowania zadania translacyjnego, a także jego procesualnej realizacji pojawiają się operacje ewaluacyjne oraz ich wynikowe presupozycje. Są one działaniami i efektami wyłącznie mentalnych postaw intencjonalnych tłumacza, mającymi swe źródło w poziomie i zakresie jego kompetencji translatorycznej i translacyjnej. Jako działania intencjonalne tłumacza odnoszą się one bezpośrednio do funkcjonowania jednej z fundamentalnych kategorii zadania translacyjnego jako komunikacyjnego, tzn. do kategorii kolokucyjności (por. M. Heinemann, W. Heinemann 2002: 8) celów aktywnych uczestników komunikacji za pośrednictwem tłumacza, która warunkuje zaistnienie tzw. zwrotności ich perspektyw działania, niezbędnej dla skuteczności każdej kooperacji. Kolokucyjność zapewnia i wytwarza również odpowiedni poziom wrażliwości komunikacyjno-recepcyjnej tłumacza względem adresata tłumaczenia, warunkując w ten sposób jego skuteczność komunikacyjną.

Ze względu na specyfikę funkcjonowania zadania translacyjnego, jego realizacji, operacje ewaluacyjne można podzielić na ewaluacje prospektywne i procesualne. Mają one prowadzić w obu przypadkach do wygenerowania presupozycji diagnostycznych, zawierających ocenę aktualnych i potencjalnych właściwości adresata docelowego pod względem jego stanu wiedzy, wiedzy specjalistycznej, umiejętności poznawczych, a na tej podstawie określenie jego receptywnych umiejętności przetwarzania tekstów o tzw. danej „zawartości” wiedzy specjalistycznej, zwłaszcza w zakresie jej formalno-leksykalnych wykładników terminologicznych. Opierając się na schemacie konstelacji celów wyróżnionych w pracy W. Heinemann i M. Heinemann (2002: 8), strategiczny profil zadania translacyjnego będzie obejmował następujące konstytuenty, mające charakter celów fundamentalnych, pomocniczych (auxiliarnych) i kolokucyjnych:

- 1) zdefiniowanie fundamentalnych celów translacji jako celów komunikacji, które są usytuowane w nadrzędnym układzie kooperacyjnym o różnym stopniu zdeterminowania instytucjonalnego i zorientowanych na zmianę obiektów materialnych, relacji społecznych, działań i zachowań, stanów emocjonalnych, intelektualnych i innych adresata (adresatów);
- 2) określenie pożądanego i zamierzonego efektu komunikacyjnego jako projektowanych postaw mentalnych adresata i jego aktywności;

- 3) uzyskanie pożądaney deskrypcji adresata docelowego pod względem jego specyfiki i zdeterminowania socjo-kulturowego, jego wymaganej wiedzy specjalistycznej, w tym także zaktywizowanych kompetencji oraz wszystkich informacji dotyczących jego roli w danym układzie komunikacyjnym;
- 4) ustalenie trybu/ trybów transferowania jako strategicznego sposobu/ strategicznych sposobów przetwarzania tekstu wyjściowego na docelowy w zakresie symulacji, deskrypcji, syntezy i eksplikacji tekstu wyjściowego w translacie (więcej J. Żmudzki 2008a,b,c,d, 2009a,b);
- 5) recepcyjne zdiagnozowanie/ identyfikowanie profilu tekstu wyjściowego pod względem jego funkcji komunikacyjnej (w ramach komunikacji pierwotnej) oraz jej dystrybucji w tekście, realizacji zamierzonego efektu komunikacyjnego u adresata pierwotnego, tematycznego zakresu i specyfiki (tekst specjalistyczny) stopnia „fachowości”, rozwinięcia strukturalnego, przynależności do określonego rodzaju (w ramach wzorca genologicznego);
- 6) określenie/ ustalenie profilu tekstu docelowego jako translatu pod względem jego funkcji komunikacyjnej (w ramach komunikacji zapośredniczonej translacyjnie) oraz jej dystrybucji w tekście, adekwatnej realizacji zamierzonego efektu komunikacyjnego u adresata zgodnego z intencją inicjatora, tematycznego zakresu i specyfiki (tekst specjalistyczny), stopnia „fachowości”, rozwinięcia strukturalnego, przynależności do określonego rodzaju (w ramach wzorca genologicznego);
- 7) pozyskanie i ewaluacja informacji dotyczących elementów, obiektów, czynników oraz aktantów tworzących sytuację, od których zależy przebieg komunikacji, a w tym zakresie również informacji dotyczących producenta tekstu wyjściowego;
- 8) określenie i realizacja kolokucyjności celów adresata i innych aktywnych uczestników komunikacji przez tłumacza;
- 9) realizacja procesu translacji, tzn. wykonanie wyprofilowanych zadaniowo stosownych operacji translacyjnych w ramach określonego rodzaju translacji w celu skonstruowania funkcjonalnego translatu.

W całości komunikacyjnej dynamiki układu translacyjnego należy dalej odróżnić w sposób zasadniczy komunikację prymarną od sekundarnej (pierwotną od wtórnej). Wynika to z jednej z podstawowych charakterystyk każdego tekstu, a mianowicie, iż jest on poprzez konceptualno-językowo-kulturowe bądź specjalistyczne dostosowanie/ dopasowanie do swego adresata w taki właśnie sposób dla niego również przeznaczony. I z tego też względu z każdego tekstu można interpretacyjnie wydobyć przybliżony profil adresata z jego językowo-kulturową i komunikacyjną charakterystyką tożsamościową. Jednakże w sytuacji translacyjnej, w jej rzeczywistości komunikacyjnej, adresat tekstu wyjściowego nie występuje pomimo tego, że tekst wyjściowy jest do niego kierowany. Dlatego też w układzie translacyjno-komunikacyjnym tłumacz funkcjonuje m.in. również



w roli zastępczego adresata tekstu wyjściowego, który stanowi bezpośrednie narzędzie komunikacji **prymarnej** (pierwotnej), ponieważ tłumacz dysponuje pełną kompetencją w zakresie jego recepcji oraz jego dalszego translacyjnego przeprofilowywania i przetwarzania adekwatnie do zadania translacyjnego. Zatem dopiero po dokonaniu wymaganych operacji transferowania tekstu wyjściowego na tekst docelowy tłumacz może skutecznie komunikację **sekundarną** (wtórną) z adresatem docelowym, ponieważ będzie dysponował narzędziem dostosowanym do tejże komunikacji. W trakcie tych operacji tworzona jest funkcjonalna kontynuacja tekstu wyjściowego w celu jego powtórnej instrumentalizacji komunikacyjnej w obszarze docelowym po dokonaniu koniecznych dyferencjacji. Wynikające z różnic funkcjonalnych, systemowych oraz z sytuacyjnie aktualnych dystansów komunikacyjnych pomiędzy uczestnikami komunikacji za pośrednictwem tłumacza. Stąd też tekst docelowy nie jest i nie może być prostym substytutem językowym lub też kopią tekstu wyjściowego w języku docelowym. Jest on natomiast efektem zachowania ciągłości tekstu wyjściowego w jego względnym i koniecznym zróżnicowaniu tożsamościowym i/lub funkcjonalnym w ramach tekstu docelowego.

W takim rozumieniu złożoności tych procesów można powiedzieć za J. House (1999: 46–5), że tekst wyjściowy wewnątrz tekstu docelowego poddawany jest różnym stopniom koaktywacji, a mówiąc jeszcze inaczej, tekst docelowy jest w różnym stopniu derywowany z tekstu wyjściowego, stając się jego derywatem funkcjonalnym. K. Reiss i H.-J. Vermeer (1984: 81) odnoszą te zależności do istoty translacji, która wedle tych autorów nie stanowi samej kontynuacji komunikacji pierwotnej przy pomocy tekstu wyjściowego, lecz jest jedynie pewnym jej symptomem jako już zaistniałej. W tym właśnie zawiera się istota paradoksu ontologicznego translacji i translatu wg D. Urbanek (2004: 36–40 i 115–126) w ramach jej koncepcji ontologii komplementarnej. W wyniku tych złożonych procesów translacyjnych, zawierających m.in. konieczną dyferencjację tekstu wyjściowego, translat jest i nie jest jednocześnie tożsamy z tekstem wyjściowym. Natomiast w interpretacji B. Lewandowskiej-Tomaszczyk (2010: 20–21) do przyczyn istnienia tego paradoksu zaliczyć należy typową dla translacji rekontekstualizację tekstu wyjściowego przez tłumacza jako zmianę jego zakotwiczenia, „której następstwem są zmiany w konceptualizacji postrzeganych zdarzeń”, czyli rekonceptualizacja również dokonywana przez tłumacza. A chodzi tu nie tylko o zmianę zakotwiczenia konceptualnego, lecz, w moim rozumieniu, również komunikacyjnego, chociażby w zakresie niezbędnego przedadresowywania tekstu wyjściowego w procesie translacji (więcej: R. Lewicki 2000, 2002a, 2002b).

W bilansie ogólnym interpretacyjnego modelowania procesu translacji i wykazywania specyficznych zależności pomiędzy określonymi obiektami charakteryzowanego układu należy zauważyć, iż tłumacz musi poruszać się pomiędzy dwiema fundamentalnymi kategorialnymi modalnościami: możliwością wierności

względem oryginału a koniecznością wolności od niego. Pełna legitymizacja tej dwubiegunowości zawarta jest w istocie komunikacji translacyjnej rozpatrywanej konsekwentnie w jej wymiarze komunikacyjno-strategicznym wyprofilowanym zadaniowo.

## BIBLIOGRAFIA

- GRUCZA, F. (1981), *Zagadnienia translatoryki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa. 9–30.
- GRUCZA, F. (1985), *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka*, (w:) F. Grucza (red.), *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*. Warszawa. 19–44.
- GRUCZA, F. (1993a), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, (w:) J. Piontek/ A. Wiercińska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań. 151–174.
- GRUCZA, F. (1993b), *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: O językach ludzkich i ich (rzeczywistym)istnieniu*, (w:) Opuscula Logopaedica. In honorem Leonis Kaczmarek. Lublin. 25–47.
- GRUCZA, F. (1993c), *Interkulturelle Translationskompetenz: ihre Struktur und Natur*, (w:) A.P. Frank/ K.-J. Maaß/ F. Paul/ H. Turk (red.), *Übersetzen, verstehen, Brücken bauen*. Geisteswissenschaftliches und literarisches Übersetzen im internationalen Kulturaustausch. Berlin. 158–171.
- 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), *Germanistische Translorik – ihr Gegenstand und ihre Aufgaben*, (w:) F. Grucza (red.), *Translorik in Forschung und Lehre der Germanistik*. Warszawa. 27–53.
- GRUCZA, S. (2005), *Adaptacja tekstów specjalistycznych w dydaktyce przekładu*, (w:) M. Piotrowska (red.), *Konteksty przekładowe, Język trzeciego tysiąclecia III*. Kraków. 407–417.
- GRUCZA, S. (2010), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 2. 41–68.
- GRUCZA, S. (2011), *Lingwistyka antropocentryczna a badania okulograficzne*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 4. 149–162.
- GRUCZA, S. (2013), *Grundzüge der anthropozentrischen Translorik*. (w druku).
- HOLZ-MÄNTTÄRI, J. (1984), *Translorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki.
- HOUSE, J. (1999), *Zur Relevanz kontrastiv-pragmatischer und interkultureller Diskursanalysen für das Fachübersetzen*, (w:) H. Gerzymisch-Arbogast/ D. Gile/ J. House/ A. Rothkegel (red.), *Wege der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft*. Tübingen. 43–54.
- HEINEMANN, W./ D. VIEHWEGER (1991), *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen.
- HEINEMANN, M./ W. HEINEMANN (2002), *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen.
- KELLER, R. (1987), *Kooperation und Eigennutz*, (w:) F. Liedtke/ R. Keller (red.), *Kommunikation und Kooperation*. Tübingen. 1–17.
- KIELAR, B.Z./ L. BARTOSZEWICZ/ J. LEWANDOWSKI (red.) (1994), *Polska szkoła lingwistyki Stosowanej*. Warszawa.
- KIELAR, B.Z. (1993), *Nauczanie tłumaczenia: rozważania nad ekwiwalencją i ekwiwalentnym tekstem przekładu*, (w:) F. Grucza (red.), *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*. Warszawa. 139–150.
- KIELAR, B.Z. (1996), *Kierunki rozwoju translatoryki w okresie 1970-1995*, (w:) *Lingua Legis* 4. 20–27.

- KIELAR, B.Z. (2000), *O tłumaczeniu tekstów specjalistycznych*, (w:) B.Z. Kielar/ T.P. Krzeszowski/ J. Lukszyn/ T. Naumowicz (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej*. Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka. Warszawa. 235–248.
- LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. (2010), *Nowe spojrzenie na przekład: podobieństwo, granice ekwiwalencji i rekonceptualizacji*, (w:) Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik 3. Warszawa. 9–31.
- LEWICKI, R. (2000), *Obcość w odbiorze przekładu*. Lublin.
- LEWICKI, R. (2002a), *Obcość w przekładzie a obcość w kulturze*, (w:) R. Lewicki (red.), *Przekład. Język. Kultura*. Lublin. 43–52.
- LEWICKI, R. (2002b) (red.), *Przekład. Język. Kultura*. Lublin.
- LIPIŃSKI, K. (2004), *Mity przekładoznawstwa*. Kraków.
- MICHEL, G. (1988), *Sprachliche Kommunikation. Einführung und Übungen*. Leipzig.
- REISS, K./ H.-J. VERMEER (1984, 1991), *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen.
- URBANEK, D. (2004), *Pęknięte lustro. Tendencje w teorii i praktyce przekładu na tle myśli humanistycznej*. Warszawa.
- ZIMMERMANN, K. (1984), *Die Antizipation möglicher Rezipientenreaktionen als Prinzip der Kommunikation*, (w:) I. Rosengren (red), *Sprache und Pragmatik*. Lunder Symposium 1984. Lunder Germanistische Forschungen 53. Malmö. 131–156.
- ŻMUDZKI, J. (1998), *Zum Stand der Translatork in Polen*, (w:) F. Grucza (red.), *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke*. Warszawa. 487–499.
- ŻMUDZKI, J. (2005), *Ekspancja specjalistycznych tekstów docelowych w tłumaczeniu konsekwentnym*, (w:) M. Piotrowska (red.), *Konteksty przekładowe, Język trzeciego tysiąclecia III*. Kraków. 349–358.
- ŻMUDZKI, J. (2006), *Texte als Gegenstände der translatorischen Forschung und Lehre*, (w:) F. Grucza (red.), *Texte Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre*. Warszawa. 41–61.
- ŻMUDZKI, J. (2008a), *Ein holistisches Modell des Konsektivdolmetschens*, (w:) B. Lewandowska-Tomaszczyk/ M. Thelen (red.), *Translation and Meaning, Part 8*. Maastricht/ Łódź. 175–183.
- ŻMUDZKI, J. (2008b), *Intermedialität in der Translation*, (w:) K. Myczko/ B. Skowronek/ W. Zabrocki (red.), *Perpektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. Urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera*. Poznań. 333–345.
- ŻMUDZKI, J. (2008c), *Translationsdidaktik in den polnischen Germanistikinstituten. Realität und Anspruch*, (w:) F. Grucza (red), *Translatork in Forschung und Lehre der Germanistik*. Warszawa. 71–96.
- ŻMUDZKI, J. (2008d), *Zum Stand der Translationsdidaktik in den polnischen Germanistikinstituten. Ein Arbeitsbericht*, (w:) *Glottodidactica* 36. 153–172.
- ŻMUDZKI, J. (2009a), *Problemy, zadania i wyzwania translatoryki*, (w:) Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik 1. 41–61.
- ŻMUDZKI, J. (2009b), *Text(e) aus der Translationsperspektive – einige ausgewählte Aspekte*, (w:) M. Czyżewska/ W. Czachur (red.), *Od słowa do tekstu. Zmiana paradygmatów w językoznawstwie*. Warszawa. 39–45.
- ŻMUDZKI, J. (2010), *Die Explikation als translationsautonomer Transfermodus*, (w:) D. Kaczmarek/ J. Makowski/ M. Michoń/ Z. Weigt (red.), *Felder der Sprache – Felder der Forschung*. Łódź. 264–281.



**Aldona SOPATA, Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext. (= Język. Kultura. Komunikacja 10). Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, 462 str.**

Monografia podzielona jest na 10 rozdziałów głównych: 1. „Glottodidaktische und erwerbstheoretische Perspektive auf Sprache und Spracherwerb – Einführung in die Fragestellung”, 2. „Erstspracherwerb”, 3. „Zweitspracherwerb”, 4. „Kindlicher Zweitspracherwerb”, 5. „Finitheit”, 6. „Kindlicher Zweitspracherwerb im natürlichen Kontext”, 7. „Kindlicher Zweitspracherwerb im schulischen Kontext”, 8. „Diskussion der Ergebnisse”, 9. „Glottodidaktische Implikationen”, 10. „Zusammenfassung und Ausblick”. Monografię zamykają bibliografia i krótkie streszczenie w języku polskim.

Celem publikacji jest prezentacja wyników rozważań i badań Autorki nad zagadnieniami dotyczącymi zasadniczych mechanizmów akwizycji języka niemieckiego u dzieci jako języka drugiego (obcego) oraz wyprowadzenie na podstawie tych wyników wniosków glottodydaktycznych. Badaniu poddane zostały zarówno dzieci, które uczą się języka niemieckiego w naturalnym kontekście, jak i dzieci, które uczą się tego języka w kontekście szkolnym. Szczególną uwagę Autorka poświęca porównaniu procesu akwizycji u dzieci języka niemieckiego jako języka drugiego z procesem akwizycji u dzieci języka niemieckiego jako języka pierwszego oraz porównaniu procesu akwizycji języka niemieckiego jako języka drugiego u dzieci i u dorosłych.

Rację ma Autorka pisać, że ludzka zdolność uczenia się języków nie może być naukowo badana jedynie poprzez ogląd jednej sytuacji uczenia się języka obcego, że celem badań powinien być całościowy ogląd ludzkiej zdolności uczenia się języków. W celu spełnienia tego postulatu badawczego Autorka zaproponowała, aby ludzką zdolność uczenia się języków ująć w modelu dynamiki procesów akwizycji języka („Model der Dynamik der Spracherwerbsprozesse”), o którym pisze tak:

Ein solches Modell kann Grundlage für Hypothesen sein, die beschreiben, wie reale Lerner im Kindesalter eine Zweitsprache im jeweiligen konkreten Unterrichtsgeschehen erwerben. Erst anhand eines komplexen Modells der Sprachlernfähigkeit von Kindern lassen sich Prinzipien und Leitlinien für ein optimales didaktisches Vorgehen im frühen Fremdsprachenunterricht aufzeigen (s. 37).

Niemniej jednak, A. Sopata ogranicza swoje badania do akwizycji wybranych komponentów języka niemieckiego:

Der Gegenstand, der in dieser Arbeit im Zentrum des Interesses steht, ist der Erwerb der Flexionsmorphologie, der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Regularitäten der deutschen Verbstellung, also diejenigen Phänomene, die den Syntaxerwerb in der frühen Phase der Zweitsprachentwicklung ausmachen (s. 38).

Takie ograniczenie rozważań jest jak najbardziej zasadne. Ale w takim razie należałoby zadać pytanie, czy w związku z tym druga część tytułu monografii nie powinna brzmieć np.: „Finitheitentwicklung bei Kindern im natürlichen und schulischen Kontext” [Akwizycja osobowych form czasownika u dzieci w kontekście naturalnym i szkolnym]?

Jako podstawę lingwistyczną dla podjętych rozważań Autorka przyjmuje koncepcję przedstawioną przez F. Gruczę, określaną jako antropocentryczna teoria języków ludzkich. A. Sopata ma całkowitą rację pisząc, że sposób ujęcia tego, co nazywamy językiem, determinuje wyjaśnienie tego, co nazywamy „nabywaniem języka” (s. 15). Wybór tej koncepcji jest zatem jak najbardziej zasadny, bowiem antropocentryczna teoria (rzeczywistych) języków ludzkich powstała w konsekwencji postawienia przez jej twórcę pytania, po pierwsze, o ontologiczny status tego, do czego odnoszą się wyrażenia typu „język(i) ludzki(e)”, czyli pytania, jak istnieje to, co się tak nazywa, oraz po drugie, pytania, w jaki sposób dokonuje się to, co nazywa się „przyswajaniem języka”. Punktem wyjścia tej teorii jest spostrzeżenie, że rzeczywiste języki ludzkie to immanentne właściwości (współczynniki) konkretnych (rzeczywistych) ludzi, dokładniej – immanentne właściwości ich mózgów – i jako takie stanowią pewne zakresy wiedzy konkretnych ludzi. Rzeczywiste języki ludzkie nie są bytami autonomicznymi, lecz czymś, co istnieje wyłącznie w powiązaniu z konkretnymi (rzeczywistymi) ludźmi, z ich mózgami.

Sam wybór antropocentrycznej teorii języków ludzkich jako lingwistycznej podstawy podjętych przez Autorkę rozważań nie budzi żadnych zastrzeżeń. Zastrzeżenia budzi jednak raczej powierzchowne jej zreferowanie. Ta najbardziej zasadnicza dla całej pracy część wywodu została potraktowana prawie marginalnie. Skoro Autorka przyjmuje za punkt odniesienia antropocentryczną teorię języków ludzkich, to powinna także wyjaśnić, jak ma się podejście modułarne i holistyczne, o których mówi na stronie 17 i n. do tejże teorii; jak mają się do tej teorii podejścia kognitywistyczne i socjologiczne, o którym mówi na stronie 19 i n. I sprawa bodaj najbardziej istotna: jak ma się antropocentryczna teoria języków ludzkich do generatywnej teorii nabywania języka, za pomocą której Autorka zamierza(ła) dokonać interpretacji danych dotyczących nabywania języka (s. 39)? Szkoda, że Autorka nie zapoznała się szerzej z pracami M. Dakowskiej (1995, 1996, 1997a, 1997b, 2000, 2001). Ich lektura pozwoliłaby zapewne uniknąć

łączenia antropocentrycznego i generatywnego podejścia do języka i jego akwizycji, ale przede wszystkim pozwoliłaby rozszerzyć ogląd procesów związanych z akwizycją języków.

Dodać trzeba także, że wybierając za podstawę rozważań konkretną teorię lingwistyczną, należy posługiwać się nie tylko jej instrumentarium pojęciowym, ale także i terminologicznym. W każdym razie, stojąc na gruncie antropocentrycznej teorii (rzeczywistych) języków ludzkich, unikać trzeba sformułowań typu: „wir sind ständig von Sprache umgeben” [język otacza nas cały czas] (s. 15), „das Phänomen der Sprache” [fenomen języka] (s. 20) czy też „Mechanismen der Beherrschung der Sprachstruktur” [mechanizm opanowania struktury języka] (s. 12).

Wróćmy jednak do meritum podjętej tu oceny. Zdaje się, że marginalne potraktowanie podstaw lingwistycznych pokutuje pewnym brakiem jasności i jednoznaczności formułowanych przez A. Sopatę stwierdzeń. Przy eksplikacji centralnego dla przedstawionych przez Autorkę rozważań pojęcia *nabywania języka*, powołując się na odnośną literaturę przedmiotu, dokonuje rozróżnienia na *nabywanie języka* oraz *naukę języka*, przy czym pisze tak:

Unter dem Spracherwerb (language acquisition) wird das natürliche, implizite und unbewusste Lernen verstanden, wogegen als Lernen (learning) das gesteuerte, explizite und bewusste Lernen aufgefasst wird (s. 22).

Moim zdaniem A. Sopata, jak i autorzy, na których się ona powołuje (S. Krashen, H. Zobl, P. Robinson, W. Edmondson, J. House), myślą nabywanie (akwizycję) języka, czyli wytwarzanie danego języka w mózgu konkretnej osoby (uczącego się), z uwarunkowaniami, w jakich ta akwizycja się odbywa. Czym innym jest bowiem to, co dzieje się w mózgu osoby uczącej się języka, a czym innym są takie bądź inne uwarunkowania, które powodują (wpływają na to), że w mózgu osoby uczącej się powstaje język. Czym innym jest także to, co dzieje się w mózgu osoby uczącej się języka, a czym innym świadomość – bądź jej brak – tego, że coś w tym mózgu się dzieje. Inaczej mówiąc, każde uczenie się języka oznacza jego akwizycję, a każda akwizycja języka to tyle, co jego uczenie się.

Przejdźmy do oceny tej części monografii, w której przedstawione zostały zagadnienia związane z formami osobowymi czasowników w języku niemieckim i polskim (rozdział 5.). Rdzeń tej części stanowią rozważania dotyczące ujmowania akwizycji form osobowych czasowników w języku niemieckim zarówno jako pierwszym, jak i jako drugim. W tej części Autorka nie tylko syntetycznie przedstawiła najważniejsze wyniki dotychczasowych rozważań i badań w tym zakresie, lecz także poddała je krytycznej ocenie.

Na marginesie przedstawionych powyżej uwag zapytam jeszcze, dlaczego akurat biblia (a nie starsze dokumenty) ma być „ważnym” materiałem na stwierdzenie faktu, że na świecie występuje zróżnicowanie językowe: „Wichtig für unsere Erwägungen ist, dass schon die Bibel die Existenz verschiedener Sprachen

(Fremdsprachen) zur Kenntnis nimmt” i dlaczego zróżnicowanie językowe to zróżnicowanie obcojęzyczne.

I dodam jeszcze, że zgadza się, iż filozofowie zajmowali się językiem, ale jedynie ze względu na relację „język a poznanie”. Filozoficzna tradycja myślenia o „języku i poznaniu” sięga czasów starożytnych – szczególną uwagę poświęcali temu zagadnieniu starożytni Grecy, ale zajmowali się nim zarówno starożytni Hindusi, jak i starożytni Chińczycy. Wyodrębnienie w ramach filozofii specjalnego działu dla zajmowania się poznaniem dokonało się jednak stosunkowo niedawno. Fundament jego wyodrębnienia zbudował, jak się zdaje, dopiero Kartezjusz. Natomiast do jego nominalnego wyróżnienia doszło dopiero w XIX wieku, bodaj najwcześniej na gruncie filozofii niemieckiej. Niemniej jednak, ani starożytni filozofowie, ani ich nowożytni następcy (ani filozofowie języka, ani epistemolodzy) nie zajmowali się „teoretycznym dostępem do języka”, jak to sugeruje Autorka (s. 15).

Jak już powiedziałem, celem przeprowadzonej przez A. Sopotę analizy było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania: (1) Jak przedstawia się akwizycja form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście naturalnym, a jak przedstawia się akwizycja form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście szkolnym? (2) W jakim stopniu akwizycja form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego jest zbieżna z akwizycją tych form u dzieci uczących się języka niemieckiego jako pierwszego? (3) W jakim stopniu akwizycja form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego jest zbieżna z akwizycją tych form u dorosłych uczących się języka niemieckiego jako drugiego?

Podstawę empiryczną do sformułowania modelu akwizycji języka niemieckiego jako drugiego języka obcego u dzieci stanowią wyniki dwóch badań, jakie zostały przeprowadzone przez Autorkę. Badanie pierwsze dotyczyło przebiegu akwizycji form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście naturalnym. Badanie to zostało przeprowadzone na grupie siedmiorga dzieci, dla których język polski jest językiem pierwszym, a język niemiecki językiem drugim. Wyniki tego badania przedstawione i omówione zostały w rozdziale 6. „Kindlicher Zweitspracherwerb im natürlichen Kontext”. Badanie drugie dotyczyło przebiegu akwizycji form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście szkolnym. To badanie przeprowadzone zostało na grupie dwudzieściora dwojga dzieci, dla których język polski jest językiem pierwszym, a język niemiecki językiem drugim. Wyniki drugiego badania przedstawione i omówione zostały w rozdziale 7. „Kindlicher Zweitspracherwerb im schulischen Kontext”. Wyniki badania pierwszego i drugiego zostały zestawione i omówione w rozdziale 8. „Diskussion der Ergebnisse”.



Na podstawie analizy wyników badania dotyczącego akwizycji form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście naturalnym (badanie pierwsze), A. Sopata sformułowała następujące wnioski generalne:

1. Wiek, w którym rozpoczyna się akwizycja języka drugiego, odgrywa bardzo ważną rolę. Punkt krytyczny przypada mniej więcej na trzeci rok życia. Przed tym wiekiem proces akwizycji języka niemieckiego jako drugiego ma charakter akwizycji bilingwalnej.
2. Analiza ta pokazuje, że rozróżnienie pomiędzy monolingwalną i bilingwalną akwizycją języka pierwszego, a akwizycją języka drugiego jest wielce nieprecyzyjne i nie odzwierciedla zróżnicowania, jakie wynika z przeprowadzonej analizy.

Na podstawie analizy wyników badania dotyczącego akwizycji form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście szkolnym (badanie drugie), Autorka sformułowała następujące wnioski generalne:

1. Przebieg akwizycji form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście szkolnym nie jest zbieżny z przebiegiem akwizycji form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako pierwszego oraz z przebiegiem akwizycji form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście naturalnym.
2. Przebieg akwizycji form osobowych czasownika u dzieci uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście szkolnym jest raczej zbieżny z przebiegiem akwizycji form osobowych czasownika u dorosłych uczących się języka niemieckiego jako drugiego w kontekście szkolnym.

W podsumowaniu wyników obydwu badań A. Sopata (słusznie) stwierdza, że zebrane wyniki jednoznacznie zaświadcniają, że generalnie przebieg akwizycji języka obcego różni się w zależności od wieku uczącego się i że obserwacja ta jest kolejnym potwierdzeniem hipotezy o istnieniu tzw. fazy krytycznej w procesie akwizycji języka.

Wszystkie przedstawione przez Autorkę wnioski są jak najbardziej zasadne i mają swoje uzasadnienie w wynikach przeprowadzonych analiz. W mojej ocenie, część empiryczna omawianej tu monografii zasługuje na szczególnie wysoką ocenę. Przemawia za nią nie tylko rzetelność i staranność przeprowadzonego badania, ale także szczegółowość przedstawienia jego wyników. Ponadto szczególnie wysoko ocenić należy także wyprowadzenie z zebranych wyników przeprowadzonych badań interesujących i wielce obiecujących wniosków glottodydaktycznych (zob. rozdział 9. „Glottodidaktische Implikationen”).

**BIBLIOGRAFIA**

- DAKOWSKA, M. (1995), *Models of Language Use and Language Learning in the Theory of Language Didactics*, Warszawa.
- DAKOWSKA, M. (1996), *Theories of Learning an L2. A paradigm shift?*, (w:) Papers and Studies in Contrastive Linguistics 32. 5–17.
- DAKOWSKA, M. (1997a), *Cognitive Modeling of Second Language Acquisition*, (w:) Communication and Cognition 30, special issue: Communication, Cognition, and Second Language Acquisition. 29–53.
- DAKOWSKA, M. (1997b), *Koncepcje kognitywne a modelowanie akwizycji języków obcych*, (w:) F. Grucza/ M. Dakowska (red.), *Koncepcje kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa. 99–111.
- DAKOWSKA, M. (2000), *Mechanizm czy organizm? Dwa bieguny modelowania akwizycji języków obcych*, (w:) B. Z. Kielar/ J. Lewandowski/ J. Lukszyn/ T.P. Krzeszowski (red.) *Problemy komunikacji międzykulturowe*. Warszawa. 335–351.
- DAKOWSKA, M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.

Sambor GRUCZA  
Uniwersytet Warszawski

**Franca POPPI, Global Interactions in English as a Lingua Franca. How written communication is changing under the influence of electronic media and new contexts of use. (= Linguistic Insights. Studies in Language and Communication 168). Peter Lang Verlag, Bern etc. 2012, 245 str.**

This book by Franca Poppi opens with a preface (pp. 11–12) by Winnie Cheng, Professor of English and Director of the Research Centre for Professional Communication in English at the Hong Kong Polytechnic University, who argues the uniqueness of the book. This is followed by the acknowledgments, and an introduction (pp. 15–36) in which the author herself presents the aim of her book. She attempts to investigate predominantly written discourse conducted in English via electronic media, by users of English as a lingua franca in international settings. Poppi has chosen to analyse changes and innovations in communicative interactions in various “communities of practice” (E. Wenger 1998) considered to be dynamic, temporary, and formed ad-hoc.

Already these first statements may provoke certain concerns. Indeed, the idea of analysing “the widest possible range of ‘communities of practice’” is bound to put constraints on the presentation of the research results and the research itself, as can be observed on the basis of such expressions used by the author as “for the sake of brevity” (p. 44), “[t]hese findings (...) are preliminary (...) and only

constitute the starting point for further research” (p. 178), “it was beyond the scope of the present chapter to deal with (...)” (p. 201). As a consequence, the reader is given only a brief look at various research results and is hurried through interesting ideas which could have been expanded and explained in more detail in the course of the book (e.g. the biased use of language, p. 127, 220; specialized/localized discourse community, p. 194; the manner of making people (specialists) more aware of the language strategies and the features of the language they use, p. 213).

In the introductory chapter, Poppi also provides an overview of the basic concepts behind “the use of English for international communication” and sums up the reasons for the choice of English as a third language in international interactions. She refers to the idea of the flat world as discussed by Th.L. Friedman (2005), globalisation processes, and the rapid development of Internet technologies, giving a quick historical background explaining why the English language was promoted to the global lingua franca. In addition, Poppi summarises the models devised to depict the spread of English around the world, which leads her to a very important and apt conclusion with regard to future research into the use of English in international encounters: “the necessity to move away from a vision of property of the language on the part of native-speakers” (p. 31). Indeed, criterion based on the traditional distinction between NS<sup>1</sup>s and NNS<sup>2</sup>s should be replaced by a yardstick measuring ability to use English efficiently in international settings.

The main body of the book is divided into two parts – “Part One: Communicating in ELF” (pp. 37–124) and “Part Two: Communicating in BELF” (pp. 125–213), where ELF stands for English as a lingua franca, whereas BELF is the acronym for Business English as a lingua franca. The author explains the meaning of ELF in the introductory chapter of the book (pp. 32–33) and then elaborates on it further in Part One of the book, whereas she discusses the concept of BELF in comparison with ELF on the first pages of Part Two (pp. 130–132). Poppi follows explanations by L. Louhiala-Salminen, M. Charles and A. Kankaanranta (2005; see also A. Kankaanranta, L. Louhiala-Salminen 2007, 2010) and represents the viewpoint that:

BELF is the term coined to refer to the ELF used in the business community to conduct business and by business practitioners to do their work. (...) it [is] (...) a ‘new professional language’, different from International Business English, which (...) was conceived with the native-speaker discourse in mind, acting as a benchmark (p. 130).

---

<sup>1</sup> native speaker

<sup>2</sup> non-native speaker

Part One comprises four chapters. The first chapter presents the results of the analysis of oral communication and asks provocatively: “EFL<sup>3</sup> Learners or ELF Users?” (pp. 39 ff.). On the basis of analysis of pragmatic and lexico-grammatical features within selected interviews and discussion recorded from BBC World and CNN International, Poppi claims that:

the classical separation between those people who use English because they have grown up in an Anglophone area and those who use it with a high level of fluency but live in places where English is not the mother tongue results to be overcome. Distinctions should no longer be made on the basis of place of birth, but refer to the usage speakers make of the language and their grade of competence and efficiency in interactions in international settings. (...) this new perception opens up to new paths which are likely to guarantee ELF the status of widely recognized medium for communicating globally, without the constant need to refer to the yardstick of ENL [English as a Native Language]. (...) a departure is advisable from the mere analysis of linguistic forms, whose range may vary greatly, depending on the users' lingua-cultural backgrounds and experiences, to focus on the communicative processes adopted by ELF users (pp. 62–63).

The rest of the chapters in Part One of the book are devoted to written communication, and to be more precise, present the results of analysis of selected articles from three newspapers: “The Hindustan Times”, “The Baltic Times”, and “The China Daily”. The structure of each chapter comprises a brief historical and/or cultural overview relevant for the analysis, the rationale of the study including the presentation of research data, the results of the analysis and concluding remarks. Due to certain context differences, the analysis of the newspaper articles (downloaded from online sources) was conducted in a slightly varied way. For instance, in the case of every newspaper the research data covers a varied number of articles coming from various periods and various thematic sections. Moreover, in the case of two newspapers (“The Hindustan Times” and “The China Daily”), the author gathered data from two different time intervals with the intention of confirming the findings of the analysis of the data from the earlier period, with the data collected at a later interval. This, however, may raise doubts over the results of such comparative analysis, if, as in the case of “The China Daily”, the earlier corpus comprises articles from the local news sections, whereas the later corpus consists of editorials (p. 115). Furthermore, when discussing the results of the analysis, Poppi does not return to her initial aim of comparing the results of the analysis of two corpuses. This could also be concluded on the basis of the fact that when presenting the research results the author does not give the exact date of the citations. Additionally, the author is not particularly precise in her discussion of data analysis, applying such expressions as “most of the articles” (p. 115), “quite often” (p. 120), “several instances” (p. 121), “sometimes” (p. 121) and “a preliminary analysis” (p. 115) without explaining precisely what this analysis consists of.

---

<sup>3</sup> English as a Foreign Language

Part Two of the book begins with a discussion on communication in international business settings. Apart from the aforementioned definition of BELF, the author refers, amongst other things, to certain aspects of corporate communication, corporate identity and corporate reputation. In my humble opinion, this part of the book should have a more linguistic feel as with the volume published in the series “Linguistic Insights. Studies in Language and Communication”. I would expect the exploration of (marketing and management) language in corporations to be nonetheless more linguistic in nature. The introductory section of Part Two also discusses certain aspects of corporate communication on the Internet. The rest of the chapters in Part Two (7, 8, 9, and 10) present the results of the studies concerning BELF. The first study (chapter 7) explores news written in English by managers and members of departments operating in various branches of Tetra Pak, retrieved from the News Archives of the global website of the company (from 2006, 2007, and 2008). The second study (chapter 8) is devoted to the analysis of corporate websites, especially the “About Us” sections, of seven selected European companies from the energy sector. Unfortunately, in the case of this study, the reader is not informed which year the data comes from. The third and the fourth studies focus on the analysis of email communication. The third study (chapter 9) investigates politeness strategies used in emails sent by Chinese and Japanese employees to their Italian colleagues, all working for an international freight-forwarding company, whereas the fourth study (chapter 10) presents the results of analysis conducted on (business) emails sent by Italian employees of an international company. The fourth study is based on L. Lohuiala-Salminen and A. Kankaanranta’s (2005) tripartite model of email classification with special attention to dialogue genre messages.

In my view, Part Two of the book is a set of separate chapters, not fully connected with one another. Instead of referring to certain issues already elaborated on in the introductory chapter, the author explains them almost from scratch in the chapters presenting the results of the studies on BELF. For example, the section “Corporate Identity” which appears in the introductory chapter of Part Two (pp. 136 ff.) is introduced once again at the beginning of chapter 7 (pp. 149–150). Moreover, a very interesting passage paraphrased in the first section of chapter 7, after S.L. Esrock and G.B. Leichty (2000: 238) is repeated once more in the introduction of the following chapter:

They [= corporate websites] act like 24-hour advertisements, displaying the products and services of a company and promoting them with hard and soft selling techniques. Thanks to the interactive nature of the Internet and their own peculiar features, corporate websites can be used to disseminate messages like traditional media, but much faster and more extensively and can also be used to collect data about target audiences and monitor public opinion on issues of interest to the organization (p. 150)

This, amongst other things, gives the impression that Part Two is a collection of separate texts, which is further confirmed by information found in the footnotes of chapters 8 and 9, according to which the earlier version of these chapters had been published as articles before the book came out. The book finishes with conclusions (pp. 215–223), a list of references (pp. 225–245) and the index of terms (pp. 247–249).

To sum up, I would like to point out that the book by Poppi refers to very interesting aspects of communication in ELF and BELF. The author has taken on a very ambitious and important task. However, the sum of texts collected and analysed by the author (articles, editorials, emails, corporate websites etc.) produced by various people representing different nationalities, and the number of topics to which they refer is enormous, making it near impossible for Poppi to present the entire findings of the conducted studies in a thorough manner in her book. Hence, the conclusions arrived at from the studies must also have been limited to certain general and short statements. Therefore, the reader of “Global Interactions in English as a Lingua Franca” is bound to be left slightly disappointed. Doubts can be raised whether it is rational to compare changes in language over the years on the basis of various data (e.g. articles and editorials) collected over a very short time span (up to 3 years). In addition, the fact that the book has not been edited thoroughly (spelling mistakes in the names, e.g. L. Louhiala-Salminen – three versions on just one page 130; mistakes in the references – see e.g. “Meierkord, Knapp<sup>4</sup>: 9” p. 23); repetition of the same sentence in different chapters – example above; an unkept promise to discuss certain points further in a given chapter – see e.g. “community of practice” p. 87) all serve to raise questions about the credibility of the findings of the studies presented in this book. However, the fact that Poppi mentions a great number of interesting and valuable details about research into ELF and BELF in her book, makes this book very informative, and piques the curiosity of the reader to reach for further research literature to expand their knowledge. It also makes “Global Interactions in English as a Lingua Franca” by Franca Poppi a significant contribution to the literature on ELF and BELF, and an enjoyable reading experience.

## REFERENCES

- ESROCK, S.L./ G.B. LEICHTY (2000), *Organization of Corporate Web Pages: Publics and Functions*. In: *Public Relations Review* 26/3. 327–344.
- FRIEDMAN, Th.L. (2005), *The World is Flat. A Brief History of the Twenty-first Century*. New York.

---

<sup>4</sup> “Meierkord/Knapp” is not included in the reference list.

- LOUHIALA-SALMINEN, L./ A. KANKAANRANTA (2005), "Hello Monica, kindly change your arrangements": *Business Genres in a State of Flux*. In: P. Gillaerts/M. Gotti (eds) *Genre Variation in Business Letters*, Bern et al., Peter Lang (= Linguistic Insights 24). 55–84.
- LOUHIALA-SALMINEN, L./ M. CHARLES/ A. KANKAANRANTA (2005), *English as a lingua franca in Nordic corporate mergers: Two case companies*. In: *English for Specific Purposes* 24 (2005). 401–421.
- KANKAANRANTA, A./ L. LOUHIALA-SALMINEN (2007), *Business Communication in BELF*. In: *Business Communication Quarterly* 70/1. 55–59.
- KANKAANRANTA, A./ L. LOUHIALA-SALMINEN (2010), "English?—Oh, it's just work!": *A study on BELF users' perceptions*. In: *English for Specific Purposes* 29 (2010). 204–209.
- WENGER, E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge.

Justyna ALNAJJAR  
Uniwersytet Warszawski

**Sambor GRUCZA, Monika PŁUŻYCZKA, Justyna ZAJĄC (red.),**  
***Translation Studies and Eye-Tracking Analysis.* (= *Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik* 6). Peter Lang Verlag, Frankfurt/M. 2013, 252 str.**

Na publikację składa się 10 tekstów zgromadzonych wokół zagadnień dotyczących okulografii. Publikacja została (nieformalnie) podzielona na część dotyczącą podstaw teoretycznych badań eyetrackingowych oraz część poświęconą rezultatom konkretnych analiz eyetrackingowych. Książkę otwiera tekst autorstwa Sambora Gruczy, Moniki Płużyczki oraz Justyny Zajęc „Eye-Tracking Supported Translation Studies at the University of Warsaw”, w którym wymieniono główne obszary badań okulograficznych prowadzonych przez członków Laboratorium Eksperymentalnej Lingwistyki Okulograficznej (LELO) Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej. Do obszarów tych należą przede wszystkim badania dotyczące języków specjalistycznych, translatoryki i glottodydaktyki.

Serię tekstów dotyczących podstaw teoretycznych badań eyetrackingowych otwiera artykuł Sambora Gruczy pt. „Heat Maps, Gaze Plots ... and What Next? The Access to Translation Competences and Translation Processes”. W pierwszej części artykułu autor koncentruje się na kompetencjach translatorycznych, dzieląc je na idiokompetencje i polikompetencje. Podział ten warunkuje dwa rodzaje studiów translatorycznych, bazując na teorii lingwistyki antropocentrycznej, mianowicie studia nad „prawdziwymi” kompetencjami tłumacza oraz nad modelowymi

kompetencjami tłumacza. W dalszej części tekstu te pierwsze nazwane są antropocentrycznymi studiami translatorycznymi. Druga część artykułu skupia się na terminie „tekst” w translatoryce, wskazując analizę tekstu jako sposób na rekonstrukcję kompetencji translatorycznych. Dokonać tego można za pomocą badań aparaturowych, którymi są badania okulograficzne. Z uwagi na to, że ruchy gałki ocznej odzwierciedlają procesy kognitywne zachodzące w mózgu, autor artykułu uznaje metodę eyetrackingową za najbardziej efektywną.

Drugi tekst Jerzego Żmudzkiego pt. „Problems, Objectives and Challenges of the Polish Translation Studies and Theory” przedstawia stan translatoryki z perspektywy środowiska akademickiego. W artykule zreferowano fazy rozwoju teorii translatorycznej w Polsce oraz przedstawiono opis diagnostyczny obecnego stanu teorii translatorycznej, jak również typy kompetencji. Autor wskazuje, które uniwersytety i organizacje w Polsce najbardziej intensywnie zajmują się tłumaczeniami. J. Żmudzki podejmuje także kwestie dotyczące wymogów kształcenia akademickiego w zakresie translacji.

W kolejnym tekście pt. „Knowledge – Transference – Translation” Marta Małachowicz koncentruje się na przedstawieniu relacji wiedzy, transferencji i tłumaczenia. W artykule podkreślono wagę prawidłowego zrozumienia tych terminów, przestrzegając czytelnika przed myleniem ich literackiego sensu z akademickim. Pojęcia przedyskutowano w ujęciu antropocentrycznym, które definiuje wiedzę i kompetencje jako właściwości mózgu, zaś tekst jako ich postać wyrażeniową. Akty transferencji wiedzy, tak samo jak akty komunikacyjne, są zatem dostępne dzięki środkom wyrazu danego języka (tekstom). Autorka rozróżnia transferencję horyzontalną oraz wertykalną, które wymuszają dwa typy tłumaczeń tekstów specjalistycznych, dodając, iż transferencji wiedzy specjalistycznej zwykle towarzyszy transferencja nowych środków ekspresyjnych z języka źródłowego.

Celem czwartego artykułu tej części, autorstwa Ewy Zwierzchoń-Grabowskiej, pt. „Could Eye-Tracking Help to Reconstruct the Translation Processes?” jest przedstawienie możliwości zastosowania metody eyetrackingowej w tłumaczeniach pisemnych. Autorka wymienia pytania, które najczęściej pojawiają się w procesie tłumaczeń, opisuje przedmiot badań eyetrackingowych oraz ruchy gałki ocznej w procesie tłumaczenia. W artykule poruszono również zagadnienie optymalizacji narzędzi tłumaczeniowych oraz łączenia badań eyetrackingowych z innymi metodami badawczymi. Przedstawiono także ogólne rezultaty, które można uzyskać podczas badań eyetrackingowych. Zdaniem autorki okulografia może pomóc w rekonstrukcji pisemnego procesu tłumaczenia.

Kolejny artykuł autorstwa Pawła Solucha i Adama Tarnowskiego pt. „Eye-Tracking Methods and Measures” rozpoczyna teza głosząca, że ruchy gałki ocznej są najbardziej powszechnym potencjalnie intencjonalnym zachowaniem człowieka. Autorzy dokonali przeglądu metod eyetrackingowych, opisali najbar-



dziej optymalne środowisko badań, sprzęt, natężenie światła oraz zastosowanie eyetrackingu, podkreślając, że obecnie większość badań koncentruje się nad procesami kognitywnym zachodzącymi w mózgu, zaś ruchy gałki ocznej są nimi motywowane. Artykuł kończy wniosek, iż badania eyetrackingowe obecnie cieszą się dużym zainteresowaniem, jednakże jest to pole, które wciąż wymaga gruntownego zbadania.

Serię tekstów poświęconych przedstawieniu wyników konkretnych analiz eyetrackingowych otwiera artykuł Moniki Płużyczki pt. „Eye-Tracking Supported Research Into Sight Translation. Lapsological Conclusions” prezentujący wagę badań okulograficznych w badaniach translatorycznych oraz dydaktyce translacji. Główna część tekstu opisuje eksperyment przeprowadzony wśród 17 osób, które tłumaczyły tekst polski na rosyjski. Celem badania jest analiza możliwości i perspektyw badań okulograficznych w translatoryce, obserwacja procesu tłumaczenia oraz sformułowanie wniosków dotyczących translodydaktycznej relewancji badań eyetrackingowych. Autorka prezentuje przykładowe mapy gazeplotowe, czyli ścieżki wzroku, obrazujące sposób postrzegania tekstu, przedstawia rezultaty badania, dokonuje próby wyjaśnienia błędów i problemów tłumaczeniowych, które miały odzwierciedlenie w najdłuższych fiksacjach, oraz prezentuje zestawienie statystyczne popełnionych błędów, które odzwierciedla specyfikę tłumaczenia a vista. Artykuł kończy konkluzja dotycząca zapotrzebowania na prowadzenie regularnych badań okulograficznych w translatoryce i w dydaktyce translacji.

W artykule Silvii Hansen-Schirry i Christopha Roesenera zatytułowanym „Proactive Use of Eye-Tracking in the Translational Workflow” opisano możliwości wykorzystania w nowoczesnej translatoryce danych uzyskanych w trakcie badań eyetrackingowych. W artykule scharakteryzowano oprogramowanie używane w procesie tłumaczeniowym oraz proponowane modyfikacje mające na celu jego polepszenie z wyróżnieniem trzech faz tłumaczenia: początkowej, środkowej oraz końcowej. Ponadto przedstawiono interpretację danych eyetrackingowych uzyskanych podczas badania procesu tłumaczeniowego. Wyniki badań mają posłużyć do sformułowania propozycji dotyczących usprawnienia kształcenia translacyjnego.

Kolejny tekst autorstwa Agnieszki Szarkowskiej, Izabeli Krejtz, Krzysztofa Krejtzta oraz Andrew Duchowskiego pt. „Harnessing the Potential of Eye-Tracking for Media Accessibility” przedstawia przegląd badań eyetrackingowych w obszarze tłumaczeń audiowizualnych, których celem było/ jest objaśnienie procesów kognitywnych zachodzących w mózgu tłumacza. Główna część artykułu podsumowuje rezultaty badań przeprowadzonych przez autorów. Przedstawione wnioski rzucają nowe światło na to, jak ludzie niedosłyszący oraz niesłyszący rejestrują napisy do filmów oraz jak nagrania audio wpływają na ich odbiór przez osoby niedowidzące lub niewidome m.in. w edukacji oraz sztuce.

Ostatnim artykułem zamieszczonym w publikacji jest artykuł Justyny Zajac, pt. „Eye-Tracking Research of Business Email Reception” opisujący rezultaty eksperymentu eyetrackingowego dotyczącego odbioru biznesowej korespondencji mailowej. W artykule opisane są niektóre obecne praktyki biznesowe oraz lingwistyczne cechy dyskursu biznesowego w ujęciu międzynarodowym. W drugiej części artykułu autorka porównuje wybrane wyniki badania bazującego na fragmentach rzeczywistej komunikacji e-mail z danymi uzyskanymi w badaniu okulograficznym. Analizie poddano tytuły oraz pierwsze wersy maili, co doprowadziło do wielu ciekawych konkluzji, m.in. tej, że ważne informacje powinny być umieszczane po lewej stronie, oraz, że tytuł wiadomości e-mail ma bardzo duże znaczenie.

O walorach recenzowanej książki stanowią głównie: aktualność i ranga podjętej problematyki, skład zespołu autorskiego, poziom naukowy wszystkich zaprezentowanych w książce tekstów, ponadto wpływ profesjonalnej redakcji naukowej na spójność książki, która choć jest pracą zbiorową ma charakter publikacji zwartej. Uznanie budzi przede wszystkim treść poszczególnych tekstów. Kolejnym atutem recenzowanej książki jest to, że prezentuje ona wyniki badań i rozważań przedstawicieli różnych ośrodków akademickich zajmujących się eyetrackingiem. Z pełnym przekonaniem można ją zarekomendować wszystkim czytelnikom zainteresowanym zagadnieniem okulografii.

Kamila FORMELA  
Uniwersytet Warszawski

**Bronisława LIGARA, Wojciech SZUPELAK, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze.* Księgarnia Akademicka, Kraków, 2012, 273 str.**

Pozycja stanowi trzeci tom serii *Glottodydaktyka*, której redaktorem naukowym jest prof. Władysław Miodunka – kierownik Katedry Języka Polskiego jako Obcego Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Publikacja jest owocem współpracy naukowej dr hab. Bronisławy Ligary (polonistki i romanistki, adiunkta Wydziału Polonistyki UJ) oraz Wojciecha Szupelaka (anglisty i polonisty, pracownika UJ, praktyka w zakresie nauczania języka biznesu). Rozważania autorów skupiły się na języku biznesu. W publikacji wskazuje się na to, że zgłębianie wiedzy na temat polskich języków specjalistycznych oraz ich nauczanie stanowią nowy nurt w glottodydaktyce polonistycznej. Na łamach książki dokonano

porównania między nauczaniem angielskiego języka biznesu a polskiego języka biznesu. Wspomniane zagadnienia zostały poddane analizie, a następnie opisano je przez pryzmat nauczania polskiego języka specjalistycznego jako obcego.

Monografia składa się z dwóch zasadniczych części, (1) *Podstawy teoretyczne nauczania języka specjalistycznego jako obcego* (autorstwa B. Ligary) oraz (2) *Nauczanie polskiego języka biznesu jako obcego w perspektywie porównawczej z glottodydaktyką języka angielskiego* (autorstwa W. Szupelaka, przy współudziale B. Ligary w rozdziale siódmym).

Część pierwszą tworzy sześć następujących rozdziałów: 1. *Wokół pojęcia i definicji języka specjalistycznego* (s. 21–40), 2. *Języki specjalistyczne w badaniach lingwistyki stosowanej – implikacje dla glottodydaktyki* (s. 41–44), 3. *Języki specjalistyczne jako przedmiot badań glottodydaktyki uprawianej w Polsce: od wiedzy naukowej do jej aplikacji* (s. 45–50), 4. *Osiągnięcia językoznawstwa teoretycznego jako implikacje dla nauczania słownictwa specjalistycznego jako obcego* (s. 51–76), 5. *Kolokacje jako problem glottodydaktyki języka specjalistycznego* (s. 77–80), 6. *W stronę specjalistycznej kompetencji leksykalnej. Podsumowanie* (s. 81–82).

Autorka rozpoczyna od omówienia różnych sposobów definiowania języka specjalistycznego, bazując na bogatym dorobku warszawskiej szkoły lingwistyki stosowanej. Wskazuje ona na zależność języków specjalistycznych od języka ogólnego i podkreśla za F. Gruczą i S. Gruczą (zob. F. Grucza 2002: 15–18, S. Grucza 2007: 14), że języki specjalistyczne nie są „pełnymi językami”, lecz tworzone są na bazie języka ogólnego. B. Ligara podziela opinię S. Gruczy, który zauważył, że

istnieje ścisła zależność pomiędzy kompetencją językową jaką uczący osiągnął w zakresie danego języka specjalistycznego ojczywego a nauczaniem/uczeniem się tegoż języka specjalistycznego jako obcego (S. Grucza 2007: 17–18).

Zwieńczenie pierwszego rozdziału stanowi odwołanie się do schematu rozwarstwienia języka zaproponowanego przez S. Gruczę, który usytuował języki specjalistyczne na tle zróżnicowania języka narodowego (S. Grucza 2008a: 695–696; 2008b: 47, 50–53).

W rozdziale drugim mowa jest o ukonstytuowaniu się nowej, i co ważne, samodzielnej dziedziny badań nad językami specjalistycznymi tzw. lingwistyki języków specjalistycznych, zainicjowanej przez warszawską szkołę badawczą językoznawstwa stosowanego. B. Ligara wskazuje na powstanie kolejnej dziedziny, lingwistyki tekstów specjalistycznych, wyrosłej z rozszerzenia zakresu badań z poziomu leksyki i składni do poziomu tekstu oraz gatunków specjalistycznych (s. 42). Dalsze rozważania autorki koncentrują się wokół tematyki związanej z zakresem badań lingwistycznych, a konkretnie na wzbogaceniu jej o aspekt porównawczy. Wskazuje ona na doniosłość ww. z perspektywy glottodydaktycz-

nej i tłumaczeniowej oraz ze względu na komunikację specjalistyczną. W kolejnym rozdziale zawarto wprowadzenie dotyczące relacji, jakie zachodzą pomiędzy słownictwem niespecialistycznym, słownictwem specjalistycznym i terminologią. Zdaniem autorki terminologię należy badać na płaszczyźnie tekstowej, ponieważ „tylko one (teksty – przyp. recenzenta) pokazują realne funkcjonowanie terminów w kontekście” (s. 69).

Część pierwszą zamykają krótkie rozważania dotyczące kolokacji, które pojawiają się w najbliższym otoczeniu terminu na osi syntagmatycznej. B. Ligara stwierdza, że dobór kolokacji nie jest kwestią wyboru użytkownika języka specjalistycznego, lecz jest narzucony przez dyskurs specjalistyczny. B. Ligara w swych rozważaniach zwraca uwagę na to, że to właśnie nauczanie kolokacji w języku specjalistycznym obcym pokazuje osadzenie nauczanych terminów w syntagmach typowych dla danego języka specjalistycznego, a więc w typowych dla niego kombinacjach. Wyrażono pogląd, że nauczanie terminologii w izolacji jest niecelowe, gdyż użycie terminologii może okazać się niemożliwe ze względu na brak umiejętności stworzenia zdania/ tekstu. W publikacji nie pominięto kwestii łączliwości terminów. Podsumowując część pierwszą, autorka podkreśla, że dydaktyka terminologii obcojęzycznej powinna się opierać na podejściu onomazjologicznym podniesionym przez S. Gruczę, jednakże powinna być także wsparta podejściem tekstologicznym (s. 81).

Część druga publikacji obejmuje następujące rozdziały: 1. *Wprowadzenie: Język biznesu na tle języków specjalistycznych* (s. 85–98), 2. *Specyfika nauczania języka biznesu jako obcego a nauczanie języka dla celów ogólnych* (s. 99–104), 3. *Charakterystyka uczących się języka biznesu jako języka obcego* (s. 105–116), 4. *Treści nauczania języka obcego dla celów biznesowych oraz metody i techniki ich realizacji* (s. 117–164), 5. *Umocowanie metodyczne nauczania języka biznesu jako obcego* (s. 165–180), 6. *Metoda analizy materiałów dydaktycznych i zajęć w glottodydaktyce języka biznesu – kryteria* (s. 181–186), 7. *Analiza podręczników do nauki języka polskiego jako obcego dla celów biznesowych* (s. 187–196).

Preludium części drugiej stanowi charakterystyka języka biznesu na tle innych języków specjalistycznych. W. Szupelak zwraca uwagę na niewielką liczbę publikacji w rzeczonym temacie na polskim rynku wydawniczym, stwierdzając że nawet te dostępne nie wyczerpują tematu. Analizując język biznesu, autor uwzględnił dwa główne kryteria: użytkowników danego języka specjalistycznego oraz sytuację komunikacyjną.

W przypadku użytkowników języka biznesu określanie tematu komunikacji specjalistycznej jest zależne przykładowo od poziomu uczących się lub ich potrzeb językowo-zawodowych. Autor zaproponował także podział języka obcego dla celów biznesowych na profesjonalny i dydaktyczny, podkreślając przy tym, że nauczyciel języka biznesowego powinien uwzględnić wszystkie kryteria użyt-

kowników, tj. m.in. ich potrzeby, poziom znajomości języka oraz sytuację komunikacyjną. W. Szupelak podaje pomocne wskazówki dotyczące oceny kompetencji językowych uczestników kursu języka biznesu. Autor często dokonuje porównań między angielskim a polskim językiem biznesu, w celu lepszego zaprezentowania poszczególnych zjawisk czy rozwiązań, a także potwierdzenia swych teorii. W. Szupelak podkreśla zatarcie granicy między tradycyjnym podziałem ról nauczyciel–uczeń w procesie nauczania języka biznesu. Zauważa rolę innych kompetencji, jakie powinny nabyć osoba ucząca się i nauczająca języka biznesu, do których to kompetencji można zaliczyć umiejętność komunikacji interpersonalnej, w tym niewerbalnej, oraz szeroką wiedzę specjalistyczną w przedmiotowym zakresie. Autor drugiej części publikacji dokonuje analizy podejść (komunikacyjnego i zadaniowego) stosowanych w nauczaniu języka specjalistycznego, wskazując na ich wady i zalety.

Rozważania teoretyczne i praktyczne przedstawione w monografii zamyka podsumowanie, w którym autorzy wydają się szukać odpowiedzi na pytanie, jak skutecznie uczyć języka obcego dla celów biznesowych. Wynikiem przemyśleń jest aneks, w którym autorzy przedstawiają pięć gotowych scenariuszy jednostek lekcyjnych wraz z ćwiczeniami do wykorzystania w glottodydaktyce polszczyzny biznesowej. Każdy scenariusz jest przedstawiony szczegółowo, określając m.in. liczebność grupy, czas trwania zajęć, cele nauczania, materiały dydaktyczne oraz zadania poszczególnych uczestników procesu dydaktycznego. Pomoce naukowe wzbogacone są o łatwo przyswajalne ilustracje oraz zestawienia w postaci tabelarycznej.

Jeśli założeniem publikacji było wypełnienie luki w literaturze glottodydaktycznej, którą na wstępie sygnalizowali autorzy, to można uznać, że ten cel został osiągnięty. Na rynku pojawiła się publikacja prezentująca szerokie ujęcie tematu nauczania polskiego języka biznesu. Walorem książki jest spojrzenie na język specjalistyczny z kilku perspektyw, w tym kontrastywnej, dającej szeroki ogląd na omawianą kwestię. Fakt, że w pierwszej części autorzy zawarli podwaliny teoretyczne pod dalsze rozważania praktyczne sprawia, że książka jest zrozumiała nawet dla osób stawiających pierwsze kroki w omawianym temacie.

Profesjonalizm autorów podkreśla rozbudowana bibliografia oraz liczne odwołania w tekście do uznanych autorytetów w świecie nauki teorii. Warto odnotować, że książka jest napisana w konwencji, w której proces nauczania jest podporządkowany potrzebom podmiotu uczącego się. Uwzględniając, iż nauczanie polskiego języka biznesu jest innowacyjnym nurtem glottodydaktycznym, należy uznać za cenne odniesienia i porównania do nauczania angielskiego języka biznesu.

Podsumowując, zaprezentowane w monografii teorie wpisują się w antropocentryczne podejście do języków ludzkich. B. Ligara podkreśla m.in., że każdy język specjalistyczny nie jest niezależny od języka ogólnego, oraz wskazuje że

język specjalistyczny służy „przedstawieniu” lub „przekazaniu” pewnej porcji wiedzy specjalistycznej, co byłoby niemożliwe przy użyciu języka ogólnego. Mimo stosowania przez autorów uproszczonych form np. angielski czy polski język biznesu, w publikacji prezentowane jest stanowisko zgodne z teorią S. Gruczy, który wprowadził określenie idio- oraz polilektu, wskazujące, iż żaden język specjalistyczny jako taki nie istnieje, istnieje tylko konkretny język konkretnego mówcy/ słuchacza zwany idiolektem, a zbiór idiolektów (przynajmniej dwóch) konkretnych mówców/ słuchaczy można nazwać polilektem. (S. Grucza 2004: 40, 2008b: 124–126).

Omawiana publikacja jest godna uwagi ze względu na bogatą zawartość merytoryczną oraz przystępny sposób prezentacji wniosków. Rozbudowany teoretyczny wstęp, w którym autorka nie ogranicza się do cytowania jednego bądź nielicznych naukowców, lecz porównuje osiągnięcia naukowe wielu badaczy, oraz zazwyczaj ustosunkowuje się do ich poglądów odpowiednio to argumentując, stanowi doskonale wprowadzenie do praktycznych rozważań w dalszej części monografii. Dołączone gotowe scenariusze zajęć stanowią nieocenioną pomoc dydaktyczną. Z pewnością warto poświęcić czas za zapoznanie się z recenzowaną publikacją.

## BIBLIOGRAFIA

- GRUCZA, F. (2002), *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*. Warszawa. 9–26.
- GRUCZA, S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa.
- GRUCZA, S. (2007), *Glottodydaktyka specjalistyczna. Część I. Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych*, (w:) *Przegląd glottodydaktyczny* 23. 7–20.
- GRUCZA, S. (2008a), *Geschichte und Stand der Fachsprachenforschung in Polen*, (w:) W. Czachur/ M. Czyżewska (red.), *Vom Wort zum Text. Studien zur deutschen Sprache und Kultur. Festschrift für Professor Józef Wiktorowicz zum 65. Geburtstag*. Warszawa. 693–706.
- GRUCZA, S. (2008b), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.

Alicja SZTUK  
Uniwersytet Warszawski

## KOMUNIKATY I SPRAWOZDANIA

**Sprawozdanie z konferencji naukowej Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej *Języki – Teksty – Akty komunikacyjne*, Olsztyn, 5–6 kwietnia 2013 r.**

W dniach 5–6 kwietnia 2013 w Olsztynie odbył się zjazd Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej współorganizowany przez Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej (PTLS), Katedrę Filologii Germańskiej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego oraz Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego. Obrady podczas tegorocznej konferencji koncentrowały się wokół tematu „Języki – Teksty – Akty komunikacyjne”.

Po uroczystym otwarciu rozpoczęto część naukową konferencji. Otworzył ją referat Weroniki Wilczyńskiej (UAM), w którym autorka podjęła tematykę dyskursu rozumianego jako brakujące ogniwo pomiędzy kulturą a językiem. W. Wilczyńska określiła znaczenie tożsamości językowej i kulturowej, a także kompetencji komunikacyjnej i konceptualizacji rozwojowej dyskursu w kształceniu językowym na poziomie szkolnictwa wyższego. Wystąpienie Kazimierzy Myczko (UAM) dotyczyło znaczenia świadomości komunikacyjnej w glottodydaktyce. Zdaniem referentki pojęcie świadomości językowej jest związane z koncepcją „uwrażliwiania” na język przy jednoczesnym uwzględnieniu predyspozycji kognitywnych ucznia. Celem rozważań było wykazanie potrzeby uwzględnienia w nauczaniu refleksji nad językiem. Sebastian Piotrowski (KUL) przedstawił wyniki badań nad strategiami komunikacyjnymi, które przeprowadził w klasie języka obcego. Omówieniu poszczególnych strategii na wybranych przykładach towarzyszyła refleksja nad częstotliwością i warunkami ich występowania, a także nad ich konsekwencjami w procesie kształcenia językowego. Kolejnym wystąpieniem poświęconym tematyce glottodydaktycznej był referat Ewy Zajdler (UW) na temat zależności pomiędzy umiejętnościami receptywnymi a realizacją fonemów tonalnych w języku chińskim. Prelegentka argumentowała, iż przyczyną problemów z rozpoznawaniem tonów jest zbyt mała rozpiętość rejestru, którą można zwiększyć poprzez regularną świadomą dydaktykę.

Drugą część obrad otworzył referat Aliny Naruszewicz-Duchlińskiej (UWM) dotyczący intencjonalnych zakłóceń w komunikacji internetowej, czyli tzw. „trollingu”. Prelegentka omówiła przykłady antystrategii komunikacyjnych, jak również przyczyny oraz konsekwencję ich stosowania przez użytkowników Internetu. Następnie Stanisław Goźdz-Roszkowski (UŁ) omówił założenia frazeologii dys-

trybucyjnej w ujęciu korpusowym oraz możliwości jej zastosowania w analizie języka prawa. Jak podkreślił, frazeologia dystrybucyjna nie stoi w opozycji do klasycznej frazeologii, a jedynie ją uzupełnia, umożliwiając m.in. analizę stopnia formalności tekstu prawniczego poprzez określenie, jaki procent tekstu stanowią powtarzalne sekwencje  $n$  wyrazów. Referat Justyny Zajac (UW) był poświęcony zagadnieniu audytu komunikacyjnego w przedsiębiorstwie. Omówieniu podstawowych założeń audytu towarzyszyła krytyczna analiza jego poszczególnych typów. Prelegentka przedstawiła audyt komunikacyjny jako istotny czynnik wpływający pozytywnie na funkcjonowanie przedsiębiorstw, a jednocześnie jako interesujący przedmiot badań dla lingwistów. Kolejne cztery referaty dotyczyły różnych aspektów translatoryki. Pierwszym z nich było wystąpienie Jerzego Żmudzkiego (UMCS), który zajął się tematem holizmu funkcjonalnego w perspektywie translatoryki antropocentrycznej. Jak zaakcentował, zgodnie z koncepcją antropocentryczną sensem każdej translacji jest komunikacja, a obiektami pierwszorzędnymi są „aktywni uczestnicy wydarzenia translacyjnego”. Paweł Bąk (UR) zajął się zagadnieniem ekwiwalencji polskich i niemieckich nazw osobowych rodzaju żeńskiego z perspektywy poprawności politycznej. W swoim referacie omówił sposoby tworzenia form żeńskich w obu językach, a także poruszył problem negatywnego nacechowania niektórych nazw żeńskich w języku polskim. Referat Anny Małgorzewicz (UWr) dotyczył socjokognitywnych kompetencji tłumacza, polegających na umiejętności uwzględnienia w procesie translacji oczekiwań i kontekstu socjokulturowego odbiorcy. Na podstawie wyników przeprowadzonego badania, prelegentka omówiła główne deficyty w zakresie tej kompetencji u studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie tłumacza oraz możliwości ich niwelowania w pracy dydaktycznej. Agnieszka Szarkowska (UW) zajęła się omówieniem strategii przekładu wielojęzyczności w napisach dla niesłyszących. Przedstawieniu tych strategii na wybranych przykładach towarzyszyła prezentacja wyników ankiety przeprowadzonej wśród osób niesłyszących, zgodnie z którymi preferowaną formą napisów jest taka, w której zostały zachowane dialogi oryginalne.

Drugiego dnia w części poświęconej glottodydaktyce pierwszą prelegentką była Joanna Zawodniak (UZ), która zajęła się znaczeniem mozaiki językowej we wczesnej dydaktyce języka obcego. Podejmując polemikę z powszechnymi opiniami dotyczącymi nauczania dzieci, prelegentka wykazała korzyści z uwzględnienia w nauczaniu języka obcego kapitału poznawczego dziecka w zakresie języka ojczystego oraz „dialogu dziecka pomiędzy dwoma językami”. Kolejny referat wygłoszony przez Aleksandrę Łyp-Bielecką (UŚ) dotyczył aplikacji sieci Web 2.0 pomocnych w nauczaniu i uczeniu się słownictwa. Prelegentka zaprezentowała wybrane narzędzia oraz przedstawiła możliwości ich wykorzystywania. Jednocześnie podkreśliła, iż nie mogą one zastępować nauczyciela i nabierają wartości dopiero wtedy, gdy są stosowane świadomie w określonym celu. Rów-



nież wystąpienie Marty Kaliskiej (UW) dotyczyło nowoczesnych narzędzi glottodydaktycznych. Referentka podkreślała, iż dzisiejsza młodzież to pokolenie tzw. *digital natives*, przedstawiając jednocześnie korzyści z zastosowania w procesie glottodydaktycznym tabletów i smartfonów, które umożliwiają korzystanie z takich form nauki jak *e-learning*, *blended learning* oraz *mobile learning*. Indywidualizacja procesów uczenia się języka obcego w instytucjonalnym kontekście edukacyjnym to zagadnienie poruszone w pierwszym z trzech ostatnich referatów, wygłoszonym przez Mariolę Jaworską (UWM). Dotyczył on z jednej strony akcentowania w aktach prawnych potrzeby uwzględnienia cech indywidualnych ucznia, z drugiej zaś rzeczywistości edukacyjnej, w której m.in. zbyt duże dostosowanie do wymogów egzaminów wyklucza indywidualizację.

Kolejna referentka, Anna Dolata-Zaród (UŚ), przyjrzała się zagadnieniu wartościowania w tekście specjalistycznym. Przeanalizowany materiał badawczy obejmował 35 wyroków sądu apelacyjnego w języku niemieckim. Prelegentka omówiła występowanie poszczególnych typów językowych środków wartościujących w oparciu o typologie zaproponowane przez J. Puzyninę oraz C. Kerbrat-Orecchioni.

Referat Krzysztofa Nycza (UR) dotyczył tekstów w komunikacji giełdowej. Badacz skoncentrował się na stosowanej w nich terminologii specjalistycznej jako elemencie stanowiącym o niepowtarzalności tej odmiany języka. Wśród kategorii wyodrębnionych w analizie znalazły się leksemy powstałe w wyniku terminologizacji słownictwa potocznego, metafory, skróty alfabetyczne oraz zapożyczenia.

Obecność cenionych autorytetów z dziedziny językoznawstwa, jak również bogactwo poruszanych tematów, od problemów teorii przekładu poprzez zagadnienia z zakresu językoznawstwa ogólnego i porównawczego aż po glottodydaktykę, sprawiły, iż obrady podczas tegorocznej (już piątej) edycji konferencji PTLS można niewątpliwie uznać za owocne. Stanowiła ona jak zwykle okazję do inspirującej wymiany spostrzeżeń i poglądów naukowych między lingwistami reprezentującymi różnorodne nurty badawcze oraz różne filologie. Szczegółowe informacje dotyczące konferencji zamieszczone zostały na stronie [www.ptls.uw.edu.pl](http://www.ptls.uw.edu.pl) w zakładce Konferencje.

Anna KAPUŚCIŃSKA

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

**Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji *Sprachliche Aggression: Begriffsbestimmung, Untersuchungsmethoden, Fallstudien. Verbal Aggression: Conceptual Determination, Research Methods, Case Studies*, Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej, Uniwersytet Warszawski, 23–24 maja 2013 r.**

Konferencja, która odbyła się w Instytucie Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej, została zorganizowana przez dr hab. Silvię Bonacchi pod patronatem Zakładu Teorii Języków i Akwizycji Językowej. W konferencji wzięli udział goście z kraju i zagranicy, a językami obrad były języki niemiecki i angielski. W trakcie konferencji przedstawiono następujące referaty:

Dr hab. Silvia Bonacchi (UW): „Verbale Aggression: Versuch einer Begriffsbestimmung” (Agresja językowa: Próba ustalenia definicji). W referacie dokonana została próba stworzenia ramy konceptualnej do badań nad zachowaniami komunikacyjnymi nacechowanymi agresją. Lingwistyczne zainteresowanie agresją językową skupia się na sile illokucyjnej oraz perlokucyjnym efekcie, tj. na tym aspekcie agresji, który w konsekwencji wywołuje pewną reakcję. Agresja językowa jest wyrazem (jawnego bądź ukrytego) antydialogicznego zachowania komunikacyjnego skierowanego na uzyskanie przewagi nad partnerem komunikacyjnym oraz na odrzucenie go, co może być wywołane przez szereg przyczyn, takich jak: pragnienie zyskania władzy, asymetria w wiedzy, mechanizmy kompensacyjne itp. Autorka referatu zaproponowała model zachowania antydialogicznego nawiązujący do modelu stworzonego przez P. Brown i St.C. Levinsona. Silvia Bonacchi zmodyfikowała go jednak, nadając mu więcej dynamiki – w jej modelu uwaga skupia się przede wszystkim na interakcyjnym charakterze zachowań agresywnych oraz uwzględniony zostaje relacyjny, interakcyjny i multimodalny charakter aktów nacechowanych agresją. Rozważania teoretyczne autorki referatu zostały dodatkowo potwierdzone analizą materiału empirycznego dokonaną w formie prezentacji.

Prof. Jörg Meibauer (Uniwersytet Jana Gutenberga w Moguncji): „Jemandem ins Gesicht lügen als sprachliche Aggression” (Jawne kłamstwo jako przykład agresji językowej). Autor referatu na przykładzie dialogów z serialu „Mad Men” przeanalizował „jawne kłamstwo” (*bald-faced lie*) jako przejaw agresji werbalnej. „Jawnym kłamstwem” autor nazywa kłamstwo, w przypadku którego osoba okłamywana domyśla się, że jest okłamywana, a osoba dopuszczająca się kłamstwa domyśla się, że okłamywana osoba wie o byciu okłamywanym. W związku z tym autor zadał pytanie, czy w tej sytuacji można w ogóle mówić o zaistnieniu kłamstwa i stwierdził, że nie, ponieważ słuchacz wie, że wypowiedź mówcy jest nieprawdziwa, a mówca zdaje sobie sprawę, że słuchacz również jest tego świadom. Zdaniem autora mamy w tym przypadku do czynienia z aktem agresji, ponieważ

naruszona została zasada kooperatywności do stopnia graniczącego z zachowaniem agresywnym, ponadto mówca okazał słuchaczowi brak szacunku i w pewien sposób go obraził.

Dr Bogusława Rolek (URz): „Formen und Modelle der sprachlichen Aggression im politischen Diskurs” (Formy i modele agresji językowej w dyskursie politycznym). Na wstępie autorka zauważyła, że dotychczasowe teorie agresywnego zachowania wymieniają takie elementy, jak: „zachowanie”, „akcja”, „szkoda wyrządzona drugiej osobie”, i w swoich dociekaniach postanowiła ograniczyć się wyłącznie do agresji wyrażonej przez język. Uczyniwszy tak, autorka zdefiniowała agresję jako zachowanie językowe osadzone w pewnym kontekście komunikacyjnym, odbywające się pomiędzy dwoma interlokutorami, którego celem jest obniżenie wartości drugiej osoby lub rzeczy. Takie ujęcie agresji językowej umożliwia uchwycenie wielopłaszczyznowego i wieloaspektowego charakteru tego rodzaju zachowania językowego. Tym, co odróżnia agresywny rodzaj zachowania językowego od innych typów zachowań językowych, jest zamiar wyrządzenia szkody, tj. obniżenie wartości rozmówcy jako osoby lub specjalisty w danej dziedzinie. Autorka następnie dokonała analizy pośrednich i bezpośrednich językowych zachowań agresywnych w polskim i niemieckim dyskursie politycznym.

Dr hab. Magdalena Olpińska-Szkielko (UW): „Fehlerkorrektur als sprachlicher Aggressionsakt?” (Korygowanie błędów jako przykład agresji werbalnej?). W referacie autorka wyraziła przekonanie, że w tradycyjnych modelach nauczania języków obcych korygowanie błędów uczniów przez nauczycieli często posiada cechy zachowania agresywnego. Po wstępnym streszczeniu współczesnych teorii omawiających różne podejścia do błędów językowych i ich korygowania podczas zajęć poświęconych nauczaniu języka obcego, autorka przedstawiła przegląd oraz ocenę praktyk korygowania błędów stosowanych na zajęciach języka niemieckiego w polskich szkołach. Należą do nich m.in.: brak informacji zwrotnej nt. poprawnej wersji; onieśmianie ucznia, gdy popełni błąd w mowie i traktowanie błędów nie jako nieodłącznego elementu procesu uczenia się, lecz jako wyniku niedouczenia ze strony ucznia; brak autokorekty ucznia; praktykowanie ćwiczeń drylowych i testów wyboru. Jak udowodniła autorka referatu, wszystkie te elementy mogą mieć negatywny wpływ na efekt procesu uczenia się języka obcego.

Dr Reinhold Utri (UW): „Das fluchende Österreich: Schimpfen über Österreich – aggressive sprachliche Elemente von bekannten ÖsterreicherInnen (z. B. des TV-Stars Mundl)” (Klnąca Austria: Przeklinanie na Austrię – elementy agresywnego zachowania językowego znanych Austriaków (np. postaci telewizyjnej Edmunda ‚Mundl’ Sackbauera)). W referacie autor przedstawił językową charakterystykę sposobów, w jaki Austriacy przeklinają, oraz wyjaśnił, na czym polegają różnice w tej kwestii w porównaniu z językiem niemieckim używanym w Niemczech. Teksty, na przykładzie których omówiono to zagadnienie, zostały zaczerpnięte z dzieł austriackich pisarzy, przede wszystkim jednak z serialu „Ein

echter Wiener geht nicht unter”, którego fragmenty zostały odtworzone podczas referatu. Zaprezentowany materiał empiryczny ukazał dodatkowo różnice regionalne pomiędzy różnymi odmianami języka niemieckiego oraz wyrażenia międzynarodowe obecne w języku niemieckim używanym w Austrii.

Dr Paweł Bąk (URz): „Euphemismen und verbale Aggression” (Eufemizmy a agresja językowa). Autor referatu dokonał analizy związków pomiędzy stosowaniem eufemizmów a agresją językową. W literaturze przedmiotu eufemizmy traktowane są często jako słabsze określenia zjawisk nieprzyjemnych dla słuchacza, a ich prymarną funkcją jest zatajenie tychże zjawisk. Korzystanie z tej funkcji eufemizmów przyczynia się do zwiększenia leksykonu i jest właściwe m.in. dla poprawności politycznej, uprzejmości, perswazji, języka reklamy, tematów tabu, ponieważ umożliwia prowadzenie dyskursu w trudnych sytuacjach i na trudne tematy, takie jak: śmierć, osobiste niepowodzenia itp. W ten sposób stosowanie eufemizmów staje się przejawem empatii lub profesjonalizmu, służy do utrzymania właściwych relacji pomiędzy rozmówcami, prowadzi do łagodzenia konfliktów oraz pomyślnego przebiegu rozmowy oraz zapobiega utracie twarzy. Z drugiej strony, eufemizmy można stosować w celu zmanipulowania określonej osoby lub nakłonienia jej do podjęcia pewnej decyzji, uniknięcia rozmowy na niewygodny temat lub w celu osiągnięcia osobistych korzyści, co może doprowadzić do utraty zaufania u słuchacza i sprawić, że eufemizm zamieni się w dysfemizm. Autor dokonał analizy poszczególnych przypadków takiego zastosowania eufemizmów w świetle lingwistyki antropocentrycznej oraz tradycyjnej i doszedł do wniosku, że zastosowanie pośrednich form agresji językowej (np. sarkazmu) często jest zachowaniem bardziej agresywnym niż bezpośrednie formy agresji. Intencją przyświecającą stosowaniu eufemizmów jest wprawdzie unikanie konfliktów, jednak z drugiej strony mogą się one stać środkiem agresji językowej, służyć do prowokowania lub wyrażenia ironii. Autor dokonał klasyfikacji poszczególnych typów eufemizmów pod względem funkcji i udokumentował swoją klasyfikację, ilustrując każdy z typów odpowiednim przykładem.

Mgr Mariusz Mela (UW): „Sprachliche Aggression und Konfliktmanagementstrategien” (Agresja językowa i strategie reagowania na konflikty). Nieuprzejmość oraz agresja językowa zostały w referacie potraktowane jako zjawiska stosowane w celu wywołania konfliktów oraz zaatakowania „twarzy” słuchacza. Tym samym autor zaadaptował pojęcie ‘twarzy’ wprowadzone w badaniach nad uprzejmością językową w 1978 roku przez P. Brown i St.C. Levinsona. Następnie wymienione zostały cztery rodzaje aktów nacechowanych nieuprzejmością, są to: akt *arogatywny*, *ofensywny*, *limitatywny* i *nierecyprokalny*. Do czynników uznanych przez autora referatu za główne przyczyny powstawania konfliktów należą: pragnienie zdobycia władzy nad słuchaczem, nieprzestrzeganie równowagi rytualnej, potrzeba rozładowania emocji itp. Szczególnie istotny wydaje się tutaj czynnik władzy. W przypadku wystawienia na atak, dana osoba ma do dyspozycji cztery

możliwości działania – może zaniechać jakichkolwiek akcji (co oznacza ryzyko utraty twarzy), ulec (zaakceptować utratę twarzy), bronić się (bronić swoją twarz) lub przejść do kontrataku (sprzeciwić się atakowi na swoją twarz). Na podstawie tych czterech możliwości autor referatu zaproponował definicję konfliktu. Jego zdaniem z konfliktem mamy do czynienia w przypadku, gdy zaatakowana osoba reaguje na atak kontratakiem. Konfliktem natomiast nie jest sytuacja, w której zaatakowana osoba decyduje się nie reagować. W przypadku powstania konfliktu istnieją co najmniej trzy możliwości (strategie) reagowania: strategia konkurowania, strategia unikania i strategia zorientowana na znalezienie rozwiązania.

Dr Kamila Miłkowska-Samul (SWPS): „Some Concerns on the Use of Feminine Forms of Professional Titles in Italian and in Polish” (Wybrane kwestie użycia form żeńskich w polskich i włoskich nazwach zawodów). Autorka zauważyła we wstępie, że zmiany społeczne wynikające z emancypacji kobiet, rozwoju rynku pracy i tradycyjnego sposobu postrzegania ról płci sprawiają, że konieczne staje się wprowadzenie zmian do języka, zwłaszcza jeśli chodzi o nazwy zawodów oraz formy zwracania się w środowiskach profesjonalnych. Autorka wykazała, że żeńskie określenia nazw zawodów są nie tylko kwestią wyboru językowego, narzucanego przez poradniki językowe, lecz mają również wymiar dyskursywny, gdyż dane użycie języka ma wpływ na relacje i procesy społeczne. W celu udowodnienia swojej tezy autorka dokonała analizy polskich i włoskich żeńskich nazw zawodów i wyraziła konieczność opracowania nowych reguł gramatycznych, które pomogłyby rozwiązać problem luk terminologicznych w tej kwestii. Analiza została przeprowadzona w świetle krytycznej analizy dyskursu, która zdaniem autorki może pomóc w zrozumieniu związków pomiędzy dyskursem a zachowaniami zachodzącymi w społeczeństwie.

Dr Joanna Roszak (SWPS): „Hollaback! Poland: The social movement to stop street harassment” (Hollaback! Polska: Ruch społeczny na rzecz walki z napaśtowaniem na ulicy). Autorka prezentacji przedstawiła działalność międzynarodowej organizacji *Hollaback!*, działającej na rzecz walki z przemocą fizyczną i psychiczną (zwłaszcza na tle seksualnym) popełnianą w stosunku do kobiet i mężczyzn. Obecnie w organizacji tej działają trzy osoby (w tym autorka referatu), a popularność idei głoszonych przez *Hollaback!* ciągle rośnie. Przemoc na tle seksualnym jest poważnym problemem w każdym kraju. Autorka przedstawiła dokładne wyliczenia dot. skali występowania tego zjawiska w Polsce oraz wyniki badań opisujących skutki werbalnego znęcania się.

Podczas konferencji miała również miejsce prezentacja plakatów przygotowanych przez studentów Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej UW w ramach seminarium i proseminarium magisterskiego prowadzonego przez dr hab. Silvię Bonacchi. Autorami plakatów byli:

Anna Chmura i Ewelina Jurzyk „Sprachliche Aggression im Lichte der soziologischen Theorie von Albert Bandura” (Agresja językowa w świetle socjolo-

gicznej teorii Alberta Bandury). Plakat prezentował główne założenia teorii, zgodnie z którą agresywne wzorce zachowania nabywane są w procesie socjalizacji – dzieci obserwując wzorce (np. rodziców), bezrefleksyjnie naśladują ich zachowanie. Założenia teoretyczne zostały dodatkowo zilustrowane przykładami dialogów o zabarwieniu agresywnym.

Izabela Noskiewicz i Ewa Węglarz: „Sprachliche Aggression anhand der psychoanalytischen Theorie von Kohut und Parens” (Agresja językowa na podstawie psychoanalitycznej teorii H. Kohut i H. Parens). Punktem wyjścia prezentacji było założenie, że realizacja agresywnych impulsów służy do odbudowania zachwianego poczucia własnej wartości oraz do utrzymania tożsamości. W celu potwierdzenia tej tezy autorki przytoczyły rozmowę pomiędzy czarnoskórym mężczyzną a grupą białych mężczyzn przejawiających nienawiść na tle rasowym oraz tego samego czarnoskórego mężczyznę, który w związku z odrzuceniem oraz agresją doznany wcześniej sam reaguje agresją, przejawiając zachowania świadczące o uprzedzeniu rasowym, co jednak przynosi mu wewnętrzną ulgę.

Katarzyna Ptak i Marcin Szczęśny: „Unhöflichkeitsakte” (Akty nacechowane nieuprzejmością). Autorzy plakatu wymienili cztery rodzaje aktów nacechowanych agresją, streścili ich cechy charakterystyczne i zilustrowali każdy z nich przykładami zaczerpniętymi z publikacji dr hab. Silvii Bonacchi „(Un) Höflichkeit. Eine kulturologische Analyse Deutsch – Italienisch – Polnisch” (S. Bonacchi (2013): *(Un)Höflichkeit. Eine kulturologische Analyse Deutsch – Italienisch – Polnisch*, Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang Verlag).

Zofia Bysiec i Agata Kwapien: „Verbale Aggression in Online-Kommentaren” (Agresja językowa w komentarzach internetowych). W komentarzach internetowych dominują dwa rodzaje aktów nacechowanych agresją – są to: akt arogatyczny i akt ofensywny. Najczęściej stosowanymi argumentami stosowanymi przez agresywnych internautów są argumenty *ad personam* (tj. bezpośredni atak na osobę, np. na jej wygląd) oraz *ad hominem* (czyli argumenty niezwiązane z kontekstem, którego dotyczy rozmowa, lecz atakujące osobę biorącą w niej udział).

Kinga Łuchtaj i Justyna Mazurek: „Kritik und Dissens in der Medienwelt am Beispiel vom Programm ‚Tomasz Lis na żywo’” (Krytyka i dyssens w świecie mediów na przykładzie programu ‚Tomasz Lis na żywo’). Na początek autorki wyjaśniły znaczenie terminów ‚krytyka’ i ‚dyssens’, którymi posłużyły się przy analizie materiału empirycznego. W celu przeanalizowania przypadków występowania tych dwóch aktów autorki powołały się na fragment rozmowy pomiędzy Kazimierą Szczuką, feministką i krytykiem literatury, oraz Krzysztofem Rutkowskim, prywatnym detektywem. Autorki dokonały analizy fragmentów tej rozmowy i nazwały poszczególne zjawiska komunikacyjne, zastosowane środki, pozycje dyskursywne oraz role, jakie zajęli w niej jej uczestnicy.

Marta Demich i Natalia Aszkielewicz: „Komplimente und ihre mögliche negative Wirkung” (Komplementy i ich potencjalny negatywny skutek). Autorki

plakatu nawiązały do aktów mowy, które składają się na akt komplementowania. Są nimi akt asertywny J.R. Searla, akt werdyktywny J.L. Austina oraz akt ekspresywny odnoszący się do radości komplementującego, wynikającej z faktu wywołania radości u osoby komplementowanej. Autorki wyraziły opinię, że komplementy zawsze zagrażają twarzy komplementowanego, ponieważ ograniczają jego pole działania, oraz podały przykłady, w których reakcja na komplement była odmienna od spodziewanej.

Agnieszka Żak-Zielińska: „Lachen, Lächeln und aggressives Verhalten” (Śmiech i uśmiech jako zachowanie agresywne). Autorka plakatu starała się odpowiedzieć na pytanie, czy śmiech i uśmiech mogą być wyrazem braku uprzejmości lub agresywnego zachowania. W celu znalezienia odpowiedzi na to pytanie autorka powołała się na dwa eksperymenty – pierwszy opisujący różnice pomiędzy szczerym i nieszczerym uśmiechem, oraz drugi, którego celem było ustalenie pochodzenia uśmiechu. Następnie autorka wymieniła funkcje uśmiechu i śmiechu. Te dwa rodzaje displayów stosowane są głównie w funkcji adaptatorów, regulatorów oraz displayów emocji jako wyraz zadowolenia i przyjaznego nastawienia oraz w celu stworzenia bliskości pomiędzy interlokutorami. Z drugiej strony uśmiech i śmiech mogą być nieszczerze i stosowane w celu wyrażenia ironii czy pokazania komuś swojej wyższości. Śmiech i uśmiech są zatem środkami, które mogą służyć do wyrażenia agresji.

Marta Kobylińska: „Territorialitätsverletzung als Aggressionsakt” (Naruszenie terytorialności jako akt agresji). Autorka nawiązała do proksemiki, tj. działu nad komunikacją międzyludzką związanym z badaniem tworzenia, regulowania oraz odczuwania odległości pomiędzy partnerami komunikacyjnymi. Autorka plakatu nazwała poszczególne sfery bliskości pomiędzy interlokutorami, podała dokładne odległości właściwe dla nich, oraz wymieniła konsekwencje wynikające z przekroczenia sfery dopuszczalnej w danej sytuacji. Konsekwencjami tymi są: wywołanie strachu lub stresu, uczucie dyskomfortu oraz presji psychicznej. Ponadto za pomocą zdjęć pokazane zostały sytuacje, w których przekroczenie granicy intymności jest dopuszczalne (u lekarza, w windzie, w bliskich relacjach z innymi) oraz te, w których granica ta została poważnie naruszona (np. podczas sprzeczki).

Konferencja miała swój ciąg dalszy 29 czerwca 2013 r. w Uniwersytecie Jana Gutenberga w Moguncji. Dr hab. Silvia Bonacchi (Uniwersytet Warszawski) wystąpiła z referatem „Unhöflichkeit und verbale Aggression in einem Framework zweiter Ordnung des antialogischen Verhaltens: Versuch einer Begriffsbestimmung zur Analyse der Sprachdaten” (Nieuprzejmość i agresja językowa w ujęciu drugiego stopnia antydialogicznego zachowania: Próba ustalenia definicji dla celów analizy danych językowych). Pozostałymi uczestnikami warsztatów w Moguncji byli pracownicy Mogunckiego Uniwersytetu: Jörg Meibauer: „Bald-faced lies as acts of language aggression” (Jawne kłamstwo jako akt agresji językowej); Nora Sties i Stefan Hartmann „,Ich habe nichts gegen Ausländer, aber...’

– Implizite Aggression in Online-Kommentaren rund um die ‚Kleine-Hexe-Affäre‘” (‘Nie mam nic przeciwko obcokrajowcom, ale...’ – Jawna agresja w komentarzach internetowych wokół książki Otfrieda Preußlera ‚Die kleine Hexe‘); Christian Plunze ‚Was macht pejorative Ausdrücke pejorativ?‘ (Na czym polega pejoratywność wyrażen pejoratywnych?); Rita Finkbeiner: ‚„Bla, bla, bla“. Wiederholung und sprachliche Aggression“ (‚Bla, bla, bla‘. Repetycja a agresja językowa).

Organizatorzy Konferencji wyrazili nadzieję, że była to jedynie pierwsza z cyklu konferencji poświęconych agresji językowej, oraz że organizując tę konferencję, przyczynili się do zwiększenia zainteresowania zagadnieniem agresji językowej wśród lingwistów.

Mariusz MELA  
Uniwersytet Warszawski