

# Lingwistyka Stosowana

---

## Applied Linguistics Angewandte Linguistik

PRZEGLĄD / REVIEW

---

**TOM 9: 2014**

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

**Redakcja językowa** – *dr Justyna Alnajjar, dr Monika Płużyczka*  
**Redakcja techniczna** – *dr Justyna Alnajjar, dr Monika Płużyczka*  
**Skład** – *dr Justyna Alnajjar, dr Monika Płużyczka*



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

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

# SPIS TREŚCI / TABLE OF CONTENTS

## ARTYKUŁY / ARTICLES

### KOMUNIKACJA BIZNESOWA / BUSINESS COMMUNICATION

**Sambor GRUCZA,**

*Przesłanki prowadzenia akademickiego kształcenia w zakresie zarządzania komunikacją projektową/ Premises for Academic Education in the Scope of Project Communication Management, 1–18*

**Justyna ALNAJJAR,**

*Controlling komunikacyjny: nowe wyzwanie dla dydaktyki akademickiej/ Communication Controlling: New Challenge to Tertiary Didactics, 19–39*

**Michał WILCZEWSKI,**

*Communicating changes to employees as a challenge to corporate communications, 41–57*

### LINGWISTYKA / LINGUISTICS

**Jolanta LUBOCHA-KRUGLIK**

*O gatunku toastu – aspekt lingwistyczny i kulturowy/ Toast as a genre – linguistic and cultural aspect, 59–67*

**Magdalena ZABIELSKA**

*Interaktywna odmiana medycznego opisu przypadku – nowy model gatunku tekstu/ An interactive variety of medical case reports – a new model of the case report genre, 69–77*

**Joanna GOLONKA,**

*Walencja stosowana w dydaktyce i w analizie tekstu/ Valency applied in didactics and in text analysis, 79–92*

**Ewa GRUSZCZYŃSKA,**

*Lingwistyka stosowana a polonistyka stosowana – podobieństwa i różnice/ Applied Linguistics versus Applied Polish Linguistics – Similarities and Differences, 93–101*

### GLOTTODYDAKTYKA / GLOTTODIDACTICS

**Magdalena OLPIŃSKA-SZKIELKO,**

*Glottodydaktyczne implikacje lingwistycznych badań nad dwujęzycznością i koncepcji wychowania dwujęzycznego/ Glottodidactic Implications of the Linguistic Study of Bilingualism and Bilingual Education, 103–115*

**Tomasz RÓG,**

*The shaping of applied linguistics and the emergence of glottodidactics, 117–131*

Paweł SZERSZEŃ,

*Kilka uwag na temat optymalnego czasu rozpoczynania nauki języka specjalistycznego i możliwości jej realizacji/ Some Remarks on the Optimal Starting Time For Learning Language for Special Purposes and the Possibility of Its Implementation*, 133–149

Aleksandra SZUDY-SOJAK, *Skuteczność nauczania polisemicznych pojęć związanych z częściami ciała zgodnie z zasadami lingwistyki kognitywnej/ The Effectiveness of Teaching Polysemous Body-Related Words According to the Principles of Cognitive Linguistics*, 151–170

Joanna TARGOŃSKA *Analyse ausgewählter lexikalischer Strategien der Auslandsgermanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn/ Lexical Learning Strategies of First-Year Students of German*, 171–200

## RECENZJE / REVIEWS

Silvia Hansen-Schirra, Karin Maksymski (red.), *Aviation Communication Between Theory and Practice*. (= FTSK 62 Publikationen des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim). Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013, 143 str. Anna BOROWSKA, 200–203

## SPRAWOZDANIA / REPORTS

*Sprawozdanie z konferencji „Spójność tekstu specjalistycznego”, Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 26.10.2013*, Bożena ZAGÓRSKA, Małgorzata KORNACKA, 204–207

*Sprawozdanie z „II Polskiej Konferencji Eyetrackingowej”, Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 28-29.11.2013*, Agnieszka KALETA, 208–211

**Sambor GRUCZA**

Uniwersytet Warszawski

## **Przesłanki prowadzenia akademickiego kształcenia w zakresie zarządzania komunikacją projektową**

### **Abstract:**

#### **Premises for Tertiary Education in the Scope of Project Communication Management**

Corporate communication happens on multiple levels within different communities of practice and modally differentiated communication activities. In order to participate in these activities, the members of those communities of practice need to demonstrate specific competencies. In consequence, this entails various scopes of tertiary preparation for efficient participation in corporate communication. Project communication exemplifies a neglected area of corporate communication, both scientifically and didactically. This article puts forward arguments for introducing tertiary education to PMO employees and PMs in the field of project communication management.

As a result of our discussion, the following demand has been expressed: Examining core competencies of a project manager in the area of project communication, as well as developing (on the basis of the research results) tertiary curricula regarding (multicultural) project communication management, is an urgent research task of applied linguistics.

### **Wstęp**

Okrągły Stół 1989 r. spowodował m.in. przejście do gospodarki wolnorynkowej i otworzył nową kartę w historii gospodarczej Polski, zarówno w wymiarze wewnętrznym, jak i międzynarodowym. O ile przed rokiem 1989 stosunki gospodarcze, zarówno krajowe, jak i zagraniczne, były w znacznej mierze dyktowane wytycznymi polityki gospodarki planowej, to po Okrągłym Stole zaczęły one stopniowo podlegać prawom wolnorynkowym. Ewolucję zaczęła przechodzić także komunikacja biznesowa. Kolejnym czynnikiem przyczyniającym się do istotnych i w większości przypadków pozytywnych zmian w obrębie komunikacji w przedsiębiorstwie było bezsprzecznie przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku. Nie bez znaczenia dla procesów zmian w obrębie komunikacji w przedsiębiorstwie pozostają także procesy globalizacyjne.

Nowe oblicza komunikacji w przedsiębiorstwie nie mogą pozostać niezauważone przez lingwistykę stosowaną. Co więcej, ich włączenie w obręb poznania naukowego i zadań dydaktycznych lingwistyki stosowanej stanowi swoisty obowiązek społeczny. Założenia i praktyka Procesu Bolońskiego postawiły w pewnym sensie uniwersytecki porządek na głowie. Prymarnym zadaniem uniwersytetów jest pomnażanie wiedzy naukowej na wszystkich jej płaszczyznach: diagnostycznej, anagnostycznej i progno-

stycznej, i dopiero ich sekundarnym zadaniem jest jej akademicka transferencja i kształtowanie bazujących na tej wiedzy kompetencji studentów, czyli – mówiąc krótko – tzw. kształcenie studentów. Oczywiście każde pomnażanie wiedzy naukowej ma swoje uzasadnienie epistemiczne. Ale nie oznacza to bynajmniej, że każde pomnażanie i w dodatku każdej wiedzy naukowej ma takie samo uzasadnienie społeczno-gospodarcze. Nowoczesne społeczeństwa nie mogą unikać dyskusji na ten temat. Podjęcie dyskusji o relewancji społeczno-gospodarczej wiedz naukowych nie powinno być tematem tabu. Rzecz oczywiście w tym, na jakiej płaszczyźnie i w jaki sposób dyskusja ta jest toczona. Dotyczy to, oczywiście, nie tylko relewancji społeczno-gospodarczych samych wiedz, ale w konsekwencji także opartego na nich kształceniu akademickiemu. W konsekwencji także dydaktyka akademicka nie może pozostawać na marginesie takiej dyskusji – choć tu opory do jej podjęcia są znacznie mniejsze.

Komunikacja w przedsiębiorstwie odbywa się na różnych płaszczyznach (szerzej K. Nycz 2014), w obrębie różnych *communities of practice* (zob. np. J. Zając 2013, S. Grucza 2014), zróżnicowanych modalnie aktach komunikacyjnych (szerzej zob. S. Bonacchi 2014), których przeprowadzenie wymaga różnych kompetencji (zob. np. J.B. Łompięś 2014). Oznacza to, że różnie można/ trzeba wyznaczać zakresy podmiotowe lingwistycznych badań nad komunikacją w przedsiębiorstwie. Oznacza to także, że różne muszą być także zakresy nie tylko akademickiego przygotowywania do sprawnego uczestniczenia w komunikacji w przedsiębiorstwie, lecz także akademickiego przygotowywania do kontroli i usprawniania tejże komunikacji. Moje uwagi dotyczące wagi włączenia komunikacji w przedsiębiorstwie w obręb badań lingwistycznych oraz do zakresu dydaktyki akademickiej postaram się przedstawić w odniesieniu do komunikacji w obrębie działalności badawczo-rozwojowej, tu w skrócie nazywanej komunikacją R&D<sup>1</sup>.

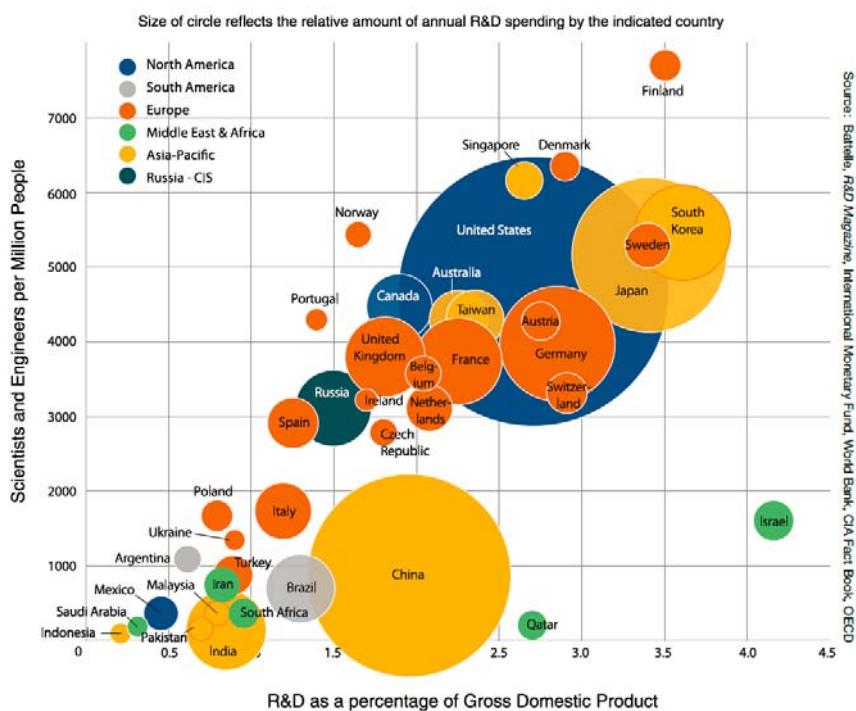
R&D to jeden z czterech działów tzw. usług biznesowych (Business Services). Pozostałe działy to Shared Service Centers (SSC) – centra usług wspólnych, Business Process (BP) – procesy biznesowe, Information Technology (IT) – technologie informacyjne. Działalność R&D może być rozumiana dwojako: jako działalność o charakterze teoretycznym, której celem jest rekonstrukcja prawidłowości odnoszących się do danego zakresu rzeczywistości lub jako działalność o charakterze praktycznym, której celem jest usprawnienie lub opracowanie nowych rozwiązań technicznych, technologicznych lub metodologicznych. Zakres znaczeniowy R&D nie jest ściśle ustalony. W praktyce konkretne działania R&D różnią się między sobą w zależności od założonego celu i zakresu rzeczywistości, którego dotyczą. Wspólne dla wszystkich działań R&D jest to, że są one przeprowadzane zespołowo w formie konkretnych projektów, których celem jest wytworzenie innowacyjnej wiedzy naukowej i/lub technologicznej.

Znaczenie gospodarcze R&D najlepiej wyrazić liczbami: według prognoz podanych przez czasopismo *R&D Magazine* w roku 2014 USA, Chiny, Japonia i Europa wydadzą na R&D łącznie 78% całkowitej sumy 1,6 biliona dolarów USA, jaka globalnie zostanie przeznaczona na R&D (por. *2014 Global R&D Funding Forecast*, s. 4). W USA stanowić będzie to 2,5%, w Azji 1,9% a w Europie 1,8% PKB tych regionów. W

---

<sup>1</sup> Research & Development, pol. badania i rozwój (B+R). Mimo istnienia polskiej nazwy na określenie tego rodzaju działalności, w dalszej części tekstu będę posługiwał się ogólnie przyjętą w naukach ekonomicznych nomenklaturą angielskojęzyczną.

roku 2013 wydatki na R&D w poszczególnych krajach w ujęciu procentowym w stosunku do PKB tych krajów przedstawiały się następująco:



Schemat 1. Wydatki na R&D w stosunku do PKB  
(2014 Global R&D Funding Forecast, s. 5)

Szczególne znaczenie badaniom R&D przypisała w 2013 roku także Unia Europejska, która w latach 2014–2020, jak wynika z programu Horyzont 2020, zdecydowała się przeznaczyć na badania i innowacje prawie 80 miliardów euro:

By coupling research and innovation, Horizon 2020 is helping to achieve this with its emphasis on excellent science, industrial leadership and tackling societal challenges. The goal is to ensure Europe produces world-class science, removes barriers to innovation and makes it easier for the public and private sectors to work together in delivering innovation. (...) The EU Framework Programme for Research and Innovation will be complemented by further measures to complete and further develop the European Research Area. These measures will aim at breaking down barriers to create a genuine single market for knowledge, research and innovation.<sup>2</sup>

## 1. Miejsce Polski na mapie usług biznesowych

W ostatnich latach coraz bardziej rośnie także znaczenie Polski jako kraju produkcji dóbr technologicznie wysokozaawansowanych oraz kraju usług biznesowych (Business Services), w tym usług w obszarze R&D. Firmy globalne, takie jak Microsoft, HP, Google, Oracle, IBM, SAP, Samsung czy Siemens utworzyły już w Polsce (i nadal rozwijają) swoje punkty usług biznesowych. Jak bardzo zmieniło się znaczenie Polski w tym obszarze najlepiej obrazują dane statystyczne: łącznie, tj. biorąc pod uwagę działalność gospodarczą i niegospodarczą, wzrost zatrudnienia w sektorze badawczo-rozwojowym w podmiotach gospodarczych w latach 2000–2011 wzrósł z 402.000 do 1.402.000 (ogółem w sektorze tym zatrudnienie wzrosło w wymienionym okresie z 880.000 do 2.220.000), a nakłady finansowe w tym obszarze działalności wrosły w ww. latach z ponad 790.000 zł do ponad 3.145.000 zł<sup>3</sup>. W 2011 r. podmioty gospodarcze zainwestowały w działalność R&D ponad 28% ogólnych nakładów w tym obszarze<sup>4</sup>. W sektorze działalności gospodarczej, jak podaje ABSL<sup>5</sup>, branża usług biznesowych zatrudniała w Polsce w połowie roku 2013 w ponad 400 centrach ponad 110.000<sup>6</sup> pracowników – jak wiadomo, liczba ta nieustannie rośnie<sup>7</sup>.

Wzrost znaczenia Polski w obszarze usług biznesowych skorelowany jest ze wzrostem zainteresowania zagranicznych firm nearshoringiem<sup>8</sup>, czyli zakupem różnego rodzaju usług realizowanych przez firmy działające w Polsce. Coraz większa popularność Polski jako kraju nearshoringowego wynika z bardzo dobrych uwarunkowań określanych w literaturze przedmiotu jako *local factors* (czynniki lokalne). Są to: przynależność Polski do UE, polityka proeuropejska, polityczna i społeczna stabilność,

<sup>2</sup> zob.: <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020> (dostęp: 04.01.2014).

<sup>3</sup> GUS: Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2012.

<sup>4</sup> GUS: Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2012, Mały Rocznik Statystyczny 2013.

<sup>5</sup> Association of Business Service Leaders in Poland: [www.absl.pl](http://www.absl.pl).

<sup>6</sup> Liczba ta odnosi się do podmiotów gospodarczych z obcym kapitałem i nie uwzględnia podmiotów wyłącznie z polskim kapitałem.

<sup>7</sup> Raport ABSL: Business Services Sector in Poland 2013 (str. 11; dostęp: 08.09.2013).

<sup>8</sup> Prawdopodobnie wyrażenie „nearshoring” (pisane rozłącznie i w cudzysłowie „near-shore”) zostało po raz pierwszy użyte w znaczeniu ekonomicznym w roku 1998 w artykule „The Antihero’s Guide to the New Economy”, w którym jego autor, M.S. Hopkins, opisał powstanie firmy z branży IT na Wyspie Barbados. Na płaszczyźnie europejskiej nearshoring oznacza zakup usług przez firmy, których zasadnicza część biznesowa realizowana jest w europejskich potęgach gospodarczych, w Bułgarii, Chorwacji, Estonii, Polsce, Portugalii, Rumuni, Serbii, Słowacji, Słowenii, Czechach, Węgrzech oraz na Litwie i Łotwie. Czasami lista europejskich krajów nearshoringowych uzupełniana jest o Rosję, Białoruś, Ukrainę, Mołdawię i Albanie.

bezpieczeństwo prawne, stabilna ekonomia, bezpieczeństwo, liczba mieszkańców (Polska jest szóstym co do liczby mieszkańców krajem UE), silnie rozwijający się sektor usług, wysoko wykwalifikowani pracownicy, stosunkowo niskie bezrobocie, zabezpieczenie dopływu nowych pracowników przez bardzo dobre wykształcenie akademickie, duża i stabilna baza akademicka w obszarze usług biznesowych, dobre możliwości agregacyjne, ta sama strefa czasowa, ten sam kontekst kulturowy i tym samym małe bariery kulturowe, tzw. krótkie dystanse<sup>9</sup>.

Wyrażenie „dystans” nie odnosi się jedynie do dystansu geograficznego. E. Carmel i P. Abbott (2007) ukazali na podstawie analizy 150 tekstów poruszających tematy globalnego outsourcingu w branży IT opublikowanych w latach 1998 – 2006, że wyrażenie „dystans” odnosi się także do czasowych, kulturowych, językowych, politycznych, ekonomicznych i historycznych dystansów. Zestawienie wyników tej analizy pokazuje Tabela 1.

| Construct          | % of Texts using this Construct | Characteristic of the Nearshore Destination                                                                              | Examples from Texts                                                                                                                                           |
|--------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Geographic         | 59%                             | Physically closer and takes less travel time to reach                                                                    | “moving parts of your work to countries that cost less but are <i>not too far away</i> ;”                                                                     |
| Temporal           | 31%                             | Some time zone overlap                                                                                                   | “focus will be on delivering <i>same time zone services</i> to U.S. clients”                                                                                  |
| Cultural           | 41%                             | Similar cultural characteristics such as way of life, or way of doing business                                           | “you need an outsourcing contractor with <i>a similar corporate culture and way of doing things</i> to your own”                                              |
| Linguistic         | 47%                             | Shares linguistic similarities such as adopting English as the language of business, or sharing the same native language | Forty million Americans speak Spanish, [this is] responsible for a new breed of outsourcing company that aims to <i>take advantage of its Spanish origins</i> |
| Political/Economic | 28%                             | Political alignment or economic grouping                                                                                 | “Nearshoring partners can <i>take advantage of the NAFTA treaty</i> , it is much easier for them to gain access for visas”                                    |
| Historical         | 11%                             | Shares some historical perspectives such as colonial history, diaspora linkages                                          | “Morocco and Tunisia, <i>former French colonies</i> , will remain focused on the French markets”                                                              |

Tabela 1. Znaczenie dystansów w outsourcingu (E. Carmel/ P. Abbott 2007: 44)

<sup>9</sup> „IT Outsourcing News from Central and Eastern Europe” w IT Outsourcing News 2013.



Sprecyzujmy tu jeszcze: dystanse jako różnice/ podobieństwa pomiędzy immanentnymi właściwościami ludzi zawsze istniały niezależnie od ich naukowego poznania. Na płaszczyźnie ekonomicznej zmieniało się jedynie ich postrzeganie, tzn. zaczęto im przypisywać wartości ekonomiczne. Od kilku lat dystanse w coraz większym stopniu nabierają znaczenia ekonomicznego, co wyraźnie ukazali P.Y. Abbott i M.R. Jones w artykule „The importance of being nearest: nearshore software outsourcing and globalisation discourse” (2002). I tak nie sprawdziło się proroctwo F. Cairncrossa, ujęte w tytule w książki „The Death of Distance” (2001).

Powróćmy do głównego toku prowadzonych rozważań. Jak już stwierdziłem, coraz większa popularność Polski jako kraju nearshoringowego wynika m.in. z krótkich dystansów. Przykładowo dla firm niemieckich (największego partnera nearshoringowego polskich firm<sup>10</sup>) czynnikami zachęcającymi do realizacji projektów w zakresie usług biznesowych w Polsce są dodatkowo: bardzo dobra osiągalność miejsc outsourcingowych, niewielkie różnice kulturowe i tym samym stosunkowa łatwość porozumiewania się, gotowość do posługiwania się BELF<sup>11</sup> i dobre kompetencje pracowników w zakresie BELF, neutralne bądź pozytywne nastawienie do Niemiec i Niemców, stosunkowo dobra znajomość języka niemieckiego<sup>12</sup> w porównaniu z innymi krajami nearshoringowymi).

Znaczenie Polski jako kraju outsourcingowego na arenie międzynarodowej potwierdzają także dane zebrane przez Tholons, waszyngtońską offshorową firmę konsultingową. Z danych tych wynika, że w roku 2013 Kraków uzyskał 10 pozycję wśród 100 światowych celów outsourcingowych<sup>13</sup>:

| Pozycja     | Region                | Kraj          | Miasto        |
|-------------|-----------------------|---------------|---------------|
| (1)         | South Asia            | India         | Bangalore     |
| (2)         | South Asia            | India         | Mumbai        |
| (3)         | Southeast Asia        | Philippines   | Manila (NCR)  |
| (4)         | South Asia            | India         | Delhi (NCR)   |
| (5)         | South Asia            | India         | Chennai       |
| (6)         | South Asia            | India         | Hyderabad     |
| (7)         | South Asia            | India         | Pune          |
| (8)         | Southeast Asia        | Philippines   | Cebu City     |
| (9)         | Western Europe        | Ireland       | Dublin        |
| <b>(10)</b> | <b>Eastern Europe</b> | <b>Poland</b> | <b>Kraków</b> |
| (11)        | East Asia             | China         | Shanghai      |

<sup>10</sup> Według GUS w 2011 roku eksport z Polski do Niemiec obejmował 25%, a import z Niemiec do Polski 23% całego eksportu/ importu. Dla Niemiec Polska jest 10 eksportowym i 11 importowym partnerem handlowym (zob. Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2012).

<sup>11</sup> BELF = Business English as Lingua Franca (obecnie także English as Business Lingua Franca).

<sup>12</sup> Jak podaje Raport ABSL „Business Services Sector in Poland 2013” 98% ankietowanych oferuje swoje usługi po angielsku, a 2/3 po polsku; w sumie ankietowani wymienili 34 języki, w których oferują swoje usługi (s. 11; dostęp: 08.09.2013); szerzej na ten temat w S. Grucza 2014.

<sup>13</sup> zob.: <http://www.tholons.com/TholonsTop100/index.html> (dostęp: 08.08.2013).

|      |                 |                |                  |
|------|-----------------|----------------|------------------|
| (12) | East Asia       | China          | Beijing          |
| (13) | Central America | Costa Rica     | San José         |
| (14) | East Asia       | China          | Shenzhen         |
| (15) | East Asia       | China          | Dalian (Dairen)  |
| (16) | Southeast Asia  | Vietnam        | Ho Chi Minh City |
| (17) | Eastern Europe  | Czech Republic | Prague           |
| (18) | South America   | Brazil         | São Paulo        |
| (19) | Southeast Asia  | Malaysia       | Kuala Lumpur     |
| (20) | South Asia      | Sri Lanka      | Colombo          |

*Tabela 2. 20 najważniejszych celów outsourcingowych (Tholons Top 100<sup>14</sup>)*

Autorzy Raportu Central and Eastern European Outsourcing Association<sup>15</sup> zatytułowany „Central and Eastern Europe IT Outsourcing Review 2010” (str. 43) przewidują, że w branży IT europejski nearshoring znajdzie się niebawem na pierwszym miejscu, jeżeli chodzi o przyrost eksportu. Do krajów o bardzo silnym wzroście eksportu w zakresie usług biznesowych należy także Polska. Czynnikiem tego wzrostu jest zapewne wiele. Na płaszczyźnie nearshoringowej obok stosunkowo mocnych podstaw polskiej gospodarki i przedsiębiorczości polskich interesariuszy bardzo ważną rolę odgrywają czynniki lokalne oraz krótkie dystanse, będące konsekwencją (częściowo bardzo daleko idących) zbieżności kontekstów kulturowych w obrębie Europy. Znaczenie ekonomiczne małych różnic kulturowych przy podejmowaniu decyzji nearshoringowych rośnie w ostatnim czasie szczególnie mocno, a to m.in. w wyniku doświadczeń firm europejskich, zebranych ze współpracy outsourcingowej np. z Indiami. Okazuje się bowiem, że zasadność przewodniej zasady outsourcingu „Do what you can do best – outsource the rest” sformułowanej na początku lat 90. XX wieku, odnoszącej się wyłącznie do czystej płaszczyzny ekonomicznej (gdzie taniej, tam lepiej), została mocno zrewidowana przez rzeczywistość pozaekonomiczną, przede wszystkim nienajlepsze doświadczenia wyniesione z outsourcingu w Indiach (zob. Th. Meyer 2006 und Economist: Special Report 2013).

Wzrost znaczenia Polski na mapie usług R&D oznacza w pierwszej kolejności konieczność podjęcia systematycznych badań nad procesami wykonywania tych usług. W świetle poruszanej tu tematyki oznacza ono także konieczność naukowej refleksji nad akademickim kształceniem kadry potrafiącej efektywnie uczestniczyć w tych procesach. Generalnie rzecz ujmując, ponieważ usługi R&D realizowane są w formie projektów, uczestniczenie w realizacji tych usług wymaga dwojakiego rodzaju kompetencji: z jednej strony kompetencji merytorycznych, a z drugiej strony określonych kompetencji komunikacyjnych. Pierwsze z nich można by nazwać merytorycznymi kompetencjami projektowymi, a drugie komunikacyjnymi kompetencjami projektowymi. W odniesieniu do osób, które zarządzają projektami R&D (kierowników projektów), trzeba także wyróżnić wiedzę na temat jednych i drugich oraz kompetencje, dzięki którym

<sup>14</sup> zob.: <http://www.tholons.com/TholonsTop100/index.html> (dostęp: 08.08.2013).

<sup>15</sup> zob.: <http://ceeo.org> (dostęp: 08.08.2013).

są one w stanie ocenić stan jednych i drugich u uczestników prowadzonych przez siebie projektów. Ponadto w odniesieniu do kierowników projektów trzeba wyróżnić także kompetencje umożliwiające im rozwiązywanie problemów komunikacyjnych w obrębie nadzorowanych projektów. Ponadto w obręb interesujących nas tu zagadnień włączyć trzeba także kwestie dotyczące zewnętrznej oceny jakości komunikacji projektowej, tj. kwestie dotyczące tzw. audytu komunikacyjnego (w tej sprawie zob. J. Alnajjar 2013, 2014a, 2014b).

Zanim przejdę do bardziej szczegółowego omówienia tych kwestii, poczynię kilka ogólnych uwag dotyczących wymiaru ekonomicznego jakości komunikacji w przedsiębiorstwie, bowiem komunikację projektową traktować trzeba jako pewien rodzaj takiej komunikacji.

## **2. Ekonomiczny wymiar jakości komunikacji w przedsiębiorstwie**

Generalnie rzecz ujmując, działalność każdego przedsiębiorstwa oparta jest na zasadzie ekonomicznej wydajności. Oznacza to, że także komunikacja w przedsiębiorstwie musi być oparta na zasadach ekonomicznej wydajności. Więcej, ponieważ to dzięki komunikacji/ komunikowaniu się sterowane i rozwijane są przedsiębiorstwa, stanowi ona podstawę ekonomicznego wymiaru działalności gospodarczej.

Jak się okazuje, stwierdzenie, że dobra komunikacja w przedsiębiorstwie jest wymierna ekonomicznie, jest tylko pozornie banałem. Niewiele osób w obrębie kadry zarządzającej zdaje sobie sprawę z wagi komunikacji. Przyjrzyjmy się wynikom tylko trzech analiz. Zostały one przeprowadzone przez firmę doradcą Proudfoot Consulting w latach 2005, 2007 i 2008, i dotyczyły stopnia produktywności podmiotów gospodarczych.

Badanie przeprowadzone w roku 2007 pokazało, że niewłaściwa komunikacja wewnętrzna w przedsiębiorstwie stanowiła 17,2% całego bezproduktywnego czasu. Przy siedmiodzielnym dniu pracy oznacza to (w zaokrągleniu) godzinę bezproduktywnego czasu jednej osoby dziennie, co daje przy 200 dniach roboczych w roku 200 godzin straconego produktywnie czasu. Z analizy tej wynika także, że kadra zarządzająca spędza 90% swojego czasu pracy na naradach. Przebieg 50% tych rozmów uznanych zostało przez menedżerów jako nieproduktywna komunikacja. Na podstawie wyników badań przedstawionych przez Proudfoot Consulting w roku 2007 wyliczyć można także, że przy ośmiogodzinnym dniu pracy każdy menedżer traci średnio dziennie ok. 3 godzin na nieproduktywne narady. Przy 200 dniach roboczych w roku oznacza to 600 godzin bezproduktywnego czasu w czasie narad. W skali firmy do strat z powodu złej komunikacji doliczyć trzeba także koszty czasu niewydajnej komunikacji pozostałych pracowników firmy, koszty potrzebne na wyprostowanie błędów komunikacyjnych oraz koszty innych konsekwencji złej komunikacji. W opinii Proudfoot Consulting powody nieproduktywnych narad menedżerów są następujące: (i) 1/3 uczestników rozmów przychodzi na spotkanie nieprzygotowana, (ii) 12% ze 150 spotkań w 50 firmach nie skończyło się jasno określonymi planami dalszych działań, (iii) w przypadku 50% spotkań zaproszono niewłaściwe osoby o niewłaściwym czasie na niewłaściwe miejsce (zob. Proudfoot Consulting 2005: 6).

W badaniu przeprowadzonym przez Proudfoot Consulting w 2008 roku 1.276 menedżerom postawiono pytanie: „jakie najważniejsze przeszkody widzą w podniesieniu

produktywności zarządzanych firm?”. Wśród sześciu najważniejszych przeszkód na pierwszym miejscu (27,4% wszystkich przyczyn) badani wymienili brak odpowiedniej siły roboczej, a na drugim miejscu (25,1% wszystkich przyczyn) komunikację wewnętrzną w przedsiębiorstwie. 44% menedżerów z Brazylii, 39% z Hiszpanii, 27% z Niemiec problemy z komunikacją wewnętrzną wymieniło na pierwszym miejscu. Interesujące jest także to, że: (1) na trzecim miejscu (21,9% wszystkich przyczyn wymieniono problemy legislacyjne i regulatywne; (2) problemy w komunikacji zewnętrznej między dostawcami oraz klientami znalazły się dopiero na 10., ostatnim, miejscu wśród wszystkich wymienionych problemów; (3) problemy w komunikacji wewnętrznej stanowią dwa razy większy odsetek w porównaniu z problemami w komunikacji zewnętrznej (Proudfoot Consulting 2008: 65). Zestawienie wyników tego badania przedstawia Tabela 3:

|                                                              | Global | Australia | Brazil | Canada | China | France | Germany | India | Russia | South Africa | Spain | UK  | U.S. |
|--------------------------------------------------------------|--------|-----------|--------|--------|-------|--------|---------|-------|--------|--------------|-------|-----|------|
| Staff shortages and an insufficient labour pool              | 27.4%  | 48%       | 14%    | 35%    | 10%   | 32%    | 18%     | 28%   | 34%    | 37%          | 31%   | 19% | 31%  |
| Internal communication problems                              | 25.1%  | 20%       | 47%    | 19%    | 15%   | 25%    | 27%     | 25%   | 25%    | 20%          | 39%   | 26% | 18%  |
| Legislation and regulation                                   | 21.9%  | 20%       | 22%    | 24%    | 10%   | 27%    | 24%     | 28%   | 21%    | 33%          | 12%   | 21% | 26%  |
| Low employee motivation and morale                           | 21.2%  | 18%       | 24%    | 17%    | 16%   | 23%    | 11%     | 33%   | 32%    | 17%          | 29%   | 16% | 18%  |
| High staff turnover rates                                    | 19.9%  | 29%       | 18%    | 20%    | 8%    | 18%    | 9%      | 29%   | 34%    | 24%          | 18%   | 12% | 23%  |
| Quality of supervisors                                       | 19.6%  | 20%       | 19%    | 16%    | 13%   | 16%    | 10%     | 21%   | 20%    | 31%          | 22%   | 28% | 22%  |
| Inability of general workforce to adopt change programs      | 18.4%  | 18%       | 14%    | 14%    | 15%   | 12%    | 13%     | 29%   | 23%    | 23%          | 27%   | 18% | 14%  |
| Lack of desire of general workforce to adopt change programs | 17.9%  | 18%       | 18%    | 7%     | 10%   | 11%    | 22%     | 24%   | 18%    | 20%          | 32%   | 19% | 18%  |
| Lack of training for general workforce                       | 17.4%  | 17%       | 15%    | 12%    | 21%   | 12%    | 11%     | 24%   | 30%    | 16%          | 17%   | 13% | 18%  |
| Problems with IT and communications technology               | 17.3%  | 17%       | 23%    | 21%    | 6%    | 8%     | 17%     | 31%   | 24%    | 11%          | 14%   | 13% | 19%  |

Tabela 3. Dziesięć głównych przeszkód w podniesieniu produktywności wg badanych państw (Proudfoot Consulting 2008: 22)

Wyniki analizy przeprowadzonej przez Proudfoot pokazują, że zakres problemów w komunikacji wewnętrznej jest zależny od branży. Jak się okazuje, 33% pytanym menedżerów sektora energetycznego identyfikuje problemy w komunikacji wewnętrznej jako przeszkody na drodze do podniesienia produktywności swoich firm. W sektorze handlu detalicznego 19% menedżerów identyfikowało te problemy jako takie przeszkody (zob. Tabela 4).

|                                                              | Global | Mining | Financial Services | Manufacturing | Food & Beverage | Communications | Energy | Automotive | Retail |
|--------------------------------------------------------------|--------|--------|--------------------|---------------|-----------------|----------------|--------|------------|--------|
| Staff shortages and an insufficient labour pool              | 27.4%  | 31%    | 21%                | 27%           | 28%             | 25%            | 28%    | 22%        | 23%    |
| Internal communication problems                              | 25.1%  | 24%    | 21%                | 29%           | 24%             | 25%            | 33%    | 26%        | 19%    |
| Legislation and regulation                                   | 21.9%  | 24%    | 24%                | 20%           | 20%             | 20%            | 14%    | 8%         | 21%    |
| Low employee motivation and morale                           | 21.2%  | 25%    | 20%                | 20%           | 19%             | 24%            | 15%    | 21%        | 24%    |
| High staff turnover rates                                    | 19.9%  | 20%    | 19%                | 17%           | 17%             | 28%            | 17%    | 20%        | 25%    |
| Quality of supervisors                                       | 19.6%  | 20%    | 18%                | 20%           | 24%             | 22%            | 9%     | 20%        | 21%    |
| Inability of general workforce to adopt change programs      | 18.4%  | 20%    | 17%                | 20%           | 16%             | 24%            | 14%    | 14%        | 15%    |
| Lack of desire of general workforce to adopt change programs | 17.9%  | 20%    | 15%                | 19%           | 18%             | 22%            | 10%    | 12%        | 9%     |
| Lack of training for general workforce                       | 17.4%  | 16%    | 14%                | 19%           | 18%             | 22%            | 12%    | 12%        | 19%    |
| Problems with IT and communications technology               | 17.3%  | 18%    | 20%                | 16%           | 14%             | 18%            | 14%    | 8%         | 21%    |

*Tabela 4. Dziesięć głównych przeszkód w podniesieniu produktywności wg branży (Proudfoot Consulting 2008: 24)*

Dane zebrane przez Proudfoot (2008: 32 i n.) pokazały także, że menedżerowie dostrzegają potencjał podniesienia produktywności w swoich firmach na dwóch płaszczyznach: (i) na płaszczyźnie zarządzania i siły roboczej oraz (ii) na płaszczyźnie komunikacji i szkoleń. Najnowsze wyniki badań prowadzonych w tym zakresie (A. Zerfaß/ J. Schwalbach/ M. Sherzada 2013: 14) potwierdzają, że menedżerowie w coraz większym stopniu zauważają wymiar ekonomiczny dobrej komunikacji w przedsiębiorstwie. Niemniej jednak, dalej mamy do czynienia z szeroko rozpowszechnionym poglądem, że do usprawniania komunikacji w przedsiębiorstwie nie potrzeba koniecznie profesjonalistów. Ponadto, zbyt często problemy komunikacyjne traktowane są jako problemy jednostki, a nie całego zespołu. I w końcu problemy jednostki nie są traktowane jako problemy firmy. W ten sposób osiągnięcie wydajnej komunikacji jest często kwestią przypadku, a nie kwestią przemyślanych strategii audytu komunikacyjnego.

### 3. Specyfika komunikacji projektowej R&D

Generalnie, projekt to czasowo ograniczone przedsięwzięcie, które jest podejmowane w celu wykonania określonego, unikatowego produktu bądź określonej czynności/usługi (por. PMBOK 2013: 2, G. Patzak/ G. Rattay 2009). Projekty są realizowane przez kierownika projektów<sup>16</sup>, którego zadaniem jest dopilnowanie, aby projekt został zrealizowany w określonym czasie i w określonym budżecie i z zachowaniem określonej jakości. Aby zapewnić optymalne spełnienie tych wymagań (w literaturze przedmiotu mówi się w tym kontekście o tzw. „magicznym trójkącie”: czas – budżet – zakres), zarówno zarządzanie projektem, jak i realizacja projektu mogą podlegać mniej lub bardziej sformalizowanym standardom.

Pierwsze propozycje standaryzacji projektów sięgają lat 50. XX w. i mają swój początek w USA. Już w 1956 r. zostało powołane do życia stowarzyszenie *The American Association of Cost Engineers (AACE)*, które dzisiaj funkcjonuje pod nazwą *AACE International*. Zakres zadań *AACE International* obejmuje przede wszystkim zarządzanie kosztami projektów. W roku 1965 powstało *International Project Management Association (IPMA)*, stowarzyszenie, którego członkami jest 50 stowarzyszeń krajowych i którego celem jest rozwój zarządzania projektami oraz dalsze kształcenie swoich członków w zakresie zarządzania projektami. Do członków *IPMA* należy także *Stowarzyszenie Project Management Polska (SPMP)*. W roku 1969 powołano do życia *Project Management Institute (PMI)*, najbardziej miarodajne w kwestiach zarządzania projektami stowarzyszenie na świecie. Zarówno *IPMA*, jak i *PMI* wydają certyfikaty zarządzania projektami (tzw. certyfikaty *IPMA*<sup>17</sup> i certyfikaty *PMI*<sup>18</sup>).

W efekcie dążeń zmierzających do usprawnienia realizacji projektów powstały liczne, mniej lub bardziej restrykcyjne metody ich realizacji, nazywane metodykami, których zadaniem jest standaryzacja przygotowania i realizacji projektów. Jedną z przesłanek standaryzacji realizacji projektów jest także potrzeba uczynienia procedur projektowych przejrzystymi dla wszystkich uczestników projektów. W obszarze R&D stosuje się z reguły przede wszystkim następujące metody: PMBOK (PMI), IPMA Level A, B, C, D, RUP (Rational Unified Process), PRINCE2 (PProjects IN Controlled Environments<sup>19</sup>), V-Model, XP (Extreme Programming), Scrum i Kanban.

Generalnie rzecz ujmując, metody realizacji projektów dzielą się na metody sekwencyjne (ang. *waterfall*) oraz metody zwinne (ang. *Agile Project Management*<sup>20</sup>). Cechą charakterystyczną metod sekwencyjnych jest podział projektu na (zasadniczo) pięć, realizowanych w ściślejszej kolejności etapów: inicjujący, planowania, realizacji, monitorowania i zamknięcia. Realizacja projektów w oparciu o metody sekwencyjne wymaga uprzedniego szczegółowego zaplanowania działań projektowych oraz ich

<sup>16</sup> W terminologii specjalistycznej PM = ang. Project Manager.

<sup>17</sup> zob.: <http://ipma.ch/certification> (dostęp: 08.08.2013).

<sup>18</sup> Więcej na ten temat zob.: <http://www.pmi.org/Certification/What-are-PMI-Certifications.aspx> (dostęp: 08.08.2013).

<sup>19</sup> zob.: <http://www.prince-officialsite.com> (dostęp: 08.08.2013).

<sup>20</sup> Nazwa „Agile Project Management”/ „metody zwinne” została po raz pierwszy użyta publicznie w roku 2001 w tzw. „Manifesto for Agile Software Development” zob. [www.agilemanifesto.org/iso](http://www.agilemanifesto.org/iso) (dostęp: 03.01.2014) przetłumaczonym na język polski jako Manifest Zwinnego Tworzenia Oprogramowania; zob. [www.agilemanifesto.org/iso/pl](http://www.agilemanifesto.org/iso/pl) (dostęp: 03.01.2014). Zob. także polski. portal poświęcony zwinnym metodom realizacji projektów: [www.agile.pl](http://www.agile.pl) oraz prace H. Balzert 2009, E. Tiemeyer 2010.

rygorystycznego przestrzegania. Tym samym realizacja projektów w oparciu o metody sekwencyjne możliwa jest wtedy, gdy finalny produkt projektu jest z góry szczegółowo opisany. W konsekwencji cechą charakterystyczną metod sekwencyjnych jest ich mała, bądź wręcz znikoma, elastyczność w realizacji celu projektu.

W odróżnieniu do metod sekwencyjnych, główną cechą metod zwinnych jest daleko idąca elastyczność w realizacji celu projektu, która wyraża się tym, że powstawanie produktu odbywa się w powtarzających się interwałach tzw. sprintach (ang. *sprints*). Na końcu każdego sprintu następuje ewaluacja stanu rozwoju produktu oraz określenie dalszych kroków, jakie mają być podjęte w kolejnym sprincie. Cechy charakterystyczne metod zwinnych to: (a) elastyczne dopasowanie zespołu projektowego do projektu, (b) elastyczna realizacja projektu, (c) duża liczba ewaluacji stanu rozwoju projektu, (d) stałe ulepszanie produktu, (e) daleko idący współudział klienta w realizacji projektu, (f) samoorganizacja zespołu projektowego, (g) regularne spotkania projektowe, (h) minimum biurokracji. W konsekwencji pozytywy zastosowania metod zwinnych w realizacji projektów to: (1) osiągnięcie wysokiego stopnia innowacyjności projektu oraz (2) utrzymanie niskich kosztów realizacji projektu.

Zalety realizacji projektu według metod zwinnych możliwe są jednak do osiągnięcia jedynie przy silnej współpracy projektowej wszystkich członków projektu w każdym cyklu jego realizacji. Utrzymanie takiej współpracy wymaga bardzo dobrze zorganizowanej i bardzo dobrze prowadzonej komunikacji projektowej. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że zorganizowanie i prowadzenie dobrej komunikacji podczas realizacji projektów metodami zwinnymi jest warunkiem *sine qua non* powodzenia projektu. Można też powiedzieć, że właściwością immanentną metod zwinnych realizacji projektów jest ich wysokie ryzyko komunikacyjne, w każdym bądź razie znacznie wyższe, aniżeli w przypadku metod sekwencyjnych. Ryzyko to rośnie wraz ze wzrostem stopnia złożoności projektu: im bardziej złożony projekt, tym bardziej złożona jest jego realizacja, a im bardziej złożona realizacja projektu, tym bardziej złożona jest komunikacja projektowa.

Złożoność projektu nie jest jedynym czynnikiem wpływającym na wzrost ryzyka komunikacyjnego. Ryzyko to uwarunkowane jest także sposobami komunikowania się ze sobą członków zespołu projektowego. Komunikacja projektowa, poza komunikacją face-to-face, prowadzona jest m.in. za pomocą emaili, różnego rodzaju komunikatorów i telekonferencji.

Na stopień złożoności komunikacji projektowej wpływa także konfiguracja zespołu projektowego. Możliwe są następujące konfiguracje: (a) PM<sup>21</sup> zleceniobiorcy + pracownicy zleceniobiorcy, (b) PM zleceniobiorcy + pracownicy zleceniobiorcy + pracownicy klienta, (c) PM klienta + pracownicy zleceniobiorcy, (d) PM klienta + pracownicy zleceniobiorcy + pracownicy klienta. Największe ryzyko komunikacyjne występuje w konfiguracjach (b), (c), (d), a szczególnie wtedy, gdy mamy do czynienia ze współpracą offshore, ponieważ wtedy z definicji strona zleceniobiorcy i strona klienta „pochodzi” z różnych obszarów kulturowo-językowych i ponieważ wtedy komunikacja projektowa odbywa się z wykorzystaniem *lingua franca*, z reguły za pomocą języka angielskiego. I nie chodzi tu tylko o to, że dla jednej lub dla dwóch stron jest to język obcy, ale także o to, że każda ze stron posługuje się (najpierw) językiem i formami

---

<sup>21</sup> Projekt Manager.

komunikowania się specyficznymi dla firmy, w której pracuje. Specyfika języka i kultury firmy jest pochodną np. takiej czy innej tradycji firmy, formy jej organizacji, zasad komunikowania się w obrębie firmy, norm działania kierowników projektów, podejścia do kadry zarządzającej i hierarchii w obrębie firmy, technologii komunikacyjnych.

Podwyższone ryzyko komunikacyjne może wystąpić także w konfiguracji (a) (PM zleceniobiorcy + pracownicy zleceniobiorcy), ponieważ i w tej konfiguracji członkowie zespołu projektowego mogą „pochodzić” z różnych obszarów kulturowo-językowych, a do tego mogli w momencie realizacji projektu w różnym stopniu opanować język i formy komunikowania się właściwe w obrębie firmy zleceniobiorcy.

Niezależnie od metody projektowej i konfiguracji zespołu projektowego na jakość komunikacji projektowej wpływają oczywiście także właściwości osobowe poszczególnych członków zespołu projektowego, takie jak np.: zakres wiedzy na temat pracy projektowej, stopień doświadczenia w pracy w zespołach projektowych, zakres wiedzy przedmiotowej, zdolność pracy zespołowej, stopień zaangażowania w pracę zespołową, sposób radzenia sobie ze stresem i presją czasu.

#### 4. Wnioski

Oczywiście, że im lepiej „współgrają” wszystkie współczynniki komunikacyjne, tym większa szansa na sukces nawet najbardziej złożonego projektu. Współgranie to może być wynikiem przypadku albo racjonalnego doboru zespołu projektowego i świadomego zarządzania komunikacją projektową, wynikającego z odpowiednich kompetencji osób odpowiedzialnych za organizację i zarządzanie projektami. Zasadniczo możemy tu wyróżnić dwie kategorie takich osób, są to: pracownicy Biur Zarządzania Projektami (*Project Management Office*, dalej w skrócie PMO<sup>22</sup>) oraz kierownicy projektów (*Project Managers*, PM).

Zarówno kwestie związane z PMO<sup>23</sup>, jak i PM były i są przedmiotem żywego zainteresowania naukowego i praktycznego, co bardzo dobrze odzwierciedla także odnośna literatura przedmiotu<sup>24</sup>. Jednak do tej pory na plan pierwszy badań wysuwano przede wszystkim kwestie dotyczące planowania i realizowania oraz kontroli realizacji poszczególnych faz projektu. Szczególną uwagę poświęcono także roli i organizacji PMO oraz funkcji kierownika PMO. Sfera komunikacji projektowej nie była do tej pory przedmiotem głębszego i szerszego zainteresowania naukowego. Stosunkowo intensywnie zajmowano się także wpływem różnic kulturowych na efektywność komunikacji projektowej<sup>25</sup>.

Kompetencje komunikacyjne w zakresie organizacji i zarządzania projektami, aby mogły być przedmiotem programowego kształcenia, muszą zostać najpierw zdefinio-

---

<sup>22</sup> Oczywiście nie każda firma posiada/ musi posiadać PMO.

<sup>23</sup> zob. R.K. Wysocki/ R. McGary 2005, P.F. Rad/ G. Levin 2006, P. Wyrozębski 2009.

<sup>24</sup> zob. m.in. M. Trocki (2009, 2011a, 2011b), M. Trocki/ E. Sońta-Drączkowska (2009), P. Wyrozębski (2009), M. Juchniewicz (2009), M. Trocki/ B. Grucza/ K. Ogonek (2009), E. Sońta-Drączkowska (2011), P. Wyrozębski/ M. Juchniewicz/ W. Metelski (2012).

<sup>25</sup> zob. np. S. Stumpf 2003, P. Köppel 2007, S. Nokes/ S. Kelly 2007, A. Rausch 2008, R. Newton 2009, M. Bartosik-Purgat 2010, E. Flejterska 2010, B. Glinka/ A.W. Jelonek 2010, M. Keup 2010, R. Krzykała-Schaefer 2010, Ph. Rosinski 2011, A. Schipanski 2012, Ł. Sułkowski/ M. Chmielecki 2012, M. Wójcik 2012; zob. także: V. Porák/ Ch. Fieseler/ Ch. Hoffmann 2007.



wane, a następnie opisane. Dopiero na podstawie wyników badań deskrypcyjnych można skonstruować adekwatne programy dydaktyczne. Punktem wyjścia do opisu kompetencji komunikacyjnych pracowników PMO i kierowników projektów jest opisanie zależności pomiędzy metodą projektową, konfiguracją zespołu projektowego a komunikacją projektową – niestety kwestie te nie znalazły do tej pory istotnego zainteresowania ze strony nauki.

Z ustaleń przedstawionych poprzednich częściach wynika, że osoba występująca w funkcji kierownika projektów powinna posiadać kompetencje w zakresie: (1) przedmiotu projektu, (2) metody, na podstawie której realizowany jest projekt, (3) organizacji i prowadzenia komunikacji projektowej, jest ona bowiem zarówno kierownikiem projektu, jak i kierownikiem komunikacji projektowej. Z kolei pracownicy PMO powinni dodatkowo odznaczać się (4) kompetencją w zakresie monitorowania i oceny komunikacji projektowej oraz (5) umiejętnością organizowania kształcenia w jej zakresie.

O ile kompetencje kierowników projektów w zakresie przedmiotu projektu i metod projektowych były i są przedmiotem badań naukowych, kształcenia akademickiego, szkoleń pozakademyckich oraz odnośnych certyfikacji, o tyle kompetencje kierowników projektów w zakresie komunikacji projektowej nie stały się jak do tej pory przedmiotem badań naukowych, kształcenia akademickiego i certyfikacji. Podobnie przedstawia się ta sprawa w przypadku pracowników PMO – tu także ich kompetencje w zakresie monitorowania i oceny komunikacji projektowej oraz organizowania kształcenia komunikacji projektowej nie poddane zostały do tej pory systematycznej analizie naukowej. Nie powinno zatem dziwić, że brak także odpowiednich programów akademickiego kształcenia w tym zakresie.

Oznacza to, że niniejszy wywód zakończyć trzeba następującym postulatem: zbadać kompetencje kierowników projektów w zakresie komunikacji projektowej oraz opracowanie bazujących na wynikach tych badań programów akademickiego kształcenia w zakresie zarządzania (interkulturową) komunikacją projektową stanowią pilne zadania badawcze lingwistyki stosowanej.

## Bibliografia

- A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK® Guide)* (2013), wyd. 5. Pennsylvania.
- Abbott, P.Y./ M.R. Jones (2002), *The Importance of Being Nearest: Nearshore Software Outsourcing and Globalisation Discourse*, (w:) E.A. Wynn/ E.A. Whitley/ M.D. Myers/ J.I. DeGross (red.), IFIP TC8/WG 8.2 Working Conference on Global and Organizational Discourse about Information Technology. Barcelona. 375–397.
- Alnajjar, J. (2013), *Audyt komunikacyjny w przedsiębiorstwie – nowy przedmiot zainteresowania lingwistyki*, (w:) Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik. Przegląd/ Review 8. Warszawa. 7–26.
- Alnajjar, J. (2014a), *Kommunikationsaudit im Visier der Angewandten Linguistik*, (w:) S. Grucza/ M. Wierzbicka/ J. Alnajjar/ P. Bąk (red.), *Polnisch-deutsche Unternehmenskommunikation. Ansätze zu ihrer linguistischen Erforschung*, Frankfurt/ M. 93–117.

- Alnajjar, J. (2014b), *(R)evolution in Intercultural Business Communication Research. Selected Considerations*, (w:) Kwartalnik Neofilologiczny 3/2014. (w druku)
- Balzert, H. (2009), *Lehrbuch der Softwaretechnik: Basiskonzepte und Requirements Engineering*. Heidelberg.
- Bartosik-Purgat, M. (2010), *Otoczenie kulturowe w biznesie międzynarodowym*. Warszawa.
- Bonacchi, S. (2014), *Multimodalität der Unternehmenskommunikation*, (w:) S. Grucza/ M. Wierzbicka/ J. Alnajjar/ P. Bąk (red.) *Polnisch-deutsche Unternehmenskommunikation. Ansätze zu ihrer linguistischen Erforschung*. Frankfurt/M. 73–91.
- Cairncross, F. (2001), *The Death of Distance: How the Communications Revolution Will Change Our Lives*. London.
- Carmel, E./ P. Abbott (2007), *Why „Nearshore” Means that Distance Matters*, (w:) *Communications of the ACM*, October 2007/Vol. 50, No. 10. 40–46.
- Central and Eastern Europe IT Outsourcing Review 2010*.
- Economist: Special report (2013), *Here, There and Everywhere*.  
[<http://www.economist.com/news/special-report/21569572-after-decades-sending-work-across-world-companies-are-rethinking-their-offshoring>] (dostęp: 12.09.2013).
- Flejterska, E. (2010), *Komunikacja międzykulturowa w biznesie*. Szczecin.
- Glinka, B./ A.W. Jelonek (red.), (2010), *Zarządzanie międzykulturowe*. Kraków.
- Global R&D Funding Forecast 2014 [[http://www.rdmag.com/sites/rdmag.com/files/gff-2014-5\\_7%20875x10\\_0.pdf](http://www.rdmag.com/sites/rdmag.com/files/gff-2014-5_7%20875x10_0.pdf)] (dostęp: 03.01.2014).
- Grucza, S. (2014), *Zur Notwendigkeit der Erforschung der polnisch-deutschen Unternehmenskommunikation*, (w:) S. Grucza/ M. Wierzbicka/ J. Alnajjar/ P. Bąk (red.), *Polnisch-deutsche Unternehmenskommunikation. Ansätze zu ihrer linguistischen Erforschung*. Frankfurt/M. 33–53.
- Grucza, S./ J. Alnajjar/ R. Grucza (2014), *Projektkommunikation bei Nearshoring-Kooperationen. Am Beispiel von polnisch-deutschen Projektkooperationen bei REC Global*, (w:) S. Grucza/ M. Wierzbicka/ J. Alnajjar/ P. Bąk (red.), *Polnisch-deutsche Unternehmenskommunikation. Ansätze zu ihrer linguistischen Erforschung*. Frankfurt/M. 153–170.
- Hopkins, M.S. (1998), *The Antihero's Guide to the New Economy*, (w:) Inc. 20 (1998) 36–45. [<http://www.inc.com/magazine/19980101/852.html>] (dostęp: 08.08.2013).
- IT Outsourcing News* (2013), *Poland Emerging As Major European Outsourcing Hub*, (w:) *IT Outsourcing News from Central and Eastern Europe*. Thursday, August 08, 2013 [<http://itonews.eu/poland-emerging-as-major-european-outsourcing-hub>] (dostęp: 08.08.2013).
- Juchniewicz, M. (2009), *Dojrzałość projektowa organizacji*. Warszawa.
- Keup, M. (2010), *Internationale Kompetenz. Erfolgreich kommunizieren und handeln im Global Business*. Wiesbaden.
- Köppel, P. (2007), *Konflikte und Synergien in multikulturellen Teams. Virtuelle und face-to-face Kooperation*. Wiesbaden.
- Krzykała-Schaefer, R. (red.), (2010), *Zarządzanie międzykulturowe w jednoczącej się Europie*. Poznań.

- Łompięś, J.B. (2013), *Raport spółki giełdowej Studium pragmatolingwistyczne*. Warszawa.
- Mały Rocznik Statystyczny 2013* [[http://www.stat.gov.pl/gus/5840\\_737\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/5840_737_PLK_HTML.htm)]
- Meyer, Th. (2006), *Offshoring to New Shores: Nearshoring to Central and Eastern Europe*, (w:) Deutsche Bank Research, August 14, 2006. Frankfurt/ M. 1–12. [[http://www.dbresearch.com/PROD/DBR\\_INTERNET\\_EN-PROD//PROD000000000201757.pdf](http://www.dbresearch.com/PROD/DBR_INTERNET_EN-PROD//PROD000000000201757.pdf)] (dostęp: 12.09.2013).
- Newton, R. (2009), *The Project Manager. Mastering the Art of Delivery*. wyd. 2., Prentice Hall.
- Nokes, S./S. Kelly (2007), *The Definitive Guide to Project Management. The Fast Track to Getting the Job Done on Time and on Budget*. wyd. 2., Prentice Hall.
- Nycz, K. (2014), *Zur linguistischen Erforschung der Unternehmens-kommunikation*, (w:) S. Grucza/ M. Wierzbicka/ J. Alnajjar/ P. Bąk (red.), *Polnisch-deutsche Unternehmenskommunikation. Ansätze zu ihrer linguistischen Erforschung*. Frankfurt/M. 55–71.
- Patzak, G./ G. Rattay, G. (2009), *Projektmanagement*. wyd. 5. Wien.
- Porák, V./ Ch. Fieseler/ Ch. Hoffmann (2007), *Methoden der Erfolgsmessung von Kommunikation*, (w:) M. Piwinger/A. Zerfaß (red.), *Handbuch Unternehmenskommunikation*. Wiesbaden. 535–556.
- Proudfoot Consulting (2005), *Proudfoot Productivity Report. An international Study of company-level Productivity*, [[http://enable06.myenable.com/fusion/apps/doc/public/130/Productivity%20Study/Productivity\\_Study\\_2005\\_English\\_A4.pdf](http://enable06.myenable.com/fusion/apps/doc/public/130/Productivity%20Study/Productivity_Study_2005_English_A4.pdf)] (dostęp: 04.08.2013).
- Proudfoot Consulting (2007), *Proudfoot Productivity Report 2007. A Search for hidden Value in large Corporations*, [<http://enable06.myenable.com/fusion/apps/doc/public/130/Productivity%20Study/Productivity%20Report.pdf>] (dostęp: 04.08.2013).
- Proudfoot Consulting (2008), *Global Productivity Report 2008. A world of unrealized Opportunities*, [<http://enable06.myenable.com/fusion/apps/doc/public/130/Productivity%20Study/2008%20Global%20Productivity%20Study%20US.pdf>] (dostęp: 04.08.2013).
- Rad, P.F./ G. Levin (2006), *Project Management Office. Podejście kompleksowe*. Warszawa.
- Raport ABSL „Business Services Sector in Poland 2013”*, [[www.absl2013.epublish24.com](http://www.absl2013.epublish24.com)] (dostęp: 08.09.2013).
- Rausch, A. (2008), *Controlling von innerbetrieblichen Kommunikationsprozessen Effektivitäts- und Effizienzmessung von Face-to-Face-Meetings*. Wiesbaden.
- Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2012* [[http://www.stat.gov.pl/gus/5840\\_2844\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/5840_2844_PLK_HTML.htm)]
- Rosinski, Ph. (2011), *Coaching międzykulturowy: jak wykorzystać potencjał tkwiący w różnicach narodowych, korporacyjnych i zawodowych*. Warszawa.
- Schipanski, A. (2012), *Integrierte Unternehmenskommunikation in international tätigen Unternehmen. Entwicklung eines länderübergreifenden Modells zur prozessorientierten Gestaltung der Integration von Kommunikationsaktivitäten und Kom-*

*munikationsmitteln und dessen Anwendung auf ein Unternehmen der Landtechnikbranche.* Wiesbaden.

Sońta-Drażczkowska, E. (2011), *Zarządzanie wieloma projektami.* Warszawa.

Stumpf, S. (2003), *Interkulturelle Arbeitsgruppen*, (w:) A. Thomas/ E.-U. Kinast/ L.S. Schroll-Mach (red.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation.* Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen.

Sułkowski, Ł./ M. Chmielecki (red.), (2012), *Studia z zarządzania międzykulturowego.* Łódź.

Tiemeyer, E. (red.), (2010), *IT-Projektmanagement: Vorgehensmodelle, Managementinstrumente, Good Practices.* München.

Trocki, M. (2009), *Organizacja projektowa.* Warszawa.

Trocki, M. (2011a), *Podstawy metodyczne zarządzania projektami*, (w:) M. Trocki (red.), *Metodyki zarządzania projektami.* Warszawa. 9–40.

Trocki, M. (2011b), *Kodeksy etyczne w zarządzaniu projektami*, (w:) M. Trocki (red.), *Metodyki zarządzania projektami.* Warszawa. 49–53.

Trocki, M./ B. Grucza/ K. Ogonek (2009), *Zarządzanie projektami.* Warszawa.

Trocki, M./ E. Sońta-Drażczkowska (2009), *Strategiczne zarządzanie projektami.* Warszawa

Wójcik, M. (2012), *Wpływ różnic kulturowych na komunikację w zarządzaniu projektami.* Warszawa.

Wyrozębski, P. (2009), *Biuro projektów.* Warszawa.

Wyrozębski, P. (2011), *Metodyka PMI: Project Management Body of Knowledge*, (w:) M. Trocki (red.), *Metodyki zarządzania projektami.* Warszawa.

Wyrozębski, P./ M. Juchniewicz/ W. Metelski (2012), *Wiedza, dojrzałość, ryzyko w zarządzaniu projektami: wyniki badań.* Warszawa.

Wysocki, R.K./ R. McGary (2005), *Efektywne zarządzanie projektami.* Gliwice.

Zajac, J. (Alnajjar, J) (2013), *Specjalistyczna komunikacja multilingwalna i multikulturowa w korporacjach globalnych.* Warszawa.

Zerfaß, A./ J. Schwalbach/ M. Sherzada (2013), *Unternehmenskommunikation aus der Perspektive des Top-Managements. Eine empirische Studie bei Vorständen und Geschäftsführern in deutschen Großunternehmen.* Leipzig.

**Justyna ALNAJJAR**  
Uniwersytet Warszawski

## **Controlling komunikacyjny: nowe wyzwanie dla dydaktyki akademickiej<sup>1</sup>**

### **Abstract:**

#### **Communication Controlling: New Challenge to Tertiary Didactics**

The aim of this paper is to introduce and discuss the concept of ‘communication controlling’ from a linguistic point of view and to present its application to tertiary didactics. First, an overview of the definitions of ‘controlling’ and ‘communication controlling’ is given. Second, the linguistic approach to communication controlling and to the competences of the communication controller is presented. As the syllabi of training courses at the tertiary level in Poland lack topics concerning communication controlling, the paper outlines an interdisciplinary (linguistic and management) training course for prospective communication controllers.

### **Wstęp**

Działania biznesowe charakteryzuje ogromna dynamika. Głębokie zmiany, które nastąpiły w ostatnich dwóch dziesięcioleciach we współpracy biznesowej na świecie, zachodziły niezwykle szybko. Ich powodem były, rzecz jasna, przemiany globalizacyjne i rozwój technologiczny (por. R. Volkart/ T. Cocca/ G. Moll 2005: 133). Współpraca na skalę międzynarodową stała się oczywistością, bez której egzystencja w biznesie i konkurencyjność przedsiębiorstw, zwłaszcza przedsiębiorstw globalnych, wydają się obecnie niemożliwe. Znaczne zmiany można zaobserwować też w działalności lokalnych, rodzinnych firm. Wychodzą one naprzeciw potrzebom coraz bardziej wymagających klientów znajdujących się niejednokrotnie w odległych częściach świata, informując w kilku językach o swoich usługach i produktach w Internecie, a nawet zmieniając profil swojej działalności w zależności od potrzeb klientów.

---

<sup>1</sup> Artykuł powstał dzięki środkom ze stypendium stażowego przyznanego w ramach Programu Stypendialnego dla młodych doktorów Uniwersytetu Warszawskiego finansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Program Operacyjny Kapitał Ludzki) oraz Budżetu Państwa.

Coraz głębiej postępujące zmiany w prowadzeniu działalności biznesowej powodują wzrost zainteresowania naukowców reprezentujących różne dziedziny naukowe. Niewątpliwie zarządzanie i ekonomia wiodą prym w ilości badań naukowych m.in. nad przemianami w biznesie, nowymi sposobami współpracy biznesowej i metodami wzrostu konkurencyjności, oraz związanymi z nimi zmianami wewnątrz przedsiębiorstw. Lingwistyka wydaje się w tym zakresie ustępować pola wspomnianym zarządzaniu i ekonomii, mimo że działania komunikacyjne stanowią dziś podstawę i gros wszelkiej aktywności biznesowej. Lingwiści relatywnie rzadko podejmują trud uzyskania materiału badawczego, na podstawie którego można zrekonstruować działania (komunikacyjne) wewnątrz przedsiębiorstw. Koncentrują się oni natomiast na analizie tekstów z zakresu marketingu, corporate governance i PR, które są powszechnie dostępne na stronach internetowych czy w formie broszur.

Niedosyt badań lingwistycznych nt. działań komunikacyjnych wewnątrz przedsiębiorstw usprawiedliwia, przynajmniej po części, fakt, że dostęp do autentycznego materiału badawczego jest niezwykle trudny dla lingwistów. Praktycznie taki dostęp jest możliwy jedynie w drodze kontaktów osobistych, jako że stopień zrozumienia przez przedstawicieli przedsiębiorstw przydatności badań lingwistycznych nad komunikacją wewnętrzną jest nadal względnie niski. Ewentualne badania nad komunikacją wewnętrzną nie obiecują zdaniem przedstawicieli przedsiębiorstw szybkich i spektakularnych efektów i są przez nich postrzegane w kategoriach pewnego dodatku czy ciekawostki nt. porozumiewania się pracowników.

Mimo to zainteresowanie praktyków badaniami nad komunikacją wewnętrzną systematycznie rośnie (por. A. Zerfaß 2010: 948). Niechęć przedstawicieli przedsiębiorstw do udostępniania lingwistom materiałów z zakresu komunikacji wewnętrznej wynika także z obawy przed wyciekiem danych, skutkującym np. naruszeniem dobrych relacji z klientami. Tymczasem komunikacja wewnętrzna stanowi z punktu widzenia rozwoju i konkurencyjności przedsiębiorstw równie ważny jak, jeśli pod niektórymi aspektami nie ważniejszy niż, komunikacja zewnętrzna obiekt badawczy. Świadczą o tym wyniki i prognozy (na 2014 r.) badania przeprowadzonego w marcu 2011 r. w 43 krajach i przedstawionych w European Communication Monitor 2011 (Schemat 1.).

## Most important disciplines in communication management

| Today |                                                        | In 2014 |                                                          |
|-------|--------------------------------------------------------|---------|----------------------------------------------------------|
| 1     | Corporate Communication (Institutional/organisational) | 1       | Corporate Communication (Institutional/organisational) → |
| 2     | Marketing/Brand and Consumer Communication             | 2       | Internal Communication and Change Management ↑           |
| 3     | Crisis Communication                                   | 2       | Marketing/Brand and Consumer Communication ↘             |
| 4     | Internal Communication and Change Management           | 3       | CSR and Sustainability ↑                                 |
| 5     | Issues Management                                      | 4       | Crisis Communication ↓                                   |

www.communicationmonitor.eu / Zerfass et al. 2011 / n\*\*\* = 2,163 PR professionals; Q 10: How important are the following fields of practice in your organisation or consultancy? Will they gain more or less importance within the next three years? (1 = Not important; 5 = Very important; important discipline = scale points 4-5). Arrow symbols indicate changes within the ranking of most important disciplines.

85

*Schemat 1. Najważniejsze zakresy zarządzania komunikacją w 2011 i 2014 r.  
(A. Zerfaß et al. 2011: 85, zaznaczenie – J.A.)*

Wyniki badania wskazują, że praktycy zajmujący się komunikacją profesjonalną dostrzegają w swojej codziennej pracy rosnącą liczbę zadań dotyczących komunikacji wewnętrznej i są zdania, że ten trend wzrostowy utrzyma się do 2014 r. Z całą pewnością komunikacja wewnętrzna stanowi swego rodzaju spoiwo między działaniami zewnętrznymi i wewnętrznymi przedsiębiorstw (R. Volkart/ T. Cocca/ G. Moll 2005: 149). Skuteczność komunikacji wewnętrznej warunkuje bowiem wydajność działań komunikacyjnych z interesariuszami zewnętrznymi, od współpracy z którymi zależy w znacznej mierze „być albo nie być” danego przedsiębiorstwa na rynku. Jednym z aspektów działań wewnątrz przedsiębiorstwa interesujących ekonomistów i specjalistów ds. zarządzania jest controlling, coraz częściej także controlling wartości niematerialnych, których znaczenie przybiera na sile w kontekście działalności biznesowej (por. K.-H. Maul 2005: 104, V. Porák 2005: 163–164). Dzieje się tak, mimo że niejednokrotnie dość trudno jest ocenić przydatność wartości niematerialnych w przedsiębiorstwie za pomocą tradycyjnych metod (np. rachunek zysków i strat). Aspektom controllingu lingwiści poświęcili dotychczas niewiele czasu i miejsca. W niniejszym artykule została podjęta próba nadrobienia zaległości dotyczących lingwistycznych rozważań o controllingu, zwłaszcza controllingu komunikacyjnym uważanym za wartość niematerialną w przedsiębiorstwie (A. Arnaout 2005, K.-H. Maul 2005, M. Piwiniger/ V. Porák 2005, V. Porák 2005, T.F. Ruud/ J. Pfister 2005, H. Straeter 2010, zob. także dwujęzyczny – angielski i niemiecki – portal [www.communicationcontrolling.de](http://www.communicationcontrolling.de)). Niniejsze rozważania zostaną powiązane z kwestiami kształcenia przyszłych controllerów komunikacji.

## 1. Controlling komunikacyjny a dydaktyka akademicka

Nie ulega wątpliwości, że waga komunikacji profesjonalnej jest coraz częściej dostrzegana przez przedstawicieli przedsiębiorstw. Świadczy o tym m.in. fakt, że coraz więcej przedsiębiorstw, także w Polsce, poszukuje specjalistów ds. komunikacji, i nie chodzi tu wyłącznie o tzw. „komunikację marketingową”, „komunikację z mediami” czy „komunikację w mediach społecznościowych”, lecz o tzw. „controlling komunikacyjny”. Coraz częściej poszukiwani są tzw. „controllerzy komunikacji”:

The great variety of goals and instruments makes it difficult to verify the contribution of corporate communications to value creation and to assess the success of particular communication activities. This is, however, absolutely essential if communication managers are striving to achieve sustained influence and to be part of the dominant coalition within their organization.

In order to counter this dilemma, researchers, professional associations, and PR practitioners in Europe have for some years now recommended the introduction of systematic communication controlling, in addition to strategic communication management. An initial project has been run by the Swedish Public Relations Association (1996). It became known in other countries much later and has not been continued. A systematic debate on the subject began in 2004 in Germany. A congress of the German Public Relations Association (DPRG) and of the German Association of Communication Consultancies (GPRA) brought together several hundred decision makers from the fields of communication, corporate management, and controlling. Since then, a small group of experts have been developing concepts and tools for communication controlling. Companies have started individual projects, consultants have been specializing in the subject, and task forces of the DPRG and the International Controller Association (ICV) have stimulated a lively exchange of ideas and experiences. Some companies have even started to hire **communication controllers, a new role and job description within communication departments**. Last but not least, academic research has been working intensely on these issues (A. Zerfaß 2010: 948, wyróżnienie – J.A.).

W tym miejscu należy postawić co najmniej dwa pytania: czy w Polsce zostały już opracowane programy kształcenia controllerów komunikacji? Jak wyglądają ewentualne oferty edukacyjne w tym zakresie?

Oferta dydaktyczna wyższych uczelni nie nadąża za potrzebami pracodawców i rynku pracy. Z moich dotychczasowych obserwacji wynika, że controlling komunikacyjny nie jest bezpośrednio uwzględniany w programie studiów z zakresu ekonomii, zarządzania i rachunkowości. Coraz więcej uwagi poświęcają mu natomiast wykładowcy prowadzący zajęcia z zakresu zarządzania projektami. Z kolei w programach studiów na kierunkach lingwistycznych coraz częściej pojawia się specjalizacja dotycząca „komunikacji w przedsiębiorstwach”.

W przypadku studiów z zakresu zarządzania i ekonomii, przedmiot dotyczący controllingu komunikacyjnego można odszukać w programie studiów na wybranych kierunkach i wydziałach (stan w styczniu 2014 r.).

Na Wydziale Zarządzania, Informatyki i Finansów Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu w programie specjalności „Rachunkowość zarządcza i controlling” można znaleźć przedmiot do wyboru pod nazwą „Controlling zasobów niematerialnych”. Niemniej jednak z sylabusu tego przedmiotu nie wynika jednoznacznie, że studenci dowiadują się podczas zajęć o aspektach controllingu komunikacyjnego w przedsiębiorstwie. Lista i opis przedmiotów przewidzianych dla specjalności „Rachunkowość zarządcza i controlling” wyraźnie wskazują na to, że studenci mają się przede wszystkim zapoznać z zasadami controllingu finansowego. Należy nadmienić, że w ramach przedmiotu „Audyt i nadzór korporacyjny” zapoznają się też m.in. z różnymi



formami audytu wewnętrznego (zapewne też audytu komunikacyjnego). Niemniej jednak o priorytetowym traktowaniu kwestii finansowych w przedsiębiorstwach podczas ćwiczeń i wykładów świadczą też publikacje wykładowców prowadzących zajęcia w ramach tej specjalności (zob. praca zbiorowa pod redakcją E. Nowaka: E. Nowak (red.) 2013).

Z kolei na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego w ramach studiów magisterskich International Business Program prowadzonych wyłącznie w języku angielskim studenci mają okazję zapoznać się z wybranymi elementami komunikacji profesjonalnej (zwłaszcza procesu komunikacji i kultury organizacyjnej) w ramach przedmiotu „Organizational Ethnography”.

Spółeczna Akademia Nauk w Warszawie oferuje na studiach drugiego stopnia w ramach zarządzania zajęcia specjalizacyjne „Zarządzanie profesjonalną komunikacją & Master of Science in Professional Communication (studia polsko-amerykańskie - w języku angielskim)” oraz „Master of Science in Professional Communication (studia amerykańskie)”. Natomiast, co dość ciekawe, w ramach filologii angielskiej pojawiają się następujące specjalizacje: Komunikacja personalna w biznesie, Komunikacja personalna w biznesie & Master of Science in Professional Communication (studia polsko-amerykańskie) oraz Master of Science in Professional Communication (studia amerykańskie).

Niewykluczone, że na innych, niewymienionych tu uczelniach i wydziałach opracowano podobne kierunki studiów, a także programy uwzględniające aspekty komunikacji specjalistycznej w biznesie. Do tych programów nie udało mi się jednak dotrzeć. Zapewne wiele ważnych opisów czy detali tychże programów nie zostało wprowadzonych na stronach internetowych. Dlatego też wymienione tu oferty kształcenia uczelni wyższych należy traktować jako przykłady. Niemniej jednak na podstawie tych przykładów można wysunąć kilka wniosków. Po pierwsze, zgodnie z trendami na rynku, programy studiów na uczelniach wyższych są uzupełniane o aspekty komunikacyjne, także o zajęcia w języku angielskim, którego znajomość jest obecnie warunkiem *sine qua non* podjęcia pracy w środowisku międzynarodowym. Po drugie, „aspekty komunikacyjne” są rozumiane dość szeroko i w sposób ogólny przez twórców programów studiów, co ma odzwierciedlenie w nazwie przedmiotów. Wyrażenia „controlling komunikacyjny” czy „audyt komunikacyjny” nie pojawiają się ani w nazwie przedmiotów ani w opracowanych sylabusach. Po trzecie, proces uzupełniania programów kształcenia o wspomniane kwestie komunikacyjne jest dość powolny i zdaje się nie nadążać za oczekiwaniami przedsiębiorstw. Po czwarte, prym w opracowywaniu przedmiotów z zakresu komunikacji profesjonalnej wiodą przedstawiciele kierunków zarządzanie i rachunkowość. Lingwiści, których głos w kwestiach komunikacji profesjonalnej powinien być wyraźnie słyszalny, zdają się stać na uboczu i praktycznie nie uczestniczą w opracowywaniu programów studiów uwzględniających przedmioty związane z komunikacją profesjonalną.

Jednakże, aby przygotować profesjonalną i merytorycznie wyczerpującą ofertę dydaktyczną, która jednocześnie spełniałaby oczekiwania pracodawców, należy wyjaśnić podstawowe kwestie i terminy związane z controllingiem komunikacyjnym. Dlatego też w dalszej kolejności przedstawię definicję controllingu i controllingu komunika-

cyjnego (zwłaszcza z punktu widzenia lingwistyki stosowanej), a następnie spróbuję nakreślić profil kompetencyjny controllerów komunikacji.

## 2. Rozumienie controllingu

Pragnę zaznaczyć, że w niniejszym artykule używam wyrazu „controlling” pochodzącego z języka angielskiego, a nie np. wyrazu „kontrola” – jakby się mogło wydawać ekwiwalentu wyrazu „controlling” w języku polskim. Tę decyzję motywuję różnymi zakresami znaczeniowymi obu wyrazów. Zakres znaczeniowy „controllingu” jest bowiem szerszy niż „kontroli” (por. np. *Controller Statements Grundlagen. Grundmodell für Kommunikations-Controlling* 2010: 14, M. Seidemann 2009: 20–22, H. Straeter 2010: 33), co postaram się przedstawić poniżej.

Controlling jest postrzegany jako jeden z elementów w procesie zarządzania, wpływający na efektywność tego procesu. Zdaniem ekspertów z zakresu zarządzania i ekonomii wprowadzenie w przedsiębiorstwie controllingu wpływa na optymalizację różnych funkcji (obszarów, dziedzin) przedsiębiorstwa (tzw. controlling funkcjonalny). Przykładowo controlling personalny, stanowiący jeden z rodzajów controllingu funkcjonalnego, dotyczy funkcji kadrowej i, krótko mówiąc, umożliwia lepsze wykorzystanie zasobów ludzkich w przedsiębiorstwie. Inne rodzaje controllingu funkcjonalnego w ramach przedsiębiorstwa to np. controlling marketingu, controlling badań i rozwoju, controlling finansowy, controlling logistyki, controlling produkcji (zob. M. Nowak 2008: 16–17). Warto zaznaczyć, że controlling w przedsiębiorstwie można wdrożyć w tzw. „wydaniu ogólnym”, tzn. bez podziału na konkretne dziedziny/ funkcje lub też można wydzielić dany rodzaj controllingu funkcjonalnego w zależności od potrzeby danego przedsiębiorstwa. Wydzielenie występuje najczęściej wtedy, gdy dany obszar działań jest szczególnie ważny, problematyczny lub wiąże się z wysokim ryzykiem (*ibid.* s. 18).

Jednakże nie tylko na podstawie wspomnianego kryterium funkcji sprawowanych przez przedsiębiorstwo (czy też w ramach przedsiębiorstwa) wyznaczane są w literaturze przedmiotu rodzaje controllingu. Do innych kryteriów można zaliczyć na przykład szczebel zarządzania przedsiębiorstwem (controlling strategiczny, controlling operacyjny), poziom centralizacji funkcji controllingu (controlling scentralizowany, controlling zdecentralizowany), rodzaje zasobów (controlling gospodarki środkami trwałymi, controlling gospodarki materiałowej, controlling gospodarki zasobami ludzkimi, controlling gospodarki zasobami finansowymi) (E. Nowak 2013: 23–24).

Należy zaznaczyć, że termin „controlling” jest różnie rozumiany zarówno przez praktyków, jak i przez teoretyków. Przykładowo w literaturze angielskiej controlling jest definiowany inaczej niż w literaturze niemieckiej. W rezultacie brakuje jednolitej listy zadań controllera oraz jednoznacznej definicji controllingu (M. Nowak 2008: 18, por. też E. Nowak 2013: 9). Marta Nowak (2008: 19) upatruje taki stan rzeczy z kilku powodów. Po pierwsze, controlling ma charakter praktyczny i jako taki jest różnie rozumiany. Po drugie, controlling należy rozpatrywać zawsze w powiązaniu z rzeczywistością gospodarczą, która jest zmienna. To z kolei wpływa na różne rozumienie jak i redefiniowanie controllingu. Po trzecie, podmioty wykorzystujące controlling różnią się pod wieloma względami, np. wielkością, formą organizacyjną, prawną, strategią i filozofią działania, stąd dość trudno jest zdefiniować controlling, uwzględniając specy-

fikę każdego z nich. Po czwarte, controlling nie został dotychczas uregulowany ustawowo. Po piąte, controlling służy przede wszystkim potrzebom wewnętrznym przedsiębiorstwa i do nich jest dostosowywany. Po szóste, autorka wskazuje na tzw. „problemy językowo-translacyjne” związane z różnym rozumieniem terminu „controlling” w językach angielskim i niemieckim, z których najczęściej definicje są tłumaczone na kolejne języki. Niemniej jednak także w literaturze angielskiej i niemieckiej brakuje jednoznacznego stanowiska w sprawie definicji wyrazu „controlling”, na co wskazują m.in. T.F. Ruud i J. Pfister (2005), R. Ewert i Alfred Wagenhofer (2007), A. Zerfaß (2010: 949–951). Co więcej, trudności ze zdefiniowaniem terminu „controlling” mogą też wynikać z faktu, że w literaturze przedmiotu brakuje jednolitego podejścia do wyróżniania nadrzędnej funkcji controllingu. W zasadzie istnieją dwa główne podejścia do wyodrębniania tejże funkcji. Zgodnie z pierwszym z nich, controlling ma na celu przede wszystkim koordynację w systemie zarządzania. Ogólnie rzecz biorąc, koordynacja polega na integrowaniu/ harmonizowaniu działań podejmowanych w ramach przedsiębiorstwa w celu osiągnięcia większej sprawności i skuteczności w realizacji zamierzonych celów. Według drugiego przyjmuje się, że najważniejszą funkcją controllingu jest zaopatrzenie systemu zarządzania w informacje (por. E. Nowak 2013: 17).

Można przyjąć, że każde przedsiębiorstwo posługuje się jakąś formą controllingu w celu zapewnienia wysokiej jakości poszczególnych obszarów funkcjonalnych. Niemniej jednak komunikacja nie podlega w gruncie rzeczy żadnej z tych form, choć pozostaje ona pod coraz większym wpływem czynników gospodarczych, na co słusznie wskazał H. Straeter:

Jedes Unternehmen besitzt eine Form des Controllings. Annähernd alle Unternehmensbereiche werden strategisch gesteuert, geplant und überprüft. Die Unternehmenskommunikation wird aus der betrieblichen Betrachtung allerdings immer noch ausgeblendet und unterliegt nur sehr selten einem Controlling.

Auf der anderen Seite wird Kommunikation immer stärker durch betriebswirtschaftliche Anforderungen beeinflusst. Beispiele hierfür kennt jeder Kommunikationsprofi aus dem täglichen Geschäft. So unterliegen die Fachabteilungen der Unternehmenskommunikation genauso dem Ertrags- und Kostendruck wie jede andere Abteilung auch. (H. Straeter 2010: 9)

Ten fakt dostrzegli też członkowie Międzynarodowego Stowarzyszenia Controlerów (Internationaler Controller Verein [ICV], International Controller Association), mającego swoje biura w 16 państwach, przy czym główna siedziba znajduje się w Niemczech (Monachium). W 2006 roku w ramach stowarzyszenia kilkoro z nich utworzyło (niemiecką) grupę zajmującą się tzw. „controllingiem komunikacyjnym” (Fachkreis Kommunikations-Controlling). Celem tejże grupy, we współpracy z inną grupą roboczą zajmującą się kwestiami tworzenia wartości poprzez komunikację (DPRG<sup>2</sup>-Arbeitskreis Wertschöpfung durch Kommunikation), jest rozwijanie modelu controllingu komunikacyjnego (ICV-Grundmodell Kommunikations-Controlling: online) i jego praktyczne wdrażanie w instytucjach (Fachkreis Kommunikations-Controlling: online). Model controllingu komunikacyjnego wypracowany wspólnie przez wspomniane grupy zakłada nieustanne monitorowanie potrzeb i oczekiwań różnych (wewnętrznych i zewnętrznych) grup interesariuszy w celu wczesnego rozpoznawania zagrożeń i sytuacji kryzysowych oraz ich zapobieganiu przez podejmowanie

---

<sup>2</sup> Deutsche Public Relations Gesellschaft e.V. = Niemiecka Spółka Public Relations

odpowiednich środków zaradczych (Controller Statements Grundlagen. Grundmodell für Kommunikations-Controlling 2010: 19) na podstawie wyliczania kosztów podjętych działań w porównaniu z wynikiem tychże działań (*ibid.* s. 34–35). Ponadto członkowie grupy biorą udział w spotkaniach poświęconych controllingowi komunikacyjnemu, niejednokrotnie sami takie spotkania inicjują i organizują, zapraszają do współpracy różne organizacje (nie tylko przedsiębiorstwa) oraz wydają publikacje naukowe jak i teksty popularyzujące zagadnienia związane z controllingiem komunikacyjnym. Większość ich publikacji jest dostępna na stronie internetowej grupy (zob. Fachkreis Kommunikations-Controlling2: online). Niemniej jednak wśród członków grupy brakuje lingwistów i lingwistycznego spojrzenia na aspekty dotyczące controllingu komunikacyjnego. Z tego względu warto przyjrzeć się bliżej kwestiom controllingu komunikacyjnego w przedsiębiorstwach z punktu widzenia lingwistyki stosowanej.

### 3. Controlling komunikacyjny: próba wyznaczenia zakresu znaczeniowego

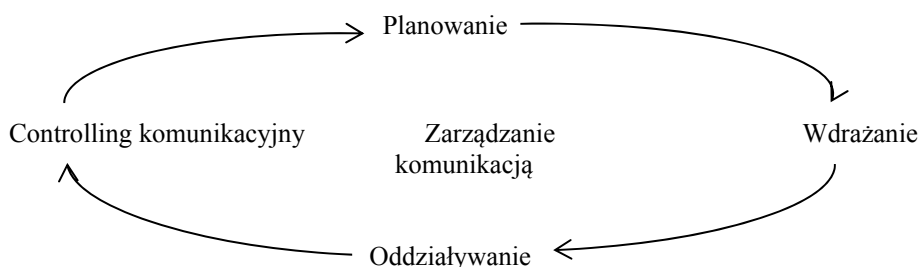
Należy zapytać, *co* w zakresie controllingu mogą i powinni uczynić lingwiści, a także *dlaczego* powinni to zrobić? Zanim przejdziemy do odpowiedzi na te dwa zasadnicze pytania, należy podkreślić, że z uwagi na swoje kompetencje lingwiści są zobligowani do zawężenia obszaru działań w ramach controllingu do wspomnianego wyżej controllingu komunikacyjnego. To oznacza, że jeszcze przed podjęciem próby wyznaczenia zakresu znaczeniowego „controllingu komunikacyjnego”, lingwiści powinni zapoznać się z ogólnymi kwestiami zarządzania i rachunkowości oraz z zadaniami controllingu w ogóle. Nieodzowna może się także okazać znajomość wybranych aspektów prawa gospodarczego i podatkowego w zależności od kraju, w którym prowadzona jest działalność gospodarcza (por. H. Straeter 2010) i w którym realizowane są badania naukowe. Warto przyjrzeć się, jak controlling komunikacyjny jest postrzegany i definiowany w literaturze przedmiotu.

Członkowie wspomnianej grupy Fachkreis Kommunikations-Controlling w ramach Międzynarodowego Stowarzyszenia Controllerów są zdania, że controlling komunikacyjny należy powiązać z innymi rodzajami controllingu funkcjonalnego w przedsiębiorstwie. Umożliwia to bowiem nie tylko wzorowanie się na wypracowanych wcześniej zasadach innych rodzajów controllingu, lecz także stworzenie przejrzystego i spójnego systemu controllingu w przedsiębiorstwie:

Kommunikations-Controlling bedeutet für viele Kommunikatoren ein weitgehend neues, unbearbeitetes, vielleicht auch ganz fremdes Thema. Der Controller hingegen klassifiziert es lediglich als ein weiteres „Bindestrich“-Controlling neben anderen, wie etwa Vertriebs-Controlling oder Marketing-Controlling.

Diese Perspektive verdeutlicht: Kommunikations-Controller können von bereits vorhandenen Controller-Grundsätzen lernen und sichern damit gleichzeitig ihre Anschlussfähigkeit an unternehmensweite Controllingsysteme. Nur wenn sich Kommunikation nach vorherrschenden Regeln integriert, kann sie sich innerhalb des Unternehmens als ernstzunehmende Managementdisziplin etablieren. Daher sollten Kommunikationsmanager in der Lage sein, in Berichtsformaten des Topmanagements über den Erfolg der Kommunikation zu unterrichten. Ebenso empfehlenswert sind Schnittstellen zu Enterprise-Resource-Planning-Systemen. Ansonsten bleibt die Unternehmenskommunikation weiterhin eine „Blackbox“ für Controller. (Controller Statements Grundlagen. Grundmodell für Kommunikations-Controlling 2010: 19)

Specjaliści ds. zarządzania komunikacją postrzegają controlling komunikacyjny jako jeden z elementów cyklu funkcjonalnego zarządzania komunikacją (M. Piwinger/ V. Porák 2005: 17–18 i 48–49) i proponują opracowanie definicji i zakresu controllingu komunikacyjnego w oparciu o dotychczasowe, klasyczne rozumienie zasad zarządzania i rachunkowości (*ibid.* s. 17, 45 i n., zob. też M. Seidemann 2009: 20), po uprzednim doprecyzowaniu kwestii dotyczących rozumienia „komunikacji”. Zgodnie z podejściem specjalistów ds. zarządzania komunikacją, którzy rozróżniają między „informacją” (działaniem jednokierunkowym) a „komunikacją” (działanie zmierzające do zbudowania relacji dialogowej) (zob. artykuły w monografii zbiorowej pod redakcją M. Piwingera i V. Poráka 2005), zarządzanie komunikacją, podobnie jak zarządzanie w ogóle, to cykl obejmujący cztery elementy (fazy/ etapy). W przypadku zarządzania komunikacją na ten cykl składają się planowanie, wdrażanie, oddziaływanie i controlling komunikacyjny, co można przedstawić schematycznie w następujący sposób (zob. także A. Zerfaß 2010: 953–954):



*Schemat 2. Controlling komunikacyjny jako element zarządzania komunikacją  
(por. M. Piwinger/ V. Porák 2005: 49)*

W tym rozumieniu controlling komunikacyjny odnosi się nie tylko do komunikacji wewnętrznej rozumianej jako komunikacja z pracownikami, ale przede wszystkim do komunikacji zewnętrznej prowadzonej przez przedstawicieli przedsiębiorstwa z interesariuszami zewnętrznymi. Z tego względu specjaliści ds. zarządzania prowadzili dotychczas badania nad controllingiem komunikacyjnym w odniesieniu do komunikacji zewnętrznej (zob. np. Część G publikacji „Handbuch Kommunikation” pod redakcją M. Bruhna, F.-R. Escha i T. Langnera (2009)). Controllingowi komunikacji wewnętrznej poświęcono w praktyce i w literaturze przedmiotu stosunkowo niewiele uwagi (V. Porák 2005: 187). W kontekście zarządzania komunikacją w przedsiębiorstwach komunikacja jest postrzegana jako wartość niematerialna, którą jest niełatwo zdefiniować (M. Piwinger/ V. Porák 2005: 27), a jej koszty dość trudno ocenić (s. 40, zob. też H. Straeter 2010: 160 i n.). W tym rozumieniu controlling komunikacyjny polega zatem na mierzeniu, za pomocą finansowych metod oceny wartości niematerialnych, kosztów komunikacji i inwestycji na komunikację w porównaniu z korzyściami/ zyskami i ryzykiem, jakie one ze sobą niosą w poszczególnych obszarach działalności przedsiębiorstwa (zob. też T.F. Ruud/ J. Pfister 2005: 68). Tak rozumiany controlling komunikacyjny (jako wsparcie procesów zarządzania przedsiębiorstwem) ułatwia osobom na stanowiskach kierowniczych podejmowanie decyzji w procesie zarządzania i weryfikację informacji, a tym samym umożliwia planowanie i budżetowanie komunikacji, dopełniając cykl zarządzania komunikacją (M. Piwinger/ V. Porák 2005: 18, 48, por. też A. Arnaut 2005: 132, T.F. Ruud/ J. Pfister 2005: 69–70).

Istnieje również podejście, zgodnie z którym controlling komunikacyjny to funkcja wspierająca proces zarządzania komunikacją, nie zaś etap czy faza procesu/ cyklu zarządzania komunikacją. W tym rozumieniu etap procesu zarządzania komunikacją, mający na celu ewaluację tego procesu jest nazywany „kontrolą” (M. Seidemann 2009: 20, A. Zerfaß 2014: 63–64). Innymi słowy proces zarządzania komunikacją obejmuje cztery fazy: analizę, planowanie (wdrażanie), realizację i kontrolę (ewaluację), zaś controlling komunikacyjny to wsparcie tegoż procesu (M. Piwinger/ V. Porák 2005: 18, M. Seidemann 2009: 21, A. Zerfaß 2014: 63).

Znajomość ogólnych zasad controllingu umożliwia opracowanie listy zadań controllingu komunikacyjnego. Idąc podobnym tropem, M. Nowak (2008: 26 i n.) przygotowała spis zadań controllingu personalnego. Korzystając z jej wkładu, można w na-

stępujący sposób przedstawić listę zadań controllingu komunikacyjnego (zob. Tabela 1.):

| Ogólne zadanie controllingu | Zadanie controllingu komunikacyjnego                                                                                                                                |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Budżetowanie kosztów        | Budżetowanie kosztów związanych z działaniami komunikacyjnymi, budżetowanie kosztów działu/ komórki ds. komunikacji                                                 |
| Analiza kosztów             | Analiza kosztów związanych z działaniami komunikacyjnymi (np. opracowywanie i wdrażanie struktur/ schematów komunikacyjnych, organizowanie audytów komunikacyjnych) |
| Ocena inwestycji            | Ocena inwestycji w poprawę działań komunikacyjnych                                                                                                                  |
| Analizy „make or buy”       | Analizy konfrontujące koszty pracy na rzecz komunikacji z kosztami zlecenia usług dotyczących komunikacji na zewnątrz                                               |
| Analizy ekonomiczne         | Analiza wskaźników controllingu komunikacyjnego wskazujących ekonomiczne aspekty zarządzania komunikacją                                                            |
| Analiza wąskich gardeł      | Analiza wąskich gardeł procesów komunikacyjnych                                                                                                                     |
| Doradztwo dla zarządu       | Doradztwo w zakresie praktyk komunikacyjnych i zarządzania komunikacją                                                                                              |
| Udział w planowaniu         | Udział w planowaniu i tworzeniu struktur/ schematów komunikacyjnych, audytów komunikacyjnych                                                                        |
| Raportowanie                | Tworzenie raportów dotyczących stanu procesów komunikacyjnych                                                                                                       |
| Zasilanie informacyjne      | Dostarczanie informacji związanych ze stanem komunikacji w przedsiębiorstwie                                                                                        |

*Tabela 1. Zadania controllingu komunikacyjnego jako uszczegółowienie ogólnych zadań controllingu (por. M. Nowak 2008: 26)*

Dość niejednoznaczny jest zakres znaczeniowy już dwóch pierwszych zadań controllingu komunikacyjnego wymienionych w tabeli, związanych ze sporządzaniem rachunku kosztów komunikacyjnych w przedsiębiorstwie. Przykładowo T.F. Ruud i J. Pfister (2005: 66–67) wyróżniają trzy rodzaje kosztów komunikacyjnych w przedsiębiorstwie. Są to: koszty związane: (1) z oferowaniem informacji i komunikacji (*Angebotsorientierte Kostenerfassung*), (2) ze zdobywaniem informacji i inicjowaniem komunikacji (*Nachfrageorientierte Kostenerfassung*), (3) z oceną i weryfikacją informacji i komunikacji (*Assurance-Kosten*), których planowanie może być krótko- lub długoterminowe bądź też uwzględniające obydwa te aspekty. Także wiele innych wyrażen pojawiających się w prawej kolumnie Tabeli 1. należałoby doprecyzować lub je zdefiniować. Mimo to zaprezentowana lista zadań controllingu komunikacyjnego może stanowić punkt wyjścia do wyznaczenia zakresu znaczeniowego wyrażenia „controlling komunikacyjny”. W tym duchu controlling komunikacyjny stanowi pewien zbiór działań/ zadań controllera komunikacyjnego, których celem jest zapewnienie skuteczności i efektywności procesów komunikacyjnych w przedsiębiorstwie/ instytucji. Ponieważ przedsiębiorstwa i instytucje funkcjonują w różny sposób, to zbiór działań/ zadań controllera komunikacyjnego będzie się różnił w zależności od specyfiki, strate-

gii i sytuacji finansowej jednostki, w której controller jest zatrudniony, oraz od oczekiwań osób nią zarządzających (por. T.F. Ruud/ J. Pfister 2005: 70, M. Seidemann 2009: 25, A. Zerfaß 2010: 961).

Według T.F. Ruuda i J. Pfistera (2005: 70–73) zadania z zakresu controllingu komunikacyjnego mogą być realizowane w pięciu krokach:

1. Zebranie informacji nt. procesów informacyjnych i komunikacyjnych w danym przedsiębiorstwie (ustalenie sieci powiązań i struktur komunikacyjnych oraz ich hierarchii ważności).
2. Wybór najważniejszych procesów informacyjnych i komunikacyjnych.
3. Analiza ilościowa i jakościowa wybranych procesów informacyjnych i komunikacyjnych.
4. Opracowanie sposobów działania i środków zaradczych w odniesieniu do nieefektywnych procesów.
5. Kontrola/ ocena efektywności wdrożonych sposobów działania i środków zaradczych w odniesieniu do nieefektywnych procesów.

Warto podkreślić, że etapy controllingu komunikacyjnego opracowane przez T.F. Ruuda i J. Pfistera (2005) uwzględniają w pierwszej kolejności aspekty komunikacji zewnętrznej. Jednak należy podkreślić, że komunikacja wewnętrzna nie powinna być pomijana w ramach controllingu komunikacyjnego (H. Straeter 2010: 318).

Jak słusznie zauważają wspomniani T.F. Ruud i J. Pfister, przeprowadzenie badań nad komunikacją wewnętrzną powinno poprzedzać zebranie informacji nt. procesów informacyjnych i komunikacyjnych w danym przedsiębiorstwie przez controllera komunikacji. Takie działanie H. Straeter (2010: 21–24) nazywa tworzeniem tzw. „mapy komunikacji” w przedsiębiorstwie (*Kommunikationslandkarte*). „Mapę komunikacji” przedsiębiorstwa można zrekonstruować na podstawie struktury organizacyjnej przedsiębiorstwa, a także na podstawie przepisów prawnych, np. zobowiązujących pracodawcę do informowania pracownika o przypisanych mu zadaniach, i obowiązujących w przedsiębiorstwie pisanych bądź niepisanych regułach delegowania obowiązków pracownikom. O regułach niepisanych można się najczęściej dowiedzieć, prowadząc rozmowy/ wywiady z pracownikami przedsiębiorstwa oraz obserwując pracowników w czasie, gdy wykonują oni swoje obowiązki.

Podsumowując tę część rozważań, można zauważyć, że już samo wyznaczenie zakresu znaczeniowego wyrażenia „controlling komunikacyjny” w oparciu o literaturę przedmiotu jest nie lada wyzwaniem. Ponieważ wyraz „komunikacyjny” został wykorzystany do stworzenia terminu „controlling komunikacyjny”, to naturalnym wydaje się, że lingwiści powinni włączyć się w prace związane nie tylko z wyznaczeniem zakresu znaczeniowego tego terminu, ale również w badania nad controllingiem komunikacyjnym. Jednym z aspektów badań nad controllingiem komunikacyjnym powinno być określenie kompetencji controllera komunikacyjnego.

Tym samym udzieliliśmy wstępnej odpowiedzi na pytania postawione we wstępie tej części artykułu: co i dlaczego w zakresie controllingu powinni uczynić lingwiści?

### **3. Definicja controllingu komunikacyjnego i kompetencje w zakresie controllingu komunikacyjnego**



Zanim przejdę do omówienia definicji controllingu komunikacyjnego i kompetencji controllera komunikacji, chciałabym zaznaczyć, że

- (1) controller w ogóle podejmuje w przedsiębiorstwie działania zmierzające do poprawy efektywności działań biznesowych w przedsiębiorstwie, zaś controller komunikacji wspiera te działania, skupiając się na kwestiach komunikacji w przedsiębiorstwie i sposobach jej optymalizacji;
- (2) w niniejszym artykule rozróżniam między controllingiem komunikacji wewnętrznej a controllingiem komunikacji zewnętrznej (por. H. Straeter 2010: 315) i skupiam się przede wszystkim na aspektach komunikacji wewnętrznej. Nie oznacza to jednak, że w jakikolwiek sposób próbuję umniejszyć wagę komunikacji zewnętrznej. Wręcz przeciwnie: uważam, że badania nad komunikacją zewnętrzną i komunikacją wewnętrzną powinny się toczyć paralelnie oraz się wzajemnie uzupełniać (por. M. Seidemann 2009: 18).

Komunikacja zewnętrzna jest najczęściej prowadzona z dużą ilością interesariuszy zewnętrznych w różny sposób i może mieć różne cele. To oznacza, że kompetencje merytoryczne controllera komunikacji zewnętrznej należy określać w zależności od grupy interesariuszy, z którymi porozumiewają się przedstawiciele przedsiębiorstwa. Z kolei celem komunikacji wewnętrznej jest niezmiennie rozpowszechnianie wśród pracowników informacji, dzięki którym w przedsiębiorstwie powinna nastąpić optymalizacja przebiegu procesów organizacyjnych i zarządzania przedsiębiorstwem oraz wzrost motywacji i stopień przywiązania pracowników do miejsca pracy:

Das Ziel und der Zweck der internen Kommunikation ist die Informationsverbreitung, um die organisatorischen Abläufe, die Unternehmensführung sowie die Motivation und die Mitarbeiterverbindung zu optimieren (H. Straeter 2010: 9).

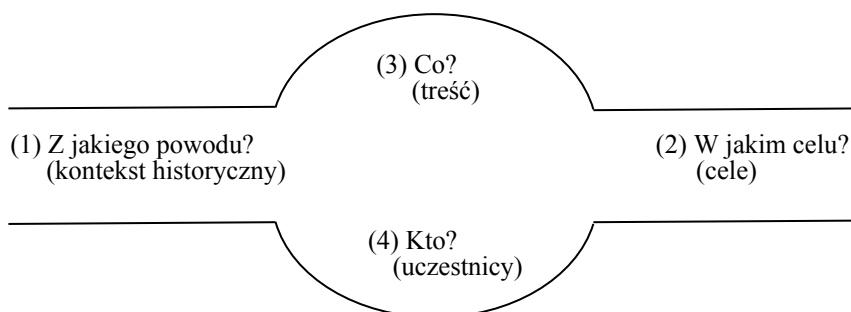
Powyższe uwagi dotyczą również tzw. zespołów projektowych tworzonych w ramach przedsiębiorstwa w celu realizacji określonych i najczęściej specyficznych (unikatowych, niepowtarzalnych) przedsięwzięć zwanych projektami. Komunikacja (wewnętrzna) w ramach zespołów projektowych jest niezwykle istotna. W zasadzie stanowi ona podstawę działania zespołów projektowych, stąd jej waga jest coraz częściej dostrzegana przez przedstawicieli przedsiębiorstw (zob. np. S. Grucza/ J. Alnajjar/ R. Grucza 2014). Ponieważ coraz więcej zadań jest wykonywanych przez pracowników przedsiębiorstw w formie projektów (globalnych), i tym samym na znaczeniu przybiera dziedzina zarządzanie projektami, to controlling komunikacji wewnętrznej powinien obejmować także komunikację w ramach zespołów projektowych (komunikację projektową).

Przyjmuję, że podobnie jak audyt komunikacyjny, controlling komunikacyjny trzeba definiować jako metakomunikację (zob. J. Alnajjar 2013: 13). Controlling komunikacyjny polega bowiem na zapoznaniu się z przyjętymi w danym przedsiębiorstwie zasadami i praktykami komunikacji, na obserwacji i ocenie ich stosowania oraz na wypracowaniu sposobów ich optymalizacji, tak by działania komunikacyjne w jak najwyższym stopniu wpływały na efektywność działań biznesowych. Wszystkie te czynności są wykonywane przez controllera komunikacji (wewnętrznej) w drodze porozumiewania się z innymi pracownikami przedsiębiorstwa (dyskurs) oraz w drodze recepcji tekstów. To oznacza, że można dokonać następującej (wstępnej) klasyfikacji

kompetencji controllera komunikacji (wewnętrznej): (1) kompetencje merytoryczne, (2) kompetencje metakomunikacyjne, (3) kompetencje komunikacyjne.

Należy podkreślić, że powyższe kompetencje nie zostały wymienione według ich ważności, lecz zgodnie z zasadą „od ogółu do szczegółu”. Ogólnie rzecz biorąc, wyróżnione kompetencje można opisać w następujący sposób: Kompetencje merytoryczne (1) dotyczą znajomości ogólnych zasad zarządzania i rachunkowości oraz zasad zarządzania i rachunkowości wypracowanych i przyjętych w danym przedsiębiorstwie. Należy dodać, że znajomość branży, w której działa dane przedsiębiorstwo, nie jest warunkiem *sine qua non* w rzetelnym wypełnieniu obowiązków controllera komunikacji. Wystarczy zrozumienie ogólnych mechanizmów działania danego przedsiębiorstwa. Kompetencje merytoryczne obejmują natomiast umiejętności refleksji nad faktycznym stanem zarządzania i komunikacji w danym przedsiębiorstwie oraz umiejętności wypracowywania zasad komunikacji i opracowywania wytycznych/ rekomendacji do optymalizacji tychże zasad. Kompetencje metakomunikacyjne (2) to umiejętności rekonstrukcji tekstów i dyskursów związanych z ustanawianiem i przestrzeganiem zasad komunikacji w danym przedsiębiorstwie. Ponieważ pracownicy (specjaliści) przedsiębiorstw (globalnych) posługują się specyficzną terminologią i niejednokrotnie komunikują się przynajmniej po części w języku angielskim, to w celu rekonstrukcji i analizy tworzonych przez nich tekstów i dyskursów controller komunikacji powinien rozumieć stosowaną przez specjalistów terminologię w języku angielskim w stopniu umożliwiającym mu śledzenie codziennych działań pracowników. Kompetencje metakomunikacyjne obejmują także umiejętność doboru i wyszukiwania wspomnianych tekstów i dyskursów oraz wyboru odpowiednich osób do dyskusji i prowadzenia z nimi dyskursów nt. działań zarówno biznesowych jak i komunikacyjnych w przedsiębiorstwie. W skład kompetencji metakomunikacyjnych controllera komunikacji wchodzi także umiejętności analizowania wymienionych tekstów i dyskursów. Z kolei kompetencje komunikacyjne (3) można zdefiniować jako umiejętności tworzenia i odbioru tekstów oraz prowadzenia dyskursów w celu gromadzenia wiedzy nt. obowiązujących w danym przedsiębiorstwie zasad zarządzania i praktyk komunikacyjnych. Kompetencje komunikacyjne to także umiejętności tworzenia tekstów i prowadzenia dyskursów, w drodze rekonstrukcji których przedstawiciele przedsiębiorstwa i pracownicy zapoznają się przede wszystkim z oceną komunikacji wystawioną przez controllera komunikacji oraz z proponowanymi przez niego wytycznymi do optymalizacji komunikacji. W ramach kompetencji komunikacyjnych należy zwrócić uwagę także na kompetencje językowe (znajomość i umiejętność stosowania praktyk komunikacyjnych przyjętych w danym przedsiębiorstwie, zwłaszcza prawidłowe stosowanie słownictwa i struktur językowych przyjętych w danym przedsiębiorstwie), w tym na znajomość języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego, w którym głównie porozumiewają się pracownicy przedsiębiorstw globalnych, oraz elementy którego są włączane do porozumiewania się w językach narodowych. W środowisku międzynarodowym wśród kompetencji komunikacyjnych szczególną rolę odgrywają kompetencje interkulturowe. Przede wszystkim istotna jest świadomość istnienia, znajomość i respektowanie różnych zasad porozumiewania i (komunikacyjnego) zachowywania się w zależności od kraju (miejsca) pochodzenia i wychowania uczestników komunikacji biznesowej.

Z lingwistycznego punktu widzenia podczas wykonywania swoich zadań controller komunikacji w przedsiębiorstwie powinien uwzględnić tzw. sytuacyjny model komunikacji, na podstawie którego controller komunikacji może w sposób systematyczny wypełniać swoje obowiązki. Sytuacyjny model komunikacji można schematycznie przedstawić w następujący sposób:



Schemat 3. Sytuacyjny model komunikacji (za F. Schulz von Thun 2014d: online)

Controller komunikacji powinien być świadom tego, że akty komunikacji międzyludzkiej, zwłaszcza te w miejscu pracy, odbywają się z inicjatywy lub na zaproszenie jednej z osób bądź w wyniku wcześniej poczynionych ustaleń (1). Akty komunikacji w miejscu pracy dość rzadko następują spontanicznie i bez określonego celu (2). Ponadto w aktach komunikacji profesjonalnej biorą udział określone osoby (4), które porozumiewają się na określone wcześniej tematy (3). Ponieważ autor powyższego modelu jest psychologiem, to zwrócił on też uwagę na różne sprzeczne typy osobowości pracowników (F. Schulz von Thun 2014c: online) oraz na ich różne, także niejednokrotnie sprzeczne, tzw. „głosy wewnętrzne” wpływające na zachowanie w pracy (F. Schulz von Thun 2014a: online). Należy dodać, że aspekty, do których odnosi się F. Schulz von Thun, choć opracowane przez profesora psychologii, są w dużej mierze zgodne z założeniami lingwistyki antropocentrycznej (S. Grucza 2010), gdyż uwypuklają indywidualne cechy uczestników komunikacji. W tym artykule nie będę ich jednak dokładnie referować. Chciałabym jednak zwrócić uwagę na to, że poza różnymi typami osobowości i doświadczeniami osobistymi, specjaliści w środowisku międzynarodowym odznaczają się także różnymi umiejętnościami językowymi (różne języki narodowe) i umiejętnościami kulturowymi (różne etnokultury). Pozostając przy kwestiach lingwistyki antropocentrycznej, w ramach której cechy indywidualne uczestnika dyskursu odgrywają pierwszorzędą rolę, chciałabym wspomnieć o tzw. „kwadracie komunikacji”, którego wstępną wersję F. Schulz von Thun opracował w latach 70. XX w., a następnie modyfikował i ulepszał (zob. F. Schulz von Thun 2014b: online). Kwadrat komunikacji zakłada, że każda wypowiedź/ komunikat (*Äußerung*) danej osoby (nadawcy) „zawiera” cztery różne wypowiedzi, z tym że najczęściej intencją nadawcy jest przewaga jednej z tych wypowiedzi nad innymi (zob. Schemat 4.). F. Schulz von Thun proponuje zaznaczanie każdej z wypowiedzi innym kolorem. Pierwsza (a) jest zorientowana na treść (o czym informuję, kolor niebieski, *Sachinhalt*), druga (b) to przedstawienie siebie (co chciałbym wyjawiać mojemu rozmówcy o sobie, kolor zielony, *Selbstkundgabe*), trzecia (c) wskazuje na relację z rozmówcą (co o Tobie sądzę, kolor żółty, *Beziehungshinweis*), zaś czwartą (d) można określić jako apel (co chciałbym osiągnąć, kolor czerwony, *Appell*). Jednocześnie, zdaniem F. Schulza von Thuna, odbiorca przysłuchuje się wypowiedzi czterema różnymi uszami (treść, przedstawienie siebie, relacje, apel), tzn. za każdym razem odbiera daną wypowiedź z przewagą jednego ucha, przy czym dość rzadko zdarza się, żeby komunikat nadany przez nadawcę i

odebrany przez odbiorcę były zbieżne, czyli żeby owe komunikaty dotyczyły tej samej wypowiedzi, co w dość obrazowy sposób przedstawił F. Schulz von Thun (Schemat 4.):



Schemat 4. Sytuacyjny model komunikacji (F. Schulz von Thun 2014b: online)

Sytuacyjny model komunikacji przedstawiony na Schemacie 3. to ciekawe zobrazowanie lingwistycznych rozważań nad komunikacją. Także lingwiści utrzymują bowiem, że wypowiedź nadana nigdy nie jest w pełni zrozumiana (odebrana) zgodnie z intencją nadawcy:

Rozumienie komunikatu różni się jakościowo od nadawania: nadawca szukał i dobierał formę językową dla wyrażenia swoich myśli, natomiast odbiorca stawia szereg hipotez co do znaczenia komunikatu. (B.Z. Kielar 2003: 17)

Z przedstawionych rozważań wynika, że controller komunikacji powinien odznaczać się różnorodnymi cechami, a w zakres jego obowiązków mogą wchodzić różne zadania, w zależności od sytuacji ekonomicznej, od branży, od potrzeb i oczekiwań przedsiębiorstwa. Trzeba postawić pytanie: Jak należy kształcić osobę, która w przyszłości będzie zawodowo zajmować się controllingiem komunikacji w przedsiębiorstwie?

#### 4. Międzyobszarowe studia lingwistyczno-menedżerskie

Biorąc pod uwagę ofertę edukacyjną na polskich uczelniach wyższych oraz potrzeby przedsiębiorstw i instytucji w dobie globalizacji i rozwoju technologii, warto zastanowić się nad wprowadzeniem na uczelniach wyższych w Polsce międzykierunkowych (międzyobszarowych) studiów lingwistyczno-menedżerskich przygotowujących do pracy związanej z controllingiem komunikacyjnym. Właściwie trzeba mówić o konieczności wprowadzenia takiego kierunku studiów w Polsce. W toku studiów przyszli controllerzy komunikacji pozyskiwaliby wiedzę z zakresu (a) zarządzania, zarządzania projektami i rachunkowości, a także (b) komunikacji profesjonalnej i interkulturowej w celu rozwijania omówionych wyżej kompetencji merytorycznych, metakomunikacyjnych i komunikacyjnych. Ważnym aspektem byłoby również rozwijanie umiejętności posługiwania się przynajmniej dwoma językami obcymi na poziomie zaawansowanym (C2) i ewentualnie kolejnymi językami na niższych poziomach. Jednym z wymogów ukończenia międzykierunkowych studiów lingwistyczno-menedżerskich powinno być

odbycie praktyk zawodowych w przedsiębiorstwie trwających np. przynajmniej jeden miesiąc. Szczegółowy program studiów należałoby skonsultować z przedstawicielami nauk ekonomicznych i zarządzania, a także omówić z reprezentantami nauk lingwistycznych.

## 5. Wnioski

Podsumowując rozważania dotyczące lingwistycznego spojrzenia na controlling komunikacyjny, chciałabym zwrócić uwagę na jeden z nowych trendów w badaniach lingwistycznych nad językiem. Otóż, od pewnego czasu język jest postrzegany, także w odniesieniu do przedsiębiorstw, jako towar/ artykuł, który można kupić bądź sprzedać (*commodification of language*, zob. M. Heller 2003, D. Cameron 2012). W podobny sposób można spojrzeć na komunikację i kompetencje komunikacyjne pracowników w przedsiębiorstwach. Sprawne komunikowanie może bowiem przynieść przedsiębiorstwom wiele korzyści, przede wszystkim zwiększyć ich zyski. Z kolei trudności komunikacyjne mogą spowodować straty w przedsiębiorstwie, a w skrajnym przypadku nawet doprowadzić do jego upadku. Dlatego też warto poświęcić więcej uwagi kwestiom komunikacji w przedsiębiorstwie. Warto także systematycznie przyglądać się działaniom komunikacyjnym i na bieżąco optymalizować procesy i praktyki komunikacyjne w przedsiębiorstwach, uwzględniając ich specyficzny charakter i sytuację ekonomiczną. Jednym ze sposobów kompleksowego wsparcia przedsiębiorstw w zakresie procesów i praktyk komunikacyjnych jest controlling komunikacyjny. Jego wdrożenie w przedsiębiorstwie może znacznie usprawnić działania biznesowe podejmowane przez kadrę kierowniczą i codzienne wykonywanie obowiązków przez pracowników, a tym samym wpłynąć na wzrost rentowności przedsiębiorstwa:

Am Ende dient alles – eben auch die Kommunikation – nur einem Ziel: der Steigerung der Rentabilität. Das ist im genetischen Code des Unternehmens angelegt (L. Rolke/ W. Jäger 2009: 1023).

Ważne jest także jak najszybsze podjęcie badań interdyscyplinarnych nad controllingiem komunikacyjnym prowadzonych przez lingwistów wspólnie z przedstawicielami ds. zarządzania w ramach projektów badawczych, a jeśli to możliwe także w ramach międzynarodowych projektów badawczych. Wyniki badań należy następnie upowszechniać nie tylko w postaci raportów nt. stanu komunikacji i potencjalnych kierunkach rozwoju, lecz także w formie programów studiów międzykierunkowych, których absolwenci znajdą pracę m.in. jako specjaliści/ doradcy ds. procesów komunikacji i zarządzania w przedsiębiorstwach.

## Bibliografia

Alnajjar, J. (2013), *Audyt komunikacyjny w przedsiębiorstwie – nowy przedmiot zainteresowania lingwistyki* (w:) *Lingwistyka Stosowana – Applied Linguistics – Angewandte Linguistik* 8. 7–26. Artykuł dostępny też online: [[http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/11196137/LS8\\_2013\\_art\\_Alnajjar.pdf](http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/11196137/LS8_2013_art_Alnajjar.pdf)] (dostęp: 30.01.2014)

- Arnaout, A. (2005), *Controlling – auch für die Kommunikationspraxis?* (w:) M. Piwinger/ V. Porák (red.), *Kommunikations-Controlling. Kommunikation und Information quantifizieren und finanziell bewerten*. Wiesbaden. 121–132.
- Bruhn, M./ F.-R. Esch/ T. Langner (red.) (2009), *Handbuch Kommunikation. Grundlagen – Innovative Ansätze – Praktische Umsetzungen*. wyd. 1. Wiesbaden.
- Cameron, D. (2012), *The Commodification of Language: English as a Global Commodity*, (w:) T. Nevalainen/ E. C. Traugott (red.), *The Oxford Handbook of the History of English*. Oxford. 352–361.
- Controller Statements Grundlagen. Grundmodell für Kommunikations-Controlling* (2010), dokument dostępny też online: [[http://www.communicationcontrolling.de/fileadmin/communicationcontrolling/sonst\\_files/statement\\_kommunikationscontrolling\\_icv.pdf](http://www.communicationcontrolling.de/fileadmin/communicationcontrolling/sonst_files/statement_kommunikationscontrolling_icv.pdf)] (dostęp: 07.02.2014)
- Ewert, R./ A. Wagenhofer (2007), *Management Accounting Theory and Practice in German-Speaking Countries*, (w:) Ch.S. Chapman/ A. Hopwood/ M.D. Shields (red.), *Handbook of Management Accounting Research 2*. Amsterdam etc. 1035–1069. Artykuł dostępny też online: [[http://www.untagsm.ac.id/files/Perpustakaan\\_Digital\\_1/ACCOUNTING%20Handbooks%20of%20Management%20Accounting%20Research,%20Volume%202.pdf](http://www.untagsm.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_1/ACCOUNTING%20Handbooks%20of%20Management%20Accounting%20Research,%20Volume%202.pdf)] (dostęp: 09.02.2014)
- Grucza, S. (2010), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*, (w:) *Lingwistyka Stosowana – Applied Linguistics – Angewandte Linguistik 2*. 41–68. Artykuł dostępny też online: [[http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/11233657/LS2\\_2010\\_art\\_SGrucza.pdf](http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/11233657/LS2_2010_art_SGrucza.pdf)] (dostęp: 30.01.2014)
- Grucza, S./ J. Alnajjar/ R. Grucza (2014), *Projektkommunikation bei Nearshoring-Kooperationen. Am Beispiel von polnisch-deutschen Projektkooperationen bei REC Global*, (w:) S. Grucza/ M. Wierzbicka/ J. Alnajjar/ P. Bąk (red.), *Polnisch-deutsche Unternehmenskommunikation. Ansätze zu ihrer linguistischen Erforschung* Frankfurt a. M. 153–170.
- Heller, M. (2003), *Globalization, the New Economy and the Commodification of Language and Identity*, (w:) *Journal of Sociolinguistics 7/4*. 473–492.
- Maul, K.-H. (2005), *Kommunikation und Information im Jahresabschluss*, (w:) M. Piwinger/ V. Porák (red.), *Kommunikations-Controlling. Kommunikation und Information quantifizieren und finanziell bewerten*. Wiesbaden. 103–120.
- Nowak, E. (red.) (2013), *Controlling dla menedżerów*. Warszawa.
- Nowak, E. (2013), *Controlling jako podsystem zarządzania przedsiębiorstwem*, (w:) E. Nowak (red.), *Controlling dla menedżerów*. Warszawa. 9–31.
- Nowak, M. (2008), *Controlling personalny w przedsiębiorstwie*. Kraków.
- Piwinger, M./ V. Porák (red.) (2005), *Kommunikations-Controlling. Kommunikation und Information quantifizieren und finanziell bewerten*. Wiesbaden.
- Piwinger, M./ V. Porák (2005), *Grundlagen und Voraussetzungen des Kommunikations-Controlling*, (w:) M. Piwinger/ V. Porák (red.), *Kommunikations-Controlling. Kommunikation und Information quantifizieren und finanziell bewerten*. Wiesbaden. 11–55.

- Porák, V. (2005), *Methoden zur Erfolgs- und Wertbeitragsmessung von Kommunikation*, (w:) M. Piwinger/ V. Porák (red.), Kommunikations-Controlling. Kommunikation und Information quantifizieren und finanziell bewerten. Wiesbaden. 163–193.
- Rolke, L./ W. Jäger (2009), *Kommunikations-Controlling. Messung und Entwicklung eines Returns on Communication*, (w:) Bruhn, M./ F.-R. Esch/ T. Langner (red.), Handbuch Kommunikation. Grundlagen – Innovative Ansätze – Praktische Umsetzungen. wyd. 1. Wiesbaden. 1021–1041.
- Rud, T.F./ J. Pfister (2005), *Erfassung und Zuteilung der Informations- und Kommunikationskosten aus konzeptioneller Perspektive*, (w:) M. Piwinger/ V. Porák (red.), Kommunikations-Controlling. Kommunikation und Information quantifizieren und finanziell bewerten. Wiesbaden. 57–75.
- Seidemann, M. (2009), *Kommunikations - Controlling in Theorie und Praxis. Eine Studie zur Entwicklung und Optimierung von Methoden zur strategischen Steuerung der Unternehmenskommunikation*. Edingen.
- Straeter, H. (2010), *Kommunikationscontrolling*. Konstanz.
- Volkart, R./ T. Cocca/ G. Moll (2005), *Kommunikation und Unternehmenswert*, (w:) M. Piwinger/ V. Porák (red.), Kommunikations-Controlling. Kommunikation und Information quantifizieren und finanziell bewerten. Wiesbaden. 133–161.
- Zerfaß, A. (2010), *Assuring Rationality and Transparency in Corporate Communications: Theoretical Foundations and Empirical Findings on Communication Controlling and Communication Performance Management*, (w:) M.D. Dodd/ K. Yamamura (red.), 13<sup>th</sup> International Public Relations Research Conference “Ethical Issues for Public Relations Practice in a Multicultural World” Holiday Inn University of Miami Coral Gables, Florida, March 10 – March 13, 2010, University of Miami. 947–966.
- Zerfaß, A. (2014), *Unternehmenskommunikation und Kommunikationsmanagement. Grundlagen, Wertschöpfung, Integration*, (w:) M. Piwinger/ A. Zerfaß (red.), Handbuch Unternehmenskommunikation, wyd. 2., Wiesbaden. 21–79.
- Zerfaß, A./ P. Verhoeven/ R. Tench/ A. Moreno/ D. Vercic (2011): *European Communication Monitor 2011. Empirical Insights into Strategic Communication in Europe. Results of an Empirical Survey in 43 Countries*. Brussels. Dokument dostępny też online: [<http://www.zerfass.de/ecm/ECM2011-Results-ChartVersion.pdf>] (dostęp: 07.02.2014)

### Źródła internetowe

[www.communicationcontrolling.de](http://www.communicationcontrolling.de)

Fachkreis Kommunikations-Controlling:

[http://www.controllerverein.com/Statement\\_Kommunikations\\_Controlling.156169.html](http://www.controllerverein.com/Statement_Kommunikations_Controlling.156169.html) (dostęp: 07.02.2014)

Fachkreis Kommunikations-Controlling2:

<http://www.controllerverein.com/Materialsammlung.134718.html> (dostęp: 08.02.2014)

ICV-Grundmodell Kommunikations-Controlling:

[http://www.communicationcontrolling.de/fileadmin/communicationcontrolling/sonst\\_files/statement\\_kommunikationscontrolling\\_icv.pdf](http://www.communicationcontrolling.de/fileadmin/communicationcontrolling/sonst_files/statement_kommunikationscontrolling_icv.pdf) (dostęp: 08.02.2014)



- Schulz von Thun, F. (2014a), *Inneres Team*: [http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article\\_id=93](http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=93) (dostęp: 28.01.2014)
- Schulz von Thun, F. (2014b), *Das Kommunikationsquadrat*: [http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article\\_id=71](http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=71) (część 1.) i [http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article\\_id=122&clang=0](http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=122&clang=0) (część 2.) (dostęp: 28.01.2014)
- Schulz von Thun, F. (2014c), *Riemann-Thomann Modell*: [http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article\\_id=105](http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=105) (dostęp: 28.01.2014)
- Schulz von Thun, F. (2014d), *Das Situationsmodell*: [http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article\\_id=106&clang=0](http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=106&clang=0) (część 1.) i [http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article\\_id=123&clang=0](http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=123&clang=0) (część 2.) (dostęp: 28.01.2014)

**Michał WILCZEWSKI**  
Uniwersytet Warszawski

## **Communicating Changes to Employees as a Challenge to Corporate Communication**

### **Abstract:**

Communicating and supporting changes constitute a crucial field of interest for corporate communication. Changes in organizational culture is a challenge for internal communication to face as building organizational culture entails changes in management processes, corporate strategies, values, symbols and relations as well as interactions among employees. Governing those spheres through communication processes is a decisive factor which influences the company's functioning. In the following article certain strategies/approaches to communicating changes to employees will be presented. Each strategy places emphasis on a different means of influencing employees, depending on their relationships and creativity, as well as their attitudes to adapt to any changes and challenges. Studying communication interactions among employees and fostering them strategically helps overcome potential problems and reduce communication barriers that finally affect the company's efficacy.

### **Introduction**

The subject of the following paper will be discussed in the context of corporate communication, with particular emphasis on organizational communication since speaking about communicating changes in any organization, including companies and institutions, entails implementing changes in their organizational life.

Organizational communication constitutes an independent area of communication studies which investigates pragmatic aspects of human communication and their influence on organizational practices and outcomes (G.L. Kreps 1990: 103). The knowledge of these aspects is expected to help a researcher and a communication practitioner assess the effectiveness of organizational activities, as well as diagnose current and prospective barriers in communication, and improve effectiveness by implementing a communication recovery plan.

The way a company operates and is perceived by the public is shaped by employees' collective efforts put to its everyday successful functioning. As R.L. Heath puts it, "a company is the manifestation of collective needs and efforts" (1994: 1). This is why the object of organizational communication is the context in which all the people in a company come into relations among one another in order to fulfil their needs and achieve their professional goals. According to the processual approach to communication, where it is perceived as a dynamic and changing process (C. Barnard 1938, B.J.

Allen/ P.K. Tompkins 1996), expressing these relations should be considered as communication interactions that build and constitute any company or organization.

It is obvious that employees' needs and goals will never be congruent. Neither will be their expectations toward ways to accomplish them, as well as employees' and managers' perspectives, values and objectives. Organizational communication is designed to study these differences and to offer particular tools which could foster communication practices and, consequently, improve efficacy –which directly results in the improvement of company's innovation (S. Grucza 2014: 41) – by teaching employees how to communicate strategically with the aim to achieve organizational and corporate outcomes, and how to cope with potential problems, barriers in communication or even with crises. Here is the manager's role to strategically combine company's objectives and employees' involvement in supporting them. As Sh. Holtz emphasizes, it is up to managers as leaders “whether internal communication is a lowly staff function or a vital management function that affects everything from product quality and customer satisfaction to employee retention and your company's reputation” (2004: 50).

In many organizations the role of communication is still underestimated. This view comes from the fact that managers believe that what truly counts for the effective functioning of a company is fulfilling everyday tasks and employees' performance. However, they often downplay a proportional relationship between performance and communication, which means that task realization usually involves workers' cooperation founded on communication. It should be realized that managers spend up to 90% of their time on communication with employees whose everyday tasks are also primarily based on communicating (J. Alnajjar 2013: 9–10). The latest data show that underestimating the role of internal communication in companies results in a real decrease of employees' performance at work as yearly one employee turns out to be non-productive for about 200 hours, and up to 50% of the time managers devote to communication, which *nota bene* constitutes 90% of their daily tasks is wasted (S. Grucza 2014: 39). Therefore, the significance of communication efficacy should be recognized and reflected in an attempt to work out specific communication strategies, mechanisms for their implementation, management and development.

## 1. Communication as a construction of meaning

The primary goal of every company, organization and institution is to maximise profits, to be productive and to accomplish established objectives. In order to achieve this, employees need to be willing to increase their effectiveness, and proper communication between management and employees is an absolute prerequisite for that. In early management theories, communication between bosses and employees was designed to be dominant, flowing in only one direction (from sender to receiver), which means that the latter were supposed to perform an explicitly imposed plan. Such a view presupposes an “indirect nature” of managing interpersonal communication (J. Alnajjar 2013: 11), which is common for transportation models of communication. In these outmoded models, meaning is perceived as a vehicle for information which is packed and transmitted from one point to another (S. Braman 2004: 250), and the very act of communication is seen as a “pipeline” along which the “transportation of an inert material – the information that actors exchange with each other” takes place (R.J. Varey 2002: 25).

According to this theory, knowledge is treated as an object, existing independently of a human factor of processing information, and the transportation from the sender to the receiver is devoid of any basic image of the world, i.e. of what T.A. van Dijk (2001: 15) defines as *Cultural Common Ground*, which is differently profiled by different communities – according to their axiologies and cultures in which they function (cf. also M. Wilczewski 2012: 43).

Due to the cultural common ground which encompasses communicator's shared knowledge, presuppositions and information background, information stops being regarded as an invariable object, but it is rather perceived as a culturally and socially dependent construct serving as a means of conveying intentions and obtaining communication goals. The indirect relation between discourse (understood broadly as an act of communication aiming to transfer information) and society is manifested in social, political and cultural reproductions, and such social mental representations as opinions, beliefs or ideologies serve communication participants as an "interface" connecting the level of interaction between the sender and the message with social macrostructures (T.A. van Dijk 1993, M. Wilczewski 2010: 146).

The information background commonly shared by communication participants allows for reducing obscurities and ambiguities by applying particular – often specific for a given group – linguistic mechanisms, and hence influences communication and enables it to be effective (J.K. Gundel 1997: 84). Nevertheless, information background cannot function in e.g. business communication irrespective of such a sender's competence as interaction competence which consists in recognising the receiver's communication competencies as well as all the differences in the sender's and receiver's information background, which influence proper interaction actions to be taken up by the sender (J. Łompiś 2009: 176).

## **2. The role of corporate communication in company's reputation**

Research on corporate communication has resulted in the appreciation of the role organizations exert on internal communication and, consequently, theory of communication has focused on such questions as how and to what extent successful communication helps organize effective functioning of companies (see e.g. study by G. Morgan 1986). In other words, the centre of gravity for the direction of communication has shifted towards two-way communication manifested by the "exclusive domain of managers toward cooperative balance between bosses and employees" (R.L. Heath 1994: 1).

J. Cornelissen's perception of corporate communication, understood as the "function and process of managing communication between an organization and important stakeholder groups (including markets and publics) in its environment" (J. Cornelissen 2004: 185), suggests that corporate communication ought to be discussed in the functional and dynamic perspectives, and hence as a means of building and maintaining relations between a company (organization or institution) and its audiences – both internal and external, such as employees, stakeholders, government institutions, customers and prospects. Unlike other types of communication, e.g. business communication or management communication, directing specific messages to specific audiences, corporate communication aims to target many different audiences simultaneously with

a coherent set of messages since orchestrated and integrated communication spanning over both internal and external communication allows companies and organizations to survive and prosper (cf. J. Cornelissen 2004: 18; L.T Christensen et al. 2008: vii). The demand for coherence is crucial for communicating professional corporate image which is recognizable among target audiences. This effect can only be achieved if all the communication processes meant to promote the image are incorporated in its communication strategy:

The ambition of corporate communications is to project a consistent image of the organization across multiple audiences. The reasons why organizations embark on corporate communications programmes are many, but often centre on issues of identity and legitimacy. Contemporary managers seem to believe that in a globalized world of increased complexity, organizational existence hinges on the ability to establish and maintain the organization as a unified and integrated whole across different audiences. This belief increasingly shapes the communication strategies of contemporary organizations. As one manifestation of this trend, a growing number of organizations are branding themselves rather than their products. The fact that many organizations now place their communication activities under the umbrella of corporate communications, however, reflects more than a shift in branding strategies. The pursuit of the “corporate” in the communications of contemporary organizations illustrates an orientation with total images of organizations –images that are able to cover both symbolic and behavioural dimensions of an organization’s life (L.T. Christensen et al. 2008: vi–vii).

The above explanation of the function of corporate communication shows that it is a means of conveying company’s identity, i.e. its profile and values communicated to its audiences, which therefore is determined and expressed by its image – the way a company is perceived by stakeholders and the public. Due to the fact that corporate identity is company’s innate character influenced by everything the company makes, e.g. products, services, all communication practices, strategy, behaviour, etc. (J.M.T. Balmer 1995: 25), corporate communications serves as a tool for communicating certain meanings, themes and signals so that the identity is shared, maintained and distinguishable (cf. J. Cornelissen 2004: 185, R.R. Dolphin 1999: 2).

Communication strategy is often referred to public relations. The cause for that is that CEOs believe that a crucial determinant of their company’s survival and well-being lies in acceptance and trust of the public. This is why managing the field of public relations effectively is reflected in the organization’s position in the market. In the U.S.A such strategic planning is known under the name ‘public relations’, and in Europe it is rather referred to as ‘information management’, ‘communication management’ or even ‘corporate communication’<sup>1</sup> (B. van Ruler/ D. Verčič 2004b: 1, 3). Some researchers see no theoretical differences between ‘public relations’ and ‘corporate communication’ and, accordingly, use the terms interchangeably (see e.g. B. Steyn 2000, 2003). Such a conceptual dispersion should not be regarded as surprising, illogical or incoherent, for – as J.R. Finlay (1994) notes – corporate communication func-

<sup>1</sup> The study by B. van Ruler and D. Verčič (2004a) presents the outcome of comprehensive research over the status of public relations in Europe, including Austria, Belgium, Bulgaria, Croatia, Denmark, Finland, France, Germany, Hungary, Ireland, Italy, Latvia, Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Russia, Slovakia, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, Ukraine, United Kingdom and Yugoslavia (Serbia and Montenegro), Greece, Malta and Turkey. Two projects had been conducted in these countries: the EBOK project (‘European Public Relations Body of knowledge’) with the aim to explore and codify the literature of European origin on public relations, and the Public Relations in Europe project meant to study European public relations within the context of cultural, societal and political interrelations.

tions as a dynamic process which integrates the following three tasks within the corporate public affairs function: 1) supporting changes, 2) helping to define roles a given company plays in a society, 3) helping to create company's vision, value and purpose.

In today's business environment, corporate communication observes a shift from a trendy business field to a critical factor that influences the company's well-being in the market. As K.U. Nielsen, an executive partner at Reputation Institute, puts it in his interview for "Forbes":

In today's world, the Chief Communication Officer is expected to implement a structured process for 24/7 brand and reputation management for all stakeholders, across all channels and across all markets. (...) For Corporate Communications to become relevant to the business they (Chief Communication Officers – M.W.) need to build a bridge to the business strategy and join the fight for market share, customer loyalty, license to operate, and stock price. And to win that battle, new tools, processes and competencies are needed ("Building the Bridge").

It turns out that the communications area cannot merely be limited to a communication department being responsible for the uninterrupted flow of information but, essentially, it must play an active role in the company's core strategy and be a constituent of that strategy in order to make the company more competitive in world markets. To rise to such a challenge, new competitive tools and competencies within the field of communication have to be extended.

The bridge that connects communication with the central company's strategy is reputation management:

Through reputation you become relevant to all C-suite executives. From the CEO and the CFO who want to make sure that you have the license to operate in all countries and that the market believes in your future potential – to the COO who wants to be sure that your sales force has the latest proof points on hand to convince customers that they should trust your company. Communicators have the responsibility to support these C-suite needs, even though the mode of action takes them off their comfortable communications island.

But you're not alone in this – Marketing, Public Affairs, HR, and Communications need a common platform to engage from if they are to deliver real and sustainable value to the company. Reputation provides that platform. And the Chief Communication Officer should be the facilitator of this ("Building the Bridge").

Communication strategy, understood as the general direction taken by a company with regard to its choice of businesses and markets, and approach of its stakeholder groups (J. Cornelissen 2004: 184), strongly affects the perception audiences have of a company, organization or institution, which is founded on their experience with products, services and activities, which is known under the name of 'reputation'<sup>2</sup>. The concept of reputation constitutes one of the most crucial "intangible assets" of a company (E.M. Burke 1999: 86). The reason for that lies in the fact that it is a decisive factor for selling products and services, since reputation attracts customers, and for attracting stakeholders, such as shareholders, investors, customers, consumers, employees and community members. Its value for the functioning of today's companies and organiza-

---

<sup>2</sup> Here, an important distinction between managing the company's reputation and brand should be drawn. Namely, managing brand means building it through communication activities. This amounts to communicating to audiences everything a company desires them to think about the brand. Reputation, in turn, is everything audiences think and feel about the company (cf. Ph.J. Kitchen/ D.E. Schultz 2001: 181), and thus it constitutes a broader concept than brand. In other words, reputation reflects the way a given brand is perceived from the angle of real, direct or indirect contact with the brand.

tions is best described by C.J. Fombrun (1996) who regards reputation as a competitive advantage which is even stronger than patents and technological development. Community reputation, i.e. reputation among members of the community within which a company operates, should become a starting point for evaluating the company's global reputation since what the general public thinks about a company, organization or institution is calculated to be of limited value. What truly counts for measuring reputation is studying attitudes of specific groups, which are shaped by direct experiences with a given company, and hence their evaluation of the company proves relevant and representative, and it is not merely based on media reports (O. Lerbinger 2006: 426). Consequently, building a global reputation ought to begin at a local level through the assessment of the perspective community members have on the company assessed, as well as of their attitudes, concerns and expectations about it (cf. E.M. Burke 1999: 87).

### 3. Communicating changes as a challenge in internal communication

Efficient communication is a decisive factor for a success of any company, institution or organization. It is so as communication determines a flow of information which enables proper, uninterrupted functioning and cooperation between all the organization's departments and at all levels of management and operational processes. Communication in the context of a company or organization has recently been appreciated by academics and corporate practitioners to such an extent that from not as late as the 2000s corporate communication started to be regarded as a "specialized management field" (B. van Ruler et al. 2000) which ought to be treated as managerial and strategic (R. van Ruler/ R. de Lange 2003: 146) – not merely as applicable, i.e. as the practical field of knowledge meant to devise comprehensive communication strategies to be implemented off the shelf by companies.

In response to a strong need for specialist management of information, more and more consulting companies are emerging in the European market, which offer consulting services in the scope of *inter alia* IT technologies, internal and external communication and transformation projects, and hence are aimed to enhance and improve company's competitiveness as well as new graduate and postgraduate programs relating to public relations which additionally offer students courses in management, communication and media theories. In this regard, it is worth mentioning that since 1970 the International Association of Business Communicators (IABC) has been thriving in Europe, uniting over 15,000 communication professionals sharing their experience by publishing how-to articles and case studies. Figure 1. shows areas of responsibility in their work environment.

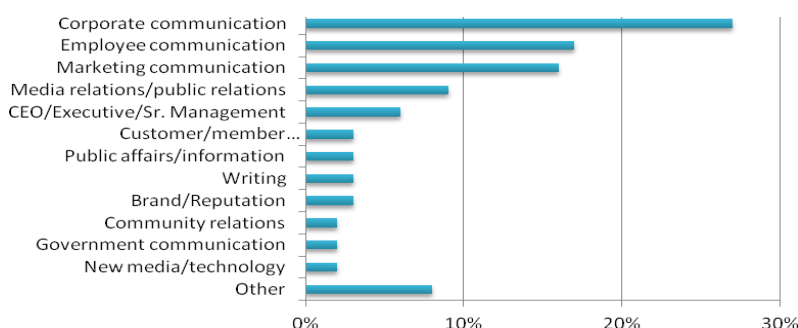


Figure 1. IABC members' areas of responsibility (Source: "IABC/About").

The graph proves how popular, necessary and significant the area of corporate communication remains as compared to other spheres of public and professional activities. This fact does not seem surprising in the light of the organization types IABC members belong to, with over one-third taken by corporations (see Figure 2).

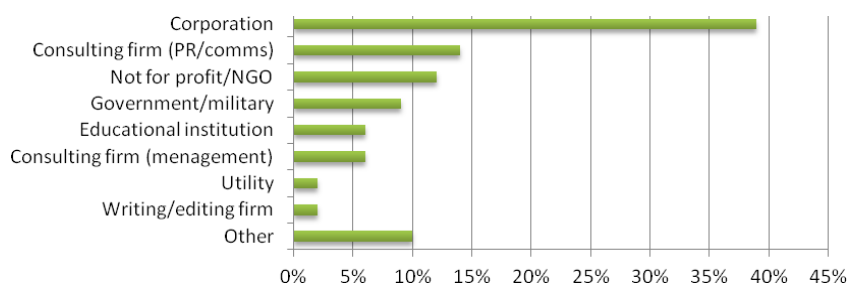


Figure 2. IABC members' organization types (Source: "IABC/About").

In summer 2013, GFMP Management Consultants performed research, in cooperation with the portal Proto.pl, on some issues concerning internal communication in companies. Quantitative research was carried out in the form of a representative survey sent out to employers responsible for internal communication in 115 companies and institutions of public utility comprising medium-size and big companies, 15% of which employing under 100 people, 25% – between 101–500, 26% – between 501–2,000 and 34% – over 2,000.

One of the questions raised in the survey was: "What issues within corporate communication would become meaningful in the future?". The answers are provided in Figure 3.

As revealed by the graph, top two challenges indicated by the respondents refer to supporting changes in the company and building organizational culture. This means that most companies surveyed might anticipate some changes, including changes in organizational culture<sup>3</sup>. This fact, doubtlessly, constitutes a serious challenge for inter-

<sup>3</sup> Organizational culture is a concept comprised of three components: socio-cultural system, cultural system and organization's imagery (Y. Allaire/ M.E. Firsirotu 1984). The first component embraces formal



nal communication to face for building organizational culture entails changes in management processes, corporate strategies, values, symbols and relations as well as interactions among employees. All these spheres are governed by communication processes and their efficiency is a decisive factor which operates to succeed in organization's functioning.

Another challenge is a relatively high percentage of the answers indicating an increase in directing communication onto supporting company's strategy (20%), improving information flow between employees (20%) and involving management in communication (18%). Such expectations show that corporate representatives express the need to enhance a flow of information, indicating that communication obstacles involve communication with senior management. This feeling seems to be so strong that respondents regard involving management communication as strategic.

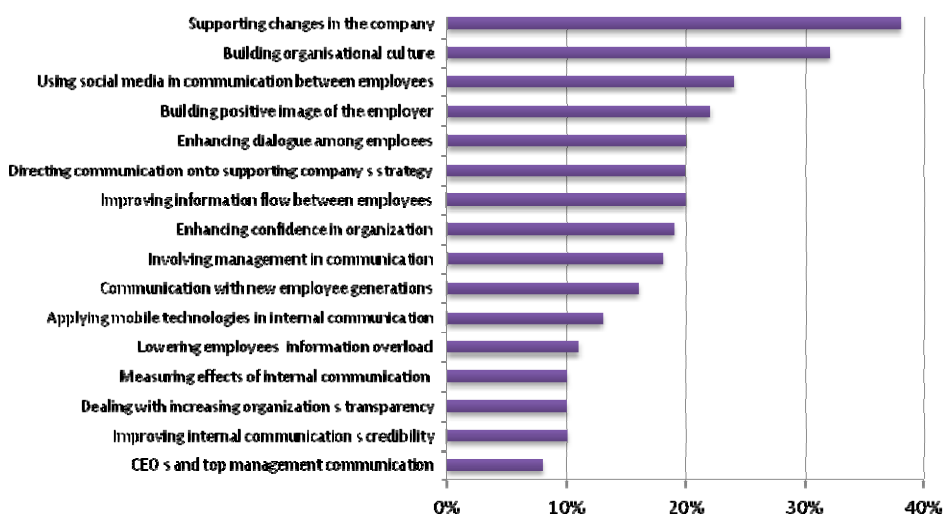


Figure 3. Challenges in internal communication  
(Source: "Internal Communication 2013").

B. van Ruler (1998: 76) presented four basic communication strategies to be applied within a company in order to e.g. communicate changes to employers. These are strategies by which information flows either in one direction, and hence these are informative and persuasive strategies, and the ones where a two-way communication takes place, i.e. dialogue and calibration strategies. On the basis of B. van Ruler's typology, L. de Caluwe and H. Vermaak (2000) formulated four colour-coded strategies

structures, strategies and management processes which build organization's reality. Cultural system consists of such dimensions as organization's values, ideology, symbols, legends, design, etc. Finally, organization's imagery presents organization's "hidden face", i.e. all the interactions between organization individuals triggered by individual and team values (M. Brun 2002: 149–150; see also: B. Moingeon/ B. Ramanantsoa 1997: 386) or what M.A. Diamond (1993: 62) defines as the manner in which people speak to each other, the way they dress at work, and informal protocol people adhere to in everyday work; organization's imagery may be also understood in terms of what A. Olsztyńska (2002) defines as informal internal communications which influences organization's image and effective managing information between managers and employees.

for launching an organizational change program in a company. These were further developed by C.B.M. van Riel and J.J. Hasselt (2002) in such a way as to focus on various ways of mixing employees' behaviour and communication tools.

The strategies are determined by the mode of planning a certain change: it can be planned either rigorously or openly, and by the mode of instructing the change to employees: they can be, as a group, explicitly instructed how to implement the change, or the focus is shifted onto individual learning experience. Table 1. outlines specific aims of the four communication strategies, their impact on employees' behaviour supporting the desired change, and exemplary tools for achieving that impact.

| Communication strategy                                                                                   | Behaviour may be changed if...                                                                                                                                                                                                             | Communication procedures                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Blue-print/<br>persuasion                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• a clear idea is provided</li> <li>• the change is well-planned and phased</li> <li>• the plan is simplified</li> <li>• people are convinced into the change and their interest aroused</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ group meetings</li> <li>✓ forum discussions</li> <li>✓ newsletters</li> <li>✓ fact sheets</li> <li>✓ dashboard</li> <li>✓ opinion media</li> </ul> |
| Yellow-print/<br>forming coalitions                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• coalitions are formed</li> <li>• people join with others in a cause</li> <li>• new views are shown</li> </ul>                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ lobbying activities</li> <li>✓ search conferences</li> <li>✓ gaming</li> </ul>                                                                     |
| Green-print/<br>creating learning experiences<br>by informing and holding<br>dialogues with stakeholders | <ul style="list-style-type: none"> <li>• people are motivated to learn</li> <li>• learning potential is unlocked and maximized</li> </ul>                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ inter vision meetings</li> <li>✓ sessions for sharing learning experiences</li> <li>✓ brainstorm</li> </ul>                                        |
| White-print/<br>creating a dialogue                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• people are motivated to use their creativity</li> <li>• conflicts are settled</li> </ul>                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ adventures and heroes</li> </ul>                                                                                                                   |

*Table 1. Impact of basic communication strategies on employers' and stakeholders' behaviour (Source: based on the research by C.B.M. van Riel and J.J. van Hasselt 2002).*

These communication strategies exemplify four different approaches to the implementation of a changed identity organization. Nevertheless, they cannot be utilized arbitrarily as they are designed for different teams, situations and work environments, and are suited to various management policies. Each strategy places emphasis on a different means of influencing employees, depending on their relationships and creativity, as well as their attitudes to adapt to any changes and challenges.

To bring about a change means for a company to involve such factors, in each of the strategies discussed, as 1) a communication aim/mode (persuasion, coalitions, triggering learning situations or creative dialogues), 2) a certain way in which it will be accomplished/applied, e.g. by clarifying the idea, involving people in one cause, motivating them or exploiting their creativity, and finally 3) a procedure/instrument necessary to affect employees' behaviour so that the change be successfully implemented.

The blue-print strategy is conceptually founded on a traditional rhetorical theory, i.e. the study of structured public discourse focused on persuasive discursive mechanisms (W.C. Redding/ P.K. Tompkins 1988), and refers to what was termed above as a rigorous plan explicitly imposed on the group of employees. This means that a given organizational change or project is devised in advance and no individual opinions are

taken into account. The strategy in this case consists in persuading employees into accepting the plan unconditionally. In order to achieve this aim, a clear idea about the purpose of change needs to be provided. Employees should be presented with an already drafted plan of action which has to be deprived of any redundant complexity, and they should become convinced that the change is necessary for the well-being of the company. Exemplary communicative tools for the strategy are:

- *group meetings* – organized meetings where the idea and ways of introducing the change are presented,
- *forum discussions* – meetings where the contents of the change and strategy are thoroughly discussed,
- *newsletters* – the idea and strategy are shown in a printed or electronic form and handed or e-mailed to employees,
- *fact sheets* – periodically delivered documents providing the idea and strategy as well as the progress of the change,
- *dashboard* – a visual document presenting the progress of the change,
- *opinion media* – printed or electronic media containing reading materials where views, opinions, objectives and expectations of delegated team representatives are expressed.

The yellow-print strategy can be characterized as projecting the change openly and developing it in a group, and it is executed in the environment of employees pursuing different objectives. In order to cause employees to accept the change, forming coalitions is demanded so that support for it within a group can be secured. Accordingly, the appropriate shape of the change needs to be worked out by involving employees in the drafting process<sup>4</sup>. The group should recognize responsibility for that change and make use of individual potential of each group member so that the cause is perceived by them as meaningful. This can be accomplished via:

- *lobbying activities* – influencing employees by appointed representatives and explaining them the importance of the change,
- *search conferences* – a planning method with the objective of defining employee's desired future and planning the process of reaching it,
- *gaming* – placing employees in a simulated situation which allows them to gain or broaden their experience in new and challenging circumstances.

The green-print strategy consists in forcing a rigorously planned change by the use of employees' learning experiences and by unlocking their potential to take on new challenges in the company's organization, and hence with the emphasis on their individual cognitive skills. Due to the fact that the change is implemented through placing employees in different learning situations, thanks to which they acquire new experiences favourable for the change, the efficiency of this strategy remains highly dependent on their learning potential. The only difference between the green-print strategy and the yellow-print one is that workers are expected to undertake a given task and

---

<sup>4</sup> N. Lakin and V. Schuebel (2010: 226) consider giving employees a chance to get involved as one of the main tactics for launching a key change program, beside such tactics as *inter alia* senior company representative's talking about community involvement, presenting employees the project being launched and the adopted approach, program beneficiaries' talking to employees about their experience, promotional materials, etc.

regard it as a challenge being a source of new learning experiences, which can be gained through:

- *inter vision meetings* – periodic small group meetings where people introduce certain cases and are asked to discuss possible solutions to potential problems,
- *sessions for sharing learning experiences* – meetings arranged to exchange employees' learning experiences and ways of overcoming encountered problems during the process of implementing the change,
- *brainstorm* – meetings where workers discuss the change and exchange their own ideas of its introduction, delegation of tasks and responsibilities.

The white-print strategy, in turn, serves to introduce openly planned changes by exploiting employees' learning potential. It allows employees to take unhampered action and gain advantage from observing the situation. As a result, employees become part of the decision-making for the way the change will look like, so the change is produced naturally and introduced to the extent that corresponds exactly with managers' and employees' ability to enter into a dialogue and to develop the change in an unconstrained manner. The communicative tool for that is labelled as "adventures and heroes" which means choosing exemplary symbols for the change, e.g. existing cases of changes successfully implemented in other companies, which stimulate people responsible for the change.

In autumn 2010, GFMP Management Consultants in cooperation with the portal Proto.pl conducted research on the significance of internal communication in Polish companies. Employers responsible for internal communication in 119 companies, public administration institutions and institutions of public utility (excluding public relations agencies), comprising medium-size and big companies, 16.8% of which employing under 100 people, 25.2% – between 100–500, 11.8% – between 500–1,000, 16.8% – between 1,000–2,000, 27.7% – over 2,000 and 1.7% – no data. The employers were asked to participate in qualitative research and to answer the following survey questions: 1) Is the significance of internal communication increasing or decreasing in Polish companies? 2) What internal communication tools are employed or planned to be implemented in the nearest future? 3) What will Polish companies concentrate on in the field of internal communication? and 4) What challenges are people responsible for internal communication confronted with?

As shown in the graph (Figure 4), the most popular tools for internal communication are traditionally used events and meetings for large groups of employers, frequently accompanied with presentations. Highly popular remain dashboards, Intranet and informative materials in the form of posters, brochures or electronic newsletters. This fact proves that a dominating communication strategy in Polish companies is the blue-print strategy based on persuasion. On the contrary, communication tools which are often categorized as social media seem to be still marginal as forums, chat rooms, social-networking websites, blogs or microblogs were used in 2010 in no more than 15% of all the companies surveyed. Obviously, we should make allowances for the fact that the situation may have improved today due to a growing interest in the use of social media sites within Polish society. Nevertheless, it is hard to estimate that in detail in the scope of corporate communication as no representative qualitative research has been conducted since the 2010 survey discussed.

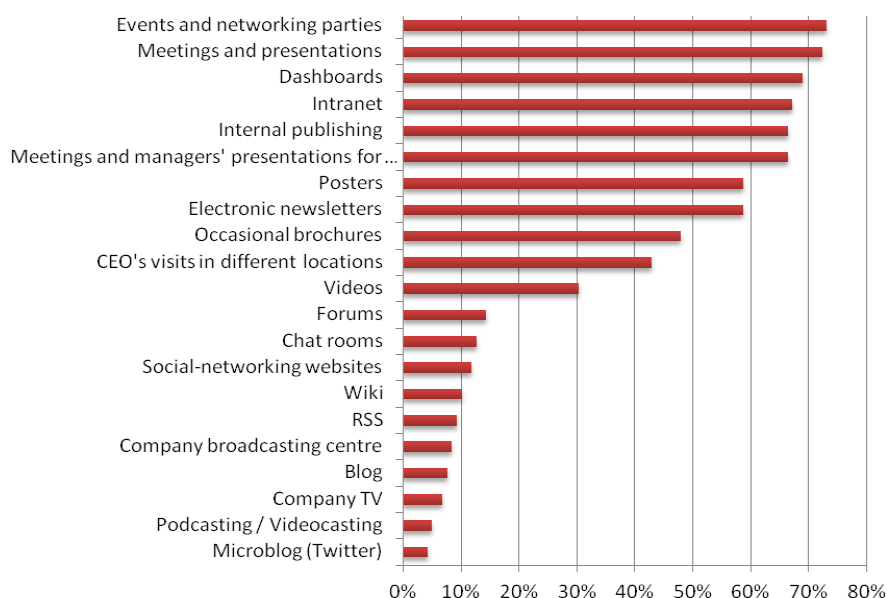


Figure 4. Internal communication tools (Source: "Internal Communication 2010").

## 4. Conclusions

Communicating changes to employees still represents a significant challenge for communication practitioners in the field of internal communication as well as for managers whose role is to combine company's objectives with employees' efforts to support them. Corporate and organisational communication cannot merely be limited to designing effective tools for promoting a company's identity among its stakeholders and the public, but it should also concentrate on studying communication interactions among employees as fostering them strategically results in overcoming potential problems and reducing barriers that finally affect the company's efficacy.

Employees' anticipations relating to future issues corporate communication will have to face clearly indicate that introducing changes within the work environment and organisational structure is seen as an area which requires intense scrutiny and solutions to be incorporated in the company's core strategy. Due to the great cultural and organisational diversity of companies and organisations, such solutions should be sought with reference to a communication mode of introducing a change, a manner of its application and communication procedures needed for influencing employees' behaviour in favour of accepting the change, but also taking such factors into account as a specific work environment employees work in, their individual cognitive skills and attitudes toward new situations and challenges.

## References

Alnajjar, J. (2013), *Audyt komunikacyjny w przedsiębiorstwie – nowy przedmiot zainteresowania lingwistyki*. In: *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*.

- gewandte Linguistik 8. 7–26.
- Allaire, Y./ M.E. Firsirotu (1984), *Theories of Organizational Culture*. In: *Organization Studies* 5(3). 193–226.
- Allen, B. J./ P.K. Tompkins (1996), *Organizational Communication*. In: M.B. Salwen/ D.W. Stack (eds), *An Integrated Approach to Communication. Theory and Research*. Mahwah, NJ. 383–395.
- Balmer, J.M.T. (1995), *Corporate Branding and Connoisseurship*. In: *Journal of General Management* 21(1). 24–46.
- Barnard, C. (1938), *The Functions of the Executive*. Cambridge, MA.
- Braman, S. (2004), *Biotechnology and Communication: The Meta-Technologies of Information*. Mahwah, NJ.
- Brun, M. (2002), *Creating a New Identity for France Télécom: Beyond a Visual Exercise?* In: Moingeon B./ G. Soenen (eds), *Corporate and Organizational Identities: Integrating Strategy, Marketing, Communication, and Organizational Perspectives*. London. 133–155.
- Burke, E.M. (1999), *Corporate Community Relations. The Principle of the Neighbor of Choice*. Westport, CT.
- Caluwe de, L./ H. Vermaak (2000), *Leren Veranderen; een handboek voor de verand-erkundige*. Alphen aan den Rijn.
- Christensen L.T./ M. Morsing/ G. Cheney (2008), *Corporate Communications: Convention, Challenge, Complexity*, London.
- Cornelissen, J. (2004), *Corporate Communications: Theory and Practice*. London.
- Diamond, M.A. (1993), *The Unconscious Life of Organizations: Interpreting Organizational Identity*. Westport, CT.
- Dijk van, T.A. (1993), *Discourse and Cognition in Society*. In: D. Crowley/ D. Mitchell (eds), *Communication Theory Today*. Oxford. 11–40.
- Dijk van, T.A. (2001), *Discourse, Ideology and Context*. In: W.U. Dressler (ed.), *Folia Linguistica XXXV/1-2*. 11–40.
- Dolphin, R. (1999), *The Fundamentals of Corporate Communication*. Oxford.
- Finlay, J.R. (1994), *The Tasks and Responsibilities of Public Affairs*. In: *Business Quarterly* 58. 105–110.
- Fombrun, C.J. (1996), *Reputation: Realizing Value from the Corporate Image*. Cambridge, MA.
- Gundel, J.K. (1997), *Shared Knowledge*. In: P.V. Lamarque/ R.E. Asher (eds), *Concise Encyclopaedia of Philosophy of Language*. New York. 84–85.
- Grucza, S. (2014), *Zur Notwendigkeit der Erforschung der polnisch-deutschen Unternehmenskommunikation*. In: S. Grucza/ M. Wierzbicka/ J. Alnajjar/ P. Bąk (eds), *Polnisch-deutsche Unternehmenskommunikation. Ansätze zu ihrer linguistischen Erforschung. (= Warschauer Studien zur Germanistik und Angewandten Linguistik, Vol. 15.)* Frankfurt/M. 33–53.
- Heath, R.L. (1994), *Management of Corporate Communication: From Personal Contacts to External Affairs*. Hillsdale, NJ.
- Holtz, Sh. (2004), *Corporate Conversations: A Guide to Crafting Effective and Appropriate Internal Communications*. New York.
- Kitchen, Ph.J./ D.E. Schultz (2001), *Raising the Corporate Umbrella. Corporate*

- Communication in the 21<sup>st</sup> Century*. New York: PALGRAVE.
- Lakin, N./ V. Schuebel (2010), *Corporate Community Involvement. The Definite Guide to Maximizing Your Business' Societal Engagement*. Sheffield.
- Lerbinger, O. (2006), *Corporate Public Affairs. Interacting With Interest Groups, Media and Government*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Łompięś, J. (2009), *Bariery i zakłócenia w procesie «business communication» – część II*. In: *Komunikacja Specjalistyczna*, Vol. 2. 166–179.
- Moingeon, B./ B. Ramanantsoa (1997), *Understanding Corporate Identity: the French School of Thought*. In: *European Journal of Marketing* 31(5/6), 383–95.
- Morgan, G. (1986), *Images of Organization*. Newbury Park, CA.
- Olsztyńska, A. (2002), *Komunikacja wewnętrzna w przedsiębiorstwie*. In: H. Mruk (ed.), *Komunikowanie się w biznesie*. Poznań. 167–178.
- Redding, W.C./ P. Tompkins (1988), *Organizational Communication – Past and Present Tenses*. In: G. Goldhaber/ G. Barnett (eds), *Handbook of Organizational Communication*. Norwood, NJ. 5–33.
- Riel van, C.B.M./ J.J. Van Hasselt (2002), *Conversion of Organizational Identity Research Findings Into Actions*. In: B. Moingeon/ G. Soenen (eds), *Corporate and Organizational Identities: Integrating Strategy, Marketing, Communication, and Organizational Perspectives*. London. 156–174.
- Ruler van, B. (1998), *Strategisch Management van Communicatie. Introductie van het Communicatiekruispunt*, Deventer.
- Ruler van, B./ R. de Lange (2003), *Barriers to Communication Management in the Executive Suite*. In: *Public Relations Review* 29. 145–158.
- Ruler van, B./ D. Verčič (eds) (2004a), *Public Relations and Communication Management in Europe: A Nation-by-Nation Introduction to Public Relations Theory and Practice*. New York.
- Ruler van, B./ D. Verčič (2004b), *Overview of Public Relations and Communication Management in Europe*. In: B. Van Ruler/ D. Verčič (eds), *Public Relations and Communication Management in Europe: A Nation-by-Nation Introduction to Public Relations Theory and Practice*. New York. 1– 11.
- Ruler van, B./ D. Verčič/ G. Bütschi/ B. Flodin (2000), *European Body of Knowledge on Public Relations/Communication Management. Report of the Delphi Research Project 2000*. Ghent/Ljubljana.
- Steyn, B. (2000), *Model for Developing Corporate Communication Strategy*. In: *Communicare* 19(2). 1–33.
- Steyn, B. (2003), *From 'Strategy' to 'Corporate Communication Strategy': A Conceptualisation*. In: *Journal of Communication Management* 8(2). 168–183.
- Varey, R.J. (2002), *Marketing Communication: Principles and Practice*. London.
- Wilczewski, M. (2010), *Tekstowa rekonstrukcja opozycji „liberalny” – „konserwatywny” w prasie polskiej i amerykańskiej na przykładzie wiadomości relacjonujących problem sekularyzacji szkół*. In: *Zeszyty Prasoznawcze* LIII, No. 3-4 (203-204). 145–160.
- Wilczewski, M. (2012), *Sposoby profilowania konfliktów zbrojnych w wybranych polskich i amerykańskich tekstach prasowych (na przykładzie operacji „Odyssey Dawn” w Libii)*. Olsztyn.

**Internet Sources**

- Building the Bridge* (2014), *Building the Bridge from Communications to Business Strategy*. In: [www.forbes.com/sites/brucerogers/2013/03/27/building-the-bridge-from-communications-to-business-strategy/](http://www.forbes.com/sites/brucerogers/2013/03/27/building-the-bridge-from-communications-to-business-strategy/) [Retrieved on 10 February 2014].
- IABC/About* (2014), *Who is IABC*. In: [www.iabc.com/about/](http://www.iabc.com/about/) [Retrieved on 6 February 2014].
- Internal Communication 2010* (2010), *Komunikacja wewnętrzna w Polsce 2010. Raport z badania*. In: [www.gfmp.com.pl/servlet/upload?path=Baza\\_wiedzy/GFMP\\_BW\\_R\\_Komunikacja\\_wewnetrzna\\_w\\_Polsce\\_2010.pdf](http://www.gfmp.com.pl/servlet/upload?path=Baza_wiedzy/GFMP_BW_R_Komunikacja_wewnetrzna_w_Polsce_2010.pdf) [Retrieved on 6 February 2014].
- Internal Communication 2013* (2013), *Komunikacja wewnętrzna w Polsce 2010. Raport z badania*. In: [www.gfmp.com.pl/servlet/upload?path=Baza\\_wiedzy/GFMP\\_BW\\_R\\_Komunikacja\\_wewnetrzna\\_w\\_Polsce\\_2013.pdf](http://www.gfmp.com.pl/servlet/upload?path=Baza_wiedzy/GFMP_BW_R_Komunikacja_wewnetrzna_w_Polsce_2013.pdf) [Retrieved on 17 February 2014].



**Jolanta LUBOCHA-KRUGLIK**

Uniwersytet Śląski

## **O gatunku toastu – aspekt lingwistyczny i kulturowy**

### **Abstract:**

#### **Toast as a Genre—Linguistic and Cultural Aspects**

Despite being known for a very long time, the toast as a non-literary genre still has been attracting researchers' interest. The main reason for this interest is an enormous variety of this genre in terms of its topics and generic composition. Toasts are a part of etiquette consisting of linguistic behaviour and non-verbal effects serving as a kind of reference if interpretation problems arise. Toasts are usually treated as an illocutionary act expressing a certain intention. In the formal semantic analysis of toasts, a significant role is played by the situational context involving the speaker – the person proposing a toast, the hearer i.e. a group of people to whom the toast is made, and neutral observers participating in the act who are not direct addressees of the toast. The context also involves non-verbal behaviour accompanying words, such as certain gestures and requisites.

Toast to gatunek literatury stosowanej, który, choć znany od dawna, nadal przyciąga uwagę nie tylko badaczy, ale też zwykłych miłośników tradycji. Powodem tego zainteresowania jest przede wszystkim ogromna różnorodność tematyczna i kompozycyjna tego gatunku. Nie mniej istotne są też elementy kulturowe i realioznawcze towarzyszące sytuacjom, w których toasty są wygłaszane.

Toast definiowany jest zwykle jako „krótka przemowa wygłoszona w celu uczczenia kogoś, czegoś, życzenia komuś pomyślności, udania się czegoś itp., po której następuje wypicie kieliszka wina lub wódki” (M. Szymczak 1992: 509). Toast może przybierać też formę dłuższej i bardziej oryginalnej przemowy, jednak i wówczas zachowuje wszystkie elementy konwencjonalne.

Badacze analizujący pochodzenie słowa *toast* zwracają zwykle uwagę na jego związek z angielskim „a toast”, czyli „grzanka”. Obserwowane przesunięcie semantyczne jest znaczne, nic więc dziwnego, że wielokrotnie podejmowano próby ustalenia jego przyczyn. Jedną z nich podjął Joseph Addison, angielski pisarz, publicysta i polityk. W gazecie „The Tatler” opisał on historię pewnej kobiety żyjącej w czasach Karola II, uznanej piękności, która tak rozpaliała męskie zmysły, że ciężko było oprzeć się pokusie wypicia za jej zdrowie, gdy robili to inni. Pewnego dnia jeden z tłumu jej wielbicieli nabrał szklankę wody i wychylił ją do dna za pomyślność owej damy. Inny jej adorator nie chciał, co prawda, powtórzyć tego wyczynu, ale, aby uniknąć niezręcznej sytuacji, zaoferował się, że zamiast tego chętnie dopełni rytuału, zjadając tost, czyli

przypieczoną grzankę (J. Addison 1708: 156). Ta właśnie sytuacja miała spowodować, że odtąd słowo *toast* występowało w obu tych znaczeniach.

Nie wiemy oczywiście, czy opisana przez J. Addisona sytuacja rzeczywiście miała miejsce (sama nazwa *The Tatler* nie wskazuje na to, by miało to być wiarygodne źródło), wiadomo jednak (i to jest drugi trop wskazywany przez etymologów), że za czasów Stuartów przed nalaniem wina do kielicha wrzucano do niego kawałek przypieczonego na ogniu chleba, aby poprawić aromat trunku. Obyczaj zaprawiania piwa grzankami z chleba znany był i w ówczesnej Polsce.

Słowo *toast* pojawiło się najprawdopodobniej już w XIV wieku. Do języka angielskiego trafiło ono z łaciny (*tostare*) za pośrednictwem starofrancuskiego *toster*<sup>1</sup> (D. Harper, online). W rosyjskich słownikach natomiast słowo to zostało odnotowane dopiero na początku XIX wieku, przy czym niektórzy lingwiści twierdzą, że jest ono zapożyczeniem z języka gruzińskiego, podobnie jak sam zwyczaj wygłaszania mów za stołem (М. Ч. Кремнокалова 2012: 92).

Toasty znane były jednak już wcześniej. *Encyklopedia powszechna* S. Olgerbranda podaje, że w Rzymie oznaczano je słowami *graeco more bibere*, tj. ‘pić podług zwyczaju greckiego’ albo *ad numerum bibere*, tj. ‘wychylić pewną ilość kielichów’ (S. Olgerbrand 1876: 377). L. Czapiński i B. Skowron (2011) dodają, że w starożytności Rzymianie podczas uczt wnosili toasty nie tylko za zdrowie osób uczestniczących i nieobecnych, ale też na cześć bogów. Tak np. na cześć Gracji wypijano trzy puchary, muzom zaś poświęcano dziewięć pucharów. Zwyczaj ten wyrażano również słowami *bibere ad nomen* – ‘pić na cześć imienia’. Polegał on na tym, że wychylano taką liczbę kielichów, ile liter było w nazwisku osoby, której zdrowie spełniano (L. Czapiński/ B. Skowron 2011: 40). Dowód na istnienie zwyczaju wznoszenia toastów w starożytności odnajdujemy również w *Odysei* Homera („Goście z kielichem w ręku po brzegi nalany, By odjeżdżną libację spełnić roztruchaniem”; „On, wiernek Amfinoma i keryks z Dulichu, Wszystkim wino podawał po pełnym kielichu. Strząsnąwszy kilka kropel w cześć bogom, gachowie pili wino, dające wesołość i zdrowie”).

Z tych i innych źródeł dowiadujemy się też, że Grecy i Rzymianie składali libację (łac. *libatio*), czyli wylewali parę kropel napoju na ofiarę bogom. Z relacji Herodota wiemy, że zwyczaj ten występował również u Persów. Germanie pili „minne” (starogermańskie ‘miłość’, ‘pamięć’, ‘pamięć o nieobecnych’) za Odina, Thora, Freję i innych bogów, a także za zmarłych królów podczas uroczystości pogrzebowych. Wszystko wskazuje na to, że podobne rytuały znane były także naszym słowiańskim przodkom. Obyczaj picia za żyjących miał początkowo charakter obrzędowy i na poły magiczny. Wiara w to, że wypicie za czyjeś zdrowie czy pomyślność rzeczywiście dobrze służy adresatowi toastu, była powszechna. Odmowa spełnienia za kogoś toastu dowodziła jednoznacznie złych wobec niego intencji.

W aspekcie językowym toasty stanowią materiał bardzo zróżnicowany. Są one determinowane przez zawartość tematyczną, strukturę i styl. Obecne w nich elementy konwencjonalne są na tyle typowe i rozpoznawalne, że, słysząc wygłaszany toast, z reguły już od pierwszych słów identyfikujemy go jako gatunek. Toasty traktowane są zwykle jako akt illokucji, czyli akt realizujący pewną intencję. Jak każdy akt mówienia

<sup>1</sup> Toast 1350–1400; (v.) Middle English to ( o ) sten < Middle French *toster* < Vulgar Latin \**tostāre*, derivative of Latin *tostus* (< \**torstos*).

implikują one pewien układ dramatyczny pomiędzy uczestnikami danej sytuacji komunikacyjnej, a więc pomiędzy osobą wygłaszającą toast, adresatem (adresatami) toastu i obserwatorami, tj. osobami, które uczestniczą w danej sytuacji, lecz nie są bezpośrednim odbiorcą toastów. Ich rola jednak zwykle nie jest pasywna, bowiem toasty często podlegają następnie procesowi oceny, wyrażanej w postaci komentarzy. Na reakcję obserwatorów, ich aktywne rozumienie czeka również osoba wygłaszająca toast, której celem jest nie tylko wygłoszenie toastu stosownego do okoliczności, ale też zapewnienie sobie pożądanego efektu perlokucyjnego. Należy też podkreślić, że autor toastu to jednostka kreatywna, mająca swobodę wyboru tematu, doboru określonych środków językowych i kompozycji, które podporządkowane są celowi pragmatycznemu.

Na sytuację wygłaszania toastu składają się również dodatkowe okoliczności, takie jak czas i miejsce. Wygłaszanym słowom towarzyszą z reguły określone zachowania niewerbalne i występowanie określonych rekwizytów, tj. np. trzymanie podniesionej ręki z kielichem. Zachowania te są silnie skonwencjonalizowane, co przejawia się m.in. w tym, że obligują one pozostałych uczestników danego aktu do naśladowania tych zachowań, w wyniku czego nawet osoby niepijące symulują wznoszenie toastu (J. Lubocha-Kruglik 2000: 207). Wśród Rosjan i narodów kaukaskich (choć nie tylko) popularny do dzisiaj jest zwyczaj trącania się kielichami przed wychyleniem toastu. Czynność ta wyrażona jest w języku rosyjskim czasownikiem *чокаться*, który oznacza: trącać się, stukać swoim naczyniem (kielichem, szklanką, kieliszkiem) o naczynie innej osoby na znak pozdrowienia, życzeń itd. przy wspólnym piciu wina. Tradycja ta pochodzi z czasów, kiedy rozpowszechnione było uśmiercanie ludzi za pomocą trucizny dosypywanej do napojów alkoholowych. Ludzie mocno stukali się kielichami, przelewając napój z kielicha do kielicha, zapewniając sobie w ten sposób bezpieczeństwo.

Dzięki wskaźnikom gestowym towarzyszącym toastom, uczestnicy danej sytuacji budują deiktyczną płaszczyznę komunikatu. W rezultacie zarówno osoba wygłaszająca toast, jak i jego adresat/ adresaci synchronizują część ruchów ciała, określonych gestów z prozodią mowy. Wynika stąd, że gesty będące niewątpliwie innym rodzajem reprezentacji semantycznej niż słowa, współtworzą aktywnie ten rodzaj komunikatu językowego.

Toasty stanowią grupę bardzo zróżnicowaną tematycznie. Obejmuje ona nie tylko toasty wygłaszane na czyjaś cześć, ale też takie, które wygłaszane zarówno w sytuacjach oficjalnych, jak i nieoficjalnych zdecydowanie wychodzą poza eksplikacje słownikowe.

Analizując zawartość tematyczną toastów, możemy wyróżnić kilka głównych grup, co oczywiście nie wyczerpuje możliwości ich typologii. Są to więc: toasty wstępne, toasty-życzenia ogólne, toasty z okazji konkretnych wydarzeń (imieniny, urodziny, jubileusze, wesela i inne uroczystości), toasty filozoficzne, toasty-przypowieści oraz toasty inne (w grupie tej można umieścić wszystkie toasty niemieszczące się w grupach nazwanych powyżej).

Toasty wstępne to najczęściej sekwencje jedno- lub dwuzdaniowe stanowiące zachętę do wypicia alkoholu z dowolnego powodu. Nie są one zwykle kierowane do

określonego adresata indywidualnego, lecz do wszystkich uczestników danej sytuacji, włączając w to osobę wygłaszającą toast. np.:

*Proponuję wznieść toast za dobrych ludzi. Tak mało nas przecież zostało<sup>2</sup>.  
Zebraliśmy się tutaj, żeby wypić, a więc wypijmy za to, że się zebraliśmy!  
Wypijmy za drzewa, z których będą nasze trumny! Niech rosną jak najdłużej!*

Kolejna grupa – toasty wygłaszane z okazji konkretnych wydarzeń – charakteryzują się przede wszystkim tym, że mają wyraźnie określonego adresata właściwego. Na imieninach będzie to solenizant, na urodzinach – jubilat, na weselu – państwo młodzi, ich rodzice itp. Celem tych toastów jest przedstawienie uczestnikom sytuacji wyłącznie pozytywnych cech adresata toastu i jego zasług, a także dowartościowanie jego samego.

Podobny cel pragmatyczny mają toasty-życzenia ogólne: ich treścią jest pozytywne dowartościowanie adresata związane z okazją, która – jako czynnik pozajęzykowy – konstytuuje dany akt.

Toasty filozoficzne są grupą obszerną i zróżnicowaną. Mieszczą się w niej zarówno wypowiedzi filozofów zakończone nieoczekiwaną puentą, jak również złote myśli pisarzy i innych sławnych ludzi. Odwołują się one nie tylko do filozofii, religii, ale też do innych nauk. Toasty filozoficzne mogą pod względem struktury przypominać anegdoty, od których różni je jedynie występowanie zdania podsumowującego, stanowiącego zachętę do wychylenia kielicha. Pod względem kompozycyjnym są to zarówno struktury dwu- trzyzdaniowe, jak i struktury bardziej rozbudowane, przypominające toasty-przypowieści.

W toastach filozoficznych nawet stosunkowo proste konotacje mogą prowadzić do złożonych uogólnień:

- *Wszystko na tym świecie jest względne...*
- *A co cię tak pociągnęło na filozofowanie?*
- *Te pięćdziesiąt tysięcy, o których nie wie moja żona, ma dla mnie większą wartość niż te sto, które jej oddałem. Panie i panowie – za teorię względności!*

*Na bazarze stał mały chłopiec z kbiąlką owczego sera i wołał:*

- „Dobry ser! Komu, komu? Bardzo dobry ser!
- Zatrzymał się przed nim klient i powąchał ser.*
- *Przysięgnij na matkę, że twój ser jest dobry.*
- *Przysięgam! – z gotowością odpowiedział chłopiec. Matka sama mi mówiła: „Idź na bazar i sprzedaj ser. Dla nas już się nie nadaje, ale na sprzedaż jest całkiem dobry”.*
- *Wypijmy więc za prawdomówność!*

W toastach tego typu częste jest występowanie słów ze znaczeniem wartościującym, jak np. bogactwo, zdrowie oraz abstraktów typu: szczęście, miłość, optymizm, sumienie, możliwości, chęci itd. Ilustrują to następujące toasty:

*Filozof Diogenes z Synopy powiedział kiedyś: „Być bogatym i mieć dużo pieniędzy – to nie to samo”. Naprawdę bogaty jest ten, kto jest zadowolony ze swego życia. Wypijmy więc za nasze bogactwo!*

<sup>2</sup> Toasty pochodzą z materiałów własnych oraz ze zbiorów wykazanych w bibliografii. Tłumaczenie z języka rosyjskiego –J.L.K.

*W młodości uważamy, że szczęście jeszcze jest przed nami, w podeszłym wieku wydaje nam się, że szczęście jest już poza nami. Najlepiej więc cieszyć się daną chwilą. I za to właśnie wypijmy!*

*Pewnego dnia do mędrca przyszli dwaj ludzie z prośbą o rozstrzygnięcie ich sporu. Mędrzec uważnie wysłuchał pierwszego i powiedział: „Tak, masz absolutną rację”. Następnie w skupieniu wysłuchał drugiego i w końcu rzekł: „Tak, racja jest po twojej stronie”. Zdziwiła się wtedy żona mędrca i powiedziała mu: „Nie może być przecież tak, że obaj mają rację”. Mędrzec pomyślał przez chwilę i powiedział: „Tak, ty też masz rację” Wypijmy więc za elastyczność myślenia”!*

Najciekawsze pod względem językowym i kompozycyjnym są toasty-przypowieści. W ostatnim czasie stają się one coraz bardziej popularne, również w Polsce, ze względu na wzrost zainteresowania kulturą Gruzji, Armenii i Azerbejdżanu, a są to kraje, gdzie toasty zawsze wznosiło się niezwykle ceremonialnie. Na kanwie tego zainteresowania powstało wiele książek z gatunku reportażu podróżniczego, jak np. „Gaumardżos. Opowieści z Gruzji” Anny Dziewit-Meller i Marcina Mellera. Wspominam o tej książce dlatego, że w jej tytule pojawia się słowo *gaumardżos*, którego ekwiwalentem sytuacyjnym jest polskie „na zdrowie”, a które dosłownie oznacza „zwycięstwo”. Ciekawa jest bowiem kultura, która nawołuje do zwycięstwa w sytuacji, gdy inni piją czyjeś zdrowie: „Gruziński stół to biesiada przebiegająca według ustalonego porządku, to teatr, w którym każdy ma do odegrania swoją rolę, to rytuał” (W. Górecki 2010: 240).

Tradycyjne toasty gruzińskie są zwykle długie, mają mądrą lub zabawną puentę i są w czasie biesiad obowiązkowe. Nie można więc zaliczyć ich do aktów niekoniecznych. Porządku podczas ucztowania pilnuje wybierany przez współbiesiadników to-mada – dojrzały, cieszący się szacunkiem mężczyzna (funkcji tej nie może pełnić kobieta), posiadający duże zdolności oratorskie. W. Górecki pisze, że jest on „duszą stołu, jego dyrygentem i wodzirejem” (W. Górecki 2010: 240). Do obowiązków tomady należy inicjowanie toastów, wznoszenie ich, a także czuwanie nad dobrym nastrojem biesiadników. Tomada zezwala gościom na wygłaszanie toastów poza głównym kanonem tematów, ogłasza przerwy na tańce, śpiewy i zabawy, co chroni głowy przed zbyt szybkimi skutkami picia. W górskich regionach Gruzji przetrwał jeszcze zwyczaj picia wina nie z kielichów, a z pięknie inkrustowanych srebrem rogów. Trudno taki róg postawić na stole, toast więc trzeba spełnić do dna. Do toastów, które trzeba wypić do dna należą toasty z kanonu za Boga, za Ojczyznę, za tych, których nie ma już wśród nas, za życie. Czasem dopuszczalne jest ulanie wina na powalę dla duchów przodków, co przypomina starożytną libację.

Wiele toastów to barwne opowieści z przytaczaniem cytatów, podawaniem dat i nazwisk. Pełnią one rolę nie tylko integrującą, ale również kulturotwórczą. Z toastów można dowiedzieć się np. o carycy Tamarze, o Świętej Nino, o tych, którzy zginęli i o tych, którzy stracili już nadzieję na powrót w rodzinne strony.

Wznosząc toast, dobrze jest powiedzieć o błękie nieba, o zapachu róż lub srebrnych wodach strumienia. Dobrze jest przyrównać wielkość człowieka do wielkości góry Kazek (to jeden z najwyższych szczytów Gruzji), a jego wolę i upór do jodły wczepionej korzeniami w szczeliny skalne.

Dla toastów-przypowieści charakterystyczna jest trójdzielność ich kompozycji. Składają się one zwykle z ekspozycji, z części rozwijającej oraz z części zamykającej. Ta ostatnia ma przeważnie postać krótkiego reasumującego zdania i zawiera zwykle element zaskoczenia wynikający z wyciągnięcia nieoczekiwanych wniosków z przedstawionych w przypowieści faktów.

Zdanie wprowadzające jest w większości wypadków krótsze od innych i wyraźnie wyodrębnione. Zadaje ono „temat” całej następującej po nim wypowiedzi. Temat ten jest następnie rozwijany przez kolejne zdania, co ilustruje następujący toast:

*Jechał górską drogą młody dzygit. Myśli miał kosmate jak karakuly na jego papasze. Szablę miał ostrą jak atak ślepej kiszki. Pięść miał mocną jak nasza wola redukcji zbrojeń. A konia miał szybkiego jak wzrost cen.*

*Jechał dzygit bardzo długo, zgłodniał, a wokół ani wioski, ani nawet szalasu pasterskiego. Nagle widzi – na skale stoi kozioł górski. Zdjął dzygit strzelbę i w pełnym galopie strzelił. Kozioł ani drgnie. Zatrzymał dzygit konia i strzelił jeszcze raz. Kozioł tylko potrząsnął brodą. Wtedy dzygit zeskoczył z konia i strzelił z przykłąku. Kozioł uskoczył. A kiedy dzygit położył się na ziemi i dobrze wycelował, kozioł już uciekł. Wśród bezludnych skał młody dzygit umarł z głodu.*

*Wypijmy za to, byśmy na swojej drodze życiowej nigdy nie spotykali takich kozłów!*

W grupie toastów-przypowieści wyróżnić można też toasty, których wygłoszenie jest jedynie pretekstem do podkreślenia pewnych cech charakteru i osobowości. Należą tutaj toasty wygłaszane zarówno pod adresem kobiet, jak i mężczyzn, obrazujące odwieczną walkę o pierwszeństwo płci, np.:

*Dwie kobiety poszły po śmierci do nieba. Lecz niebo okazało się otoczone wysokim murem. Obok stało nagie, całkiem pozbawione gałęzi drzewo. Jedna z kobiet mówi: Niech na tym drzewie pojawi się tyle gałęzi, ile razy zdradziłam męża. I tak się stało: pojawiło się ich całe mnóstwo, a kobieta z drzewa z łatwością przedostała się przez mur. Druga powiedziała to samo, lecz na drzewie wyrosły tylko trzy gałązki. Wszystkie jej starania, by wdrapać się po nich na górę, zakończyły się niepowodzeniem.*

*Wypijmy za kobiety, które same sobie torują drogę do nieba!*

*Pewna żona, wychodząc za mąż, postawiła mężowi warunek, że raz w roku wolno jej będzie spędzać noc poza domem. Mijały lata, małżonkowie żyli szczęśliwie, ale raz w roku żona wychodziła wieczorem z domu i wracała dopiero nad ranem. Mąż postanowił wreszcie sprawdzić, dokąd żona chodzi i po kryjomu wyruszył za nią. Ona zaś doszła do ciemnego lasu, tam zamieniła się w żmiję i całą noc syczała.*

*Wnieśmy więc toast za wszystkie żony, które nie syczą w domu.*

O efekcie perlokucyjnym toastów-przypowieści stanowi więc przede wszystkim umiejętność kontrastowania i łamania stereotypów. Ich cechą charakterystyczną jest też specyficzna zasada kompozycji – od ogółu do szczegółu – a nie odwrotnie, jak to zwykle bywa w przypadku toastów należących do innych grup. Typowe dla toastów zawierających się w tej grupie jest również występowanie elementów gry językowej. Przejawia się to m.in. w zestawianiu znaczeń dosłownych i przenośnych, w korzystaniu z antonimii, w wykorzystywaniu wieloznaczności, w przeciwstawianiu i aktualizacji różnych znaczeń wyrazów. Nierzadko mamy tu do czynienia z czymś w rodzaju asocjacyjnej prowokacji, która stanowi zachętę do aktywnego uczestnictwa w danej sytuacji.

Niejednokrotnie też w toastach-przypowieściach pojawiają się symbole, w których funkcji występują najczęściej zwierzęta. Jednakże ich znaczenie nie odnosi się precyzyjnie do konkretnego pojęcia (jak w przypadku alegorii), dlatego ustalenie zakresu znaczenia tych symboli jest czasami trudne.

Najczęściej w toastach pojawiają się obrazy zająca, węża, osła, żmii, lwa, lisa, żółwia, barana i in.: zając np. jest symbolem tchórzostwa i bojaźliwości, lew – symbolem władzy, majestatu i dumy, wąż symbolizuje podstęp, zdradę i oszustwa, baran i osioł są symbolami braku inteligencji, ograniczoności i niesamodzielności, np.:

*Płynie przez rzekę żółw, na jego grzbiecie zwinął się jadowity wąż. Wąż myśli: „Ugryzę – zrzuci”. Żółw myśli: „Zrzucę – ugryzie”.*

*Wypijmy więc za nierozzerwalną przyjaźń, która jest w stanie przetrwać ponad wszelkie przeciwności!*

*Idzie osioł przez pustynię. Idzie dzień, drugi, trzeci...*

*Słońce praży, osioł kona z pragnienia. Nagle widzi: stoją dwie wielkie beczki – jedna z wodą, druga z winem. Z której zaczął pić? Oczywiście z tej pierwszej.*

*Wypijmy więc za to, abyśmy nigdy nie byli takimi osłami!*

Większość tropów stylistycznych stosowanych w toastach opiera się na tych samych doznaniach zmysłowych co metafory konwencjonalne. Ich oryginalność natomiast polega na wprowadzaniu nieoczekiwanych zestawień tematów, szczególnej obrazowości, na prezentowaniu niekonwencjonalnych sytuacji.

W grupie „toastów innych” mieszczą się toasty dziękczynne, toasty-repliki, stanowiące odpowiedź na wcześniejsze toasty. Można tu również wyróżnić tzw. toasty odwrotne, tj. wygłaszane wbrew ogólnie przyjętym intencjom i niezgodnie z eksplikacją słownikową. Wznosi się je za wrogów – swoich i ogólnych oraz za wszelkie elementy rzeczywistości, które tak naprawdę nie są warte świętowania. W grupie tej znajdują się więc toasty „za mężczyznę, który będzie pić z kochankiem swojej żony i stukając się kufłami powie: »w grupie siła«”; „za mężczyznę, którego syn podobny jest do sąsiada”, a także za wrogów politycznych. W odróżnieniu od toastów właściwych wznosi się je zwykle piwem. Wznoszenie toastu piwem stanowi wyraźny akt deprecjacji osoby czy wydarzenia i traktowane jest często jako nietakt. Wyjątek stanowi tu jeden region Gruzji – Kazbegi (Stepancminda), w którym wino nie jest produkowane, stąd dopuszcza się taką możliwość.

Przedstawione powyżej uwagi nie wyczerpują oczywiście możliwości analizy omawianego gatunku, który można traktować nie tylko jako formę sztuki oratorskiej, ale też jako dokument swoich czasów. Moim celem było zwrócenie uwagi na możliwość ich wieloaspektowej interpretacji, a także na konieczność uwzględnienia w tym procesie aspektu kulturowego i realioznawczego. W toastach odzwierciedlona jest zwykle hierarchia elementów systemu aksjologicznego typowego dla danej społeczności w określonym przedziale czasowym. Zakłada to istnienie wspólnej wiedzy uprzedniej, wspólnotę kulturową, znajomość historii i tradycji. Sens rytuału biesiadnego zawiera się przede wszystkim w eksplikacji wartości duchowych, choć nie zawsze mówi się o nich w sposób podniosły.

Przytoczone w artykule przykłady typowe są przede wszystkim dla kultury biesiadnej Rosjan i narodów kaukaskich, jednak bogate tradycje biesiadowania

i wznoszenia toastów mają również Polacy, Irlandczycy, Turcy, Hiszpanie i wiele innych narodowości.

### Bibliografia

- Addison, J. (1708), *The Tatler*, Vol. I, nr 24. 156:  
[[www.bookdepository.co.uk/ebooks/downloadebook/.../9781409939672](http://www.bookdepository.co.uk/ebooks/downloadebook/.../9781409939672)] (dostęp: 20.11.2013).
- Czapiński, L./ B. Skowron (2011), *Księga sentencji i przysłów łacińskich*. Warszawa.
- Górecki, W. (2010), *Toast za przodków*. Wołowiec.
- Harper, D. *Online Etymology Dictionary*:  
[<http://www.etymonline.com/index.php?term=toast>] (dostęp: 25.11.2013).
- Lubocha-Kruglik, J. (2007), *Struktura semantyczno-składniowa toastów*, (w:) M. Blicharski/ J. Lubocha-Kruglik (red.), *Słowotwórstwo, semantyka i składnia języków słowiańskich*. T. 2., Katowice. 204–213.
- Olgerbrand, S. (1876) *Encyklopedia powszechna*. T.11. Warszawa.
- Szymczak, M. (red.) (1992), *Słownik języka polskiego*. T.3. Warszawa.
- Астахов, А.П. (ред.) (1997), *Застольные тосты*. Минск.
- Калинкин, Н. (сост.), (1998), *1000 тостов на все случаи жизни*. Тула.
- Кремшюкалова, М.Ч. (2012), *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 151. 89–96.
- Лившиц, В.Ю. (сост.), (1997), *Тосты, или новая встреча старой компании: стихи, застольные песни, поздравления*. Донецк.  
[<http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1089014>] (dostęp: 10.02.2014).



**Magdalena ZABIELSKA**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Interaktywna odmiana medycznego opisu przypadku – nowy model gatunku tekstu**

### **Abstract:**

#### **An Interactive Variety of Medical Case Reports – A New Model of the Case Report Genre**

The aim of the paper is to present an interactive variety of medical case reports as the basis for a new model of genre which would emphasise individual experience of illness. The article focuses on those elements that make the genre patient-centred, which is illustrated with the help of examples from authentic medical publications. In addition, the meaning of the model to its potential users, in the context of teaching specialised communication as well as the doctor-patient relation are emphasised. The discussion is presented in the light of an ecological approach to language (*linguaging*, see J. N. Jørgensen/K. Juffermans 2001, L. Van Lier 2004).

### **1. Opis przypadku jako gatunek dyskursu medycznego**

I. Taavitsainen i P. Pahta (2000), w swoim diachronicznym badaniu medycznych opisów przypadku, definiują ów gatunek w następujący sposób:

W swojej typowej formie, opis przypadku dokumentuje przebieg choroby pacjenta, od pojawienia się symptomów do wyleczenia lub śmierci. Zawiera on również ogólny opis choroby oraz komentarz, jednak ich zakres może się różnić. Często podawany jest też przegląd literatury oraz liczba znanych przypadków danej choroby (2000: 60, tłum. M.Z.).

Medyczny opis przypadku opisuje nowe choroby oraz choroby już znane, jednak charakteryzujące się nietypowymi objawami. Jest on jedną z najstarszych form komunikacji w medycynie (W.C.G. Peh/ K.H. Ng 2010). Według niektórych badaczy pierwsze opisy przypadku powinny być przypisane Hipokratesowi (K.M. Hunter 1991: 93, H. Nowell-Smith 1995: 3), według innych, wywodzą się ze Starożytnego Egiptu i były to pierwsze opisy przypadków onkologicznych (E.G. Dīb i in. 2008). Ich status był początkowo znaczący, gdyż wiedza medyczna opierała się wtedy na udokumentowanych przypadkach chorób. Jednak wraz z rozwojem medycyny i postępem technologicznym status opisów przypadku zmalał na korzyść innych gatunków, np. artykułu badawczego, który przedstawia badania oparte na większych próbach i z wykorzystaniem narzędzi statycznych. Opisy przypadku z kolei zaczęły być postrzegane jako subiektywne opowieści o chorobie autorstwa jednego lekarza. Nadal pełnią one jednak dwie ważne funkcje, tj. rozpowszechniają wiedzę na temat nowych chorób wśród społeczności medycznej oraz są przykładem specyficznego rozumowania w medycynie,

tw. *opracowywania przypadku* (J.P. Vandenbroucke 2001, por. K.M. Hunter 1991: 93, I. Taavitsainen/ P. Pahta 2000: 61). Całkiem niedawno zaczęto publikować również tzw. *interaktywną* odmianę medycznego opisu przypadku, zapoczątkowaną serią publikacji na łamach czasopisma „British Medical Journal”. W pierwotnej formie była to seria raportów poświęcona konkretnemu przypadkowi, publikowana w kolejnych numerach, poczynając od „Prezentacji przypadku” poprzez „Postęp przypadku” do „Rezultatów”. To, co odróżniało ową odmianę to wprowadzenie części o nazwie *Perspektywa pacjenta*, w której po raz pierwszy uwzględniono głos pacjenta w specjalistycznym czasopiśmie medycznym, w formie 1.-os. narracji, jak również możliwość komentowania artykułów online. Dzięki temu można opisać tę odmianę jako serię „małych” opowieści autorstwa lekarzy, czytelników oraz pacjentów (opowieść pacjenta jako „patografia”, por. A.H. Hawkins 1993 i opowieść lekarza/ czytelników, por. E.M. Coker 2003). Odmiana ta jest również stosunkowo dynamiczna, ponieważ wątek rozwija się na przestrzeni serii tekstów. Ostatecznie seria ta została zakończona za względu na czasochłonność zarówno przygotowania 3-częściowej struktury każdej publikacji, jak i fakt, iż komentarze miały być przysyłane do redakcji drogą pocztową. Autorzy biorący jednak udział w przedsięwzięciu zgodnie stwierdzili, że było to bardzo wartościowe doświadczenie (A.K. Siotia, osobista korespondencja). Dodatkowo, na kanwie tej publikacji powstały dwa bezpłatne czasopisma elektroniczne, publikujące co prawda typowe opisy przypadku, jednak z opcją uwzględnienia części „Perspektywa pacjenta”. Redaktor czasopisma „Cases Journal” stwierdził iż „chce włączyć, a nie odrzucać jako autorów pacjentów w takim stopniu, w jakim tylko jest to możliwe”, a „ostatecznie opisy przypadku mogą być przysyłane przez każdego – pacjentów, lekarzy, pielęgniarki, krewnych, kogokolwiek” (R. Smith 2008: 1, tłum. M.Z.).

Co się tyczy badań, które przeprowadzono na medycznych opisach przypadku, to jest ich niewiele, jednak obierają one różnorakie perspektywy. Z jednej strony można wyróżnić analizy językowe, np. leksykalno-składniowe (E. Rowley-Jolivet 2007, B. Méndez-Cendón 2009), analizy metadyskursu (D.E. Adams Smith 1984, F. Salager-Meyer 2001), czy też obierające dodatkowo perspektywę diachroniczną (I. Taavitsainen/ P. Pahta 2000). Z drugiej strony mogą to być również badania z perspektywy literackiej (B. Hurwitz 2006), perspektywy pedagogicznej (W.B. Fye 1987, J.P. Vandenbroucke 2001), czy też perspektywy historycznej (S.J. Reiser 1991), gdzie omawiana jest ewolucja samego gatunku na tle rozwijającej się medycyny i postępu technologicznego. Dodatkowo istnieją również badania gatunków pokrewnych (prezentacje przypadku R.R. Anspach 1988, historie przypadku H. Nowell-Smith 1995, W.J. Donnelly/ E. Hines 1997; oraz przypadek w dokumentacji szpitalnej M.M. Van Naerssen 1985, J.R. Macnaughton/ M.H. Evans 2004). Badania te zwracają też uwagę iż stosowany w medycznych opisach przypadku dyskurs to 3.-os. narracja (B. Hurwitz 2006: 231), charakteryzująca się „rzeczowym wywoдем”, wyłączająca obecność autora i podkreślająca obiektywny charakter informacji uzyskanych poprzez użycie sprzętu medycznego (I. Taavitsainen/ P. Pahta 2000: 69). Dodatkowo można tu zaobserwować „obfitość liczb, oraz nazw leków i urządzeń” (B.-L. Gunnarsson 2009: 61), a także fachowe słownictwo, skróty i niewiele odniesień do pacjenta (M.M. Van Naerssen 1985). Można zatem stwierdzić, iż jest to dyskurs, który uprzedmiotawia pacjenta,

traktując go jedynie jako przypadek choroby, która ma być wyleczona, bez uwzględnienia indywidualnego doświadczenia.

W następnej części zostaną omówione wybrane paradygmaty w praktyce medycznej, które narzucają pewien sposób rozumowania w medycynie.

## 2. Paradygmaty w praktyce medycznej

Nowatorskie narzędzia diagnostyczne skonstruowane w XIX w., jak np. oftalmoskop, które ukazały oku ludzkiemu wnętrze ciała człowieka oraz pozwoliły na monitorowanie jego funkcji, wywołały obawy w kwestii umniejszania roli pacjenta jako źródła informacji. Zastosowanie różnego rodzaju aparatury, która umożliwiła badanie coraz mniejszych części ciała z coraz większą precyzją powiększyły przepaść, z jednej strony pomiędzy pacjentem i jego ciałem oraz z drugiej strony pomiędzy pacjentem i lekarzem. Skutkiem tych zmian było stworzenie *biomedycznego modelu* (ang. *biomedical model*) w praktyce medycznej, w którym choroba postrzegana jest jako stan chorobowy ciała, a pacjenci jedynie jako odbiorcy leczenia (por. D.T. Wade/ P.W. Halligan 2004: 1398). Model ten jest uważany za redukcjonistyczny, ponieważ ogranicza rozumienie choroby jedynie do jej symptomów fizycznych, wykluczając tym samym jej społeczne i psychologiczne aspekty. Jednak, jak zauważa D. Armstrong (1984: 739), takie pojmowanie roli pacjenta zaczęło zmieniać się od lat pięćdziesiątych. M. Balint (1956) twierdził, iż choroba nie objawia się jedynie w ciele pacjenta, ale również w jego funkcjonowaniu w społeczeństwie. Co za tym idzie, zlokalizowanie jej źródła w ciele człowieka nie jest wystarczające do postawienia diagnozy, a informacje na temat symptomów choroby powinny być uwzględnione na tle doświadczeń pacjenta. W ten sposób, „pacjent otrzymał głos – i istnienie – niezależne od zmiany patologicznej” (D. Armstrong 2002: 65, tłum. M.Z.). Taka redefinicja choroby oznaczała zmianę akcentów – z choroby na leczonego pacjenta – i dała początek wielu modelom, określanym jako *zorientowane na pacjenta* (ang. *patient-centred*), których wspólnym elementem była krytyka *biomedycznego* podejścia i otwartość na doświadczenie pacjenta. Na przykład, *model biopsychologiczny* (ang. *biopsychological model*) G.L. Engela (1977) zakładał iż nie da się postawić diagnozy bez uwzględnienia psychologicznych i społecznych aspektów życia człowieka (M.G. Pereira/ T.E. Smith 2006: 455). Ta holistyczna perspektywa zaprzeczała redukcjonistycznemu *modelowi biomedycznemu*, w którym wyłącznie aspekty fizjologiczne były brane pod uwagę. Owa zmiana w percepcji nie tylko wytyczyła drogę do uwzględnienia informacji podanych przez pacjenta, ale również do poprawy jakości komunikacji między nim a lekarzem. Ostatnim modelem jest tzw. *wsparcie pacjenta* (*patient advocacy*), w którym z kolei zrobiono krok dalej, chcąc nie tylko uwzględnić doświadczenie pacjenta, ale włączyć go także jako aktywnego uczestnika diagnozy i leczenia (M.B. Gilkey i in. 2008).

Paradygmaty te, pomagając w konceptualizacji pewnych zjawisk i znaczeń, mają również wpływ na sposób obrazowania pacjenta w warstwie tekstowej. Tutaj autorzy mając do swojej dyspozycji różne środki językowe, mogą rozkładać akcenty komunikacyjne w różnych miejscach, pisząc np. o wykonanej operacji lub też o pacjencie, który przeszedł operację. Mogą też w sposób bardziej radykalny zaangażować pacjenta, co zostanie pokazane w dyskusji wyników niniejszego badania.

### 3. Dane i metody

Dane użyte w niniejszym badaniu to 8 interaktywnych opisów przypadku pochodzących z czasopisma „British Medical Journal”, wydanych między 2003 a 2006 rokiem i składających się z 3 części – prezentacji, postępu i wyników, publikowanych jako oddzielne artykuły, niektóre dodatkowo wzbogacone częścią „Perspektywa pacjenta”, oraz innymi komentarzami, w zależności od tematu, np. perspektywą danego specjalisty lub zasadnością opublikowania danego opisu przypadku.

W poniższej dyskusji najpierw zostaną omówione słownictwo i percepcja laika, następnie opis doświadczenia pacjenta z perspektywy lekarza, a na koniec tekstowa obecność pacjenta.

### 4. Wyniki i dyskusja

#### 4.1. Słownictwo/ percepcja laika

Regularne opisy przypadku przekazują informację głównie z perspektywy lekarza, a odniesienia do pacjenta są czynione w perspektywie 3. os. Oznacza to, iż głos pacjenta jest filtrowany przez osobę lekarza-autora, co siłą rzeczy różni się od pacjenta mówiącego „za siebie”, bez żadnych pośredników. Z kolei interaktywne opisy przypadku przedstawiają perspektywę pacjenta w formie 1.-os. narracji, nazywanej przez A.H. Hawkins (1993) *patografią*. To z kolei wydaje się zgodne z założeniami modelu *wsparcie pacjenta*, który podkreśla danie pacjentowi więcej władzy. Jak pokazuje analiza, na poziomie tekstu *wsparcie pacjenta* to włączenie go w współtworzenie tekstu medycznego. Unikalną cechą tego wkładu jest wgląd w słownictwo laika i sposób jego rozumowania.

- (1) *I never really thought I was ill, but the palms of my hands and the soles of my feet were driving me round the twist. I could have used a wire brush on them. It was so deep down I was making myself bleed, but I was scared.* B1
- (2) *Even though the medication didn't work in the end, I don't regret doing the trial. It was helpful that someone took an interest in how I was feeling.* B2

Jak widać w przykładzie (1), pacjent w charakterystyczny dla siebie sposób opisuje swoje symptomy oraz towarzyszące im emocje. Mamy tu zatem do czynienia z doświadczeniem fizycznym i psychicznym. Z kolei w przykładzie (2), pacjent bezpośrednio odnosi się do sposobu, w jaki został potraktowany przez lekarzy i podkreśla także iż było to dla niego bardzo ważne. Uwzględnienie perspektywy pacjenta wydaje się elementem uzupełniającym i informującym, jak pewne wydarzenia są doświadczane i rozumiane przez drugą stronę. W ten sposób, „pacjent objawia się zupełnie inaczej, kiedy jest omawiany jako agent w osobistej historii” (C. Mattingly 1998: 274, tłum. M.Z.), mogący aktywnie zaangażować się w proces leczenia. Co ciekawe, na początku opisu podobna informacja jest dostarczona przez lekarza, jednak środki wyrazu tam użyte są zupełnie inne. Podane dotychczas przykłady (1) i (2) pochodziły z części „Perspektywa pacjenta”. Następne przykłady będą należeć do części tekstu pisanego przez lekarza.

#### 4.2. Uwzględnienie doświadczenia pacjenta

- (3) *Ruth experienced adverse effects from azathioprine and risks more while she continues taking steroids. The aims, risks, and benefits of treatment need to be discussed with her, because her views will ultimately determine whether she takes prescribed drugs.* B2
- (4) *Vitamin B-6 was also ineffective in alleviating our patient's three other most important symptoms of dizziness, daily activities, and general wellbeing. We believe an n of 1 trial is a useful means of helping patients decide on which treatment to take in situations where evidence is poor or equivocal.* B2

W przykładach (3) i (4) powyżej tekst nawiązuje do doświadczenia pacjenta za pomocą odpowiednich czasowników (*experience* w (3) i *alleviate* w (4)), jak również nazw konkretnych objawów, np. *dizziness* w (4). W (3), dodatkowo, wspomina się o procesie decyzji z bezpośrednim odniesieniem do zaangażowania pacjenta (jej opinii) oraz dobrego samopoczucia (zagrożeń i korzyści).

#### 4.3. Tekstowa „widoczność” pacjenta

- (5) *What of Mrs Reynolds, the subject of the case report? Her case is not entirely typical since her sickness started later in pregnancy than is usual at 8 weeks and because she had not had this problem in previous pregnancies. Her history suggests that social or psychological factors were absent. She did not benefit from prochlorperazine, but it is important that antiemetics are taken regularly rather than on an as required basis and this should be clarified with her. It is also important to consider whether she was vomiting up the drugs. In this situation suppositories can be helpful. Her condition seems to have progressed and was affecting her ability to function. However, she had no evidence of dehydration (absence of postural hypotension) and no ketonuria, features present when vomiting has progressed to hyperemesis.* B3

Tekst (5) jest dłuższym fragmentem, który obrazuje tekstową widoczność pacjenta osiągniętą poprzez użycie konkretnych odnośników tekstowych do pacjenta – zaimków osobowych i dzierżawczych. Dodatkowo można tu zaobserwować głos autora, który, w połączeniu z tekstowymi odniesieniami do pacjenta, przyczynia się do efektu skupienia na pacjentce, a nie na tekście, w którym opisuje się leczone choroby i wykonywane procedury.

#### 5. Propozycja nowego modelu gatunku

Niniejszy artykuł postuluje również stworzenie nowego modelu medycznego opisu przypadku, który brałby pod uwagę perspektywę pacjenta i podkreślałby indywidualne doświadczenie choroby. Model ten odpowiadałby na krytykę współczesnych specjalistycznych tekstów medycznych, w tym opisów przypadku, iż skupiając się jedynie na jednostce chorobowej, uprzedmiotawiają pacjenta lub całkowicie od niego abstrahują. Model wpisywałby się również w obecne trendy w praktyce medycznej, tzw. *perspektywę zorientowaną na pacjenta* oraz *wsparcie pacjenta*, uwzględniające odpowiednio doświadczenie choroby oraz postulujące włączenie pacjenta w proces diagnozy i leczenia. Skupiono by się tutaj zarówno na makro-strukturze tekstu jak i na języku. W perspektywie makro postuluje się włączenie części „Perspektywa pacjenta”, co podyktowane jest dwoma względami. Po pierwsze, wkład ten stanowi nieodłączną część informacji potrzebnych lekarzowi do postawienia trafnej diagnozy. Po drugie, sama

możliwość podzielenia się swoją historią choroby może mieć dla pacjenta efekt terapeutyczny (P. Haidet/ D. Paterniti 2003, cf. B.F. Sharf/ M.L. Vanderford 2003, A. Frank 1995). Z kolei w perspektywie mikro oznaczałoby to zwrócenie uwagi na to, jak autorzy rozkładają akcenty komunikacyjne w tekście, opisując chorobę, diagnozę i leczenie (analiza tematyczno-rematyczna). Czy piszą o pacjencie podmiotowo czy przedmiotowo; czy piszą o pacjencie cierpiącym, czy tylko o jego chorym ciele i symptomach, czy też tylko o tym, jak została wyleczona choroba. Bierze się tu pod uwagę wyznaczniki tekstowe, zarówno te, które bezpośrednio odnoszą się do pacjenta, oraz odniesienia częściowe, jak np. części ciała, organy. Tym samym, parametry obrane w badaniu będą odnosiły się do gramatyki dyskursu na podstawach funkcjonalnych i kognitywnych oraz do analizy gatunku.

Podsumowując, model ten włącza „opowiedzianą” przez pacjenta historię przypadku obok historii z perspektywy lekarza, czyli skonstruowany jest przez oboje uczestników komunikacji. W odniesieniu do omówionych paradygmatów w praktyce medycznej (por. 2.), wykraczałby również poza uwzględnienie obecności pacjenta i jego doświadczenia choroby (*zorientowanie na pacjenta*) w warstwie tekstowej, włączając pacjenta w proces współtworzenia tekstu (*wsparcie pacjenta*, T. Smith 2006; por. J.-A.L. Earp i in. 2008).

## 6. Implikacje pedagogiczne

Postulowany model obrałby perspektywę tzw. ang. *languageing* rozumianą jako ekologiczne podejście do języka, gdzie brana jest pod uwagę indywidualna perspektywa niosąca za sobą konkretne zmiany w warstwie językowej (cf. J.N. Jørgensen/ K. Juffermans 2001, L. Van Lier 2004). W tym przypadku jest to pacjent, który ma udział w procesie pozyskania wiedzy.

Implikacje pedagogiczne dotyczą dwóch dziedzin: edukacji medycznej oraz nauki specjalistycznego słownictwa. Co się tyczy pierwszego aspektu, model podkreśla unikalną wartość udziału pacjenta, oznaczającego nowy charakter współpracy pomiędzy lekarzem a pacjentem oraz sposoby pozyskania wiedzy. Zaznacza się też inny charakter języka pacjenta opisującego swoje problemy, tj. słownictwo i metafory laika, odzwierciedlające jego indywidualne przeżywanie choroby. Dodatkowo, zwraca się również uwagę na sam dyskurs gatunku, ewentualnie sugerując zmiany zarówno tym, którzy go tworzą jak i tym, którzy go reprodukują. W odniesieniu do drugiego aspektu, tu również podkreśla się charakter wyborów językowych pacjenta, a także specjalistyczne słownictwo gatunku tekstu.

## 7. Podsumowanie

Niniejszy artykuł przedstawił interaktywną odmianę medycznego opisu przypadku jako podstawę dla stworzenia nowego modelu owego gatunku, który brałby pod uwagę perspektywę pacjenta. W prezentacji został omówiony gatunek medycznego opisu przypadku oraz jego interaktywna odmiana pod kątem jej zorientowania na pacjenta. Po pierwsze, zawiera ona część o nazwie „Perspektywa pacjenta“, gdzie głos otrzymuje właśnie osoba leczona. Po drugie, również dyskurs lekarza obiera tę perspektywę, tj. uwzględnia doświadczenie choroby pacjenta oraz czyni go widocznym na poziomie tekstu. Została również przedstawiona propozycja nowego

modelu medycznego przypadku, opartego na interaktywnej odmianie, który podkreśla doświadczenie choroby przez pacjenta i, tym samym, prezentuje proces diagnozy i leczenia w sposób holistyczny. Zostało również omówione znaczenie owego modelu w kontekście pedagogicznym, obierając tym samym ekologiczne podejście do języka, tj. uwzględniając indywidualną perspektywę użytkowników języka.

## Bibliografia

- Adams Smith, D.E. (1984), *Medical Discourse: Aspects of Author's Comment*, (w:) English for Specific Purposes. 3. 25–36.
- Anspach, R.R. (1988), *Notes on the Sociology of Medical Discourse: The language of Case Presentation*, (w:) Journal of Health and Social Behaviour 29. 357–375.
- Armstrong, D. (1984), *The Patient's View*, (w:) Social Science & Medicine 24. 8. 651–657.
- Armstrong, D. (2002), *A New History of Identity. A Sociology of Medical Knowledge*. Basingstoke.
- Balint, M. (1956), *The Doctor, His Patient and the Illness*. London.
- Coker, E.M. (2003), *Narrative Strategies in Medical Discourse: Constructing the Psychiatric 'Case' in a Non-Western Setting*, (w:) Social Science & Medicine 57. 905–916.
- Dib, E.G./ M.R. Kidd/ D.C. Saltman (2008), *Case Reports and the Fight Against Cancer*, (w:) Journal of Medical Case Reports. 2. <http://www.jmedicalcasereports.com/content/2/1/39>.
- Donnelly, W.J./ E. Hines (1997), *The Language of Medical Case Histories*, (w:) Annals of Internal Medicine 127. 1045–1048.
- Earp, J.-A.L./ E.A. French/ M.B. Gilkey (red.), (2008), *Patient Advocacy for Health Care Quality: Strategies for Achieving Patient-Centred Care*. Boston.
- Engel, G.L. (1977), *The Need of a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine*, (w:) Science 196. 129–136.
- Frank, A. (1995), *The Wounded Storyteller*. Chicago.
- Fye, W.B. (1987), *The Literature of American Internal Medicine: A Historical View*, (w:) Annals of Internal Medicine 106. 451–460.
- Gilkey, M.B./ J.-A.L. Earp/ E.A. French (2008), *What is Patient Advocacy?*, (w:) J.-A.L. Earp/ E.A. French/ M.B. Gilkey (red.), *Patient Advocacy for Health Care Quality: Strategies for Achieving Patient-Centred Care*. Boston. 3–28.
- Gunnarsson, B.-L. (2009), *Professional Discourse*. London.
- Hawkins, A.H. (1993), *Reconstructing Illness: Studies in Pathography*. West Lafayette, In.
- Haidet, P./ D. Paterniti (2003), *"Building" a History Rather Than "Taking" One: a Perspective on Information Sharing During the Medical Interview*, (w:) Arch Intern Med. 2003 May 26; 163(10). 1134–1140.
- Hunter, K.M. (1991), *Doctors' Stories. The Narrative Structure of Medical Knowledge*. Princeton.
- Hurwitz, B. (2006), *Form and Representation in Clinical Case Reports*, (w:) Literature and Medicine 25. 2 216–240.
- Jørgensen, J.N./ K. Juffermans (2011), *Languaging*. <http://www.toolkit-online.eu/docs/languageing.html>.
- Macnaughton, J.R./ M.H. Evans (2004), *Medical Humanities and Medical Informatics: An Unlikely Alliance? Is there a Role for Patients' Voices in the Modern Case Record?*, (w:) Medical Humanities 30. 2. 57–58.
- Mattingly, C. (1998), *In Search of the Good: Narrative Reasoning in Clinical Practice*, (w:) Medical Anthropology Quarterly 12. 3. 273–329.
- Méndez-Cendón, B. (2009), *Combinatorial Patterns in Medical Case Reports: An English-Spanish Contrastive Analysis*, (w:) The Journal of Specialised Translation 11. 169–190.
- Nowell-Smith, H. (1995), *Nineteenth-Century Narrative Case Histories: An inquiry into stylistics and history*, (w:) CBMH/BCHM. 12. 47–67.
- Peh, W.C.G./ K.H. Ng (2010), *Effective Medical Writing. Pointers to Getting your Article Published*, (w:) Singapore Medical Journal 51. 1. 10–13.



- Pereira, M.G./ T.E. Smith (2006), *Evolution of the Biopsychological Model in the Practice of Family Therapy*, (w:) *International Journal of Clinical and Health Psychology* 6. 2. 455–467.
- Reiser, S.J. (1991), *The Clinical Method in Medicine Part 1: Learning from Cases*, (w:) *Annals of Internal Medicine* 114. 10. 902–907.
- Rowley-Jolivet, E. (2007), *A Genre Study of If in Medical Discourse*, (w:) K. Fløttum (red.), *Language and Discipline Perspectives on Academic Discourse*. Newcastle. 184–214.
- Salager-Meyer, F. (2001), *From Self-Highlightedness to Self-Effacement: A Genre-Based Study of the Socio-Pragmatic Function of Criticism in Medical Discourse*, (w:) *LSP & Professional Communication*. 1. 2. 63–84.
- Sharf, B.F. / M.L. Vanderford (2003), *Social Narratives and the Construction of Health*, (w:) A. Dorsey/ K.I. Miller/ R. Parrott/ T. Thompson (red.), *Handbook of Health Communication*. Mahwah, NJ. 9–34.
- Smith, R. (2008), *The Policies of Cases Journal*, (w:) *Cases Journal*. 1: 2. <http://www.casesjournal.com/content/1/1/2>.
- Smith, T. (2006), *Changing Relationships Between People and Providers: Making Sense of Patient Centred Health Care*, (w:) *Quality and Safety in Health Care*. 15. 71–73.
- Taavitsainen, I./ P. Pahta (2000), *Conventions of Professional Writing: The Medical Case Report in a Historical Perspective*, (w:) *Journal of English Linguistics* 28. 1, 60–76.
- Vandenbroucke, J.P. (2001), *In Defence of Case Reports and Case Series*, (w:) *Annals of Internal Medicine* 134. 4. 330–334.
- Van Lier, L. (2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural perspective*. Dordrecht.
- Van Naerssen, M.M. (1985), *Medical Records: One Variation of Physicians' Language*, (w:) *International Journal of the Sociology of Language* 5. 43–73.
- Wade, D.T./ P.W. Halligan (2004), *Do Biomedical Models of Illness Make for Good Healthcare Systems?* In: *British Medical Journal* 329. 1398–1401.

### Teksty źródłowe

- B1: Heathcote, J. (2004), *Abnormal Liver Function Found After an Unplanned Consultation: Case Outcome*, (w:) *British Medical Journal* 329. 500.
- B2: Harker, N./ A. Montgomery/ T. Hafez (2004), *Treating Nausea and Vomiting During Pregnancy: Case Outcome*, (w:) *British Medical Journal* 328: 503.
- B3: Greer, I.A. (2004), *Commentary: obstetrician's Perspective – Therapeutic Trial and Error?*, (w:) *British Medical Journal* 328. 504.

**Joanna GOLONKA**  
Uniwersytet Rzeszowski

## Walencja stosowana w dydaktyce i w analizie tekstu

### **Abstract:**

#### **Valency Applied to Didactics and to Text Analysis**

Valency theory helps us to better understand how sentences and phrases are structured. In the field of German Linguistics there are two centres of valency research: in Leipzig and in Mannheim. In the first part, this article describes the valency model by Ulrich Engel, being the main representative of the Mannheim valency centre. In the next two parts the author shows two examples of practical application of Engel's valency model to didactics (teaching German syntax) and in the analysis of German advertisements.

The demonstration of applying the knowledge of specific complements in teaching German syntax is based on many years of teaching practice by the author. The results of these analyses demonstrate the factual implementation of syntactical valency requirements in a text genre that is characterized by a high degree of brevity. In line with the initial premises, the argumentation in the last part of the article has for the first time established that compact marketing texts as used in advertisements often use reduced valency constructions.

### **1. Zarys modelu walencyjnego autorstwa Ulricha Engela**

Termin „walencja” (od łac. *valeo*, oznaczającego m.in. „mieć wpływ, znaczenie, wartość”, niem. *Valenz*) do językoznawstwa germanistycznego (badań nad składnią) zapożyczony został z chemii, gdzie oznacza on wartościowość. Teoria walencji opisuje łączliwość wyrazów autosemantycznych, w szczególności czasowników: ich zdaniotwórcze wymagania semantyczno-składniowe.

W językoznawstwie germanistycznym współistnieją ze sobą dwie szkoły walencyjne:

1. Pierwsza z nich nawiązuje głównie do prac Karla Bühlera, zwłaszcza jego „Teorii języka” („Sprachtheorie”, 1934) i definiuje walencję – mówiąc najprościej – jako „otwieranie wolnych miejsc” przez np. czasownik dla różnych form realizujących aktanty. Szkoła ta rozwijała się w byłym NRD (w Lipsku) wokół osoby Gerharda Helbiga.
2. Druga szkoła powstała w Mannheimie, w Instytucie Języka Niemieckiego. Głównym jej teoretykiem jest Ulrich Engel, który przetłumaczył na język niemiecki „Elementy składni strukturalnej” Luciena Tesnière’a i z nich wywiódł swoją gramatykę dependencyjno-werbalną (niem. *Dependenzverbgrammatik*).

Badania nad walencją koncentrowały się początkowo przede wszystkim na jej stronie formalnej, z czasem rozszerzone zostały o wielorakie aspekty semantyczne i pragmatyczne. W pierwszej fazie badano tylko łączliwość czasowników, potem także

przymiotników i rzeczowników. Zwrócono się również ku badaniom kontrastywnym walencji czasowników i rzeczowników. Elektroniczna Bibliografia Gramatyki Niemieckiej (niem. *Bibliografie zur deutschen Grammatik*) Instytutu Języka Niemieckiego w Mannheimie zawiera łącznie 692 pozycje (artykuły, monografie, leksykony, stan na 20.02.2014 r.) dotyczące walencji.

W dalszej części mojego artykułu opieram się na aktualnym modelu gramatyki dependencyjno-werbalnej Ulricha Engela, przedstawionym w drugim wydaniu jego „Deutsche Grammatik – eine Neubearbeitung” oraz czwartym, zmienionym wydaniu „Syntax der deutschen Gegenwartssprache” (U. Engel 2009a, 2009b).

Walencja jest tu zdefiniowana jako „rekcja właściwa grupom leksemów” (niem. *subklassenspezifische Rektion*, U. Engel 2009a: 485, 2009b: 72) lub jako cecha np. czasowników, polegająca na przyłączaniu na zasadzie podrzędności określonych uzupełnień (niem. *Ergänzungen*). Wraz z tzw. czasownikiem centralnym (niem. *zentrales Verb*) tworzą one minimalne zdania, poprawne gramatycznie i pełne semantycznie. Właśnie owe uzupełnienia, w sumie 11 klas uzupełnień, stanowią trzon dependencyjnej składni Ulricha Engela. Prezentuje je Tabela 1.:

| Skrót            | Określenie                                       | Przykłady                                                                                                                                                                        |
|------------------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E <sub>sub</sub> | Subjekt (pol. podmiot)                           | <i>Der alte Mann sah auf. Ein junges Mädchen kam hinein.</i>                                                                                                                     |
| E <sub>akk</sub> | Akkusativergänzung (uzupełnienie biernikowe)     | <i>Ich sah <b>den Turm</b> überm Wald. Geben Sie mir <b>die Tasse</b>.</i>                                                                                                       |
| E <sub>gen</sub> | Genitivergänzung (uzupełnienie dopełniaczowe)    | <i>Wir gedenken <b>ihres Todestages</b>. Das bedarf <b>meiner Zustimmung</b>.</i>                                                                                                |
| E <sub>dat</sub> | Dativergänzung (uzupełnienie celownikowe)        | <i>Schreiben Sie <b>mir</b>. Schenken Sie <b>dem Jungen</b> etwas Zeit.</i>                                                                                                      |
| E <sub>prp</sub> | Präpositivergänzung (uzupełnienie przyimkowe)    | <i>Sie dachten <b>über den Brief</b> nach. Schnell kam es <b>zum Eklat</b>.</i>                                                                                                  |
| E <sub>vrp</sub> | Verbativergänzung (uzupełnienie czasownikowe)    | <i>Er ließ <b>die Gläser klirren</b>. Mir scheint, <b>das ist ein Buchstreich</b>. Sie fragte sich, <b>ob das alles sei</b>. Er will <b>ihnen vergeben</b>.</i>                  |
| E <sub>sit</sub> | Situativergänzung (uzupełnienie sytuujące)       | <i>Sie trafen sich <b>in Stuttgart</b>. Wir wohnen <b>dort</b> seit langem.</i>                                                                                                  |
| E <sub>dir</sub> | Direktivergänzung (uzupełnienie ukierunkujące)   | <i>Der Bus fährt <b>nach Dresden / durch Dresden / aus Dresden</b>.</i>                                                                                                          |
| E <sub>exp</sub> | Expansivergänzung (uzupełnienie zmienności)      | <i>Hugo hat <b>zwei Kilo</b> zugenommen. Man hat die Straße <b>um zwei Meter</b> verbreitert.</i>                                                                                |
| E <sub>mod</sub> | Modifikativergänzung (uzupełnienie modyfikujące) | <i>Heiner hat sich <b>schlecht</b> benommen.</i>                                                                                                                                 |
| E <sub>prd</sub> | Prädikativergänzung (uzupełnienie predykacyjne)  | <i>Er ist <b>ein Geizkragen</b>. Er heißt <b>Batman</b>. Er gilt <b>als Geizkragen</b>. Sie war <b>zynisch</b>. Sie ist <b>großzügig</b>. Man hielt sie <b>für verlogen</b>.</i> |

Tabela 1. Klasy uzupełnień czasowników niemieckich (U. Engel 2009a: 92)

Jak widzimy, tylko pięć pierwszych uzupełnień pokrywa się z częściami zdania znanymi ze składni tradycyjnej. Uzupełnienia czasownikowe to takie zdania poboczne czy konstrukcje bezokolicznikowe, które wymagane są (w tej właśnie i nigdy innej formie) przez określone czasowniki (poniżej wytluszczono je w zdaniach (a) i (b)). Uzupełnieniami czasownikowymi są również całe fragmenty zdań, zależne od czasowników posiłkowych (niem. *Auxiliarverben*), nadrzędnych w konstrukcjach strony biernej czy czasów analitycznych w języku niemieckim. Narzucają one formę bezokolicznika (Przykład (c)) lub imiesłowu drugiego

(niem. *Partizip II* lub *Partizip Perfekt*) czasownikowi centralnemu, który z kolei decyduje o reszcie struktury zdania.

- (a) *Ich finde, **du hättest das Buch eher lesen können.***
- (b) ***Das Haus droht einzustürzen.***
- (c) ***Sie wird es schnell erledigen.***
- (d) ***Er hat die Hausaufgabe bereits gemacht.***

To, jak wygląda struktura dependencyjna podobnych zdań, ilustrują diagramy w drugiej części artykułu.

Uzupełnienia sytuujące, ukierunkowujące, modyfikujące i zmienności w składni tradycyjnej traktowane są jak okoliczniki (miejsca, sposobu, miary), uzupełnienie predykacyjne to często tradycyjny orzecznik w orzeczeniu złożonym (Przykład (e)), ale nie zawsze (Przykład (f)).

- (e) *Dieser Teppich ist **sehr schön.***
- (f) *Wir betrachten es **als ein Missverständnis.***

Każdy czasownik na podstawie swojej semantyki określa, jakie uzupełnienia są konieczne (lub tylko możliwe), aby utworzyć w danym języku poprawne gramatycznie zdania. Ich konstelację można przedstawić przy użyciu skrótów z Tabeli 1. (sub, akk, dat, mod, prd itd.) w postaci schematów walencyjnych, które U. Engel nazywa *Satzmuster* (schematy zdaniowe). Przykładami takich schematów są:

<sub> dla czasowników wymagających w języku niemieckim<sup>1</sup> jedynie realizacji podmiotu;

<sub akk> dla czasowników łączących się z podmiotem oraz uzupełnieniem biernikowym;

<sub akk prp> dla czasowników, których walencja wymaga językowego wyrażenia podmiotu, a także uzupełnienia biernikowego oraz przyimkowego;

<akk> dla (bardzo nielicznych) czasowników nie wymagających realizacji podmiotu, a jedynie uzupełnienia biernikowego;

<-> dla (dość rzadkich) czasowników nie łączących się z żadnym uzupełnieniem.

Z reguły dane uzupełnienie może być w konkretnym zdaniu realizowane przez różne formy, np. podmiot przez zaimek osobowy (Przykład (a)) czy nieokreślony (Przykład (b)) lub grupę nominalną w mianowniku, czasem wraz z podmiotem zdaniowym (Przykłady (c) i (d)), ale też jako zdanie poboczne oraz konstrukcję bezokolicznikową (Przykłady (e) i (f)).

- (a) ***Ich helfe dir gleich.***
- (b) ***Jemand hat hier einen Fehler gemacht.***
- (c) ***Deine viel beachteten Bemerkungen überzeugen mich keinesfalls.***
- (d) ***Unser altbewährter Freund, auf den wir uns schon immer verlassen konnten, wird uns sicher auch diesmal nicht im Stich lassen.***
- (e) ***Es überrascht mich zutiefst, dass deine tolle Schwester ihn übers Ohr gehauen hat.***

<sup>1</sup> W języku polskim podmiot często w ogóle nie jest realizowany. Dotyczy to zwłaszcza zdań z formą czasownika w pierwszej i drugiej osobie liczby pojedynczej i mnogiej, ale często też użytych w kontekście (tekstowym lub sytuacyjnym) form osoby trzeciej. W standardowej postaci języka niemieckiego realizacja podmiotu jest obligatoryjna, o ile dany czasownik takowego wymaga.

- (f) *Hier so unbekümmert zu sitzen und den Abend zusammen mit euch zu genießen macht richtig Spaß.*

Tak samo różną formę mogą przybierać tzw. przyłączenia (termin Renaty Grzegorzewskiej, 1999), które niemiecka składnia dependencyjna określa jako *Angaben*. Są to wolne człony niewymagane przez walencję czasownika, które także dzielą się na wiele klas. W zdaniach służą one wyrażeniu różnych informacji o szeroko rozumianym kontekście opisywanych zdarzeń. Nazywają one okoliczności takie jak czas, miejsce, przyczyna, skutek, cel i inne. Przyłączenia wyrażają więc różnego rodzaju ważne treści, czasem bardzo istotne dla przekazu komunikacyjnego, zawsze w sposób dowolny dodawane do podstawowego szkieletu zdania minimalnego. W każdym przypadku są one fakultatywne, nigdy obligatoryjne, czym różnią się od uzupełnień. Do przyłączeń składni dependencyjnej U. Engela należą tu głównie różne okoliczniki gramatyki tradycyjnej, choć niektóre z nich – w otoczeniu określonych czasowników – autor zalicza do uzupełnień. I tak fraza *in Berlin* lub zdanie poboczne *wo sich alle hier treffen* w zdaniach (a) i (b) poniżej są uzupełnieniami, ponieważ czasownik *wohnen* ma walencję <sub sit>, a więc wymaga obligatoryjnie uzupełnienia sytuującego. W kolejnym zdaniu (c) frazę *in Berlin* należy zinterpretować jako przyłączenie miejscowe, a to ze względu na fakt, iż czasownik *kaufen* nie wymaga uzupełnienia sytuującego. Jego walencję opisuje wspomniany powyżej schemat <sub akk (prp)><sup>2</sup>. Podobnie w zdaniu (d) przymiotnik *gut* pełni funkcję uzupełnienia modyfikującego, podczas gdy w zdaniu (e) jest on przyłączeniem modyfikującym. Tradycyjna składnia każdy z tych przypadków interpretować będzie jako okoliczniki – miejsca lub sposobu.

- (a) *Seit einem Jahr wohnen sie wieder **in Berlin**.*  
 (b) *Wir wohnen, **wo sich alle hier treffen**.*  
 (c) *Ihre Kleidung kauft sie immer **in Berlin**.*  
 (d) *Sie haben sich diesmal zum Glück **gut** benommen.*  
 (e) *Das hat Peter aber wirklich **gut** geplant!*

Poszczególne klasy przyłączeń, wyróżniane przez dependencyjną składnię Ulricha Engela przedstawia Tabela 2.

| Skrót             | Określenie                                         | Przykłady                                                                                                                  |
|-------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A <sub>mod</sub>  | Modifikativangabe (przyłączenie modyfikujące)      | <i>Das hat sie <b>gerne/eifrig/schnell/fleißig/mit Fleiß/mit großer Freude/vorbildlich</b> getan.</i>                      |
| A <sub>temp</sub> | Temporalangabe <sup>3</sup> (przyłączenie czasowe) | <i>Das ist ihr <b>gestern</b> passiert. <b>Wenn du mich besuchst</b>, werden wir die Angelegenheit genau besprechen.</i>   |
| A <sub>loc</sub>  | Lokalangabe (przyłączenie miejscowe)               | <i><b>Hier</b> interessiert sich niemand dafür. Wir haben ihn <b>zu Hause</b> besucht.</i>                                 |
| A <sub>kaus</sub> | Kausalangabe (przyłączenie przyczynowe)            | <i><b>Dank seiner Hilfe</b> sind wir jetzt fertig damit. Sie triumphiert, <b>weil sie dort wieder erfolgreich war</b>.</i> |
| A <sub>kond</sub> | Konditionalangabe (przyłączenie warunkowe)         | <i><b>In diesem Fall</b> müssen wir absagen. <b>Hätten sie sich beeilt</b>, wären auch sie schon da.</i>                   |

<sup>2</sup> Uzupełnienie przyimkowe jest w tym przypadku fakultatywne – niekoniecznie musimy wyrazić *explicit*e, za jaką cenę coś kupujemy.

<sup>3</sup> Tę i kolejnych 9 klas U. Engel ujmuje jako jedną wielką klasę przyłączeń sytuujących (Situativangaben). Należy tu większość tradycyjnych okoliczników. Wyrażają one czas, miejsce, przyczynę, skutek itd. zdażeń opisywanych w zdaniu.

|                    |                                                   |                                                                                                                                                                                              |
|--------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A <sub>kons</sub>  | Konsekutivangabe (przyłączenie skutkowe)          | <i>Zum Glück waren sie diesmal vorsichtig, <b>so dass nichts passiert ist.</b></i>                                                                                                           |
| A <sub>konz</sub>  | Konzessivangabe (przyłączenie przyzwolenia)       | <i>Wir müssen <b>trotzdem</b> diesmal unsere Teilnahme verweigern. <b>Obwohl sie es weiß</b>, schweigt sie.</i>                                                                              |
| A <sub>fin</sub>   | Finalangabe (przyłączenie celowe)                 | <i><b>Für das Glück ihrer Kindern</b> wird sie alles tun. <b>Um ihn zu überzeugen</b>, musst du dir gar nicht sehr viel Mühe geben.</i>                                                      |
| A <sub>ins</sub>   | Instrumentalangabe (przyłączenie instrumentalne)  | <i><b>Mit solchen Mitteln</b> kannst du es unmöglich schaffen.</i>                                                                                                                           |
| A <sub>restr</sub> | Restriktivangabe (przyłączenie ograniczające)     | <i><b>Gesundheitlich</b> geht es mir sehr gut. <b>Was die Finanzen anbetrifft</b>, bin ich kompromissbereit.</i>                                                                             |
| A <sub>komit</sub> | Komitativangabe (przyłączenie towarzyszące)       | <i><b>In der Begleitung der Polizei</b> verließen sie den Raum. <b>Ohne es zu ahnen</b>, war er Zeuge der Weltgeschichte.</i>                                                                |
| A <sub>neg</sub>   | Negativangabe (przyłączenie przeczące)            | <i>Ich will dich <b>keineswegs/auf keinen Fall/nicht einmal</b> dazu zwingen.</i>                                                                                                            |
| A <sub>ex</sub>    | Existimatorische Angabe (przyłączenie oceniające) | <i>Ihr werdet euch <b>bestenfalls</b> blamieren. Sie hat es <b>wirklich</b> übersehen! Er kommt bald, <b>wie ich hoffe</b>. Das war – <b>keine Ahnung, warum</b> – leicht vorauszusehen.</i> |

Tabela 2. Klasy przyłączeń (U. Engel 2009a: 120–134)

W składni tradycyjnej większość powyższych przyłączeń zakwalifikowana zostanie jako okoliczniki: sposobu, czasu, miejsca, przyczyny itd. Nie znajdują w niej swoich odpowiedników przede wszystkim dwa rodzaje przyłączeń: przeczące i oceniające. Należy tu nadmienić, iż nie każdy wyraz służący negacji jest **przyłączeniem przeczącym**, lecz tylko te elementy, których jedyną funkcją jest negacja treści całego zdania. Niech zilustruje ten fakt zestawienie zdań (a), (b) i (c):

- (a) *Sie frühstückt heute **ohne ihren Mann**.*
- (b) ***Niemand** frühstückt heute mit ihr.*
- (c) *Sie frühstückt heute **gar nicht**.*

W zdaniu pierwszym (a) fraza przyimkowa *ohne ihren Mann* pełni funkcję przyłączenia towarzyszącego. W zdaniu drugim (b) zaimek negujący zinterpretować należy jako podmiot. Jedynie fraza *gar nicht* w zdaniu trzecim jest przyłączeniem przeczącym. Podobnie rzeczy się mają w języku polskim, tu jednak w zdaniu wystąpić może – prócz przyłączenia przeczącego, którym zawsze jest partykuła *nie* – nawet kilka negatorów, bowiem formę zanegowaną przyjmuje każdy wyraz o treści niesprecyzowanej (niem. *indefinite Elemente*), który użylibyśmy w ekwiwalentnym zdaniu niezaprzeczonym. Spójrzmy na zdania (a) i (b) poniżej:

- (a) *Nie powiedziała **niczego** niestosownego.*
- (b) ***Nigdy nikomu** nie ufaj!*

Przyłączenia oceniające to – mówiąc ogólnie – komentarze do treści całego zdania (nadrzędnego – jeśli komentarz ów, a więc przyłączenie oceniające, ma formę zdania pobocznego lub konstrukcji bezokolicznikowej, rzadziej też imiesłowowej), wyrażające w jakiś sposób ocenę opisanego w nim zdarzenia czy nastawienie autora wypowiedzenia do treści wyrażonej w jego wypowiedzi.

Czasem możliwe są różne interpretacje tej samej części zdania, np. grupa przyimkowa w zdaniu ***Dank ihrer Fürsprache** war es doch möglich*. może być interpretowana

na jako przyłączenie przyczynowe lub instrumentalne. To samo dotyczy uzupełnień.

## **2. Zastosowanie podejścia walencyjnego w nauczaniu składni języka niemieckiego**

Teoria walencji znalazła zastosowanie między innymi w leksykografii walencyjnej, również dwujęzycznej, w opisie składni (także kontrastywnym), ale też w metodyce nauczania języka niemieckiego, czy też ogólnie w dydaktyce. Jej ślady widzimy w podręcznikach do nauczania tego języka, jednak są one dość przypadkowe, niekonsekwentne i bardzo różne w różnych podręcznikach.

Dlatego za dużo istotniejsze należy uznać realizację podejścia walencyjnego w nauczaniu składni języka niemieckiego na studiach germanistycznych. Sama stosuję z powodzeniem ten model opisu i analizy na zajęciach z gramatyki opisowej języka niemieckiego oraz z gramatyki kontrastywnej od wielu lat. Na bazie materiałów z moich własnych wykładów i ćwiczeń do tego przedmiotu powstały podręczniki do gramatyki opisowej dla studentów I i II roku oraz do gramatyki kontrastywnej dla studentów III roku Filologii Germańskiej (J. Golonka 2012a, 2012b).

Celem takich zajęć ze składni jest przekazanie studentom wiedzy o budowie niemieckich zdań prostych i złożonych, ale przede wszystkim wypracowanie u nich umiejętności przedstawienia struktur zależnościowych na poziomie zdania (czasownik i zależne od niego uzupełnienia i przyłączenia) oraz grup wyrazowych (różne formy przydawek). Bardzo istotne są też analizy zdań złożonych współrzędnie oraz podrzędnie, przedstawienie ich struktury dependencyjnej. Formą w obu przypadkach jest diagram dependencyjny. Wieloletnia praktyka pokazuje, iż nawet w trakcie jednosemestralnego kursu (również na studiach zaocznych) możliwe jest w pełni satysfakcjonujące osiągnięcie tych celów. Zwykle rezygnuję jednak z przedstawiania i ćwiczenia struktury zdań wielokrotnie złożonych. Przykładem takiego bardzo rozbudowanego diagramu jest Diagram 2. poniżej. Zwykle ograniczamy się do rysowania diagramów znacznie krótszych zdań złożonych z dwóch zdań składnikowych oraz zdań pojedynczych z rozbudowaną grupą rzeczownikową lub przymiotnikową, takich jak: *Eva sitzt im Sessel und isst einen Apfel.* (J. Golonka 2012a: 133), *Wäre ich dort geblieben, hätte ich jetzt endlich Ruhe*, czy *Meine kluge Tante aus dem Schwarzwald hätte diese sehr schwierige Aufgabe nicht schneller lösen können* (J. Golonka 2012a: 137). Strukturę tych zdań ilustrują diagramy 1, 3 i 4 poniżej.

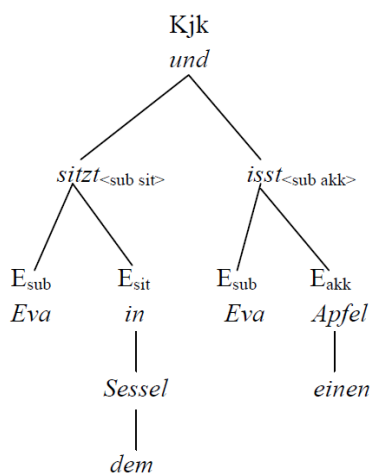


Diagram 1. „Eva sitzt im Sessel und isst einen Apfel.”



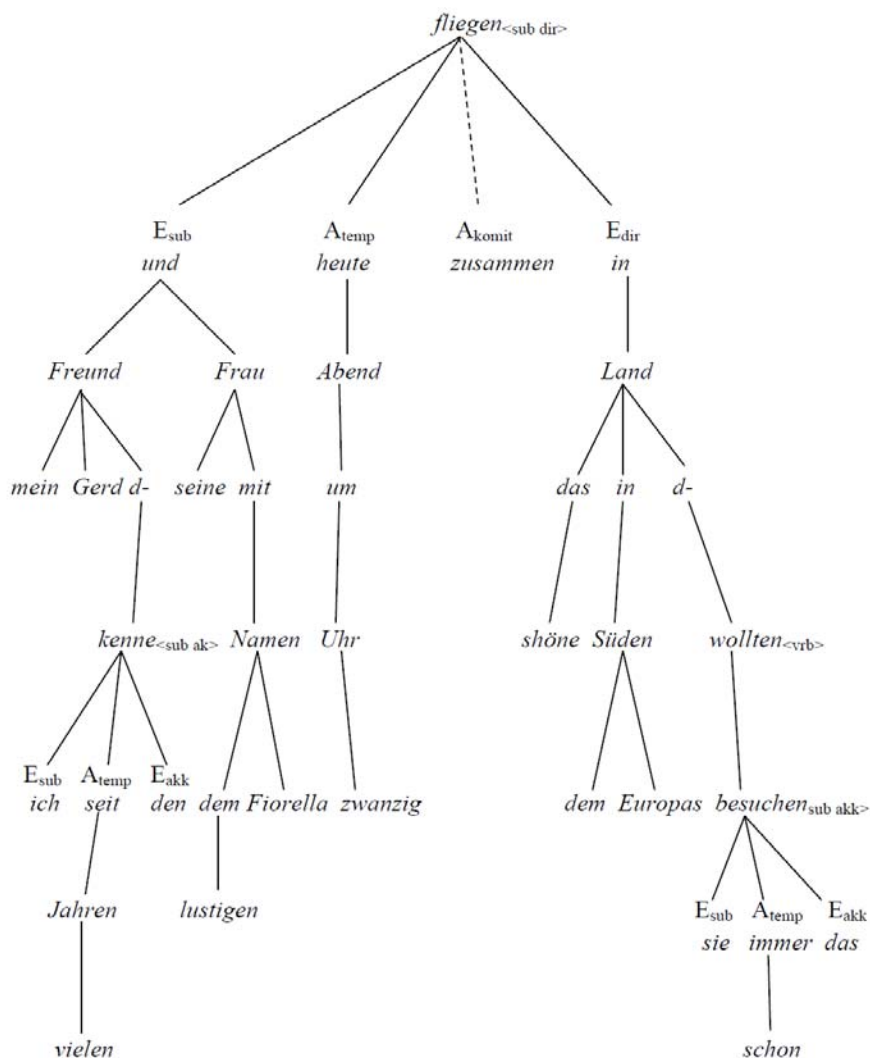


Diagram 2. „Mein Freund Gerd, den ich seit vielen Jahren kenne, und seine Frau mit dem lustigen Namen Fiorella fliegen heute Abend um zwanzig Uhr zusammen in das schöne Land im Süden Europas, das die schon immer besuchen wollten.“ (J. Golonka 2012a: 106)

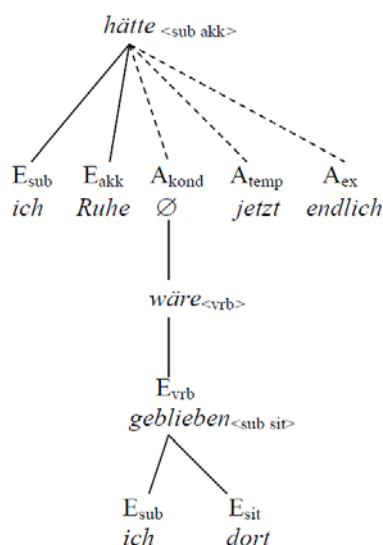


Diagram 3. „Wäre ich dort geblieben, hätte ich jetzt endlich Ruhe.”

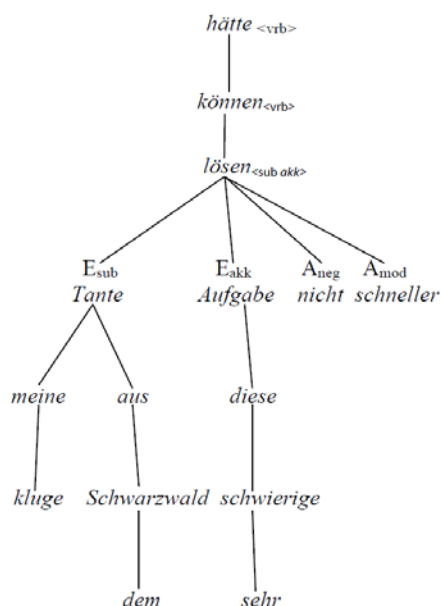


Diagram 4. „Meine kluge Tante aus dem Schwarzwald hätte diese sehr schwierige Aufgabe nicht schneller lösen können.”

Przed wszystkim ważne jest nauczenie studentów – na podstawie przyswajanej przez nich sukcesywnie wiedzy teoretycznej – samodzielnego interpretowania części zdań zależnych od czasownika centralnego (niem. *zentrales Verb*), którego walencja

decyduje o budowie danego zdania. Oznacza to czasem uznawanie różnych interpretacji tam, gdzie student potrafi je na podstawie posiadanej wiedzy w przekonywający sposób uzasadnić. Poza tym chodzi o nauczanie uczestników zajęć, jak – czyniąc kolejne kroki – narysować niezależny od struktury linearnej diagram zdania, które z początku może im się wydawać dość skomplikowane.

### 3. Analiza walencyjna tekstu

Innym możliwym zastosowaniem nauki o walencji czasowników jest zbadanie jej faktycznej realizacji w określonych rodzajach tekstów. Podejście takie, koncentrujące się na jednym z istotnych pragmatycznych aspektów walencji,<sup>4</sup> opiera się na założeniu, że wymagania semantyczno-syntaktyczne czasowników w różnych gatunkach tekstów, tworzonych z odmienną intencją dla różnych grup odbiorców, mogą nie być jednakowo realizowane.

Podjęłam już dwie próby takich analiz. Pierwsza z nich była analizą faktycznej realizacji walencji czasowników w tekstach niemieckich anonsów reklamowych (J. Golonka 2013), w drugiej porównałam to samo zjawisko w reklamach niemieckich i polskich (J. Golonka 2014). Poniżej odnoszę się tylko do pierwszego wspomnianego powyżej studium.

Ze względu na typową dla reklamowych tekstów użytkowych zwięzłość i lakoniczność spodziewałam się znaleźć liczne przykłady redukcji uzupełnień w faktycznie realizowanych schematach walencyjnych (w porównaniu z tymi, jakie można znaleźć w leksykonach walencyjnych czy też zwykłych słownikach). Wyniki analiz w sumie 607 przykładów realizacji walencji w kontekście (który stanowi łącznie 78 anonsów reklamowych z jednego zeszytu „Spiegla”) potwierdzają sformułowane właśnie założenie.

1. Pierwsze spostrzeżenie to stwierdzenie znacznej ilości przypadków, na podstawie których można rozpoznać uzupełnienia zależne od leksemu czasownikowego, choć on sam został pominięty: Zaobserwowano to zjawisko w 80 (z 607) przypadkach realizacji walencji (13,2%). Brakujące czasownikowe nośniki walencji bez problemu można w każdym z tych przypadków zrekonstruować na podstawie kontekstu i obecnych w nim ich uzupełnień (w przykładach poniżej czasowniki dodano w nawiasach kwadratowych).
  - (1) *Von 7 auf 2 Sitze im Handumdrehen [umbauen]. Nichts ist unmöglich. (Toyota Corolla Verso)*
  - (2) *Außen [gibt es] sportliche 18-Zoll-Leichtmetallfelgen und im Interieur Sitze in attraktiver Stoff-Leder-Kombination; (schon ein Blick auf den neuen Mazda6 Dynamic verspricht ungezähmten Fahrspaß.)*
2. Spostrzeżenie drugie: Zgodnie z oczekiwaniami analizowany korpus zawiera najwięcej przykładów czasowników dwumiejscowych (termin: R. Grzegorzczkova 1999) – w sumie 448, co stanowi 73,8% wszystkich zarejestrowanych przypadków realizacji walencji.
3. Spostrzeżenie trzecie: Trzy najczęstsze schematy walencyjne w analizowanym korpusie to:

<sup>4</sup> Niektórzy autorzy, np. K. Welke (1989), mówią wprost o walencji pragmatycznej.

- a) <sub akk> (200 przypadków, ten schemat ma generalnie najwyższą frekwencję w języku niemieckim);
  - b) <sub prd> (112 przypadków, ten schemat wydaje się być szczególnie częstym w tekstach reklamowych);
  - c) <sub prp> (61 przykładów w korpusie).
4. Pełna realizacja schematu walencyjnego czasownika w zdaniu jest występuje najczęściej. Jak można było się spodziewać, dotyczy to szczególnie czasowników jednomiejscowych (88,9%), a najmniejszym stopniu czasowników trójmiejscowych (29,5%).
- (3) *Produkte von HARTMANN sind weltweit im Einsatz, wenn **es** darum **geht**, Patienten optimal zu versorgen.* (czasownik jednomiejscowy)
  - (4) *Es **stellt** einen großen medizinischen Durchbruch in der bildgeführten Chirurgie **dar**.* (InstaTrak von GE) (czasownik dwumiejscowy)
  - (5) *Das **verstehen** wir unter langfristiger finanzieller Unabhängigkeit nach dem «Wir machen den Weg frei» Prinzip.* (Volksbanken Raiffeisenbanken) (czasownik trójmiejscowy)
5. Niepełna realizacja schematu walencyjnego czasownika okazała się – zgodnie z przewidywaniami – dość częstym zjawiskiem: W korpusie znaleziono 133 (z 607) przykłady takiej okrojonej realizacji walencji (prawie 22%). W niektórych przypadkach może chodzić o uzupełnienia fakultatywne. W wielu innych mamy do czynienia z opuszczeniami, które umożliwia lub wymusza system językowy (formy strony biernej, konstrukcji bezokolicznikowych czy imiesłowowych). W pozostałych – nierzadkich – przypadkach mamy do czynienia z elipsą kontekstową, użyciem zgeneralizowanym lub uproszczonymi konwencjonalnymi zwrotami. Najczęściej brak jest jednego uzupełnienia (107 przypadków, zdania (6) i (7)), ale czasem niezrealizowane są dwa (25 przypadków, zdanie (8)) lub nawet trzy uzupełnienia (jeden przypadek – zdanie (9)).
- (6) ***Bremst** sogar Blicke (Opel Astra)*
  - (7) *Siemens. Die Zukunft **zieht ein**.*
  - (8) *Joyn **verbindet**.* (Büromöbel)
  - (9) *(Ihre Sekretärin auf Leitung 1. Ihre Mutter auf Leitung 2. ...) Oder nicht **ablenken lassen**.*
  - (10) ***Fragen** Sie Ihren Zahnarzt. (elmex)*
- Zwykle opuszczenie dotyczy podmiotu (89 przypadków, zdanie (6)), rzadziej uzupełnienia biernikowego (31 przypadków, Przykład (8)), przyimkowego (14 przypadków, Przykłady (8) i (10)), celownikowego (7 przypadków), raczej rzadko też innych uzupełnień, np. uzupełnienia sytuującego (Przykład (7)).
6. W korpusie znaleziono też pewną ilość przypadków rozszerzonej realizacji walencji, a więc występowania w otoczeniu czasownika dodatkowych uzupełnień, zawsze wyrażających informacje bardzo istotne dla przekazu reklamowego (czasem mogą one być interpretowane jako wyjątkowo zrealizowane uzupełnienia fakultatywne). Chodzi o łącznie 53 syntagmy (stanowiące 8,7% wszystkich przypadków realizacji walencji w korpusie). Najczęściej dodane zostało uzupełnienie sytuujące (27 przypadków, Przykłady (11) i (12)), przede wszystkim we frazach, w których występują (lub można je zrekonstruować) czasowniki *es gibt, erfahren, erleben, buchen, erhalten, finden, entdecken, entstehen, sammeln, suchen*.
- (11) *Mehr darüber erfahren Sie **unter** [www.general-electric.de](http://www.general-electric.de)*

- (12) **Bei IBM** gibt es tausende von Spezialisten, die offene Standards in beinahe jeder Branche nutzen.

Poza tym można było znaleźć zdania z dodatkowym uzupełnieniem modyfikującym (Przykład (13)), przyimkowym, ukierunkowującym (Przykład (14)), celownikowym (np. *dativus commodi*, Przykład (15)), predykacyjnym (Przykład (16)).

- (13) *Erleben Sie Geschichte **hautnah!*** (Irland-Werbung)

- (14) *Mit Professional Group VPN (...) telefoniert [Hewlett-Packard] so besonders günstig **ins deutsche Festnetz.*** (e-plus)

- (15) *Damit wird es jetzt noch einfacher, **sich** sein Wunschmenü zusammenzustellen.* (McDonald's)

- (16) *Gibt's auch **in Grasgrün und Rosenrot*** (Türen von Biffar)

7. Jako szczególne można uznać dziesięć przypadków jednoczesnej redukcji i rozszerzenia schematu walencyjnego (Przykłady (17) do (19)). Symbole uzupełnień opuszczonych oraz dodanych opatrzone poniżej znakami „-” oraz „+”.

- (17) *Ein V8-Aggregat, um in nur 6,9 Sekunden von 0 auf 100 km/h zu **beschleunigen.*** (VW Phaeton) (-E<sub>sub</sub>, +E<sub>prp</sub>)

- (18) *Handgenäht und hochwertig **verarbeitet*** (Schuhe von FinnComfort) (-E<sub>sub</sub>, -E<sub>akk</sub>, +E<sub>mod</sub>)

- (19) *Kleinunternehmer, die aufgeben müssen, weil sie sich nicht in die Illegalität **zwingen** lassen wollen, um konkurrenzfähig zu bleiben.* (Social-Anzeige des Bundesfinanzministeriums gegen Schwarzarbeit) (-E<sub>sub</sub>, +E<sub>dir</sub>)

Innym aspektem, który zbadałam w moich artykułach, było występowanie przyłążeń. Te często istotne dla komunikacyjnej wartości wypowiedzi elementy nie należą jednak do wymagań walencyjnych czasowników, więc pomijam je w tym artykule. Podsumowując treść powyższych wywodów, stwierdzić należy, iż walencyjne ujęcie języka okazuje się bardzo przydatnym tak w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego, jak i w przypadku pragmatycznej analizy tekstów w tym języku.

## Bibliografia

- Bühler, K. (1934), *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena.
- Engel, U. (2009a), *Deutsche Grammatik – Neubearbeitung*. wyd. 2. München.
- Engel (2009b), *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. wyd. 4. Berlin.
- Engel, U./ H. Schumacher (1976), *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*. wyd. 2. Tübingen.
- Engel, U. et al. (1999), *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*. Heidelberg.
- Golonka, J. (2012a), *Beschreibende Grammatik des Deutschen für polnische Studenten – Morphologie und Syntax*. Rzeszów.
- Golonka, J. (2012b), *Kontrastive Grammatik Deutsch-Polnisch für polnische Studenten: Ausgewählte Probleme*. Rzeszów.
- Golonka, J. (2013), *Werbevalenz und Verbvalenz*, (w:) M.J. Domínguez Vázquez/ L.M. Eichinger (red.), *Valenz im Fokus: Grammatische und lexikographische Studien zu Ehren von Jacqueline Kubczak*. [http://hypermedia.ids-mannheim.de/evalbu/festschrift/ golonka.pdf]
- Golonka, J. (2014), *Werbevalenz und Verbvalenz deutsch-polnisch*, (w:) M. Wierzbicka/ J. Kania/ G. Nitka (red.), *Grammatische Strukturen im Text und im Diskurs*. Tom 2. Rzeszów. 62–83.
- Grzegorzczak, R. (1999), *Wykłady z polskiej składni*. Warszawa.

- Helbig, G./ W. Schenkel (1969), *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig.
- Helbig, G./ W. Schenkel (1991), *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Wyd. 8. Tübingen.
- Morciniec, N./ L. Cirko/ R. Ziobro (1995), *Wörterbuch zur Valenz deutscher und polnischer Verben*. Wrocław.
- Schumacher, H. (1986), *Verben in Feldern. Valenzwörterbuch zur Syntax und Semantik deutscher Verben*. Berlin.
- Tesnière, L. (1959, 1966), *Èlèments de syntaxe structurale*. Paris. [tłum. na niemiecki: U. Engel: *Grundlagen der strukturalen Syntax*. Stuttgart 1980].
- Welke, K. (1989), *Pragmatische Valenz: Verben des Besitzwechsels*, (w:) *Zeitschrift für Germanistik*. 10. 5–18.
- E-Valbu. *Das elektronische Valenzwörterbuch deutscher Verben*  
[<http://hypermedia.ids-mannheim.de/evalbu/index.html>]

**Ewa GRUSZCZYŃSKA**

Uniwersytet Warszawski

## **Lingwistyka stosowana a polonistyka stosowana – podobieństwa i różnice**

### **Abstract:**

#### **Applied Linguistics versus Applied Polish Linguistics – Similarities and Differences**

Applied Linguistics is an interdisciplinary field of study that identifies, investigates, and offers solutions to language-related real-life problems. Some of the academic fields related to applied linguistics are education (language assessment, second language acquisition), communication and language policy, psychology, computer science, anthropology, and sociology. The tradition of applied linguistics established itself in the late 1950s. A few years ago applied Polish linguistics was established at the Polish Faculty at the University of Warsaw. It is concerned with principles and practices on the basis of Polish language such as stylistics, communication, language education, speech therapy, voice emission, rhetoric, and media language. What is the relation between applied linguistics and Polish applied linguistics: are they exclusive or rather inclusive? The answer for this question is the aim of this paper.

Lingwistyka stosowana – to stosunkowo młoda dziedzina nauki. Działalność na tym polu liczy bowiem nieco ponad pół wieku, chociaż sam termin został wyodrębniony i użyty najprawdopodobniej po raz pierwszy dużo wcześniej, bo już na początku XIX wieku, a dokładnie w roku 1803 w książce Augusta Ferdinanda Bernhardiego pt. „Sprachlehre” (por. F. Grucza 2007: 45). Będzie się on pojawiać w rozprawach niektórych późniejszych dziewiętnastowiecznych uczonych; występuje m.in. u Jana Baudouina de Courtenay, który posłużył się rosyjskim terminem *прикладное языковедение*, mając na myśli stosowanie faktów gramatyki do takich dziedzin, jak: mitologia, historia kultury, etnografia, antropologia itp. (J.N. Baudouin de Courtenay 1870/1963: 311–312). Na marginesie warto zauważyć, że spostrzeżenie J.N. Baudouina de Courtenay było na tyle dalekosiężne i wybiegające naprzód, że jego wagi nie byli w stanie docenić lingwiści stosowani jeszcze w latach 70. XX wieku. Dostrzegali i doceniali sam fakt zauważenia przez tego prekursora językoznawstwa synchronicznego możliwości zastosowań lingwistyki w innych dziedzinach nauki, ale nie byli w stanie przewidzieć takiego interdyscyplinarnego rozwoju nauk, w wyniku którego powstanie prężna etnolingwistyka, psycholingwistyka czy socjolingwistyka.

Na powstanie lingwistyki stosowanej jako dziedziny zajmującej się „działalnością naukową, której celem jest wykorzystanie czy zastosowanie zdobyczy językoznawstwa dla usprawnienia czy wręcz stworzenia (...) warunków komunikacji językowej” (F. Grucza 2007: 27) wpłynęło kilka czynników, chociaż trudno o gradację tych wpły-

wów. Podwaliny były wypracowywane początkowo osobno, najpierw w Europie, a następnie w Stanach Zjednoczonych. W Starym Świecie okres międzywojenny oraz tuż powojenny charakteryzował się pod tym względem podejściem normatywnym i standaryzacyjnym. Podejście to zostało zweryfikowane pod wpływem zainteresowania lingwistyką stosowaną w Stanach Zjednoczonych, gdzie pojawiła się w latach 40. ubiegłego wieku jako przejaw zainteresowania dydaktyką języków obcych, która zyskiwała na znaczeniu w nowych warunkach geopolitycznych<sup>1</sup>. Do stopniowego poszerzania problematyki o nowe obszary przyczynił się na pewno postęp w technice, polegający na próbach zautomatyzowania procesów językowych. Wszystkie te czynniki zbiegły się z osłabieniem strukturalizmu w tradycyjnym wydaniu oraz deskryptywizmu amerykańskiego, (które co prawda podobnie jak językoznawstwo diachroniczne także odżegnywały się od wszelkich problemów dotyczących praktycznego używania języka, ale miały dość szerokie spektrum badań) i pojawieniem się generatywizmu, który wraz z nadejściem lat 50. XX w. coraz bardziej zawęził pole badań językoznawczych. Gramatyka generatywna nie przyniosła zwrotu w nastawieniu do zagadnień związanych z praktyką językową, a wręcz przeciwnie, miała być modelem imitującym język-system wraz z jego potencjałem rekurencji (powtarzalności). Miała ona wówczas potwierdzać hipotezy na temat charakteryzującej umysł ludzki zdolności do tworzenia nieskończonej ilości (potencjalnie nieskończenie długich) zdań. Celem lingwisty było opisanie i wyjaśnienie, w jaki sposób człowiek obdarzony jest „programem” językowym pozwalającym na tworzenie zdań gramatycznych i odrzucanie zdań niegramatycznych. Zanegowanie założenia strukturalistów, że język powinien być rozumiany jako zachowanie społeczne umożliwiające komunikację i stwierdzenie, że służy on jedynie do wyrażania myśli, a komunikacja – w każdym przydatnym znaczeniu tego określenia – nie jest właściwą funkcją języka (por. m.in. N. Chomsky 2002: 118) spowodowało, że wszelkie aspekty funkcjonowania języka związane z bodźcami zewnętrznymi wymykały się z pola zainteresowań generatywistów. Także mentalizm (postrzeganie języka jako zjawiska umysłowego; odrzucenie behawioryzmu i opisywania języka w kategoriach reakcji na bodźce zewnętrzne), uniwersalizm (postulowanie determinowanego biologicznie, wrodzonego potencjału językowego, który jest wspólny wszystkim ludziom i leży u podłoża gramatyk poszczególnych języków naturalnych.) i natywizm (kompetencja językowa jest wrodzona i przekazywana genetycznie) nie sprzyjały rozwojowi językoznawstwa stosowanego. Problematyka, która znalazła się poza polem zainteresowania generatywistów była bardzo obszerna, a wraz z upływem czasu i zmianami w sposobie komunikowania się stawała się coraz większa. Pojawiła się naturalna potrzeba zagospodarowania tych obszarów i zrobiła to lingwistyka stosowana.

Na początku swego rozwoju lingwistyka stosowana była uważana za „językoznawstwo w praktyce”, przynajmniej przez osoby spoza tej dziedziny. Jednak w latach 60. XX w. badania z zakresu dydaktyki i metodyki języków obcych oraz fonetyki praktycznej zostały poszerzone o ocenę umiejętności językowych oraz politykę językową. W latach 70. lingwistyka stosowana stała się dziedziną, której kierunek określały real-

---

<sup>1</sup> W 1946 r. Ch.C. Fries wprowadził lingwistykę stosowaną po raz pierwszy do programu uniwersyteckiego jako odrębną dziedzinę nauki, a w roku 1948 przez Uniwersytet w Michigan zostało opublikowane pierwsze wydanie „Language Learning: A Journal of Applied Linguistics”.



ne problemy odchodzące od lingwistyki teoretycznej. Aż do lat 90. stopniowo poszerzała swój zakres zainteresowań, włączając do kręgu badań m.in. wielojęzyczność oraz problematykę translologiczną. Ponieważ celem niniejszych rozważań nie jest historia lingwistyki stosowanej jako dziedziny, ograniczymy się do tego skrótowego zarysu, odsyłając zainteresowanych do szczegółowych opracowań (por. N. Schmitt 2002, F. Gucza 2007, A. Davis/ C. Elder 2004, R.B. Kaplan 2010, J. Simpson 2011).

Powyższy wstęp służy jedynie jako punkt wyjścia do próby określenia relacji między lingwistyką stosowaną a tzw. polonistyką stosowaną oraz ich roli w najnowszych obszarach badań zaliczanych do językoznawstwa stosowanego.

Zacznijmy od próby przedstawienia listy tych obszarów, którymi dziś zajmuje się lingwistyka stosowana na świecie. Nie będzie to lista pełna i wyczerpująca, ale i tak wystarczająca, by uzmysłowić sobie ogromne zróżnicowanie obszaru badań. Są to m.in.:

- metodyka i technologia nauczania języka ojczystego (w tym tworzenie materiałów);
- metodyka i technologia nauczania języków obcych (w tym tworzenie materiałów);
- stylistyka praktyczna (języka ojczystego, języków obcych i porównawcza);
- logopedia (języka ojczystego i języków obcych);
- leksykografia (jedno- i wielojęzyczna);
- retoryka (w języku ojczystym, w językach obcych i porównawcza);
- werbalna i niewerbalna komunikacja językowa (ojczysta i obca, w tym za pomocą narzędzi elektronicznych);
- analiza dyskursu (ojczystego i obcego);
- polityka językowa;
- antropolingwistyka (na gruncie języka ojczystego, języka obcego i porównawcza);
- psycholingwistyka (na gruncie języka ojczystego, języka obcego i porównawcza);
- socjolingwistyka (na gruncie języka ojczystego, języka obcego i porównawcza);
- język mediów, w tym propagandy i perswazji (na gruncie języka ojczystego, języka obcego i porównawcza);
- języki specjalistyczne (w ramach języka ojczystego, języków obcych i porównawcza);
- lingwistyka normatywna (w tym kultura języka ojczystego, języków obcych i porównawcza);
- inżynieria lingwistyczna w tym lingwistyka korpusowa (języka ojczystego, języków obcych i porównawcza).
- język uproszczony (w odniesieniu do języka ojczystego, języka obcego i porównawcza).

Na gruncie polskim, pomijając najwcześniejszy okres (początku XX w. i okres międzywojenny, o których była mowa), jednostki uniwersyteckie z nazwą „lingwistyki stosowanej” wiązały początkowo swoją działalność ściśle z dydaktyką i metodyką

nauki języków obcych przeobrażonych z czasem w glottodydaktykę<sup>2</sup> i wzbogacanych o studia kontrastywne. W latach 70. objęły także translatorykę<sup>3</sup>. Prawdziwy rozrost pola zainteresowań nastąpił na przełomie XX i XXI wieku oraz w pierwszym dziesięcioleciu obecnego stulecia. To wówczas badania polskich lingwistów stosowanych zostały poszerzane o problematykę związaną z komunikacją językową, analizą dyskursu, antropolingwistyką, psycholingwistyką, socjolingwistyką, językiem mediów, w tym propagandy i perswazji, językami specjalistycznymi. Jednak były i są w dalszym ciągu prowadzone na gruncie języków obcych, gdyż w sposób naturalny pracownicy nauki lingwistik stosowanych wywodzą się z kręgu filologów obcych. W związku z tym poza ich polem działań znajduje się wszystko lub prawie wszystko, co wiąże się z językiem rodzimym, np. metodyka i technologia nauczania języka ojczystego (w tym tworzenie materiałów), metodyka i technologia nauczania języka polskiego jako obcego<sup>4</sup>, retoryka w języku ojczystym, analiza polskiego dyskursu<sup>5</sup>, a także zagadnienia związane z leksykografią polską i polsko-obcą oraz z lingwistyką korpusową, chociaż wszystkie wymienione dziedziny należą bez wątpienia do szeroko pojętej lingwistyki stosowanej. Są w tej materii pewne wyjątki<sup>6</sup>, które jedynie potwierdzają regułę. Sytuacja taka doprowadziła do powołania w 2007 roku na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego – Instytutu Polonistyki Stosowanej (IPS). Podstawowym zadaniem Instytutu jest prowadzenie, organizowanie oraz rozwijanie polonistycznych specjalności i specjalizacji zawodowych oraz badań naukowych powiązanych zarówno z problematyką stosowanych dyscyplin lingwistycznych oraz z szeroko pojmowaną problematyką z zakresu wiedzy o języku polskim. Obecnie, po rozszerzeniu działalności w 2011 r. IPS składa się z pięciu zakładów:

Zakład Edukacji Polonistycznej i Kształcenia Ustawicznego

Zakład Edytorstwa i Stylistyki

Zakład Komunikacji Językowej i Glottodydaktyki

Zakład Logopedii i Emisji Głosu

Zakład Retoryki i Mediów

oraz czterech pracowni:

Pracownia Badań Historii i Teorii Retoryki

Pracownia Języka Elektronicznych Środków Przekazu

Pracownia Językoznawstwa Stosowanego

Pracownia Pragmatyki i Semantyki Lingwistycznej.

Chociaż idea utworzenia jednostki, która wzięła pod swoje skrzydła problematykę pomijaną przez polskie wydziały lingwistyki stosowanej, jest zrozumiała i uzasadniona, to nie sposób nie zauważyć, że narodził się tym samym nowy typ lingwistyki stosowanej zwany „polonistyką stosowaną”. Przyjmując kryterium podziału,

<sup>2</sup> M.in. utworzenie przez Ludwika Zabrockiego Zakładu Językoznawstwa Stosowanego w Poznaniu w 1965 roku oraz założenie czasopisma „Glottodidactica”.

<sup>3</sup> W roku 1973 w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UW uruchomiono magisterskie studia translatoryczne, a Instytut ten do 1990 roku był jedyną akademicką instytucją zajmującą się na szerszą skalę translatoryką (F. Gucza 2007: 327).

<sup>4</sup> W bardzo okrojonej postaci (fakultetu) pojawia się w programie studiów lingwistyki stosowanej na Uniwersytecie Warszawskim.

<sup>5</sup> Na przykład analiza dyskursu w Instytucie Lingwistyki Stosowanej nastawiona jest na kontekst anglojęzyczny, a polskojęzyczny dyskurs analizują angliści.

<sup>6</sup> Można do nich zaliczyć badania prowadzone na Wydziale Lingwistyki Stosowanej UW w zakresie leksykografii rodzimej, a także kształcenie studentów w zakresie normatywnym języka ojczystego.

na podstawie którego dokonano tego wyodrębnienia, należałoby wyróżnić także anglistykę stosowaną, germanistykę stosowaną, rusycystykę stosowaną czy italianistykę stosowaną. Jak jednak wiadomo, nie dokonuje się takich wyróżnień, a lingwistyka stosowana na świecie obejmuje swoim zasięgiem wszystkie języki, w tym także rodzime. Dlatego trudno doszukać się takiego podziału w lingwistycznych europejskich i amerykańskich jednostkach naukowo-badawczych, które w kręgu swoich zainteresowań mają języki obce, a nie mają rodzimych. Wyjątek stanowi na przykład Instytut Lingwistyki i Filologii na Uniwersytecie w Uppsali. Instytut ten prowadzi badania z zakresu lingwistyki teoretycznej i lingwistyki stosowanej, które obejmują podstawowe działy tej ostatniej w odniesieniu do języków obcych oraz języka szwedzkiego, tj. rodzimego. Zespół badawczy złożony z językoznawców skandynawistów oraz filologów obcych zajmuje się między innymi lingwistyką komputerową z wykorzystaniem języków obcych i języka rodzimego. I jeszcze jeden przykład z kręgu skandynawskiego. Na Uniwersytecie w Sztokholmie, widząc wspólnotę celów i potrzebę skoordynowanych badań w ramach lingwistyki stosowanej między skandynawistami i lingwistami stosowanymi, połączono w ubiegłym roku Instytut Języków Skandynawskich (Institutionen för nordiska språk obejmujący tamtejszy język rodzimy) z Centrum Badań Dwujęzyczności (Centrum för tvåspråkighetsforskning) oraz Instytutem Przekładu Ustnego i Pisemnego (Tolk- och översättarinstitutet). Powstała nowa jednostka o nazwie Instytut Języka Szwedzkiego i Języków Obcych. W ramach lingwistyki stosowanej prowadzone są tam badania dotyczące użycia języka we współczesnym społeczeństwie, komunikacji, lingwistyki tekstu, dyskursu, poprawności i polityki językowej, lingwistyki komputerowej (zagadnienia te dotyczą zarówno języka rodzimego, jak i języków obcych) oraz nauczania języków.

Można oczywiście dyskutować, czy tak połączone jednostki odpowiadają wymaganiom współczesnej lingwistyki stosowanej w sposób optymalny, jakich obszarów badawczych nie pokrywają, jak można je udoskonalić. Jednak widoczna na ich przykładzie tendencja łączenia, a nie dzielenia jest odpowiedzią na konieczność interdyscyplinarnego podejścia do nauki nie tylko zresztą w dziedzinie lingwistyki stosowanej, lecz w większości współczesnych badań naukowych.

Konieczność współpracy filologów obcych z filologami języka rodzimego (w naszym przypadku polonistami) jest widoczna w wielu dziedzinach, którymi zajmuje się lingwistyka stosowana (wszystkie ujęcia kontrastywne, m.in. różnych typów dyskursu, komunikacji językowej, a także leksykografii czy lingwistyki korpusowej). Ponieważ nie sposób przedstawić w tak skrótowym artykule wszystkich tych dziedzin, skupmy się na wybranym przykładzie, a mianowicie na lingwistyce komputerowej, którą można obecnie zaliczyć do najprężniej rozwijających się dziedzin lingwistyki. Już na początku lat 70. XX w. językoznawcy stosowani alarmowali, że podjęcie dyskusji i badań z tego zakresu jest sprawą wręcz nagłą. Od tego czasu mimo ogromnych postępów w tej dziedzinie wciąż rosną oczekiwania językoznawców, którzy dostrzegli możliwości lingwistyczne w zakresie korpusów jedno- i wielojęzycznych, a ostatnio także tzw. wordnetów. Tymczasem główne ośrodki, w których rozwija się lingwistyki korpusowa i wordnetowa znajdują się poza jednostkami mającymi w ety-

kiecie nazwę lingwistyka stosowana<sup>7</sup> i filologia oraz poza polonistyką stosowaną. W Warszawie prace te skupiają się wokół Instytutu Podstaw Informatyki Polskiej Akademii Nauk, we Wrocławiu wokół Grupy Technologii Językowych Politechniki Wrocławskiej, w Łodzi wokół Katedry Lingwistyki Formalnej oraz filologii angielskiej, w Krakowie wokół Instytutu Języka Polskiego PAN, a także w Akademii Górniczo-Hutniczej.

Do zbudowania polskiego wordnetu, czyli sieci leksykalno-semantycznej, której węzłami są jednostki leksykalne, a niemi spajającymi całość – relacje semantyczne pomiędzy jednostkami, m.in. hiperonimia, antonimia, synonimia, potrzebni są głównie językoznawcy polonistyczni oraz informatycy<sup>8</sup>. Jednak, aby uwzględnić w niej synonimię międzyjęzykową konieczni są lingwiści języków obcych. Dopiero taki zespół jest w stanie stworzyć wordnet uwzględniający relacje semantyczne między dwoma językami pomocny do porównywania tychże języków oraz obrazów świata odbitych w takich wordnetach. Podobnie jest z korpusami. Przy tworzeniu Narodowego Korpusu Języka Polskiego przez Zespół Inżynierii Lingwistycznej w Instytucie Podstaw Informatyki IPI PAN uczestniczyli głównie, poza informatykami, językoznawcy poloniści, którzy bez względu na to, z jakim rodzajem lingwistyki się identyfikowali, wykonali pracę z zakresu lingwistyki stosowanej. Natomiast do utworzenia korpusu paralelnego polsko-obcego potrzebne są już trzy strony: dwie reprezentujące lingwistykę stosowaną polską i obcą oraz jedna informatyczna. Wieloaspektowe i bardzo precyzyjne wyszukiwanie w korpusach paralelnych umożliwia oznakowanie jednostek tekstowych znacznikami morfosyntaktycznymi, które zawierają informacje o cechach morfologicznych i składniowych. Takie oznakowanie wymaga wiedzy lingwistycznej oraz jej zastosowania w zakresie języka polskiego i języka obcego.

W prace nad korpusami równoległymi zaangażowane są różne polskie ośrodki<sup>9</sup> i chociaż językoznawcy, uczestnicząc w nich, uprawiają lingwistykę stosowaną, rzadko są wśród nich lingwiści reprezentujący jednostki z etykietą „lingwistyka stosowana” czy „polonistyka stosowana” w nazwie. Do wyjątków należała współpraca między zespołem z Wydziału Polonistyki UW i Instytutu Rusycystyki Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego przy tworzeniu równoległego korpusu polsko-rosyjskiego i rosyjsko-polskiego, opracowanego na potrzeby badań translatorycznych, leksykograficznych, glottodydaktycznych itp.<sup>10</sup> Prace lingwistyczne prowadzone podczas tworzenia tego korpusu świadczą o tym, że lingwistyka stosowana nie dzieli się na polonistykę, rusycystykę lub anglistykę stosowaną, lecz jest jedną dziedziną językoznawstwa, która ma zastosowanie albo do różnych języków osobno albo do par lub większej liczby języków, w tym języka lub języków rodzimych. Lingwistyka sto-

<sup>7</sup> W Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego działa od pewnego czasu Pracownia Nowych Mediów, ale skupia się głównie na wykorzystaniu narzędzi cyfrowych w nauczaniu języka obcego.

<sup>8</sup> Największy polski wordnet to „Słowosiec”. Obecnie udostępniona wersja Słowosieci 2.0 liczy 116000 synsetów (jednostki leksykalne, które wchodzą w takie same relacje leksykalno-semantyczne, ale nie w takie same relacje derywacyjne), 160000 jednostek leksykalnych, niemal 350000 relacji leksykalnych (z synonimią 430000).

<sup>9</sup> M.in. Instytut Sławiastyki PAN uczestniczący w tworzeniu korpusu bułgarsko-polskiego i litewsko-polskiego.

<sup>10</sup> Korpus ten powstał ze współudziałem Narodowego Korpusu Języka Rosyjskiego (Nacional’nyj korpus russkogo jazyka), Narodowego Korpusu Języka Polskiego oraz Słowiańskiego Korpusu Paralelnego Uniwersytetu w Amsterdamie.

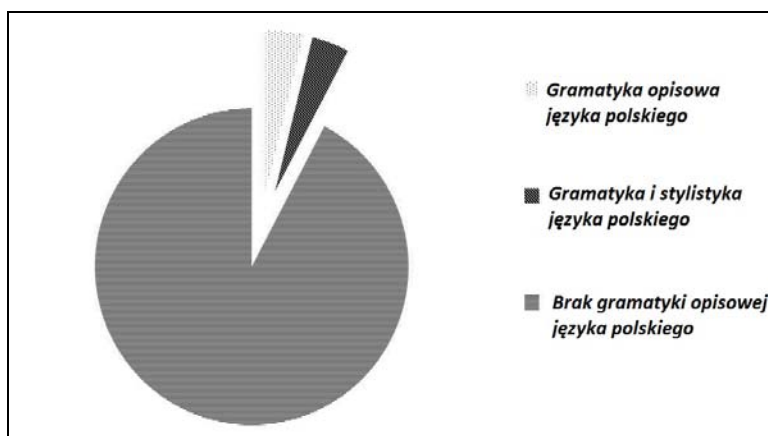
sowana obejmująca także język ojczysty jest warunkiem koniecznym do prowadzenia nowoczesnych zintegrowanych lingwistycznych badań korpusowych, a także translologicznych.

Polska lingwistyka stosowana ma długie i bogate tradycje oraz niezaprzeczalne osiągnięcia na polu glottodydaktycznym i translatorycznym, zawdzięczamy jej także m.in. rozwój badań dotyczących języków specjalistycznych oraz dyskursu w obszarze języków obcych. Jednak ustępuje pola specjalistom z innych dziedzin, jeśli chodzi np. o zagadnienia związane z lingwistyką komputerową. Należałoby więc jeszcze raz po upływie kilkudziesięciu lat powtórzyć wezwanie o podjęcie dyskusji i działań. Aby działania te mogły zakończyć się sukcesem, potrzebne są nie tylko badania, ale także stworzenie tradycji edukacyjnej, wykształcenie najpierw studentów, a potem młodych lingwistów stosowanych, specjalistów w tej dziedzinie. Potrzebne są do tego niewielkie zmiany programowe polegające na wzbogaceniu programu studiów zarówno lingwistik stosowanych, jak i filologii obcych o przedmiot lub przedmioty związane z językoznawstwem polonistycznym z jednej strony oraz lingwistyką komputerową z drugiej. Do współczesnych badań międzyjęzykowych związanych z np. dyskursem, korpusami paralelnymi czy wordnetami nie wystarcza bycie natywnym użytkownikiem własnego języka i specjalistą od języka obcego. Jak wiadomo, znajomość języka może mieć charakter tzw. wiedzy jasnej (por. m.in. E. Coşeriu 1973: 177–178, L. Zawadowski 1966: 8, H. Kurkowska 1976: 15), tzn. intuicyjnej, nieuświadomianej, ale wystarczającej do „działania” językowego, do praktyki językowej, a może mieć także charakter wiedzy wyraźnej, tj. świadomej, językoznawczej, naukowej wiedzy o języku ujętej w precyzyjne i rozumowo uzasadnione formuły słowne. Lingwista stosowany powinien dzisiaj wykazywać się wiedzą wyraźną zarówno jeśli chodzi o język obcy, jak i o język rodzimy, aby móc uczestniczyć w rozwoju swojej dziedziny na wielu jej obszarach w tym na obszarze lingwistyki komputerowej. Tymczasem, jak wykazuje analiza programów studiów oraz obszarów badań filologii obcych i lingwistik stosowanych<sup>11</sup>, bardzo niewielki odsetek jednostek zauważa konieczność wiedzy z zakresu językoznawstwa rodzimego.

Ogółem przedmiot, który choćby w niewielkim stopniu zapoznaje studentów z gramatyką opisową języka polskiego, przewidziany jest tylko w 8 proc. rozpatrywanych programów (por. Wykres 1.).

---

<sup>11</sup> Aby odpowiedzieć na to pytanie, dokonaliśmy przeglądu pod interesującym nas kątem ponad 100 programów różnych (neo)filologii (angielskiej, francuskiej, hiszpańskiej, niemieckiej, portugalskiej, rosyjskiej, skandynawskiej, węgierskiej, włoskiej) oraz lingwistyki stosowanej I i II stopnia z 8 uniwersytetów i jednej szkoły wyższej. Wydaje się, że jest to próbka wystarczająca do tego, by na jej podstawie formułować ogólne wnioski i postulaty.



Wykres 1. Gramatyka opisowa języka polskiego na studiach neofilologicznych

Wobec oczywistych potrzeb i wyzwań współczesnej lingwistyki stosowanej należy zgłosić następujące postulaty:

- (i) Na lingwistykach stosowanych i neofilologiach powinno się (w)prowadzić zajęcia z zakresu językoznawstwa polonistycznego umożliwiające działania na takich obszarach, jak: leksykografia wielojęzyczna, język mediów w tym propagandy i perswazji (na gruncie języka ojczystego, języka obcego i porównawcza); dyskurs rodzimy i obcy (porównawcza), języki specjalistyczne (w ramach języka ojczystego, języków obcych i porównawcza), a także lingwistyka korpusowa, w tym korpusy paralelne z udziałem języka rodzimego.
- (ii) Zamiast podziałów konieczne jest zwiększenie zakresu współpracy lingwistów stosowanych z tzw. polonistami stosowanymi oraz informatykami.

Inaczej i lingwiści stosowani i tzw. poloniści stosowani, działając osobno i na ograniczonych obszarach, mogą przeoczyć (i to już się dzieje) bardzo ważny etap rozwoju swojej dziedziny, która jest zagospodarowywana przez informatyków. To informatycy wyznaczają bowiem kierunki działań i korzystają z wiedzy lingwistów jedynie pomocniczo. Lingwiści w najnowszych dziedzinach lingwistyki stosowanej pełnią obecnie funkcje podwykonawców, a nie tych, którzy decydują o kierunkach rozwoju.

## Bibliografia

- Baudouin de Courtenay, J.N. (1974–1990), *Dzieła wybrane*. t. 1–6. Warszawa.
- Baudouin De Cortenay, J.N. (1870), *Nekotorye obščie zamečanija o jazykovedenii i jazyke*. (w:) Izbrannye trudy po obščemu jazykoznaniju. (1963) t. 1 Moskwa.
- Bernhardi, A.F. (1803), *Sprachlehre. t.2: Angewandte Sprachlehre*. Berlin.
- Chomsky, N. (2002), *On Nature and Language*. Cambridge.
- Coşeriu, E. (1973), *Sincronia, diacronia e historia. El problema del cambio lingüístico*. Madrid.
- Davies, A./ C. Elder (red.), (2004, 2008), *Handbok of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.
- Grucza, F. (2007), *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa.

- Kaplan, R.B. (2010), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford/ New York.
- Kurkowska, H. (1976), *Teoretyczne zagadnienia kultury języka*, (w:) D. Butler/ H. Kurkowska/ H. Satkiewicz (red.), *Kultura języka polskiego*. Warszawa.
- Schmitt, N. (2002), *An Introduction to Applied Linguistics*. London.
- Simpson, J. (2011), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London/ New York.
- Zawadowski, L. (1966), *Lingwistyczna teoria języka*. Warszawa.

**Magdalena OLPIŃSKA-SZKIELKO**

Uniwersytet Warszawski

## **Glottodydaktyczne implikacje lingwistycznych badań nad dwujęzycznością i koncepcji wychowania dwujęzycznego**

### **Abstract:**

#### **Glottodidactic Implications of the Linguistic Study of Bilingualism and Bilingual Education**

The article deals with the implications of the linguistic study of bilingualism and bilingual education for second language teaching in early educational stages: in pre-school children and primary school children. In the first part, the question is raised which age is optimal for the beginning of language learning. The second part touches upon didactic and methodological problems of language teaching in early educational stages. Early English learning materials are analyzed and compared with Polish integrated learning materials. The analysis results in some conclusions for the didactic process. In accordance with the theoretical issues some principles for the shaping of didactic materials, teaching forms and activities, adequate tasks and contents of a language lesson are described.

### **Wstęp**

Przedmiotem rozważań przedstawionych w niniejszym artykule są implikacje glottodydaktyczne, w szczególności implikacje dla dydaktyki języków obcych na wczesnych etapach edukacyjnych, lingwistycznych badań nad dwujęzycznością i wychowaniem dwujęzycznym.

Glottodydaktyka jest dyscypliną naukową, która na podstawie badań i naukowej obserwacji procesów przyswajania języka dąży m.in. do znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak uczynić proces nauczania i uczenia się języka (drugiego/ obcego) bardziej efektywnym i skutecznym (por. F. Grucza 2007: 16–17). W poszukiwaniu tej odpowiedzi glottodydaktyka odwołuje się także do osiągnięć innych dyscyplin lingwistycznych, w tym do lingwistycznych badań nad dwujęzycznością. Spośród wielu zagadnień związanych z dwujęzycznością dla glottodydaktyki jednym z najważniejszych i pierwszym, na które chciałabym odpowiedzieć, jest pytanie o to, jaki wiek jest najkorzystniejszy dla rozpoczęcia nauki języka drugiego/ obcego? Współczesne badania nad dwujęzycznością i nad akwizycją językową jednoznacznie wskazują na to, iż są to wczesne lata życia człowieka, czyli czas od narodzin do ok. 6–8 lat, które są uważane za okres szczególnej wrażliwości językowej. Jest to czas intensywnej nauki języka ojczystego, a więc także czas, w którym kolejny język może się bardzo dobrze rozwijać – „w wieku przedszkolnym i we wczesnym wieku szkolnym języki obce są przyswajane w odpowiednich warunkach łatwiej, szybciej i skuteczniej niż w wieku póź-



niejszym” (E. Werlen 2002: 65). W tym okresie dzieci mogą, ucząc się drugiego języka, korzystać jeszcze wciąż ze swoich wrodzonych „zdolności uczenia się języka”, które pozwoliły im tak skutecznie opanować ich język pierwszy (por. H. Wode 2000, 2004). Przyjmuje się, że dzieci, które rozpoczynają naukę drugiego języka w tym okresie życia, mogą w sprzyjających warunkach osiągnąć w wieku późniejszym to, co u dorosłych wiąże się z podjęciem dużego wysiłku – wysoki poziom kompetencji tego języka, poziom dwujęzyczności funkcjonalnej, a nawet poziom zrównoważonej kompetencji w obu językach. Liczne badania naukowe<sup>1</sup> wskazują na to, iż młodszy uczący się znajduje się wobec starszych na „uprzywilejowanej pozycji” zwłaszcza w dziedzinie wymowy, ale także w dziedzinie rozumienia ze słuchu, składni i morfologii. Ponadto dzieci na ogół nie znają jeszcze uprzedzeń i zahamowań wobec „inności” – z tego względu nowy język nie jest dla nich „językiem obcym” w tradycyjnym sensie tego słowa, który podkreśla to, iż język, którego się uczymy, nie jest tak bliski jak język ojczysty, lecz „nieznany” i „daleki”; wyrażenie to podkreśla dystans dzielący to, co „własne” i to, co „obce”. Dlatego, mówiąc o kontakcie dziecka z językiem innym niż jego język ojczysty, nie mówimy raczej o „języku obcym”, lecz o „języku drugim”, kładąc nacisk na aspekt zbliżenia pomiędzy językami i kulturami.

Określenie granic czasowych okresu szczególnej wrażliwości językowej (na 6–8 lat) implikuje glottodydaktyczny postulat rozpoczynania nauki pierwszego języka drugiego jak najwcześniej – w klasie I szkoły podstawowej, a nawet już w przedszkolu. W świetle współczesnych badań naukowych prowadzonych na całym świecie, m.in. w Kanadzie, USA, Niemczech, Hiszpanii czy krajach skandynawskich<sup>2</sup>, uznaje się za pewnik, iż wczesny kontakt z drugim językiem nie ma żadnych negatywnych skutków dla dziecięcego rozwoju. Wręcz przeciwnie, wczesny intensywny kontakt z drugim językiem w sytuacji, w której dzieci w wielu przedszkolnym lub wczesnoszkolnym w swoim kraju ojczystym rozpoczynają naukę tego języka w przedszkolu lub w szkole, korzystnie wpływa na rozwój ich pierwszego języka. Ale nie tylko. Wczesny intensywny kontakt dziecka z językiem drugim wpływa pozytywnie także na jego rozwój poznawczy, rozwój myślenia dziecka. Wreszcie, wczesny intensywny kontakt z drugim językiem stwarza dobre podstawy nabywania w przyszłości kolejnych języków obcych:

Wszyscy, którzy oprócz swojego języka ojczystego nauczyli się drugiego języka, rozwinęli *kompetencję uczenia się* języków. Powstaje ona przede wszystkim dzięki kompleksowym, dynamicznym zależnościom pomiędzy sprawnościami językowymi w języku ojczystym a doświadczeniami z językiem drugim, i ułatwia nabywanie trzeciego języka. (E. Werlen 2002: 68)

Oczywiście wczesne rozpoczęcie nauki drugiego języka nie stanowi gwarancji ani osiągnięcia wysokiego poziomu rozwoju kompetencji tego języka, ani też jego korzystnego wpływu na rozwój innych dziecięcych kompetencji. Istotnym „czynnikiem sukcesu” jest intensywność kontaktu z drugim językiem. Najlepsze wyniki osiągane są w programach wczesnej całkowitej immersji (*early total immersion*), w której dzieci, rozpoczynające naukę w przedszkolu, zostają w 100% „zanurzone w języku drugim”. W programach tych dzieci rozwijają zarówno językowe sprawności receptywne, jak i sprawności produktywne. Natomiast już w programach wczesnej immersji częściowej

<sup>1</sup> Szczegółowy przegląd badań w: M. Olpińska (2004).

<sup>2</sup> Szczegółowy przegląd badań w: M. Olpińska (2004); por. też M. Olpińska (2009).

(*early partial immersion*), w których obydwie języki – język pierwszy dziecka i język drugi – są używane jako języki komunikacji w przedszkolu i w szkole (przy czym udział drugiego języka powinien wynosić co najmniej 50% – por. F. Genesee 1987: 1), dzieci rozwijają początkowo głównie sprawności receptywne (rozumienie ze słuchu)<sup>3</sup>. Jeśli kontakt z drugim językiem jest jeszcze mniej intensywny – ograniczony do jednego lub kilku spotkań w tygodniu – to właściwie w ogóle nie należy mówić o rozwoju kompetencji językowej dzieci, lecz raczej o rozbudzeniu ich zainteresowania późniejszą nauką tego języka (por. K. Kersten 2013: 42).

Jednak dla wszystkich form „spotkania z drugim językiem”, niezależnie od częstotliwości i intensywności kontaktu z nim, pewne warunki powodzenia tego procesu są wspólne: nauka drugiego języka musi odbywać się w specyficznych warunkach, które – mówiąc ogólnie – powinny odpowiadać warunkom, jakie stwarzane są dla nauki drugiego języka w programach wychowania dwujęzycznego. Oznacza to, że wczesny początek nauki języka drugiego musi wiązać się z gruntownymi zmianami w zakresie metodyki nauczania, która, jak pokazuje analiza podręczników przeznaczonych do wczesnej nauki języków obcych (języka angielskiego – podręczniki do nauki innych języków na wczesnych etapach edukacyjnych praktycznie nie są w Polsce dostępne) w polskich przedszkolach i szkołach podstawowych (klasy 1–3), w głównej mierze opiera się na zasadzie wprowadzania, wielokrotnego powtarzania i utrwalania przy zastosowaniu różnych technik pracy na lekcji, ograniczonego zasobu prostych struktur leksykalnych i gramatycznych. Ilustruje to następujący przykład przedstawionej w formie komiksu historii Jasia i Małgosi (Ilustracja 1), „opowiedzianej” przy użyciu 11 słów (jeśli policzymy oddzielnie powtórzenia, rodzajniki i przyrostki, to jest to liczba 16):

Mike: Look!  
Sue: Listen!  
Sue: Knock.  
Czarownica: Come in!  
Czarownica: Look!  
Mike: Open the door!  
Sue: Be quiet!  
Sue: Close the door!  
Czarownica: Stop!  
Mike: Run!

---

<sup>3</sup> Por. np. wyniki badania przeprowadzonego po roku trwania projektu wczesnej imersji częściowej w przedszkolu nr 4 w Oleśnie, w: M. Olpińska (2006).



Ilustracja 1. Historia Jasia i Małgosi (M. Appel, J. Zarańska, *Hocus Pocus 1*, 2007: 20)

Czy takie podejście jest zgodne ze współczesnym stanem wiedzy glottodydaktycznej, a także stanem lingwistycznych badań nad dwujęzycznością i wychowaniem dwujęzycznym? Na to pytanie – drugie kluczowe pytanie niniejszych rozważań – spróbuję odpowiedzieć, opierając się na przykładach.

### 1. Naturalna sytuacja uczenia się

Badania nad rozwojem językowym dzieci dwujęzycznych wskazują wyraźnie na to, że wczesna nauka języka drugiego musi odbywać się w sytuacji, która skonstruowana jest tak, aby możliwie jak najdalej odpowiadać warunkom procesu naturalnego nabywania pierwszego języka przez dziecko. W tak skonstruowanej sytuacji dzieci będą mogły stosować do przyswojenia języka drugiego te same strategie, które stosowały, ucząc się wymowy, składni, morfologii i semantyki języka ojczystego, a które należą do ich wrodzonego wyposażenia językowego. Naturalna sytuacja uczenia się języka charakteryzuje się tym, że dla użycia języka drugiego i interakcji językowej istnieje zawsze wyraźny kontekst sytuacyjny i komunikacyjny, dzięki czemu dzieci są w stanie, na podstawie tego kontekstu, samodzielnie rekonstruować znaczenie wypowiedzi językowych. W analizowanych podręcznikach do wczesnej nauki języka angielskiego kontekst sytuacyjny i komunikacyjny tworzony jest poprzez zastosowanie obrazu (ilustracje, przedmioty z najbliższego otoczenia itd.) oraz elementów TPR (gesty, mimika, ruch). Jednak często jest to kontekst użycia wypowiedzi formułowanych w języku

ojczystym dzieci (języku polskim)! W większości przypadków trudno jest zatem mówić o samodzielnej rekonstrukcji znaczenia wyrażeń drugiego języka przez dzieci, gdyż wyrażenia te są zazwyczaj tłumaczone (objaśniane, opisywane) przy pomocy wyrażeń języka polskiego. Kontekst językowy wyrażeń drugiego języka praktycznie nie istnieje. Nauczyciele są nierzadko zachęcani do używania języka polskiego, np. L. Dyson/ B. Michałowski, *Our Discovery Island Starter. Książka dla nauczyciela*, 2012: 24: *Porozmawiaj z dziećmi po polsku o swojej sali i wyposażeniu przedszkola/szkoły. Nazwijcie przedmioty, które są niezbędne do nauki (np. krzesło, stolik, kredki).*

Tymczasem z badań nad dwujęzycznością wynika, że nauczyciel nie tylko nie powinien odwoływać się do języka ojczystego dzieci, lecz nawet nie powinien nadmierne upraszczać swoich wypowiedzi w drugim języku (będzie o tym mowa jeszcze później). Zamiast tego nauczyciel w trosce o to, aby dzieci go rozumiały, powinien dostosowywać formę swoich wypowiedzi do ich niedoskonałych umiejętności komunikacyjnych poprzez stosowanie w swoich wypowiedziach wielu parafraz i powtórzeń, a także poprzez intensywnie wspieranie percepcji wypowiedzi dzięki zastosowaniu wielu różnorodnych bodźców akustycznych, wizualnych, kinestetycznych, rytmicznych itd.

## 2. Nauczanie zintegrowane

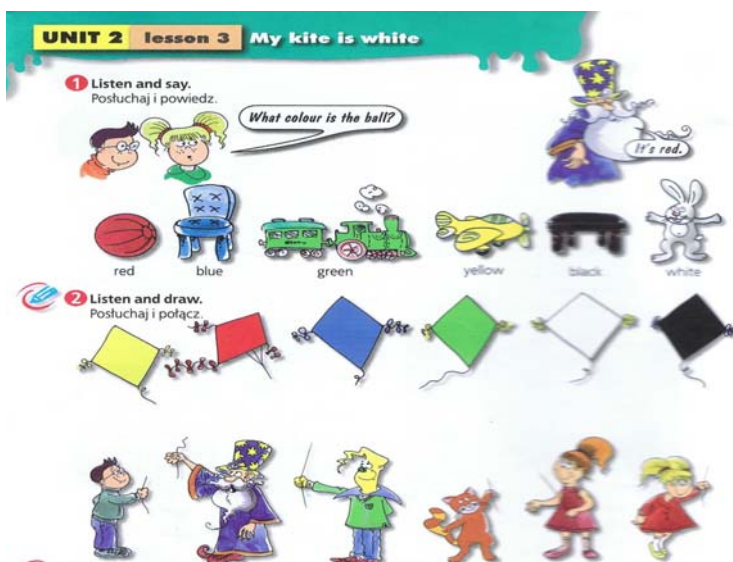
W polskim systemie oświaty cały I etap edukacyjny (klasy 1–3, a także oczywiście cała edukacja przedszkolna) jest okresem nauczania zintegrowanego bez podziału na poszczególne przedmioty. Dotyczy to również języków obcych. W ramach tego podejścia niektóre treści programowe dotyczące wybranych zagadnień tematycznych, bloków tematycznych i projektów mogą być częściowo lub w całości realizowane w języku drugim. Ta zasada wychowania dwujęzycznego odpowiada w pełni postulatom nowoczesnej glottodydaktyki, w myśl której „nauczanie języka obcego w szkole podstawowej jest raczej nauczaniem treści poprzez język obcy, a nie nauczaniem gramatyki i słownictwa” (E. Werlen 2002: 65). Oznacza to, iż na wczesnych etapach edukacyjnych nie powinna mieć miejsca formalna nauka języka w sensie opanowania pewnego pensum zagadnień gramatycznych czy leksykalnych – niemniej jednak takie pensum podane jest w przypadku każdego z analizowanych podręczników do nauki języka angielskiego w przedszkolu i klasach 1–3 szkoły podstawowej. W podręcznikach tych odnajdujemy wykaz struktur językowych do opanowania czynnego i biernego, a także lekcje powtórzeniowe, których celem jest sprawdzenie stopnia opanowania tych struktur przez uczących się. Stoi to w jawnej sprzeczności z zasadami wychowania dwujęzycznego, w myśl których wczesne nauczanie języka drugiego powinno mieć charakter „spotkania z tym językiem” i odbywać się w sposób zintegrowany z ogólnym rozwojem poznawczym dzieci, a także rozwojem ich języka ojczystego.

Nauczanie zintegrowane oznacza, że metody i techniki pracy na zajęciach języka drugiego powinny być zbieżne z metodami i technikami pracy na zajęciach prowadzonych w języku ojczystym dzieci. Oznacza to także, że rodzaje ćwiczeń, które mogą i powinny być stosowane podczas zajęć języka drugiego, w gruncie rzeczy nie powinny różnić się od tych, jakie są stosowane w celu wspierania dziecięcego rozwoju języka pierwszego i sprawności poznawczych. Przeanalizujmy kolejny przykład, dotyczący przyswajania przez dzieci i utrwalania nazw kolorów. Przykład z podręcznika do nauczania zintegrowanego realizowanego w języku polskim (Ilustracja 2):



Ilustracja 2. Małgorzata Strzałkowska, *Kolory* (A. Bobryk, M. Krzywicka Entliczek Pentliczek. Książka dla starszego przedszkolaka. Pięciolatk, 2007: 94–95)

Przykład ten jest na pierwszy rzut oka znacznie bardziej skomplikowany pod względem językowym – z powodu o wiele większej ilości „słówek”, niż przykłady z podręczników do nauki języka angielskiego (Ilustracja 3 i Ilustracja 4).



Ilustracja 3. *Kolory* (M. Appel/ J. Zarańska, Hocus Pocus 1, 2007: 18).



Ilustracja 4. Kolory (L. Dyson, K. Pogłodzińska, *Our Discovery Island Starter*, 2012: 58).

Jednak w pierwszym przypadku, pobudzając i wspomagając procesy poznawcze dziecka prowadzące do powstania (utrwalenia, rozszerzenia) pojęcia danego koloru, autorki podręcznika odwołują się do znanych i bliskich dziecku obiektów z jego najbliższego otoczenia – nie wymagają przy tym, jak się wydaje, aby zapamiętało ono koniecznie wszystkie nazwy tych obiektów, ani nawet tego, aby je bezbłędnie identyfikowało („korale indyka”, „glony”, „ostróżki”, „cień do powiek mamy” itd.). Zadanie dziecka polega na dopasowaniu naklejek do zbiorów obiektów w tym samym kolorze. W drugim przypadku brakuje jednoznacznego odwołania się do rzeczywistości pozajęzykowej – samolot jest żółty, a piłka, czerwona na jednym obrazku, na kolejnej stronie również jest żółta – choć jak wiadomo żółte samoloty są rzadkością, a piłki nie mają jednego określonego koloru, w przeciwieństwie do np. pomarańczy czy truskawki. Zadanie zaś polega na dopasowaniu nazw kolorów do obiektów nie różniących się od siebie żadną inną cechą (latawców, kwiatów) – a więc odwołuje się do analizy *strictae* językowej – jeśli dziecko nie rozpozna nazwy koloru, nie wykona prawidłowo zadania. Wydaje się zatem, że w pierwszym przypadku – dzięki odniesieniu do dziecięcego doświadczenia w poznawaniu rzeczywistości pozajęzykowej, a także dzięki istnieniu bogatszego kontekstu językowego (por. A. Duszak 1998: 167), dziecku będzie znacznie łatwiej zapamiętać prawidłowe nazwy kolorów.

Ważną zasadę dydaktyczną nauczania zintegrowanego stanowi połączenie działania językowego i niejęzykowego, a także uwzględnienie i wykorzystanie naturalnej dziecięcej ciekawości, chęci poznawania świata i gotowości podejmowania aktywności poznawczej, potrzeby i zdolności uczenia się poprzez własną aktywność, rozwiązywanie problemów i zabawę, uczenia się wszystkimi zmysłami i całym ciałem. Nauczanie zintegrowane oznacza też zastosowanie elementów muzycznych i fantastycznych, uczenie się poprzez piosenki, rymy, baśnie i opowieści, które dzieci „przeżywają” podczas zajęć, i rzeczywiście wszystkie te elementy odnajdujemy w analizowanych podręczni-



kach. Istnieje jednak pewna zasadnicza różnica pomiędzy materiałami dydaktycznymi do nauki języka drugiego i materiałami do nauczania realizowanego w języku polskim, a dotyczy ona dostosowania wyboru i zakresu tematów (treści nauczania) i zadań do możliwości poznawczych dzieci. Otóż z reguły jesteśmy skłonni – w odniesieniu do materiałów dydaktycznych do nauki drugiego języka – wyrażać obawę, czy nie są one – zważywszy na niedoskonałe umiejętności językowe uczących się – zbyt trudne i wymagające. Analiza porównawcza materiałów dydaktycznych<sup>4</sup> wykazuje, że jest zupełnie odwrotnie. W podręcznikach do wczesnej nauki języka angielskiego znajduje się sporo zadań polegających na rozwiązywaniu problemów poznawczych (np. dopasowywanie cienia do kształtu obrazka, łączenie pasujących elementów, wykluczanie elementu nie pasującego itd.), jednak ich poziom trudności znacznie odbiega od możliwości poznawczych dzieci, tj. od poziomu trudności zadań, jakie wykonują dzieci w tym samym wieku na zajęciach prowadzonych w języku polskim. Porównajmy dwa przykładowe zadania: w obydwu przypadkach chodzi o ten sam typ zadania – uzupełnienie brakujących części obrazka – wymagana jest synteza wzrokowa oraz sprawności manualne. W pierwszym przypadku (Ilustracja 5) należy uzupełnić większą ilość elementów (10), nie ma „podpowiedzi” w postaci zarysu poszczególnych brakujących elementów obrazka, które dziecko musi samodzielnie wyciąć i przylepić w odpowiednim miejscu przy pomocy kleju. W drugim przypadku (Ilustracja 6) elementów tych jest znacznie mniej (4, jedna „naklejka” znajduje się już na właściwym miejscu jako przykład prawidłowego wykonania zadania), są one znacznie łatwiejsze do odszukania na obrazku głównym i należy je uzupełnić, przyklejając naklejki, które są znacznie mniej wymagające pod względem manualnym. Należy też zwrócić uwagę na to, że sukces w wykonaniu obu tych zadań nie zależy w żadnym stopniu od umiejętności językowych.



*Ilustracja 5. Zwierzęta w dżungli (E. Zgondek, L. Kołodziej, Entliczek Pentliczek. Kajecik 2. Pięciolatki, 2007: 60-61)*

<sup>4</sup> Szczegółowe zestawienie materiałów dydaktycznych – zob. Bibliografia.



Ilustracja 6. Zwierzęta w Zoo (N. Simmons, *Ricky the Robot 2*, 2012: 6)

### 3. Rozwój sprawności językowych

Zgodnie z zasadami wychowania dwujęzycznego, w początkowej fazie nauki drugiego języka na wczesnych etapach edukacyjnych rozwijane jest szczególnie rozumienie ze słuchu. Rozwój tej sprawności odbywa się dzięki percepcji i przetwarzaniu informacji językowej w zrozumiałych dla dzieci sytuacjach komunikacyjnych – poprzez intensywne słuchanie interesujących treści dzieci uczą się rozpoznawać i rozumieć jednostki leksykalne na podstawie kontekstu językowego i sytuacyjnego. Częste, intensywne słuchanie wpływa pozytywnie także na rozwój wymowy, intonacji, rytmu i melodii języka. Dlatego rozwój sprawności rozumienia ze słuchu stanowi podstawę rozwoju sprawności mówienia w późniejszym okresie nauki – początkowo mówienia naśladowczego (reproduktywnego), a potem mówienia produktywnego (kreatywnego – sprawność ta rozwija się tym szybciej i lepiej, im bardziej intensywny jest kontakt dziecka z drugim językiem). Sprawności czytania i pisania są zwykle najpierw rozwijane w języku ojczystym dzieci, chociaż próby w języku drugim nie są wykluczone. Jednak sprawności te rozwijane są intensywnie na ogół dopiero w kolejnych latach szkolnych. Rozwój sprawności czytania polega przede wszystkim na rozwoju strategii samodzielnego rekonstruowania treści tekstów pisanych – rozumienia jednostek leksykalnych na podstawie kontekstu, odnajdywania najważniejszych informacji w tekście itp. Natomiast nauka pisania w języku drugim na I etapie edukacyjnym polega na podejmowaniu prób przepisywania, grupowania, czy przyporządkowywania znanych słów i wyrażeń, dzięki czemu dzieci zaznajamiają się z zasadami ortografii, które ułatwią im rozwój sprawności pisania na dalszych etapach edukacji.

Analiza wybranych podręczników do wczesnej nauki języka angielskiego wykazała, że zasady te są realizowane w znikomym stopniu. Najważniejszym problemem jest, wspomniany już wcześniej, prawie całkowity brak kontekstu językowego – dlatego trudno jest mówić w przypadku tych podręczników o rozwoju sprawności rozumienia ze słuchu lub czytania. Tylko w jednym podręczniku (C. Selby, *Playtime A*, 2011) znalazły się bardziej złożone pod względem językowym opowiadania. W przypadku pozostałych podręczników można co najwyżej mówić o umiejętności rozpoznawania pojedynczych struktur językowych (słów i zwrotów). Nie zmienia tego także inten-



sywne zastosowanie prostych rymowanek i piosenek. Bez rozwoju sprawności receptywnych trudno zaś jest mówić o rozwoju sprawności produktywnych. Oto przykład typowego zadania „na mówienie”: L. Dyson/ B. Michałowski, *Our Discovery Island Starter. Książka dla nauczyciela*, 2012: 24: *Zapytaj dzieci po polsku, co widzą na obrazku i co robią postaci. zachęcaj dzieci, by odpowiadały, podając angielskie słowa, np. boy, girl, look, sit down, stand up*. Jeśli chodzi o zadania wspierające rozwój sprawności pisania – to na tym etapie próby pisania po śladzie, jakie znajdujemy np. w podręczniku *Hocus Pocus 1* (M. Appel/ J. Zarańska 2007) – ten rodzaj aktywności z wymienionych wyżej najbardziej odpowiada zasadom wychowania dwujęzycznego.

#### 4. Autentyczność i bogactwo oferty językowej

Zintegrowany rozwój sprawności językowych i niejęzykowych oznacza to, że wyrażenia języka drugiego stają się obok wyrażen języka ojczystego dzieci instrumentem ich rozwoju poznawczego. Aby wyrażenia języka drugiego mogły spełnić funkcję środka rozwoju wiedzy i poznania świata, ich użycie musi być autentyczne. Wyrażenia języka drugiego muszą być używane na zajęciach w funkcji środka komunikacji, interakcji i prezentacji treści. Wypowiedzi nauczyciela i materiały dydaktyczne nie powinny być upraszczane pod względem gramatycznym i leksykalnym kosztem ich autentyczności komunikacyjnej i „zawartości informacyjnej”, zaś kontakt z językiem drugim powinien być możliwie jak najbardziej zróżnicowany i intensywny (por. H. Wode 2004). Wypowiedzi formułowane w drugim języku powinny także stale towarzyszyć rytuałom lekcyjnym, takim jak na przykład: powitanie, formy zwracania się do nauczyciela, pożegnanie itp., zachowanie porządku w sali, zachowanie dyscypliny podczas wykonywania zadań, przygotowanie pomocy i przyborów potrzebnych do pracy na zajęciach, typowe polecenia do ćwiczeń i zabaw itp.

Analiza podręczników przeznaczonych do nauki języka angielskiego na wczesnych etapach edukacyjnych pokazuje, że również ze spełnieniem tego postulatu są ogromne trudności. Wprowadzane struktury językowe są maksymalnie uproszczone, często są to pojedyncze wyrazy, a polecenia do zadań są zwykle tłumaczone na język polski lub objaśniane w języku polskim, np. M. Appel/ J. Zarańska, *Hocus Pocus 1*, 2007, Unit 1, ćw. 4: *Listen, draw and say – Posłuchaj i zaznacz [v]. Która z postaci nie przedstawiła się?*; ćw. 5: *Draw and say – Narysuj siebie obok Pana Tricka i przedstaw się*.

Podobnie wygląda sprawa organizacji pracy na lekcji. W podręcznikach dla nauczycieli znajdują się co prawda wskazówki, aby odwoływać się do pewnych stałych elementów zajęć, takich jak piosenki na powitanie, piosenki na pożegnanie itd., a także lista prostych poleceń, z którymi „po kilku lekcjach uczniowie osłuchają się (...) i zapamiętują je” (M. Appel/ J. Zarańska, *Hocus Pocus 1*, 2007: 11), ale jednocześnie z podanych scenariuszy lekcji wynika jednoznacznie, że w znacznej części odbywają się one w języku polskim! Dzieci nie otrzymują więc szansy na podjęcie wysiłku samodzielnego rekonstruowania wyrażen języka angielskiego ani na podstawie kontekstu językowego, ani nawet na podstawie kontekstu sytuacyjnego, gdzie wyrażenia językowe byłyby powiązane z czynnościami, które dzieci obserwują i w których uczestniczą. Sytuacje komunikacyjne, w których dzieci biorą udział na lekcji, są w dużej mierze symulowane i udawane, a więc nie tylko użycie wyrażen językowych, ale także działania, które wykonują uczący się, nie są autentyczne. Przykład: L. Dyson/ B. Michałowski, *Our Discovery Island Starter. Książka dla nauczyciela*, 2012: 24: *Zabawa ruchowa. Powtórz z dziećmi nazwy prostych czynności: look, speak, listen, sing, draw, colour. Wyjaśnij dzieciom, że będziesz podawać nazwy czynności, a ich zadaniem będzie*

*udawanie [podkreślenie M.O.], że je wykonują. Powiedz: Look, look, 1,2,3! uczniowie wykonują odpowiedni gest, np. przykładają dłoń do czoła i mrużą oczy, by lepiej widzieć.*

## 5. Podsumowanie

Analiza wybranych podręczników do nauki języka angielskiego na wczesnych etapach edukacyjnych pozwala na wysnucie wniosku, iż ich stosowanie w procesie nauczania nie sprzyja stwarzaniu naturalnej sytuacji uczenia się języka drugiego, w której dzieci mogłyby wykorzystać swoje wrodzone „zdolności uczenia się języków”, jakimi dysponują w okresie szczególnej wrażliwości językowej, a przez to nie wspiera w zadowalającym stopniu ani rozwoju poszczególnych sprawności językowych, ani zintegrowanego rozwoju językowego i poznawczego uczących się. Największe słabości tych materiałów dydaktycznych to ubóstwo kontekstu językowego, które sprawia, że użycie wypowiedzi drugiego języka nie spełnia wymogu autentyczności i adekwatności komunikacyjnej (postulowanego w glottodydaktyce nie tylko w odniesieniu do wczesnych form nauczania języka drugiego) oraz ich niedopasowanie do poziomu rozwoju poznawczego dzieci. Wnioski te w świetle wyników badań naukowych nad dwujęzycznością i wychowaniem (nauczaniem) dwujęzycznym skłaniają do zmiany dotychczasowego sposobu myślenia. Dydaktyka nauczania języków na wczesnych etapach edukacyjnych nie powinna dłużej być traktowana jako „uproszczona wersja” tradycyjnego nauczania języków obcych, lecz uzyskać status odrębnej dyscypliny glottodydaktycznej. Zadaniem tej dyscypliny byłoby nie tylko opracowanie adekwatnych materiałów dydaktycznych, ale także tworzenie odpowiednich programów kształcenia nauczycieli, które mogłyby pociągnąć za sobą niezbędne zmiany w praktyce wczesnego nauczania języków obcych.

## Bibliografia

- Duszak, A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa.
- Grucza, F. (2007), *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*, (w:) H. Kordela/ T. Zygmunt (red.), *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*. Chełm. 12–24.
- Kersten, K. (2013), *Ins Sprachbad eintauchen*, (w:) *Gehirn und Geist* 6/2013, [www.gehirn-und-geist.artikel/1191470](http://www.gehirn-und-geist.artikel/1191470). 40–43.
- Olpińska, M. (2004), *Wychowanie dwujęzyczne*, Warszawa.
- Olpińska, M. (2006), *Untersuchungsbericht. Leistungen von Kindern in der bilingualen Gruppe im Kindergarten Nr. 4 in Olesno*, (w:) *Studia Niemcoznawcze* XXXII. 839–845.
- Olpińska, M. (2009), *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*. Warszawa.
- Werlen, E. (2002), *Teoria i praktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy koncepcji programu nauczania języka angielskiego i francuskiego w klasach I-IV*, (w:) M. Dakowska/ M. Olpińska, *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*. Warszawa. 64–88.
- Wode, H. (2000), *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten*. Kiel.

Wode, H. (2004), *Frühes (Fremd)Sprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?* Kiel.

### **Podręczniki do nauki języka angielskiego**

Appel, M./ J. Zarańska (2007), *Hocus Pocus 1*. Wyd. Szkolne PWN, Warszawa.

Dyson, L./ B. Michałowski (2012), *Our Discovery Island. Starter, Książka dla nauczycieli*. Pearson Central Europe, Warszawa.

Dyson, L./ K. Poglodzińska (2012), *Our Discovery Island. Starter*. Pearson Central Europe. Warszawa.

Leighton, J. (2011), *Captain Jack 2 Plus*. Macmillan Education, Oxford.

Medwell, C. (2008), *Hello, Cheeky*. Macmillan Education, Oxford.

Selby, C. (2011), *Playtime A*. Oxford University Press, Oxford.

Simmons, N. (2012), *Ricky the Robot 2*. Pearson Education Limited, Oxford.

### **Podręczniki do nauczania zintegrowanego**

Bobryk, A./ M. Krzywicka (red.) (2007), *Entliczek Pentliczek. Książka dla starszego przedszkolaka. Pięciolatki*. Nowa Era, Warszawa.

Dudelewicz, E.M. i in. (2011), *Mam 4 latka*. Firma Księgarska Olesiejuk, Ożarów Maz.

Gawrońska, B./ E. Raczek (2013), *Tropieciele. Roczne przygotowanie przedszkolne, Karty 1 i 2*. WSiP, Warszawa.

Lekan, E. (2013), *Mam 5 latek*. Firma Księgarska Olesiejuk, Ożarów Maz.

Łada-Grodzicka, A. (2011), *Razem w przedszkolu. Karty czterolatka*. WSiP, Warszawa.

Wiśniewska, A. (2013), *Mam 4 latka*. Firma Księgarska Olesiejuk, Ożarów Maz.

Zgondek, E./ L. Kołodziej (2007), *Entliczek Pentliczek. Kajecik 2, Pięciolatki*. Nowa Era, Warszawa.

**Tomasz RÓG**

## **The Shaping of Applied Linguistics and the Emergence of Glottodidactics**

### **Abstract:**

This article focuses on the development of glottodidactics understood as a scientific discipline concerned primarily with teaching and learning foreign languages, as well as language acquisition, foreign language teacher training, and the design of teaching materials. We investigate the origins of glottodidactics and its gradual isolation from applied linguistics, we look at its research areas and problems it encounters as it emancipates from other sciences. Finally, our attention is turned to the achievements of glottodidactics in Poland.

### **Introduction**

A point strongly advocated in the article is that glottodidactics is a relatively young scientific discipline whose roots can be traced back to applied linguistics (AL), and which aims at emancipating itself from other humanistic sciences. As the term ‘glottodidactics’ is a characteristic development of Polish studies in the field, the author wishes to issue a proviso that the article concentrates largely on the advances of Polish linguists, referring to foreign influences only when necessary. The article begins with a discussion on the (frequently unclear) links between pure and applied linguistics. A necessarily cursory treatment of the immense subject will allow us to fathom the heart of the matter without delving into its intricacies. It will also help direct the discussion towards glottodidactics whose conceptualisation will be necessary for a better understanding of its interdisciplinary nature that gives it the liberty to draw from related avenues of enquiry. Subsequently, the theoretical underpinnings will elaborate upon the models of glottodidactics, its subject matter, and research areas. These pertain predominantly to the study and science of foreign language learning/teaching. By discussing the dispute between theoreticians about the primary concerns of glottodidactics, we will investigate these problems from different angles. In order to give the article a critical edge, the author will make frequent remarks on his perception of the problems discussed in the line of argument and will close it with a set of comments on the status of glottodidactics.

### **1. From linguistics to glottodidactics**

In order to ground our discussion in general linguistics it seems relevant to investigate the theoretical framework of glottodidactics. This framework, in turn, should rest on

solid foundations of rigorously controlled scientific research. Accordingly, the following part of the article aims at presenting the emancipation of glottodidactics from linguistics as autonomous scientific discipline. At the outset, we shall briefly discuss linguistics as the broad field into which our subject matter falls and differentiate between pure and applied linguistics. Next, the scope of our investigation shall be shifted to glottodidactics – a field closely related to applied linguistics (also treated as its subfield by some theoreticians). Whether the objectives of the article are clear, the hypotheses fitting, and the conclusions appropriate, will hinge on situating it adequately within the chosen field of science.

### 1.1. The concepts of language and linguistics

The main concern of the present article was drawn from the developments of linguistics. Many definitions of the field have been developed, some very closely related to its subdisciplines and some more general. W. Doroszewski (quoted in J. Kida 1999: 93) once said that linguistics is a “humanistic link of all sciences<sup>1</sup>” and as such, it encompasses complex disciplines of varying subject matters and methodologies. The necessary elements of any science, as T. Siek-Piskozub (2007) accentuates, are its subject, object, and the results of its research. It was F. Gucza, who notably said (2010: 124) that in order to establish the object of linguistics one would have to establish the objects of its core elements: phonetics, phonology, morphology, syntax, etc. The terminological discord can, however, be seen as a merit since linguistics has long established the quest for its object its obligatory task. By doing so, it outraces other humanistic or social sciences that repeatedly contend with the problem of pinpointing their objects of enquiry.

Whilst proposals of the scope of linguistics are mounting, in this article we shall narrow our investigation to the Polish context that will allow us to better understand the origins of glottodidactics. One of the “fathers” of glottodidactics in Poland, F. Gucza stressed the necessity to redefine the concept of language as such in order to define the boundaries of linguistics. Following his line of reasoning, (real) language should not be treated as entity separate from human beings. According to his anthropocentric view of linguistics (which dates back to the 1970s), the tendency of idealising language and perceiving it as functioning independently of human beings ought to be abandoned. Language is not an ideal, abstract system, it is not contained in dictionaries or any external corpora, nor is it contained in its external realisations such as words, sentences or utterances.

F. Gucza (1993: 31) calls for humanising both language and linguistics, and voices the need to include psycho-, neuro-, and sociolinguistics as the core elements of the science. In his understanding, language is practical knowledge serving people to create and substantialise (manifest) structures of utterances, use them to realise specific aims, to subscribe certain values to them and to identify analogous utterances expressed by other people. As such, language is inextricably connected with an individual. In fact, the two constitute an inseparable whole in a manner comparable to human and his mind.

---

<sup>1</sup> All translations from Polish are mine, TR.

As the consensus between different linguistic definitions of language (such as Aristotelian, Saussurian, Sapirean, Chomskyan and so forth) seems unattainable, the specific view advocated by F. Grucza shall be adopted for the purposes of our investigation. Our main motivation lies in the fact that placing an individual, not language, at the core of investigation marked a fundamental shift in linguistic sciences and influenced the shaping of glottodidactics. We shall return to this premise later in the article.

Prior to proceeding further, it is fitting to remark that the validity of anthropocentric linguistics was recognised by other researchers. Guided by the above-elaborated ideas, E. Wąsik (2007: 161–162) observed that post-structuralist linguistics transgressed the boundaries of its subject and opened up to embrace the relationships between language, culture, and organism. A human being began to be seen as an active subject of communication, immersed in their linguistic and cultural environment. This observation led to the conclusion that the environmental aspects of human life might have more profound consequences for communication than people's genetically-inherited traits. E. Wąsik, in turn, evokes (2007: 166) V. Yngve who, when working on his framework of *human linguistics*, discriminated between linguistics of people and linguistics of language. The former can be seen as coterminous with anthropocentric linguistics in the understanding expressed above. Among other researchers offering a similar human-centred viewpoint are Polish linguists such as Z. Wąsik 1986, W. Woźniakowski 1994, and A. Duszak 1998. By the same token, S. Grucza (2011: 150) points to the 'brain-based' (ergo human-centred) localisation of language, whereas B. Sadownik (2012) offers the idea that language is primarily a property of one's brain and secondarily of their mind. An idea which neatly synthesises these musings is P. Stelmaszczyk's (2011) observation that recent linguistic research shifted from examining the structure of language to examining the structure of mind.

To return to the question that we posed at the beginning of this section, namely what constitutes the subject of linguistics, it is worth looking at some of the most common misconceptions regarding the field. These have been outlined by F. Grucza in his monograph of 1983 and in his subsequent works. First of all, the initial object of linguistic enquiry comprises people and their specific linguistic properties which (very broadly speaking) allow them to create, project, and receive utterances. Secondly, perceiving concrete languages as the main interest of this science is a common fallacy. What lies at the heart of the matter is human and his ability of producing/comprehending speech. Thirdly, it is a misunderstanding to treat any concrete human utterances as the subject matter of linguistics. The main aim of linguistics, as F. Grucza (2010: 33) aptly notes, is to understand what is contained in the creators and not their texts. Finally, linguistics should not endeavour to establish the theory of language, but to put forward a reliable theory of linguistic communication.

## 1.2. Terminological discord concerning the scope of applied linguistics

Discrimination between pure and applied linguistics (AL) is necessary so as to narrow down the research area in the remainder of the present article. This is not to say that the two are separate branches of general linguistics. In fact, they are its integral and

complementary constituents. At the outset, however, it needs to be stressed that different understanding of AL in different countries results in varied perspectives regarding its subject matter. For the purposes of the present article, as stated in the introduction, we shall follow the school of thought represented by Polish theoreticians (F. Grucza in the most part). Broadly speaking, pure and applied linguistics, having the same object of inquiry, approach it from two different perspectives. As F. Grucza (2009: 35) clarifies, pure linguistics poses primary and AL poses final questions regarding this subject. AL does not seek its own theories rather it verifies the ones worked out by pure linguistics. By doing so, it may draw attention to the necessity of generating further or missing theories. The main aim of pure linguistics is to discover the nature of interpersonal linguistic communication (how it is conditioned and what rules govern it) while the primary aim of AL is to discover what happens to this communication if it is subject to outside intervention, and how it can be manipulated and transformed.

Historically speaking, one should bear in mind that the notion of AL was introduced in the works of August Friedrich Bernhardt, particularly in his book “Angewandte Sprachlehre” (1803). A. Bernhardt made the distinction between applied and pure linguistics using the example of mathematical sciences and advocated the view that AL should examine the use of language as a tool for reflecting the reality. As such, language should be used in science and poetry. A similar terminology was used by Polish linguist Jan Baudouin de Courtenay in his lecture of 1870 in Petersburg. J. Baudouin de Courtenay was of the opinion that AL should use the knowledge acquired by pure linguistics in solving the problems of other disciplines, mythology, prehistory, ethnography, ethnology, and anthropology, to name a few (Z. Wąsik/E. Wąsik 2008: 139). In the very gist, J. de Courtenay did not consider AL as pertaining to a concrete subject matter, but rather as an approach to investigating different fields. Such an understanding was sustained in the works of his contemporaries (H. Hirt, O. Dittrich, A. Tomson). In Europe, during the interwar period, AL was associated with language standardisation. A sudden growth of interest in AL can be associated with the development of the audio-lingual method by American linguists (*inter alia* by L. Bloomfield, C.F. Hockett, T.A. Sebeok) for the purposes of American army in the 1940s. Consequently, the understanding of AL, particularly in the Anglophone world, was, and still is, very often narrowed to foreign language teaching. Understood in this way, the term AL appeared first in the title “Language learning: a journal of applied linguistics” in 1948. The first academic centre dealing with the discipline was the School of Applied Linguistics established in Edinburgh in 1957. In the U.S., it was the Centre for Applied Linguistics founded in Washington, D.C. in 1959. In Poland, Zakład Językoznawstwa Stosowanego (Institute of Applied Linguistics) was set up in Poznań in 1964. The term AL in the present state is very broadly associated with practical dimensions of human communication. However, despite the existence of autonomous educational institutions, journals, and conferences devoted to the field, vocalising its precise definition constitutes a formidable challenge.

Simply put, AL concerns retrieving applicable knowledge from the findings of pure linguistics and testing its applicability (F. Grucza 2010: 36). Inherent in this definition are three historically established notions of AL. First of all, AL can be seen as focused

on using the findings of linguistic studies. Secondly, AL can be understood as oriented towards solving practical problems (e.g. American linguists working for the American army during WW2 on effective foreign language teaching methods). Thirdly, AL can be perceived as a collection of disciplines such as foreign language teaching methodology, translation studies, language impairment, speech therapy, contrastive studies, terminology, and glottodidactics (this understanding of AL is proposed by the International Association of Applied Linguistics). W. Wilczyńska and A. Michońska-Stadnik (2010: 43) accentuate the problem of too much generality inherent in the concept, which makes it difficult to determine its concrete subject matter. Furthermore, the name itself suggests that AL deals with practical implementation of linguistic findings, which is a widespread misunderstanding.

As argued above, there are subtle differences in the understanding of the term in different research traditions. In the English-speaking countries, the heterogeneous nature of AL hinders the conceptualisation of its research area. AL serves as an umbrella term for translation studies, lexicography, rhetoric, stylistic, language acquisition, and language teaching. The area of research known as second language acquisition (SLA) isolated itself from AL in the 1960s, and deals with processes and conditions of acquiring a second language. The issues concerning the teaching of foreign languages as well as educating foreign language teachers are tackled by yet another discipline, known in the Anglophone world as foreign language teaching methodology. This research area is traditionally concerned with approaches, methods, and techniques serving foreign language education (for discussion see W. Wilczyńska and A. Michońska-Stadnik 2010: 42–46). In the Polish context, a discipline which can be identified with foreign language teaching methodology is glottodidactics, which is described in the section below.

## 2. Glottodidactics

Despite the fact that teaching foreign languages has a reported history of 2500 years, a scientific discipline serving a deeper consideration of the subject is still at a nascent stage. The term ‘glottodidactics’ was introduced in the works of Polish professor Ludwik Zabrocki in the 1960s and denoted, at its initial stage, the creation and evaluation of texts used for teaching foreign languages, and later on, the investigation of the properties of learners as well as teachers (for a further discussion see E. Wąsik and Z. Wąsik 2008). The term is used mainly in Polish and Greek educational contexts, whereas the English speaking countries refer to foreign language (FL) teaching methodology. Following T. Siek-Piskozub (2007), in the Western countries foreign language didactics is regarded a domain of AL, whereas the dominating paradigm in Poland is seeing it as a separate discipline (although glottodidacticians are formally perceived as linguists).

With no pretence of offering an exhaustive account of how languages are learned, many Polish researchers voice the need for establishing glottodidactics as a scientific discipline in its own right, since applied linguistics did not fulfil its role of accounting for the various difficulties marking the processes of language learning. Yet, as M. Dakowska (2010a: 148), for example, observes that glottodidactics is notoriously limited to its practical dimension and is being refused its cognitive value. W.



Wileczyńska (2010: 22) calls for distinguishing glottodidactics from pedagogy and linguistics with which it was wrongly considered equivalent. Both authors argue that glottodidactics is an empirical discipline which needs to clearly define its research field, research objectives, methodology, and terminology.

## 2.1. A short history of the field

A growing interest in foreign language teaching methodology in Poland can be observed beginning with the 1970s. Before this period, the status of foreign language (FL) methodology both in Poland and around the world had not been debated for the simple reason that methodology had not existed as a scientific discipline. Things began to change first in the Anglophone world with the advent of the audio-lingual era based on linguistic structuralism and behavioural pedagogy. Although initially proposed as a method of teaching foreign languages, the audio-lingual method quickly influenced the teaching of other subjects. Of note, linguistics had been until then regarded as a parent discipline for foreign language teaching. Structural linguistics was notably an approach noted for the audio-lingual method as well as for its assumptions about Language Acquisition Device. In the United States, however, the real interest in FL education had political rather than scientific beginnings. The danger of nuclear war with the Soviet Union led many Americans to take up learning Russian. Knowing the language of the enemy increased the US chances of not falling behind in the arms race. Schools, universities, and private courses laid emphasis on Russian lessons which resulted in an increased interest in FL methodology. N. Chomsky's critique of B. Skinner's behaviourism only flared up the debate over effective teaching methods.

Before the 1970s, the unfortunate paucity of scientific consideration regarding foreign language teaching in Poland left many teachers responsible for the organisational issues concerning their work. As H. Komorowska (2007: 78) notes, pursuing an academic career meant choosing between linguistics and literature. In effect, this led many teachers oriented towards FL methodology to abandon their initial research interests once they entered academic institutions. Doctoral and postdoctoral theses on FL methodology of the time were non-existent. In the 1970s, however, the need for a disciplined reflection on FL methodology began to be increasingly recognised. The credit for acknowledging FL methodology as a scientific discipline in its own right should be given to Prof. Ludwik Zabrocki (1907–1977) of Adam Mickiewicz University in Poznań, who created the foundations of glottodidactics (L. Zabrocki did not use the term 'glottodidactics', though), and to Prof. Jacek Fisiak of the same University, who was the first to award academic degrees in the field.

The beginnings of glottodidactics in Poland can be therefore associated with Adam Mickiewicz University in Poznań. The name of the discipline was coined by Prof. Jan Wikarjak for the purposes of a scientific journal "Glottodidactica. A journal of applied linguistics"<sup>2</sup> founded in 1966 by L. Zabrocki. The term comes from Greek in which *glotta* denotes 'language' and *didascein* translates as 'to teach'. Strangely enough, L.

---

<sup>2</sup> The name of the journal can be misleading. Glottodidactics was not associated by Zabrocki with applied linguistics, the title was given for the reason that the journal was issued by the Department of Applied Linguistics. Unfortunately, it still adds to the misconception that glottodidactics is a part of applied linguistics.

Zabrocki never referred to the field as glottodidactics and preferred to use the terms 'methodology' or 'foreign language teaching'. Nonetheless, he associated the discipline as related mainly to (but not identical with) linguistics rather than teaching. In 1964, L. Zabrocki established the first Polish Department of Applied Linguistics in which the first glottodidactic research was carried out. L. Zabrocki's track record in the field was summed up in his book "Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych" ("Linguistic foundations of foreign language teaching methodology") of 1966. Following L. Zabrocki's proposal, Polska Akademia Nauk (Polish Academy of Sciences) set up the Applied Linguistics Section in 1973. Its first chair was Zabrocki's disciple, F. Grucza, who also continued L. Zabrocki's work in the Institute of Applied Linguistics at Warsaw University. In Poznań, L. Zabrocki's thought is being developed, *inter alia* by Prof. Pfeiffer.

## 2.2. Models of glottodidactics

Ever since a debate on the status of glottodidactics evoked, Polish researchers worked intensively on establishing its autonomy. T. Siek-Piskozub (2007) observes that glottodidactics, as a discipline based on linguistics, became one of the pillars of educating philologists in Poland. The sheer fact that glottodidactics is characterised by two plains: pure and applied, speaks in favour of its scientific independence. In the past thirty years, three models of the science were proposed by Polish researchers. The first model, put forward by F. Grucza in 1978 and dubbed 'układ glottodydaktyczny' ('glottodidactic system'), presents a very simple layout comprising of a teacher, a student and a channel of communication between them. The model was intended to demonstrate how different fields of science (pedagogy, psychology, and communication studies) are integrated in the subject matter of glottodidactics. It is instructive to look at the model as a whole despite its tripartite structure. In other words, all three elements constituting it are equally important, none being superior to others, and all three should be considered concomitantly by glottodidactics.

The second model, offered by W. Woźniewicz (1987), distinguishes between pure, applied, and practical glottodidactics. Pure glottodidactics is placed at the highest level of his model. It derives its theories from empirical reality and influences the other two types of glottodidactics by pointing to new avenues of their inquiry, directions for future development, and defining their aims. Pure glottodidactics, out of necessity, makes use of related scientific disciplines. Applied glottodidactics draws from pure glottodidactics in that it uses its findings to offer applicable conclusions (if A then B). Finally, practical glottodidactics, also known as the methodology of foreign language teaching is concerned with the practical implementation of these findings.

The third, and the most elaborate model of glottodidactics, presented by W. Pfeiffer (2001: 21), places at its heart language which acts as a mediator between a teacher and a student. The remaining elements are teaching materials, teaching methods, teaching conditions, and objective reality (i.e. social and school milieu, as well as state educational policy). All the elements remain in specific relations to one another. This model is open and dynamic in that it takes into account the changing reality of foreign language teaching.

### 2.3. Glottodidactic research areas

It is generally assumed that a scientific discipline is organised around one specific research problem. With reference to glottodidactics, however, the articulation of such a problem seems unattainable in the near future. Although it is generally agreed that glottodidactics is concerned with teaching and learning foreign languages, a whole host of important questions concerning its research area remains. With respect to this, W. Wilczyńska (2010: 22) contends that any humanistic science, due to its nature, should be perceived as an open space and attaches immense weight to the fact that much of what constitutes the interest of glottodidactics is simply unobservable. Germane to this discussion are brain-based processes.

It might seem that at the core of glottodidactics lies the task of verifying and investigating methods of teaching foreign languages. After all, the science is predominated by questions pertaining to language acquisition and the transfer of languages between people. Following the printsteps of L. Zabrocki, glottodidactics is seen as separate from general didactics and AL. Some linguists go even so far as to claim that teaching methods constitute a marginal area of glottodidactic research (e.g. F. Grucza 2007: 313). As remarked earlier in the article, the anthropocentric view of language departed from the dominating structuralist perceptions which regarded it as a tangible object open for scientific scrutiny. Since language was no longer seen as an analysable system but an integral part of human mind, subject to dynamic changes in various social interactions, the task of examining language learning processes became even more complicated. Foreign language teaching of the 1950s, which focused to a large extent on language analysis, had to take into account developing language skills which are fundamental to performing diverse speech acts. The relationship between human and his language is manifested in the three models presented in the previous section but neither of them points to a concrete research area of glottodidactics. As the following discussion will show, glottodidactics must of necessity focus on a number of elements at the same time.

Pursuing F. Grucza's (2007: 312) line of investigation, one has to adopt a wider understanding of the research areas of glottodidactics. As a point of departure serves the assumption that glottodidactics goes beyond mere studying and compiling methods of teaching foreign languages. In fact, it does not put these processes in the centre of its attention. According to the author, glottodidactics is a field concentrating its research interests on the functioning of the three elements of the glottodidactic system. These elements constituting it are learners, teachers (also first-language teachers), and language. The primary task of glottodidactics is to reconstruct their specific properties (skills/abilities). In more detail, this conceptualisation poses questions regarding language acquisition and ventures into discovering how the processes of language transfer between people occur. An underlying assumption here is that research should first of all concentrate on a learner and their abilities. If one does not establish and explain the primary functions of language learners, one is unable to account for the primary functions of their teachers. For this reason, F. Grucza (2007: 313) argues, there is a need to combine foreign with mother language glottodidactics. Professing these two lines of investigation separately is, according to the author, a common fallacy lacking scientific entrenchment. The fact that central acquisition processes are

analogous in the first and next languages is conclusive.

A different optics is taken by W. Pfeiffer (2001: 14) who stresses that glottodidactics concerns foreign language learning only and is distinctly different from first language acquisition. The author indicates that the aim of mother tongue learning is broadening the knowledge of vernacular literature and language structure. What follows is that the overall aims, methods and learning conditions are different for the two disciplines. W. Pfeiffer concedes (2001: 17) that the subject matter of glottodidactics embraces the processes of foreign language learning and teaching and the aim of glottodidactic research lies in understanding these processes in order to develop optimal learning and teaching systems.

J. Zajac asserts (2010: 43) that the research area of glottodidactics is composed of three elements: a language, a learner, and a teacher. The three should always be perceived as a whole. Even though each of the elements could be investigated separately, a broad view of glottodidactics is only achieved when the three constituents are perceived in unity. This holistically oriented approach to the subject matter of glottodidactics is what differentiates it from other related sciences such as psychology or linguistics. Loosing this fact of sight may result in research falling either into the scope of psychology (focusing too much on a learner), pedeutology (focusing too much on a teacher), or linguistics (concentration on language).

A yet different slant is taken by W. Wilczyńska who recognizes the formidable challenge of pointing to one specific research area of glottodidactics. Particular empirical studies, which define themselves as glottodidactic, oscillate around problems closest to researchers' interests and, in the author's view (2010: 25), only tenuously touch upon the subject matter of glottodidactics. Nonetheless, certain research areas slowly begin to emerge, although one cannot say with certainty that they cover all the lines of glottodidactic interest. On the face of it, their common axis is gaining communicative competence in a foreign language. Among these discernible topics are content-and-language-integrated learning (CLIL), new technologies, evaluation, school interaction, and learning strategies. Still, this enumeration is not sufficient to account for the subject matter of the field. In other words, one cannot say that the discipline is a sum of these research areas. On the other hand, making generalisation of the type "glottodidactics concerns teaching and learning foreign languages" would be an oversimplification. W. Wilczyńska (2010: 30) emphasises that as long as the frames of glottodidactic interest are not established, scientists will choose to restrict their consideration to individually chosen and unrelated subfields.

#### **2.4. Some notable achievements of glottodidactics in Poland**

Forty years since glottodidactics has been established, Polish theoreticians and practitioners gathered some achievements to their credit. The following section contains an outline of theoretical positions and empirical investigations that have been influential in the field. The overview is of necessity very selective with the intention of providing the reader with a general idea of Polish advances in the field, that is to say, due to space constraints credit has been given only to a handful of scholars.

Polish glottodidactics owes a great deal to F. Grucza (1978b), who among other things investigated how errors are inextricably connected to language learning, the sources of these errors as well as possibilities of anticipating their occurrence. Language learning strategies have particularly been the focus of a study by K.

Drożdżał-Szelest (1997). Her monograph on the topic covers the theoretical issues behind the choice of learning strategies and reports on the author's findings that two-thirds of students employ cognitive strategies, with metacognitive and socio-affective accounting for roughly 17% each. It has also been noted that their teachers enumerated the cognitive strategies as most frequently used by their students.

The methods of teaching foreign languages have also been the focus of scientists' attention. In particular, they are a pervading theme of H. Komorowska's works, particularly her monograph "Metodyka nauczania języków obcych" of 1999 (2005). It is meant as an overview of key issues such as lesson planning, choosing teaching methods and techniques, developing language skills, and evaluating students. H. Komorowska's notable output is also a concise book on constructing FL teaching curricula (H. Komorowska 2005). The communicative approach in glottodidactics resulted, *inter alia*, in an increased interest in ludic techniques (ludic = relating to play). Seeking to explain the usefulness of ludic techniques in foreign language teaching, T. Siek-Piskozub (2001) discussed theoretical, educational and practical considerations of using language games. The author pointed to their many values beginning with motivation through engagement and cognitive values to therapeutic ones. She also drew attention to the negative phenomena which may appear in the course of implementing ludic techniques.

E. Zawadzka (2004), who investigated the roles of FL teachers, called for a new paradigm of teacher education. She believes that education has a certain mission to fulfil, a mission of intellectual, emotional, and cultural rebirth of learners, and of shaping an individual's personality in the process of life-long learning. Her monograph devoted to the socio-political changes influencing language teachers shed light on the necessity of reconceptualising teachers' roles taking into account the need for training them into becoming intercultural mediators, material writers, innovators, experts, advisors, investigators, and reflective practitioners. In a similar vein, A. Michońska-Stadnik (2013) investigated the subjective theories of future foreign language teachers regarding the learning and teaching foreign languages. This was done in order to gain a better understanding of the determinants of failure and success in language attainment.

Facilitative aspects of the form-focused instruction on foreign language were the subject of M. Pawlak's (2006) pioneering monograph, in which the author contributed to the debate on the place of grammar teaching in a language classroom. Although M. Pawlak does not use the term glottodidactics (preferring to use the term SLA (second language acquisition) instead), his monograph complies neatly with the field's research areas. The author resolves crucial terminological issues and outlines the scope of research into form-focused instruction. In addition, he provides the reader with a range of important pedagogical implications which inform the provision of form-focused instruction in Polish educational context.

A first complete introduction to the methodology of research in glottodidactics was provided by W. Wilczyńska and A. Michońska-Stadnik (2010). In their work, the authors present main types of research and the rules for writing scientific papers. In their understanding, glottodidactics refers to the processes of foreign language learning and teaching, thus its subject matter focuses both on a learner and on a teacher. At the same time the authors appreciate the manifold planes on which this subject matter can

be considered. Therefore, their book is a concise guide to conducting research in this multifaceted discipline.

As an independent field, glottodidactics slowly begins to isolate its subfields. Some researchers notice the need for establishing comparative glottodidactics ('glottodydaktyka porównawcza') in order to compare glottodidactics research across countries and institutions (P. Gębał 2009, 2013). S. Grucza (2010) discusses the theoretical and practical issues behind glottodidactics of specialist languages ('glottodydaktyka specjalistyczna'). The social and cultural changes influencing education and the life of seniors have been recognised by A. Jaroszewska (2011) who puts forward a proposal of cooperation between language education and geragogics under the name of senior foreign language education ('glottogeragogika'). In a different enquiry, K. Karpińska-Szaj (2013) focuses on teaching foreign languages to students with disabilities, which may bring therapeutic benefits ('surdoglottodydaktyka', 'tyfloglottodydaktyka').

### 3. Final remarks

The above-elaborated considerations lead the author to the formulation of a number of points in conclusion of the discussion on the shaping of applied linguistics, the emergence and evolution of glottodidactics and its drive towards marking its own territory among other sciences.

First of all, in the quest for its autonomy, glottodidactics cannot break up with its linguistic nor didactic traditions. Applied linguistics in particular, is a source of information about language and its functioning as well as linguistic texts and their communicational functions. Further, it needs to integrate other sciences such as sociology, psychology, neurology, cybernetics, etc. As both human and the linguistic processes in their brains are at the centre of glottodidactic attention, the areas engaged in human behaviour may inform the discipline.

Secondly, despite its interdisciplinary nature, glottodidactics should endeavour to establish its own terminological apparatus. Too often the borrowing of scientific terms from other disciplines has been a negative practice resulting in terminological discord. Not only the adoption of strictly linguistics and pedagogic concepts results in lack of clarity, but also borrowings by experts in different languages add to the ambiguities.

Thirdly, glottodidactics suffers from the lack of precise definition. Some Polish linguists (e.g. K. Polański 1993: 251–252, J. Kida 1999) regard glottodidactics as a constituent of AL, while others (e.g. A. Szulc 1997: 75) consider it equal with foreign language teaching methodology. Such discord must be seen as detrimental to its emancipation from other branches of science. Finally, glottodidactics as a science should strive to be regarded as more complex than simply foreign language teaching methodology. In fact, the methodology of teaching foreign languages constitutes only a part of glottodidactic enquiry, which has been evidenced in the above considerations.

### Bibliography

- Dakowska, M. (2010), *Dydaktyka języków obcych we współczesności*. In: J. Fisiak, (ed.), *Język a komunikacja 29. Studia językoznawcze: od językoznawstwa teoretycznego do stosowanego*. Kraków. 147–178.
- Drożdżiał-Szelest, K. (1997), *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań.
- Duszak, A. (1998), *Tekst, dyskurs i komunikacja interkulturowa*. Warszawa.
- Gębał, P. (2009), *Od glottodydaktyki ogólnej do glottodydaktyki porównawczej. Krótka refleksja nad sensem powstania nowej subdyscypliny glottodydaktyki*. In: J. Mąkoszy-Bogdan/ W. Pytla (eds.), *Specificity of Teaching English. Schools Language Courses – Tertiary Education*. Warszawa. 77–88.
- Gębał, P. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech*. Kraków.
- Grucza, F. (1978a), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*. In: *Przegląd Glottodydaktyczny* 1. 29–44.
- Grucza, F. (1978b), *Ogólne zagadnienia lapsologii*. In: F. Grucza (ed.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa.
- Grucza, F. (1993), *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: O językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*. In: B. Kaczmarek (ed.), *Opuscula Logopaedica in honorem Leonis Kaczmarek*. Lublin. 25–47.
- Grucza, F. (2007), *Lingwistyka stosowana: Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa.
- Grucza, F. (2009), *Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)*. In: *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 1. 19–39.
- Grucza, F. (2010), *O statusie, pozycji i zadaniach lingwistyki stosowanej*. In: J. Fisiak (ed.), *Język a komunikacja 29. Studia językoznawcze: od językoznawstwa teoretycznego do stosowanego*. Kraków. 121–146.
- Grucza S. (2010), *Glottodydaktyka specjalistyczna – jej przedmiot i cele poznawcze*. In: J. Knieja/ T. Zygmunt/ Ł. Brzana (eds), *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce*. Lublin. 35–48.
- Grucza, S. (2011), *Lingwistyka antropocentryczna a badania okulograficzne*. In: *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 4. 149–162.
- Jaroszewska, A. (2011), *Współczesne determinanty badań glottodydaktycznych. O perspektywach rozwoju "glottogeragogiki"*. In: *Neofilolog* 37. 87–100.
- Karpińska-Szaj, K. (2013), *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań.
- Kida, J. (1999), *Lingwistyka stosowana i jej wpływ na modernizację dydaktyki języków*. In: *Bulletin de la société polonaise de linguistique* LV. 93–105.
- Komorowska, H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Komorowska, H. (2005), *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*. Warszawa.
- Komorowska, H. (2007), *Metodyka nauczania w Polsce 1957-2007*. Warszawa.
- Michońska-Stadnik, A. (2013), *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław.

- Pawlak, M. (2006), *The Place of Form-Focused Instruction in the Foreign Language Classroom*. Kalisz/Poznań.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Polański, K. (ed.) (1993), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław.
- Sadownik, B. (2012), *Język w strukturze modularnej umysłu*. In: *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 5. 75–94.
- Siek-Piskozub, T. (2001), *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa.
- Siek-Piskozub, T. (2007), *Narodziny i rozwój językoznawstwa stosowanego jako dyscypliny naukowej*. [Paper presented in Wyższa Szkoła Filologiczna in Wrocław].
- Stelmaszczyk, P. (2011), *Historyczne i metodologiczne uwarunkowania współczesnego generatywizmu*. In: *Linguistica Copernica* 1(5). 15–32.
- Szulc, A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- Wąsik, E. (2007), *Język – narzędzie czy właściwość człowieka*. Poznań.
- Wąsik, E./ Z. Wąsik (2008), *Zagadnienie właściwości lingwistycznych człowieka wobec definicji przedmiotu językoznawstwa na potrzeby glottodydaktyki*. In: *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera*. Poznań. 129–43.
- Wąsik, Z. (1986), *W sprawie koncepcji antropocentrycznej języka na potrzeby lingwistyki stosowanej. Na marginesie książki Franciszka Gruczy „Zagadnienia metalingwistyki”*. In: *Studia Linguistica* X. 91–102.
- Wilczyńska, W. (2010), *Obszary badawcze glottodydaktyki*. In: *Neofilolog*. 34. 21–35.
- Wilczyńska, W./ A. Michońska-Stadnik (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków.
- Woźniakowski, W. (1994), *Lingwistyczny status tzw. subjęzyków specjalistycznych*. In: F. Grucza /Z. Kozłowska (eds), *Języki Specjalistyczne*. Warszawa. 45–60.
- Woźniewicz, W. (1987), *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa.
- Zajac, J. (2010), *Glottodydaktyka w ujęciu epistemologicznym*. In: *Neofilolog* 34. 37–49.
- Zawadzka, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.



**Paweł SZERSZEŃ**

Uniwersytet Warszawski

## **Kilka uwag na temat optymalnego czasu rozpoczynania nauki języka specjalistycznego i możliwości jej realizacji**

### **Abstract:**

#### **Some Remarks on the Optimal Starting Time For Learning Language for Special Purposes and the Possibility of Its Implementation**

Effective everyday communication assumes more and more often at least an elementary knowledge of languages for special purposes. The scientific reflection on languages for special purposes, especially in the context of linguistic considerations and, to a lesser extent, glottodidactic, conducted some time quite extensively. This, however, does not translate into concrete actions aimed at effectiveness of teaching and learning languages for special purposes. The intention of the author of the article is to discuss the advisability of early teaching and learning of (foreign) languages for special purposes and possibilities of placing their elements in the earlier stages of learning a (foreign) language, taking into account current trends in teaching and learning of languages for special purposes. Thus, the attempt is made to revise the prevailing view on the need for prior teaching and learning basic languages before teaching and learning languages for special purposes.

### **Wstęp**

Żyjemy w czasach, w których umiejętność posługiwania się językiem specjalistycznym stanowi nie tylko o tym, na ile dobrze radzimy sobie w świecie pracy, ale także wywiera coraz większy wpływ na efektywne komunikowanie się na co dzień. I choć refleksja naukowa nad językami specjalistycznymi, zwłaszcza w ramach rozważań lingwistycznych, czy, w mniejszym stopniu, glottodydaktycznych, prowadzona jest od pewnego czasu dosyć intensywnie, to jednak nie przekłada się ona na konkretne działania, mające na celu efektywizację uczenia języków specjalistycznych.

Celem niniejszego artykułu jest refleksja nad wczesną nauką (obcych) języków specjalistycznych oraz możliwościami wprowadzania jej elementów w uczeniu (obcych) języków ogólnych/podstawowych<sup>1</sup>. Tym samym podjęto próbę rewizji panującego przekonania o konieczności wcześniejszej nauki języków podstawowych przed nauką języków specjalistycznych.

---

<sup>1</sup> W dalszej części artykułu będę posługiwał się, w celu uproszczenia wywodu, głównie drugą nazwą. W tym miejscu warto jednak zauważyć, iż osoby uczące się języka obcego/ języków obcych nierzadko dysponują, oprócz zróżnicowanych umiejętności w zakresie (z reguły) jednego języka podstawowego, różnym poziomem/ różnymi poziomami umiejętności językowych w zakresie różnych języków obcych (podstawowych i specjalistycznych).

Na wstępie należy zauważyć, iż pytanie, które pojawiło się w tytule niniejszego artykułu, nie jest przypadkowe. Osoby, które chcą podjąć naukę języka obcego, przy wyborze stosownego kursu, składają niejako deklarację, dotyczącą wyboru języka podstawowego bądź konkretnego języka specjalistycznego. I tak, wybierając kurs języka (podstawowego), nie są często świadome, że uczą się przy okazji także języka specjalistycznego. Innymi słowy: ucząc się każdego języka obcego, przyswajamy nie tylko elementy tzw. języka podstawowego, ale także szereg elementów języka specjalistycznego.

W dalszej części artykułu podjęta będzie próba wyjaśnienia, na czym polega uczenie języka specjalistycznego. W związku z tym przybliżone zostaną najpierw, w oparciu o poglądy S. Gruczy (2004, 2008), zakresy rzeczywistości określane mianem języków ogólnych/podstawowych i specjalistycznych ze szczególnym uwzględnieniem elementów wspólnych i różnicujących je. Następnie wskazane będą przykłady elementów tekstów specjalistycznych wykorzystywanych w uczeniu języka podstawowego. W kolejnej części artykułu poddane zostanie refleksji zagadnienie optymalnego czasu wprowadzania elementów dydaktyki języka specjalistycznego w nauczaniu języka ogólnego/ podstawowego. Na zakończenie przedmiotem zainteresowania uczynione będą możliwości realizacji wczesnego uczenia języków specjalistycznych w ramach nauki języków ogólnych ze szczególnym uwzględnieniem optymalnych metod, a także sformułowane zostaną propozycje przyszłych kierunków badań w ww. zakresie.

## 1. Język podstawowy i język specjalistyczny – podobieństwa i różnice

Chcąc wskazać wzajemne relacje pomiędzy językiem podstawowym a językiem specjalistycznym, należy odwołać się do prezentowanych w polskojęzycznej literaturze przedmiotu (zob. S. Grucza 2004: 29) dwóch podstawowych koncepcji języków specjalistycznych odzwierciedlających relacje między językiem specjalistycznym a językiem podstawowym.

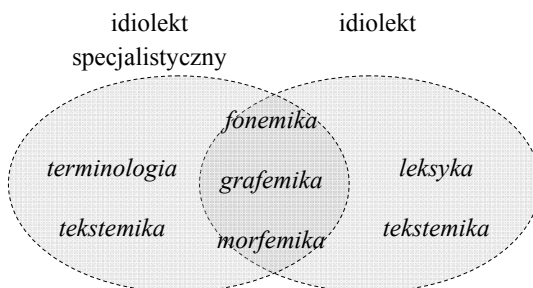
W ujęciu pierwszym języki specjalistyczne postrzegane są jako „warianty” czy „odmiany (funkcjonalne)” języka polskiego, „style polszczyzny” bądź jako „subjęzyki”. Jego zwolennicy uznają zatem języki specjalistyczne jako „równorzędne” odmiany języka podstawowego bądź jako jego pewnego rodzaju „podjęzyki”, wskazując także jednocześnie na ich odmienne charakterystyki funkcjonalne i stylistyczne (por. np. K. Kwiryna-Handke/ E. Rzetelska-Feleszko 1977: 149, S. Grucza 2004: 29 n., D. Olszewska 2010, B. Ligara/ W. Szupelak 2012: 21 n.). W ujęciu drugim, które po raz pierwszy wyeksponowane zostało w pracach F. Gruczy (F. Grucza, 1991, 1994, 2002), język podstawowy i język specjalistyczny to nie tyle języki funkcjonalnie kompatybilne, co raczej komplementarne, a zatem w dużej mierze funkcjonalnie odrębne, choć nie całkiem autonomiczne (S. Grucza, 2004: 31).

Przyglądając się nieco bliżej temu, czym jest w rzeczy samej język specjalistyczny, warto odwołać się do drugiego ujęcia, które osadzone zostało w nurcie antropocentrycznej teorii języków ludzkich. Zgodnie z nim każdy język, także język specjalistyczny istnieje naprawdę jako idiolekt konkretnej osoby, w naszym przypadku specjalisty. W związku z tym należy, podążając tropem rozważań S. Gruczy (2004, 2010) zastanowić się, co różni, a co łączy poszczególne idiolekty specjalistyczne z idiolektem

podstawowym, z jednej strony na płaszczyźnie konstytuujących oba rodzaje idiolektów współczynników oraz z drugiej strony – na płaszczyźnie ich funkcji.

Chcąc rozstrzygnąć pierwszy problem, należy stwierdzić, że Idiolekt specjalistyczny nie stanowi ani wariantu idiolektu podstawowego, ani idiolektu równoważnego mu, bowiem jedynie idiolekt podstawowy może być pełnym (kompletnym) językiem rzeczywistym w lingwistycznym tego słowa znaczeniu, tzn. takim, który obejmuje zarówno swoistą fonemikę, grafemikę, gramatykę, jak i leksykę<sup>2</sup>. Idiolekt specjalistyczny bazuje jednak na tej samej fonemice, grafemice czy gramatyce co idiolekty podstawowe, w związku z czym jest z nimi ściśle związany. Tym samym, posiadając już pewien zakres wiedzy w zakresie danego języka podstawowego, nie należy w procesie nauki języka specjalistycznego, czy, inaczej mówiąc, kształtowania idiolektu specjalistycznego, rekonstruować np. całej jego fonemiki i grafemiki.

Elementami łączącymi idiolekt specjalistyczny z idiolektem podstawowym na płaszczyźnie konstytuujących je współczynników są wobec tego przede wszystkim fonemika, grafemika, morfemika, gramatyka<sup>3</sup> oraz leksyka (niespecjalistyczna), zaś elementami różniącymi je są terminologia i tekstemika, co ilustruje poniższy schemat S. Gruczy.



*Schemat 1. Wspólny zakres współczynników idiolektu specjalistycznego i podstawowego wg S. Gruczy (2008)*

Idiolektów specjalistycznych nie można zatem, w lingwistycznym rozumieniu, uznać za pełne (kompletne) idiolekty<sup>4</sup>, wobec czego wypada stwierdzić, że każdy idiolekt specjalistyczny powiązany jest z idiolektem podstawowym.

<sup>2</sup> W świetle najnowszych badań obszary gramatyki i leksyki, które w refleksji językoznawczej traktowane były zasadniczo jako odrębne obszary, w rzeczywistości przenikają się i uzupełniają (zob. P. Szerszeń 2010b).

<sup>3</sup> Różnice pomiędzy językami specjalistycznymi a językami ogólnymi (podstawowymi) mają wobec tego przede wszystkim charakter kwantytatywny, nie zaś kwalitatywny (por. na ten temat także m.in. Z. Berdychowska 2008).

<sup>4</sup> Dodatkowo należy przyjąć, że język specjalistyczny, włączając, obok językowych, także pozajęzykowe znakowe reprezentacje wiedzy specjalistycznej, można uznać za autonomiczny system semiotyczny (por. Z. Berdychowska 2010: 63).

Jak twierdzi S. Grucza (2008: 150), różnic pomiędzy idiolektem specjalistycznym a idiolektem podstawowym nie można jednak rozpatrywać jedynie na płaszczyźnie ww. konstytuujących je współczynników, lecz także, a może zwłaszcza z uwagi na pełnione przez nie funkcje. To, co przede wszystkim wyróżnia idiolekty specjalistyczne, to, obok funkcji komunikacyjnej, pełniona przez nie niezwykle istotna funkcja kognitywna. Inaczej mówiąc, główna różnica pomiędzy idiolektem specjalistycznym a idiolektem podstawowym wynika z pełnionej przez ten pierwszy funkcji kognitywnych, których nie spełnia ten ostatni. W tak rozumianym funkcjonalnym ujęciu idiolektów specjalistycznych, choć nie są w rzeczywistości pełnymi (kompletnymi) idiolektami, mogą być za takie uznane. Ich funkcjonalna autonomia w odniesieniu do idiolektu podstawowego oraz innych idiolektów polega na tym, że nie sposób używać do opisu tego samego zakresu rzeczywistości zarówno idiolektu specjalistycznego jak i idiolektu podstawowego bądź różnych idiolektów specjalistycznych (por. S. Grucza 2008: 106 nn.).<sup>5</sup>

Podsumowując, należy zgodzić się z S. Gruczą, który dochodzi do wniosku, że język podstawowy i język specjalistyczny nie są językami funkcjonalnie kompatybilnymi, lecz komplementarnymi, i dlatego należy je uznawać, zwłaszcza pod względem funkcjonalnym, za języki w dużej mierze odrębne (autonomiczne) (por. S. Grucza 2010: 54).

## 2. Elementy tekstów specjalistycznych w nauce języków podstawowych

To, że języki specjalistyczne i języki podstawowe można uznać za języki komplementarne ma istotne znaczenie w procesie ich przyswajania. Ucząc się języka specjalistycznego nabywamy bowiem jednocześnie elementy języka podstawowego i odwrotnie (do konkretnych przykładów opisywanej sytuacji nawiję poniżej). Wobec tego można sformułować tezę, że nauka języka specjalistycznego nie musi odbywać się zawsze po nauce języka podstawowego, gdyż nierzadko zachodzi niemalże jednocześnie.

I tak np. już podczas nauki języka podstawowego w szkole podstawowej, a także, w większym stopniu, w gimnazjum czy liceum, uczniowie są konfrontowani z elementami języków specjalistycznych, np. w postaci specjalistycznego słownictwa, pewnych kategorii tekstów użytkowych, a także takich (uproszczonych) kategorii tekstów specjalistycznych, które w przyszłości, po pewnych modyfikacjach, wykorzystywane są również w komunikacji specjalistycznej.

Do szeroko wykorzystywanych w procesie uczenia języka podstawowego kategorii tekstów użytkowych<sup>6</sup> można zaliczyć m.in. następujące kategorie tekstów: lista (spis,

<sup>5</sup> Badania nad poszczególnymi językami specjalistycznymi świadczą także o różnych poziomach rozwoju płaszczyzny wyrażeniowej poszczególnych dziedzin specjalistycznych (por. m.in. H.-J. Schwenk 2010).

<sup>6</sup> Wymieniony spis kategorii tekstów powstał w oparciu o wcześniejsze badania (zob. P. Szerszeń 2010a), mające na celu wyodrębnienie typowych tekstów występujących w podręcznikach do nauki języka niemieckiego dla dzieci i młodzieży w wieku 10–16 lat, dopuszczonych do użytku szkolnego przez polskiego Ministra Edukacji. W badaniu tym uwzględniono powszechnie uznawane i wykorzystywane w ostatnich latach w polskich szkołach zestawy materiałów glottodydaktycznych do nauki języka niemieckiego (podręczniki oraz zeszyty ćwiczeń) z serii *Dein Deutsch*, tj. przeznaczone dla uczniów szkoły podstawowej (a) (w przypadku mniejszej intensywności nauczania): *Start cz. 1, 2, 3*; (w przypadku większej intensywności nauczania): *Start 1 intensiv, Start 2 intensiv, Start 3 intensiv* oraz przeznaczone dla uczniów gimnazjum (b) (rozpoczynających naukę języka): *Basis cz. 1, 2, 3* oraz (kontynuujących naukę języka): *Mitte cz. 1, 2, 3* oraz zestawy podręczników do nauki języka niemieckiego dla uczniów gimnazjum *Dachfenster cz. 1, 2, 3* oraz dla uczniów szkoły podstawowej *Wer Wie Was Mega cz. 1, 2*.

np. lista zakupów), plan (plan lekcji, plan dnia), rozkład jazdy, informacja kolejowa, karta telefoniczna, mapa, wizytówka, bilet (np. do kina), piktogram, dyplom, menu, przepis kulinarny, poradnik, świadectwo, ankieta, formularz, wiadomość mailowa, post internetowy, hasło encyklopedyczne, tekst reklamy, folder reklamowy, opis (np. projektu, dnia urodzin, filmu, miasta, ankiety), komunikat prasowy, notatka, komentarz (np. sportowy radiowy), dziennik, kronika, graf (drzewo genealogiczne), schemat (np. interfejsu komputerowego, budowy statku kosmicznego, części ciała człowieka, mapa środków komunikacji), diagram, zaproszenie, dziennik (pamiętnik), życiorys, nota biograficzna, dokument tożsamości (np. legitymacja członkowska), prognoza pogody, artykuł prasowy (z gazetki uczniowskiej), oferta kupna, oferta sprzedaży, wywiad (z prof. medycyny) itp.

Przegląd tekstów w poszczególnych podręcznikach<sup>7</sup> wykazał dość bogaty repertuar gatunków tekstów użytkowych, a nawet tekstów bezpośrednio wykorzystywanych w komunikacji specjalistycznej (np. oferty sprzedaży, oferty kupna, schematy itd.). Ponadto można zaobserwować pewną prawidłowość, mającą istotny wpływ na tworzenie materiałów dydaktycznych, którą można opisać w następujący sposób: Im wyższy poziom znajomości języka, tym większa ilość i różnorodność tekstów. Zwłaszcza ta ostatnia znajduje swój wyraz w podejmowaniu nowych tematów w ramach występujących wcześniej kategorii tekstów oraz w coraz większym bogactwie struktur leksykalnych, syntaktycznych i semantycznych, a także wprowadzaniu nowych gatunków tekstów. Inaczej mówiąc, ilość i kompleksowość szeroko rozumianych tekstów specjalistycznych (włączających także teksty użytkowe)<sup>8</sup> wzrasta wraz z poziomem nauczania.

### **3. Optymalny czas wprowadzania elementów dydaktyki języka specjalistycznego w nauczaniu języka podstawowego**

W związku z powyższymi uwagami można zadać szereg pytań, w tym m.in.: kiedy rozpocząć uczyć języków specjalistycznych, czy i na ile można nauczać języków specjalistycznych wcześniej, tj. w trakcie nauki języka podstawowego, a także, których elementów należy nauczać najpierw, a których później.

Jeśli chodzi o odpowiedź na ostatnie pytanie, można odnaleźć w literaturze przedmiotu pewne wskazówki. Zdaniem R. Buhlmann i A. Fearn (2000: 179), w nauczaniu języków specjalistycznych przyjęło się stosować następującą kolejność nabywania poszczególnych sprawności (przy wyidealizowanym założeniu, że uczeń wymaga rozwijania umiejętności we wszystkich wymienionych zakresach): 1. leksyka specjali-

---

<sup>7</sup> Choć repertuar zastosowanych kategorii tekstów podręcznikowych jest stosunkowo bogaty, to jednak ogólna liczba konkretnych tekstów nie jest duża, co wynika głównie z ograniczonych ram programowych, a także z drukowanej formy podręczników. Optymalnym rozwiązaniem tych problemów wydaje się być wykorzystywanie w procesie glottodydaktycznym zasobów internetowych. I choć także źródła internetowe nie są pozbawione wad, czego dowodem jest nie zawsze odpowiednia jakość językowa tekstów internetowych, to jednak z drugiej strony sam Internet pozwala najszybciej zarejestrować wszelkiego rodzaju zmiany strukturalne w warstwie lektalnej (idiolektalnej) użytkowników języka (zob. P. Szerszeń 2010a).

<sup>8</sup> Obok wyrażenia „tekst specjalistyczny” w literaturze przedmiotu używane jest także wyrażenie „tekst użytkowy”, które bywa czasem rozumiane jako nadrzędne (włączające zakres pojęciowy) wobec tego pierwszego, a także niekiedy odnoszące się do tekstów z zakresu komunikacji codziennej, zawierających wprowadzić elementy specjalistyczne (strukturalne i leksykalne), zaadresowane jednak głównie do niespecjalistów (por. m.in. D. Olszewska 1999).

styczna (ewentualnie znajomość niezbędnych w lekturze tekstów specjalistycznych środków morfologicznych i syntaktycznych), 2. czytanie, 3. słuchanie ze zrozumieniem, 4. nabywanie bądź utrwalanie reguł gramatycznych, niezbędnych do produkcji językowej, 5. pisanie, 6. mówienie.<sup>9</sup>

Wobec powyższego można przyjąć, iż najwcześniej, tj. już w młodszych klasach szkoły podstawowej, można/ należy wprowadzać elementy leksyki specjalistycznej (np. nazwy gatunków roślin, chorób, zjawisk atmosferycznych), które jednocześnie towarzyszą uczniowi przez cały czas edukacji w zakresie języków specjalistycznych. Warto jest także korelować proces wprowadzania tych nazw z nauką innych przedmiotów, np. przyrody, geografii. Elementy syntaktyczne powinny być wprowadzane w momencie, gdy uczniowie zaczynają znajdować się w fazie rozwoju tzw. operacji formalnych (tj. od ok. 11 roku życia, kiedy to zaczyna rozwijać się myślenie abstrakcyjne). Towarzyszy im wtedy nauka struktur gramatycznych języka ojczystego. Warto pamiętać, iż od najmłodszych lat można rozwijać umiejętność recepcji niektórych gatunków tekstów użytkowych, jak np. plan, schemat, graf, mapa itp., których ilość i kompleksowość rośnie wraz z wiekiem i/lub poziomem rozwoju ogólnego ucznia, a także wzrastającymi potrzebami komunikacyjnymi.

Reasumując, trudno wyznaczyć jest optymalny początek uczenia języków specjalistycznych. Podyktowane jest to nie tylko dość nieostrą różnicą pomiędzy rzeczywistością określaną jako język specjalistyczny a rzeczywistością pojmowaną jako język podstawowy, samą specyfiką języków rozumianych jako idiolekty i polielekty manifestującą się w będących ich wytworem tekstach, szeroko pojmowaną specyfiką dziedziny specjalistycznej, a także pewnymi różnicami w tempie rozwoju ogólnego i językowego poszczególnych uczniów. Niezależnie od ww. trudności można zaobserwować dość wczesną gotowość uczniów do zgłębiania pewnych struktur charakterystycznych dla tekstów specjalistycznych. I tak już uczniowie w wieku najmłodszym, pomimo braku myślenia abstrakcyjnego, mogą opanowywać odnoszące się do programu nauczania struktury leksykalne czy niektóre wzorce tekstów użytkowych, natomiast ci starsi mogą zgłębiać elementy gramatyczne czy bardziej skomplikowane struktury tekstowe.

#### **4. Możliwości realizacji wczesnego uczenia języków specjalistycznych w ramach nauki języków podstawowych**

Zastanawiając się nad możliwościami realizacji wczesnej nauki języków specjalistycznych w ramach nauki języków podstawowych, istotną jest m.in. refleksja nad właściwymi metodami uczenia języków specjalistycznych w ogóle. W związku z tym należy na wstępie zauważyć, że tak jak nie ma w zasadzie jednej optymalnej metody uczenia języków obcych, tak nie może być mowy o jedynej słusznej metodzie uczenia języków specjalistycznych. Innymi słowy: twórcy większości podejść i/lub metod wykorzysty-

---

<sup>9</sup> To dosyć schematyczne podejście nie znajduje jednak zastosowania we wszystkich sytuacjach glottodydaktycznych, gdyż uczniowie nierzadko nie wykazują jednakowego poziomu rozwoju poszczególnych umiejętności na starcie (np. w przypadku niektórych kursów języka specjalistycznego). Poza tym rzadko zdarza się, iż celem uczenia jest uzyskanie jednakowego poziomu wszystkich umiejętności czy sprawności. O wiele częściej konieczne jest osiągnięcie pewnego poziomu konkretnej sprawności (np. czytania ze zrozumieniem), zob. R. Buhlmann/ A. Fearn (2000: 179).

wanych w dydaktyce języków specjalistycznych z reguły czerpią z dotychczasowych pomysłów i doświadczeń dydaktyków języków podstawowych, uwzględniając bądź eliminując pewne ich elementy.

Do najczęściej przyjmowanych perspektyw, będących jednocześnie odpowiedzią na konieczność permanentnego komunikowania się w języku specjalistycznym, należą przede wszystkim: perspektywa komunikacyjna (por. podejście komunikacyjne i metoda komunikacyjna oraz jej szczególna odmiana w postaci metody dyskursywnej, zob. P. Szerszeń 2014) oraz perspektywa interkulturowa (zob. np. J. Zhao 2002: 116), będąca naturalną konsekwencją refleksji dydaktyków nad rolą zjawisk kulturowych w procesie uczenia języków specjalistycznych i możliwości kształtowania (specjalistycznych) umiejętności interkulturowych, a także perspektywa integracyjna, uwzględniająca, obok rozwoju szeroko rozumianych umiejętności językowych, kształtowanie wiedzy specjalistycznej (podejścia integracyjne).<sup>10</sup>

W przypadku pierwszej z nich, tj. perspektywy komunikacyjnej, to komunikacja stanowi cel i jest jednocześnie drogą do niego wiodącą (zob. W. Butzkamm 1989: 146, H.-J. Krumm 1989: 29, H. Komorowska 2000: 159 i n.). W związku z tym o doborze konkretnych treści nauczania decydują empirycznie weryfikowalne potrzeby danej grupy uczniów w zakresie komunikacji zawodowej. Potrzeby te powinny być stale sprawdzane i znajdować odzwierciedlenie w profilach kompetencyjnych absolwentów danego kierunku kształcenia, a zatem w programach nauczania. Z reguły korespondują one także ze zgłaszanymi przez pracodawców profilami kompetencyjnymi potencjalnych pracobiorców, choć nie jest to regułą<sup>11</sup>.

Wedle ww. perspektywy w procesie uczenia języka specjalistycznego należy zwracać uwagę m.in. na to, aby słownictwo, gramatyka, wyrażenia językowe nie były ukazywane w sposób wyizolowany, lecz w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, przy czym produkcja językowa powinna przebiegać w zależności od kontekstu oraz kontekstotwórczo (zob. J. Bolten 1992: 274). Przy organizacji procesu nauczania powinno się wykorzystywać takie formy pracy, jak praca w parach, grupach, dyskusje, ograniczając rolę nauczyciela do tworzenia sytuacji, organizacji procesu uczenia się, moderowania poczynąń uczniów czy doradzania im w konkretnych problemach.

Częściowym rozwiązaniem problemu nauczania i uczenia się skutecznego komunikowania się (szczególnie we wczesnym fazie uczenia języków specjalistycznych) wydaje się być wykorzystanie stanowiącego pewne rozwinięcie, a zarazem uszczegółowienie podejścia komunikacyjnego, tzw. podejścia dyskursywnego do nauczania języków obcych<sup>12</sup> i rozwinięcie go o perspektywę zadaniową (szerzej na ten temat zob. P. Szerszeń 2014).

<sup>10</sup> Na temat metod wykorzystywanych w uczeniu języków specjalistycznych wypowiadali się szerzej m.in. K. Morgenroth 1993, R. Buhlmann/ A. Fearn, 1987, 2000, M. Schneider 1989, H.-R. Fluck 1992 i in.

<sup>11</sup> Jak dowodzą wyniki niektórych badań (zob. np. Ch. Efing 2010, 2013), profil kompetencyjny potencjalnych pracobiorców zgłaszany przez pracodawców nie zawsze odpowiada w rzeczywistości pożądanym umiejętnościom wynikającym z potrzeb, które niesie praca na danym stanowisku i bywa niejednokrotnie znacznie szerszy bądź nie do końca przystający do późniejszych realiów.

<sup>12</sup> Prezentowane dalej uwagi powstały w oparciu o opublikowane przez zespół autorów serii podręczników *Dein Deutsch* materiały dla nauczycieli, por. F. Grucza i in. 1995a, 1995b oraz artykuł J.C. Styszyńskiego (1999).

Zwolennicy podejścia dyskursywnego, w przeciwieństwie do komunikatywistów, istotną wagę przypisują umiejętnościom gramatycznym jako istotnym umiejętnościom językowym o charakterze strukturalno-systemowym. Sam proces uczenia języka obcego polega na kreowaniu pewnych zbiorów wzorców mentalnych i reguł tworzenia wyrażań (wyrazów, zdań, tekstów), a następnie sensownego posługiwania się nimi (por. J.C. Styszyński 1999, M. Dakowska 1996). Chodzi w nim zatem o większą koncentrację na poprawności językowej, uzyskiwanej m.in. na drodze uświadamiania różnic pomiędzy poszczególnymi systemami językowymi (np. w przypadku koncepcji podręczników z cyklu *Dein Deutsch – polskim i niemieckim*) i przeciwdziałanie błędom, jakie mogą wynikać z tych różnic. Zwolennikom podejścia dyskursywnego zależy na rozwijaniu umiejętności ustnego porozumiewania się, inicjowania i przeprowadzania dyskursu czy uczestniczenia w nim na każdym etapie edukacyjnym (w określonym zakresie gramatycznym, leksykalnym i tematycznym). Od dyskursu rozpoczyna się nie tylko większość lekcji innowacyjnych, ale także kończy się nim każda z nich (w postaci mini-dialogów), przez co można powiedzieć, że stanowi on nie tylko cel nauczania, ale także w pewnym sensie sposób jego realizacji (szerzej na ten temat zob. J.C. Styszyński 1999: 110).

W myśl głównych założeń ww. koncepcji w procesie uczenia języka powinny być wykorzystywane elementy stymulujące dyskusję (np. argumenty *pro* i *contra*, a także tabele, ankiety, pytania itd.). Innymi słowy, chodzi tu o rozwijanie umiejętności komunikacyjnej dzięki dyskursowi możliwie najbardziej dopasowanemu do aktualnego poziomu rozwoju człowieka (do jego potrzeb, zainteresowań) i odniesienia go jednocześnie do konkretnych zadań będących odzwierciedleniem różnych sytuacji w szeroko rozumianej komunikacji specjalistycznej.

Niewątpliwą zaletą tak rozumianego podejścia jest możliwość zastosowania go na różnych etapach uczenia, poczynając od początkowej nauki języka (np. poprzez łączenie treści programowych różnych przedmiotów z zajęciami z języka obcego, np. przyrody, geografii, czy stopniowe wprowadzanie uproszczonych form gatunków tekstów użytkowych, jak np. prognoza pogody) i, przechodząc do późniejszych etapów nauki języka, prób łączenia typowych działań uczniowskich z podobnymi działaniami w świecie specjalistów (np. organizowanie imprez, wycieczek, aukcji, sprzedaży różnych przedmiotów). Jednocześnie nie należy zapominać o wprowadzaniu ww. elementów wykorzystywanych w komunikacji ogólnej, tj. schematów, diagramów, ilustracji, tabel itd., których opisywanie stanowi doskonałe przygotowanie do komunikacji specjalistycznej.

Kluczową rolę w nabywaniu umiejętności uczestniczenia w dyskursie pełnić powinny dialogi i mini-dialogi nawiązujące do sytuacji specjalistycznych w skali mikro, tj. polegające np. na ustalaniu prostych rzeczy, jak terminu i przebiegu spotkania, ceny produktu itp., i przygotowujące jednocześnie do szerszego dyskursu. W dialogach tych należy wykorzystywać zarówno słownictwo ogólne i stopniowo, tj. w zależności od stopnia rozwoju wiedzy specjalistycznej, specjalistyczne. Funkcję pomocniczą (na początku procesu uczenia zdecydowanie podrzędną w stosunku do dyskursu, zaś na późniejszych jego etapach coraz bardziej istotną) pełnić powinny przykłady konkretnych realizacji różnych gatunków szeroko rozumianych tekstów specjalistycznych w ujęciu kontrastywnym, na początku użytkowych (np. rozkładów jazdy, biletów, planów



dnia, wizytówek, formularzy, diagramów, map, schematów, dialogów ze specjalistą, np. lekarzem, dziennikarzem, wywiadów, ankiet, testów, życiorysów itp.), a także tekstów specjalistycznych *sensu stricto* w postaci zdyktowanych, później (stopniowo) także oryginalnych (np. ofert kupna, ofert sprzedaży, prognoz rynkowych), bez których trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie w świecie zawodowym. Podczas zajęć, zwłaszcza z bardziej zaawansowanymi użytkownikami języka obcego, wskazane jest, obok klasycznych elementów ćwiczeniowych, stopniowe włączanie elementów analizy tekstu specjalistycznego (więcej na ten temat P. Szerszeń 2014), polegającej na uświadamianiu typowych dla tekstów specjalistycznych zjawisk tekstowych (np. gramatycznych, stylistycznych, terminologicznych) w oparciu o aktualne osiągnięcia lingwistyki tekstu (specjalistycznego), w tym zwłaszcza tej zorientowanej na analizę gatunków tekstów.

Podsumowując powyższe uwagi dotyczące proponowanego podejścia dyskursywno-zadaniowego, należy stwierdzić, że wymaga ono dalszych uściśleń o charakterze teoretycznym i praktycznym (programowym). Stanowi ono propozycję opierającą się na aktualnych trendach w dydaktyce języków obcych (specjalistycznych), por. podejście zadaniowe, CLIL itp., i kładącą szczególny nacisk na rozwijanie umiejętności uczestniczenia w dyskursie (nie zaniebującą zatem szeroko rozumianych umiejętności komunikacyjnych) i rozwiązywania zadań. Jej istotnym walorem jest ponadto uwzględnienie ucznia młodszego oraz mniej zaawansowanego (zob. np. M. Schart 2010, 2013), a także szersza implementacja osiągnięć różnych dziedzin lingwistycznych, w tym w szczególności lingwistyki tekstu i lingwistyki gatunków tekstów (specjalistycznych), badań kontrastywnych (zob. np. komparatywna analiza tekstów specjalistycznych).

Jeśli chodzi o perspektywę interkulturową, nauczanie języków specjalistycznych nie może ograniczać się, zdaniem J. Zhao (2002: 118), która odnosi swoje uwagi do nauczania języka ekonomii, do ukazania różnic w uwarunkowanych kulturowo sposobach formułowania tekstów, lecz powinno znaleźć wyraz we wszystkich aspektach nauczania, włączając obok prezentacji wiedzy faktograficznej także elementy treningowe. W zależności od składu grup uczniów należy dobierać w przypadku grup kulturowo heterogenicznych ćwiczenia eksponujące elementy ogólnokulturowe wraz ze standardami kulturowymi, zaś w przypadku grup homogenicznych – ćwiczenia uwzględniające specyfikę kulturową wraz z elementami uwrażliwiającymi na obcą kulturę (zob. np. J. Bolten 1992: 272, 2006).

Perspektywa integracyjna, do której odnoszą się podejścia integracyjne, a zwłaszcza tzw. nauczanie przez treść czy podejście oparte na zadaniach (por. np. D. Marsh 2002, D. Marsh/ A. Maljers/ A.-K. Hartiala 2001, D. Coyle 2007, D. Wolff 2009, C. Badstübner-Kizik 2012a, 2012b, J. Iluk 2008, K. Papaja 2006, 2007, 2008, M. Schart 2010, 2013<sup>13</sup>), nawiązuje do znanej z pedagogiki koncepcji nauczania przez działanie J. Deweya. Jednym z głównych postulatów owych koncepcji jest integrowanie w procesie glottodydaktycznym treści postrzeganych za *stricte* językowe z treściami niejęzykowymi, co staje się możliwe dzięki wykorzystywaniu tzw. materiałów autentycz-

<sup>13</sup> Zob. także liczne przykłady kształcenia CLIL, jak choćby na uniwersytecie w Halle <http://www.bili.uni-halle.de/#anchor2537478> (dostęp: 02.03.2014) czy informacje Instytutu Goethego na temat CLIL <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/cda/deindex.htm> (dostęp: 02.03.2014).

nych w L2 do zdobywania nowej wiedzy (pozajęzykowej), doskonalać przy tym umiejętności obcojęzyczne. Wybrane treści są korelowane z potrzebami uczniów na danym etapie rozwoju, przy jednoczesnym wykorzystywaniu informacji o partnerze komunikacyjnym, jego „mentalności”, szeroko pojętej kulturze kraju L2, a zatem tradycjach i zwyczajach, ale także wiadomości z innych dziedzin przedmiotowych, np. geografii, historii (szerzej na ten temat zob. m.in. P. Szerszeń 2014).

Podejście oparte na zadaniach, według niektórych badaczy (por. np. J. Willis 2004, D. Willis/ J. Willis 2007, V. Samuda/ M. Bygate 2008, K. Hryniuk 2011, M. Sowa 2010, 2012, I. Janowska 2011), zdaje się być nie tylko wyjątkowo wszechstronne, ze względu na możliwość wykorzystywania go z różnymi programami nauczania i do wielu celów, ale, co więcej, jako koncepcja rozwijana wraz z podejściem komunikacyjnym nawiązuje w dużym stopniu do przyszłych sytuacji zawodowych.

Zastosowanie programu nauczania wykorzystującego teksty oryginalne, a także odpowiednie dostosowanie zadań i sposobu interakcji oraz kontrola trudności treści nauczania odgrywają istotną rolę także w tzw. nauczaniu języka przez treść. Próby „wprowadzania” uczniów w nową kulturę i wspólnotę dyskursywną (socjalizacja uczniów) oraz łączenie rozwijania umiejętności językowych na poziomie akademickim z nabywaniem nowej wiedzy (C. Davison/ A. Williams 2001, M.B. Wesche/ P. Skehan 2002, F. Stoller 2008) nie są w dydaktyce języków obcych zupełnym *novum*, czego dowodem są hasła głoszone przez zwolenników zarówno wcześniejszych (np. metoda naturalna), jak i tych bardziej współczesnych (np. metoda komunikacyjna) koncepcji glottodydaktycznych (na temat zalet i poszczególnych form nauczania języka przez treść zob. m.in. M.A. Snow/ M. Met/ F. Genesee 1989 za H. Chodkiewicz 2011: 11 i n., por. także R. Lyster 2007, F. Stoller 2008, Szerszeń 2014)<sup>14</sup>. Zdaniem M. Dakowskiej (2001: 127), ww. koncepcja na pewno jest „cennym uzupełnieniem współczesnych rozwiązań dydaktycznych” i stanowi „antidotum na ubóstwo treści w nauczaniu języków obcych (...) natomiast nie może funkcjonować samodzielnie m.in. ze względu na obciążenie nauczycieli przygotowaniem odpowiednich materiałów”.

## 5. Podsumowanie

Podsumowując powyższe uwagi, należy przyznać, że uwzględnienie ww. perspektyw wydaje się być nie tylko konieczne w kształtowaniu umiejętności uczestniczenia w komunikacji zawodowej, lecz nie wyklucza i, co więcej, tworzy podstawę do wykorzystywania elementów innych podejść, jak choćby podejścia kognitywnego czy konstruktywistycznego. Współczesne uczenie się i nauczanie języków specjalistycznych powinno zatem zakładać wykorzystanie elementów różnych koncepcji przy jednoczesnym powiązaniu treści specjalistycznych ze stałym odnoszeniem się do rzeczywistych sytuacji komunikacyjnych.

Obok efektywnych metod, o sukcesie w nauczaniu i uczeniu się języków specjalistycznych decyduje dobór odpowiednich materiałów glottodydaktycznych, zwłaszcza tekstów. Należy zwracać uwagę na to, aby wykorzystywać teksty a) reprezentatywne

<sup>14</sup> Na temat ww. podejścia wypowiada się coraz więcej glottodydaktyków, którzy formułują różne uwagi krytyczne. Zob. np. D. Wolff 2002a, który wskazuje np. na problem związany z naciskiem na rozwój kompetencji językowej, mogący doprowadzić do usuwania w cień treści niejęzykowych, szerzej na ten temat zob. P. Szerszeń 2014, F. Stoller, 2008; M. Komorowska, 2010; H. Chodkiewicz, 2011).

(modelowe) dla konkretnych sytuacji komunikacyjnych, tj. takie gatunki tekstów, które są zorientowane na konkretną specjalistyczną tematykę, przy czym nie należy ekspozować ich w sposób oderwany od ich kontekstu zewnętrznego, b) możliwie najbardziej dopasowane do aktualnych możliwości językowych adresata, c) autentyczne, czy zdaniem S. Gruczy możliwie najbardziej adekwatne komunikacyjnie (z ewentualnym udziałem tekstów poddanych zabiegom adaptacyjnym, np. kompresji, selekcji, elaboracji, wyeksponowania cech typologicznych tekstu, zob. m.in. M. Dakowska 2001: 137, P. Szerszeń 2010a,) d) aktualne, tj. odnoszące się do aktualnej tematyki i prezentujące aktualny stan rozwoju danej kategorii tekstu (zob. J. Zhao 2002: 119 i n.). Istotną rolę odgrywają także odpowiednie modele ćwiczeń, wśród których na szczególną uwagę zasługują studium przypadku, symulacja, praca w projekcie itp.

Na zakończenie podjętych w niniejszym artykule rozważań nad uczeniem języków specjalistycznych, w tym przede wszystkim tych z nich, które odnosiły się do możliwości wprowadzania jego elementów na wcześniejszych etapach edukacji językowej<sup>15</sup>, warto wskazać możliwe kierunki dalszych badań.

Należy kontynuować dalszą refleksję nad efektywnymi metodami uczenia języków specjalistycznych (jak np. metoda dyskursywno-zadaniowa), z wykorzystaniem stale rozwijających się i poddawanych stałej weryfikacji (np. poprzez ich permanentne testowanie, np. w postaci analiz okulograficznych) rozwiązań e-learningowych (zarówno tych zorientowanych bardziej na organizację procesu uczenia, jak np. platformy dydaktyczne, czy tych bardziej „inteligentnych”, oferowanych przez oprogramowanie oparte na najnowszych osiągnięciach w zakresie analizy fonetycznej, morfosyntaktycznej i semantycznej języka), a także prób tworzenia bardziej całościowych koncepcji kształcenia w zakresie języków specjalistycznych (programy kształcenia językowego konkretnych specjalistów).

Oprócz pytań badawczych o charakterze bardziej ogólnym czy modelowym, należy formułować także pytania szczegółowe, tj. np. dotyczące tego, na ile obecne rozwiązania, w tym metody, techniki, środki glottodydaktyczne są efektywne w konkretnych kontekstach glottodydaktycznych, a także co należy zrobić, aby poprawić ich efektywność w celu osiągnięcia pożądanego efektu. Przy refleksji na ten temat nie należy zapominać o tzw. kontekście zewnętrznym (jak np. środowisko uczenia, tj. szkoła, nauczyciel, potrzeby pracodawców) i wewnętrznym (uwarunkowanym poziomem rozwoju ogólnego i językowego ucznia, jego potrzebami i zainteresowaniami) uczenia. Tym samym przyszłość uczenia (obcych i rodzimych) języków specjalistycznych rysuje się jako istotne wyzwanie dla (glotto)dydaktyków. Obok koniecznych badań na płaszczyźnie diagnozującej obecny stan ich rozwoju (uwzględniającej refleksję wstecz, czyli badania o charakterze anagnostycznym), konieczne będzie stałe patrzenie w kierunku przyszłych i bardziej efektywnych rozwiązań (badania prognostyczne).

Podsumowując, należy zauważyć, że warto zaczynać naukę elementów obcych języków specjalistycznych na wcześniejszych etapach nauczania (tj. w przypadku leksyki/ terminologii na początkowym etapie, w przypadku gramatyki i bardziej skompli-

---

<sup>15</sup> Na konieczność wcześniejszego przygotowania językowego uczniów do nauki w szkole zawodowej w ramach uczenia języka niemieckiego jako ojczystego zwraca uwagę także m.in. Ch. Efinger (2010, 2013).

kowanych struktur terminologicznych i tekstowych już od czwartej klasy szkoły podstawowej).

## Bibliografia

- Badstübner-Kizik, C. (2012a), *Inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen in medialen Umgebungen*, (w:) S. Chudak (red.), *Fremdsprachenunterricht - omnimedial?* Frankfurt n. M. 33–47.
- Badstübner-Kizik, C. (2012b), *CLIL + DaF/E? Mögliche Auswahlkriterien für inhaltsorientiertes Lernen im L3-Unterricht Deutsch nach Englisch*, (w:) B. Sorger/ V. Janíková (red.), *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Brno.
- Berdychowska, Z. (2008), *O przesłankach, przejawach i następstwach wielojęzyczności nauki*, (w:) H. Samsonowicz/ J. Sławiński, L. Szczucki/ M. Ziółkowski (red.), *Wielojęzyczność nauki*. Wrocław/ Warszawa. 121–126.
- Berdychowska, Z. (2010), *Komunikacja specjalistyczna na studiach filologicznych – podstawy lingwistyczne i profile kompetencyjne*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 3. 61–70.
- Bolten, J. (1992), *Interkulturelles Verhandlungstraining*, (w:) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18. 269–287.
- Bolten, J. (2006), *Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkundungen entsandter Führungskräfte*, (w:) K. Götz (red.), *Interkulturelles Lernen. Interkulturelles Training*. wyd. 6., Monachium. 57–76.
- Buhlmann, R./ A. Fearn (1987), (2000), *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. (wyd. 6. rozszerzone), Berlin i in.
- Butzkamm, W. (1989), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen.
- Chodkiewicz, H. (2011), *Nauczanie języka przez treść: złożenia i rozwój koncepcji*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 4. 11–30.
- Coyle, D. (2007), *Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies*, (w:) *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5). 543–562.
- Dakowska, M. (1996), *Ocena podejścia komunikacyjnego do nauczania języków obcych z punktu widzenia psycholingwistyki*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 15. 37–48.
- Dakowska, M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- Davison, C./ A. Williams (2001), *Integrating Language and Content: Unresolved Issues*, (w:) B. Mohan/ C. Leung/ C. Davison (red.), *English as a Second language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Harlow. 51–70.
- Efing, Ch. (2010), *Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie*, (w:) *Fachsprache*. 1–2, 2–17.

- Efing, Ch. (2013), *Wir brauchen keine Diskussionsmechaniker! – Zum sprachlichen Handeln der Industriemechaniker/-innen in der Ausbildung*, (w:) Lernen&Lehren. Elektrotechnik-Informatik und Metalltechnik 2/2012. 109 (w druku).
- Fluck, H.-R. (1992), *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen.
- Grucza, F. (1991), *Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie*, (w:) F. Grucza (red.) *Teoretyczne podstawy terminologii*. Wrocław. 11–43.
- Grucza, F. (1994), *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, (w:) F. Grucza/ Z. Kozłowska (red.), *Języki Specjalistyczne*. Warszawa. 7–27.
- Grucza, F. i in. (1995a), *Dein Deutsch I* – podręcznik do nauki języka w szkołach średnich, Warszawa.
- Grucza, F. i in. (1995b), *Dein Deutsch I* – poradnik metodyczny do podręcznika do nauki języka w szkołach średnich, Warszawa.
- 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. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- Grucza, S. (2010), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków ludzkich*, (w:) Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik 2. 40–68.
- Hryniuk, K. (2011), *O konieczności uwzględnienia indywidualnych potrzeb uczniów w dydaktyce języków specjalistycznych*, (w:) S. Piotrowski (red.), *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*. Lublin. 81–87.
- Iluk, J. (2008), *Międzynarodowy program CLIL i jego realizacja w Polsce*, (w:) Hallo Deutschlehrer 26. 13–15.
- Janowska, I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków.
- Komorowska, H. (2000), *Nauczanie języków obcych w kształceniu zawodowym*, (w:) B.Z. Kielar/ T.P. Krzeszowski/ J. Lukszyn/ T. Namowicz (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa. 352–371.
- Krumm, H.-J. (1989), *Die Rolle der Fachsprache bei der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern*, (w:) W. Pfeiffer (red.), *Deutsch als Fachsprache in der Deutschlehrerausbildung und -fortbildung*. Poznań. 26–43.
- Kwiryna-Handke, K./ E. Rzetelska-Feleszko (1977), *Przewodnik po językoznawstwie polskim 1901–1970*. Wrocław.
- Ligara, B./ W. Szupelak (2012), *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. Kraków.
- Lyster, R. (2007), *Learning and Teaching Languages through Content. A Counterbalanced Approach*. Amsterdam.
- Marsh, D. (2002), *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Bruxelles.

- Marsh, D./ A. Maljers/ A.-K. Hartiala (2001), *Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors*. Jyväskylä.
- Morgenroth, K. (red.) (1993), *Methoden der Fachsprachendidaktik und -analyse*. Frankfurt n. M. i in.
- Olszewska, D. (2010), *Funktionale Typen und stilistische Varianten der Meta-Assertiva in wissenschaftlichen Texten*, (w:) Z. Bilut-Homplewicz/ A. Mac/ M. Smykala/ I. Szwed (red.), *Text Und Stil*. Frankfurt/. M. 165–180.
- Papaja, K. (2006), *The Use of L1 in CLIL*, (w:) Glottodidactica XXXIII, 129–137.
- Papaja, K. (2007), *Content and Language Integrated Learning – theory and practice*, (w:) J. Arabski/ D. Gabrys-Baker/ A. Łyda (red.), *PASE Papers 2007.1*. Katowice. 319–328.
- Papaja, K. (2008), *Content and Language Integrated Learning in Geography*, (w:) K. Donert/ P. Charzyński/ Z. Podgórski (red.), *Bilingual Geography – Aims, Methods and Challenges*. Toruń. 33–41.
- Styszyński, J. (1999), *Metoda dyskursywna a nauczanie języka obcego w warunkach szkoły polskiej*, (w:) Niemiecki w dialogu. Warszawa. 107–111.
- Samuda, V./ M. Bygate (2008), *Tasks in Language Learning*, Basingstoke.
- Schart, M. (2010), *Programmevaluation und Aktionsforschung im Zusammenspiel – theoretische Grundlagen und Ergebnisse eines longitudinalen Forschungsprojekts in einem Intensivsprachprogramm für Deutsch an der Juristischen Fakultät der Keio Universität*. Tokyo. 3–107.
- Schart, M. (2013), „*Straßenstars 2050*” – ein Aktionsforschungsprojekt zu einer Aufgabensequenz im Unterricht für Anfänger, (w:) M. Schart/ M. Hoshii/ M. Raindl (red.), *Lernprozesse verstehen – empirische Forschungen zum Deutschunterricht an japanischen Universitäten*. München (w druku).
- Schneider, M. (1989), *Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Methoden und Erfahrungen aus den Carl Duisberg Centren*, (w:) Jahrbuch DaF 15. 150–174.
- Schwenk, H.-J. (2010), *Fachdiskurs und Expertendiskurs*, (w:) *Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs*. 3/2010. 181–197.
- Snow, M. A./ M. Met/ F. Genesee (1989), *A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction*, (w:) *TESOL Quarterly* 23/ 2. 201–216.
- Sowa, M. (2010), *Podejście zadaniowe a kształtowanie kompetencji ucznia w nauczaniu języka obcego dla potrzeb zawodowych*, (w:) *Roczniki Humanistyczne LVIII/2010*, 5. 89–105.
- Sowa, M. (2012), *Kształtowanie się koncepcji nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 5. 155–172.
- Stoller, F. (2008), *Content-Based Instruction* (w:) N. van Densen-Scholl/ N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education*. (wyd. 2.), 4. Second and Foreign Language Education. Heidelberg. 59–70.
- Szerszeń, P. (2010a), *Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe*. Warszawa.
- Szerszeń, P. (2010b), *Nowe kierunki w badaniach nad gramatyką i leksykonem. Instytut Języka Niemieckiego w Mannheim*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*. 3. 257–264.

- Szerszeń, P. (2014), *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*. Warszawa.
- Wesche, M.B./ P. Skehan (2002), *Communicative, Task-Based, and Content-Based Instruction*, (w:) R. B. Kaplan (red.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford. 207–228.
- Willis, J. (2004), *Perspectives on Task-Based Instruction: Understanding our Practices, Acknowledging Different Practitioners*, (w:) B. Leaver/ J. Willis (red.), *Task-Based Instruction in Foreign Language Education: Practices and Programs*. Washington. 3–44.
- Willis, D./ J. Willis (2007), *Doing Task-Based Teaching*. Oxford.
- Wolff, D. (2002a), *Tworzenie curriculum i kształcenie nauczycieli w dwujęzycznym nauczaniu przedmiotów niejęzykowych*, (w:) M. Dakowska/ M. Olpińska, *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia, teraźniejszość i przyszłość*. Warszawa. 128–153.
- Wolff, D. (2009), *Strategien im bilingualen Sachfachunterricht*, (w:) *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38. 137–157.
- Zhao, J. (2002), *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache. Ein didaktisches Modell*. Tübingen.

**Aleksandra SZUDY-SOJAK**

Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu

## **Skuteczność nauczania polisemicznych wyrazów związanych z częściami ciała zgodnie z zasadami lingwistyki kognitywnej**

### **Abstract:**

#### **The Effectiveness of Teaching Polysemous Body-Related Words According to the Principles of Cognitive Linguistics**

The aim of the article is to consider the effectiveness of a cognitive linguistic approach towards teaching words characterized by many meanings. Traditional linguistics views lexical ambiguities in terms of homonymy, i.e. the phenomenon where two or more words happen to be written or pronounced the same way, while cognitive linguistics regards the fact in terms of polysemy whereby the meanings are systematically related.

The results of a pilot experiment serve as the point of departure in the present article. The preliminary experiment, which was carried on Moodle platform, involved two groups of participants. The control group was asked to memorize body-related items, while the experimental group was presented with the cognitive rubrics with the purpose of rising students' awareness of metaphorical motivation binding the words. The average score higher in the post-test in the experimental group supported the hypothesis that drawing learners' attention to the embodiment and imaginativeness of language by emphasising the cognitive mechanisms based on metaphor, i.e. experiencing one kind of thing in terms of another, and metonymy, using one thing to indicate another that is related to it (G. Lakoff/ M. Johnson 1980) enhances linguistic entrenchment.

### **Wstęp**

Współczesne metody nauczania języków obcych opierają się na szerokich badaniach z zakresu teorii i filozofii języka, psychologii, neurofizjologii, pedagogiki, socjologii, a nawet informatyki (szczególnie biorąc pod uwagę coraz bardziej widoczną obecność e-learningu jako nowego narzędzia i miejsca nauczania, por. A. Brzezińska et al. 2012: 7). Każda nowa teoria metodyczna rodzi się z przekonania o większej skuteczności od poprzednich (P. Lightbown/ N. Spada 2006: xv), co przypomina odwieczne marzenie naukowców o skonstruowaniu upragnionego *perpetuum mobile*, hipotetycznej maszyny, która w oparciu o swą metodę działania mogłaby pracować w nieskończoność, wbrew znanym prawom fizyki. Podobnie istnienie jednej metody nauczania, działającej i najbardziej efektywnej dla wszystkich osób uczących się języka obcego, niezależnie od ich indywidualnych uwarunkowań (szczególnie istotne jawią się tu kwestie wieku, motywacji, czy rodzaju inteligencji), wydaje się pomysłem utopijnym. Nie zmienia to faktu, że założenia lingwistyki kognitywnej oraz narzędzia, którymi posługuje się ta



dziedzina, zdają się oferować pewne skuteczne rozwiązania dla metodyki nauczania języków obcych.

W dyskusji nad definicją i celami nauki o języku, F. Grucza zauważa, że „wiedza aplikatywna derywowana przez lingwistykę stosowaną z wiedzy wytworzonej przez lingwistykę czystą ma (...) charakter wiedzy nadającej się do praktycznych zastosowań” (F. Grucza 1983: 391). Rozległe badania i liczne publikacje w zakresie lingwistyki kognitywnej w ostatnich latach zaczynają przekładać się na praktyczne podejście do nauczania języków obcych. Na polskim gruncie warto tu wymienić badania K. Piątkowskiej dotyczące zasadności paradygmatu kognitywnego w nauczaniu angielskich przyimków (K. Piątkowska 2005). A. Strugielska oraz T. Siek-Piskozub (2009) wskazują na istotne znaczenie metafory jako metody badawczej w edukacji językowej. Wspomniane badaczki zwracają również uwagę na istotę systemowego ujęcia wyrażen językowych poprzez metaforę (A. Strugielska 2012) oraz znaczenie perspektywy kognitywnej w twórczym aspekcie edukacji językowej (T. Siek-Piskozub 2005). Jak twierdzi R.W. Langacker „nie wiadomo jeszcze, czy nauczanie języka wiele zyska dzięki założeniom lingwistyki kognitywnej. Istnieją, jednak, pewne podstawy do optymizmu” (R.W. Langacker 2008: 66, tłum. A.Sz-S.).

Kluczowe w niniejszym artykule jest pytanie o skuteczność paradygmatu kognitywnego w nauczaniu wyrażen polisemicznych związanych z częściami ciała. Interesującej kwestii można nadać formę pytania: czy metaforyczna motywacja wyrazów wieloznacznych odegra pozytywną rolę w procesie zrozumienia ich wielorakich sensów i pomoże użytkownikom języka w ich poprawnym zastosowaniu? Zaś punkt wyjścia stanowi przedstawienie wyników badania pilotażowego przeprowadzonego w ramach e-zajęć na platformie Moodle na studentach wyższej uczelni ekonomicznej.

## **1. Badanie pilotażowe – hipoteza**

Badanie pilotażowe, którego celem było sprawdzenie skuteczności nauczania wielu znaczeń wyrazów związanych z częściami ciała (face – twarz, hand – ręka, foot – stopa, head – głowa) poprzez pokazanie studentom istnienia metaforycznej motywacji, czyli „występowania niearbitralnych związków między formą a znaczeniem wyrażen językowych” (E. Tabakowska 2001: 32), zostało przeprowadzone w okresie od kwietnia do lipca 2013 roku.

Stawiana hipoteza zakładała, że zwrócenie studentom uwagi na ucieleśnienie i imaginacyjność języka, poprzez zademonstrowanie mechanizmów poznawczych opartych na metaforze, czyli rozumieniu pewnych rzeczy w kategoriach innych, oraz na metonimii, tj. zastępowaniu jakiegoś słowa innym związanym pewną relacją, na przykład części do całości (G. Lakoff/ M. Johnson 1980), odegra pozytywną rolę w zapamiętaniu oraz późniejszym poprawnym użyciu wielorakich znaczeń podanych pojęć. Zakładano, że uczący się lepiej zapamiętają nowe znaczenia prostych słów, jeśli zauważą analogię między doświadczeniem ciała a jego odzwierciedleniem w użyciu słowa w różnych kontekstach. Przyjęto, że szczególnie osoby dorosłe z dojrzałym aparatem pojęciowym, pozwalającym na całościowe postrzeganie samego siebie, świadomością ciała i życiowym doświadczeniem skorzystają z takiego podejścia.

### **1.1. Uczestnicy i miejsce badania**

Eksperyment odbył się na platformie Moodle<sup>1</sup>. Wzięli w nim udział studenci studiów ekonomicznych na poziomie B1 zaawansowania językowego<sup>2</sup>, którzy w danym semestrze w ramach lektoratu języka angielskiego uczestniczyli w kursie hybrydowym. Składał się on z szesnastu godzin kontaktowych oraz czterech e-zajęć. Zajęcia kontaktowe prowadzone były w mniejszych grupach (15–20 osób) z różnymi lektorami. Natomiast połączone arbitralnie i losowo grupy na tym samym poziomie zaawansowania językowego stanowiły jedną grupę w ramach e-zajęć monitorowaną przez autorkę badania pilotażowego. W ramach ustalonych modułów kursu online studenci utrwalali materiał leksykalny i gramatyczny związany z podręcznikiem kursowym, poznawany w trakcie zajęć kontaktowych. Dodatkowy moduł, który stanowił faktyczne miejsce badania pilotażowego, składał się z zadań na rozbudowanie słownictwa związanego z częściami ciała. Grupa eksperymentalna o nazwie 9aeIc liczyła 60 uczestników. Grupa kontrolna, 10aeIc, składała się z 53 uczestników.

## 1.2. Procedura

W ramach wspomnianego modułu podczas trzech e-zajęć studenci w obu grupach poznali rozszerzone sieci znaczeń prostych słów: face (twarz), foot (stopa), hand (ręka), head (głowa). Każdy moduł poświęcony rozszerzonym znaczeniom powyższych wyrazów składał się ze słowniczka (w sumie 45 znaczeń wymienionych wyrazów) oraz krótkiego ćwiczenia. W ramach ostatnich zajęć studenci w obu grupach wykonali test, który miał ocenić stopień, w jakim opanowali przedstawiony materiał. Test zawierał zdania do uzupełnienia brakującym wyrazem, analogiczne do zdań pojawiających się w ćwiczeniach, jakie stanowiły element poszczególnych modułów.

Wprowadzenia w języku polskim do zajęć poświęconych znaczeniom wyrazów związanych z konkretnymi częściami ciała dla grupy eksperymentalnej miały na celu wskazanie relacji polisemicznych oraz uświadomienie metaforyzacji codziennego języka. Grupa kontrolna poznawała te same wyrażenia, jednak we wstępie do zajęć znajdowało się jedynie proste polecenie, aby zapoznać się i zapamiętać podane wyrażenia. Znaczenia wyrazów podane były w języku angielskim.

## 1.3. Zawartość e-zajęć

Poniżej znajdują się rozszerzone znaczenia angielskich wyrazów: twarz, stopa, ręka oraz głowa w języku angielskim, jakie studenci w obu grupach poznali w ramach kolejnych e-zajęć wraz z polskimi tekstami wprowadzeń, jakie poprzedzały je w każdej grupie. Spotkania otwierały się stosownie: 7 kwietnia 2013 (face), 12 maja 2013 (foot oraz hand), 9 czerwca 2013 (head).

### (1) Face

Wprowadzenie dla grupy eksperymentalnej:

---

<sup>1</sup> Platforma Moodle jest popularnym środowiskiem zdalnej dydaktyki. Stosuje się różne terminy na aktywność w środowisku nauczania zdalnego, np.: nauka/ kształcenie na odległość, zdalna edukacja, nauczanie elektroniczne, e-nauczanie, e-edukacja, nauka online, nauczanie hybrydowe (A. Brzezińska et al 2012: 7).

<sup>2</sup> Opis poziomów biegłości językowej można znaleźć między innymi na: <http://europass.cedefop.europa.eu/pl/resources/european-language-levels-cefr> (dostęp: 02.09.2013).

*FACE to twarz. W języku angielskim to słowo jest nie tylko używane, gdy opisujemy wygląd człowieka. Ponieważ na wszystko (przedmioty, zjawiska) patrzymy jak na stworzenia ludzkie, a język odzwierciedla nasze doświadczenie, przypisujemy taką ludzką cechę jak posiadanie twarzy na przykład zegarom („the face of the clock” to tarcza zegara) albo budynkom („the face of the building” to front budynku). Przyjrzyjcie się podanym wyrażeniom i ich angielskim definicjom. Pomyślcie, co twarz mówi o człowieku, charakterze, jak ustawiamy nasze ciała, gdy chcemy na coś spojrzeć. Czy rozmawiając z kimś, stajemy do niego twarzą? A jak podejmiemy do problemów?*

Wprowadzenie dla grupy kontrolnej:

*Proszę zapoznać się z dziesięcioma znaczeniami słowa FACE i wykonać krótkie ćwiczenie.*

Zawartość modułu:

FACE

1. character, particular aspect of something
2. faceless = without character
3. the visible part of a celestial body
4. an expression that is shown on somebody's face
5. a person
6. the front of the building
7. the front side of a clock
8. a side of a mountain
9. (verb) to be opposite to
10. (verb) to deal with
11. (verb) to accept

## (2) Foot oraz hand

Wprowadzenie dla grupy eksperymentalnej:

*FOOT to stopa, HAND to dłoń. Jednak tych znanych Państwu słów używamy w języku angielskim, nie tylko mówiąc o częściach ciała. Ponieważ na wszystko – przedmioty, gazety, budynki, własne doświadczenia – patrzymy jak na ludzi, również rzeczom przypisujemy cechy ludzkie. Stąd schody w języku angielskim mają stopę (foot of the stairs), na której – jak możemy sobie wyobrazić – opierają się, a zegar ma ręce (hands of the clock), którymi wskazuje nam czas. Jak już skończycie to ćwiczenie i pójdziecie spać, zwróćcie uwagę, że łóżko też ma głowę oraz stopę – tam gdzie leżący na nim człowiek. Wykonując różne czynności, używamy rąk, stąd w języku „podajemy rękę”, kiedy chcemy komuś pomóc, albo „mamy rękę do czegoś” (np.: My mum has a hand for baking), jeśli nam to dobrze wychodzi. Dzieci, które potrafią już stać na własnych nogach, czują się niezależne – to też odzwierciedla język (stand on your own feet), podobnie jak niezdarne kroki w na przykład w tańcu (start off on the wrong foot). Proszę przyjrzeć się wielu znaczeniom słów foot oraz hand, użyć wyobraźni i wykonać zamieszczone ćwiczenie.*

Wprowadzenie dla grupy kontrolnej:

*Proszę przyjrzeć się wielu znaczeniom słów foot i hand i wykonać zamieszczone ćwiczenie.*

Zawartość modułu:

1. come on foot – walk
2. foot of the bed – the part of the bed where your feet normally are when you're lying in it
3. foot of the stairs/page/mountain – the lowest part of something
4. foot soldier – a soldier who doesn't have a vehicle – no car, no tank, no horse – and has to go on foot

5. have your *foot* in the door – manage to enter an organization or business that could bring you success
6. put your *feet* up – relax after a hard day's work
7. rise to your *feet* – stand up
8. set *foot* in – enter or visit a place
9. stand on your own *feet* – be independent
10. start off on the right/ wrong *foot* with somebody – start a relationship well/ badly
11. under your *feet* – stopping you from work
12. hand – a skill
13. hand – a person's writing (we write using hands) – a legible hand
14. hand – applause
15. hands – control, management, possession
16. *hands* of the clock – the parts of a clock that point to numbers
17. *hand* something down (verb) – to leave something to somebody who is younger than you
18. hand (verb) – to give (we give things to other people using our hands)
19. by *hand* – by a person rather than a machine
20. give somebody a *hand* – help someone

### (3) Head

Wprowadzenie dla grupy eksperymentalnej:

*HEAD – głowę – uważamy za główną, najważniejszą część ciała. W niej znajduje się mózg odpowiedzialny za nasze myślenie (stąd wyrażenia w języku polskim i angielskim typu: rusz głowę, mieć głowę do interesów – use your head; have a good head for business). Głowa odpowiada w naszym myśleniu i języku za człowieka, stąd mówimy: ile to wyjdzie na głowę? – how much will that be per head? Głowa kojarzy się z czymś najważniejszym, na górze, a język angielski szczególnie to pokazuje. Ponieważ przedmioty, rzeczy, zjawiska wyobrażamy sobie w kategoriach ludzkich, przedmioty, rzeczy i zjawiska mają w języku również głowę (head of the page, head of the river, head of the table). Proszę przeczytać zamieszczone wyrażenia, skorzystać z życiowego doświadczenia, użyć wyobraźni (i GŁOWY☺) i wykonać zamieszczone ćwiczenie.*

Wprowadzenie dla grupy kontrolnej:

*Proszę zapoznać się z wieloma znaczeniami słowa HEAD i wykonać zamieszczone ćwiczenie.*

Zawartość modułu:

HEAD

1. a person in general
2. a person in charge of others: head teacher, head of state, the crowned heads
3. mind, brain
4. the top/highest part of something
5. (verb) to move in a particular direction
6. (verb) to lead, to be in charge of
7. (verb) to be at the top of a list of names or at the front of a line of people
8. (verb) in football, to hit a football with your head
9. *head* office – the main office of a company, the managers who work there
10. *head* of the table – the most important seat at table
11. the *head* of the river – the source of the river, the place where a river begins
12. to have a good *head* for – to have mental aptitude, intelligence

13. to have his/ her *head* in a book – to read a lot

14. *headline* – the title of a newspaper article printed in large letters

#### 1.4. Test końcowy

Test końcowy, do którego studenci mieli dostęp od 26 czerwca 2013, był taki sam dla obu grup i składał się z piętnastu zdań, które uczestnicy kursu mieli uzupełnić odpowiednim słowem związanym z częścią ciała. Występujące w nim zdania były podobne do zdań, jakie studenci napotkali w kolejnych modułach. Miał on charakter badania dystansowego, ponieważ został przeprowadzony po zamknięciu się dostępu do zasobów leksykalnych. Poniżej znajdują się zdania do uzupełnienia:

Question 1

Oh, please, stop talking that nonsense! I wish you'd use your ...

Question 2

'When's the deadline for our projects?'

'We must ... in our projects by the end of semester.'

Question 3

She is always reading. She always has her ... in a book.

Question 4

Let's ... it. We're not going to win! (= accept)

Question 5

'I can't see the information in the newspaper. Where is it?' 'It's at the ... of page three.'  
(= the lowest part of page three)

Question 6

'What object has a ... and hands, but no head and legs?' 'A clock.'

Question 7

We have been friends for ages, but we actually started off on the wrong ... (= we started the relationship badly, we didn't like each other so much at the beginning)

Question 8

We paid \$60 for the meal. There were three of us, which means it was \$20 per ...

Question 9

She didn't see anybody she knew at the party. She didn't see a familiar ...

Question 10

Could you, please, bring me my glasses? I can only see the ... lines without them. (= the titles of newspaper articles)

Question 11

We didn't enjoy our stay. The hotel was awful and dirty. We'll never set ... in that place again.

Question 12

'How did you get there? Did you take a bus?' 'No, I came on ... Yes, I just walked'.

Question 13

She sang really well and she got a big ... for her performance. (= applause)

Question 14

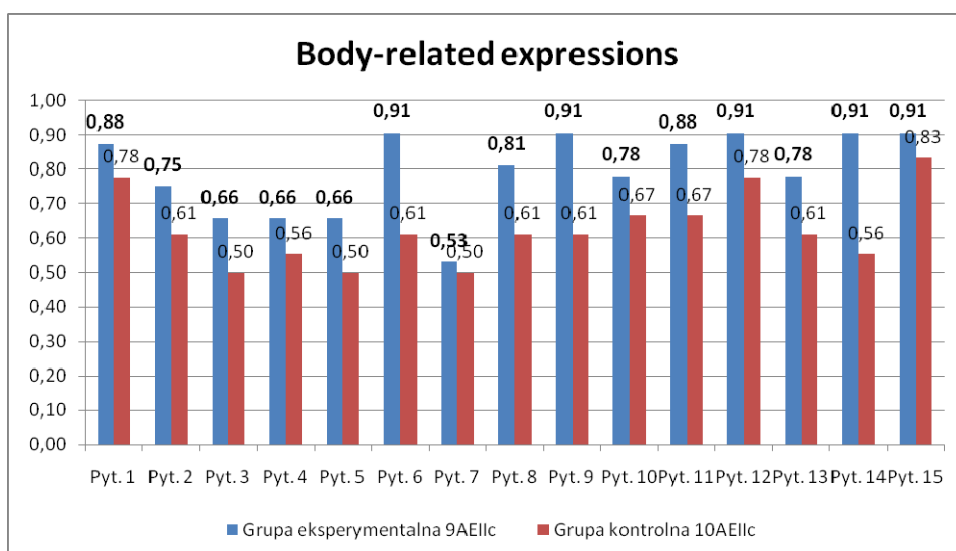
Jerry has been promoted. Now he's going to be in charge of the department. He's going to ... the whole team.

Question 15

‘It’s not the Torun I remember. There used to be so many cinemas, concerts, things going on. And now there are just more and more shopping centers’ ‘Yes, we can see the changing ... of our city.’ (=character)

### 1.4.1. Wyniki

Wyniki badania pilotażowego przedstawione są na Wykresie 1. Pokazuje on średnią punktów uzyskanych za udzielenie poprawnych odpowiedzi w obu grupach. Grupa eksperymentalna, 9aeIc, wypadła generalnie lepiej od grupy kontrolnej, 10aeIc. Na podstawie różnicy w uzyskaniu średniej ocen w grupie eksperymentalnej w porównaniu z grupą kontrolną można wyciągnąć wniosek o potwierdzeniu hipotezy o skuteczności wykorzystania paradygmatu kognitywnego w nauczaniu wyrażenia wieloznacznych.



Wykres 1. Wyniki badania pilotażowego

Analizując wyniki związane z poszczególnymi pytaniami, można dojść do wniosku, że największe różnice dotyczą poprawnego użycia tych znaczeń wyrazów opisujących części ciała, które nie pokrywają się w języku angielskich i polskim. Użycie słowa *face* w pytaniu szóstym oraz *head* w pytaniu czternastym wynika z antropomorfizacji, jaka ma miejsce w języku angielskim. Średnia uzyskanych punktów przez grupę eksperymentalną w pytaniu szóstym wynosi 0,91, podczas gdy w grupie kontrolnej wynik ten to 0,61. W języku angielskim zegar postrzegany jest jak istota ludzka, a więc posiadająca *face* (twarz) oraz *hands* (ręce), podczas gdy po polsku zegary mają tarcze oraz wskazówki (stąd nieprzekładalność żartobliwego kalamburu stanowiącego pytanie szóste: „What object has a *face* and hands, but no head and legs”). Podobnie, instytucje mają w języku angielskim cechy ludzkie, stąd Jerry w wyniku awansu w pytaniu czternastym będzie *head* (stanie się głową) swojego działu (po polsku powiedzielibyśmy, że będzie stał na czele, kierował). Średnia punktów uzyskanych dla tego pytania w grupie eksperymentalnej wynosi 0,91, zaś dla grupy kontrolnej 0,56. Różnice te zdają się po-

twierdząc argument Z. Kövecsesa, że „uczący się musi mieć świadomość istnienia metafory, aby ją zastosować” (za K. Piątkowską 2005: 50).

Najmniejsza różnica w wynikach dotyczyła pytania pierwszego oraz piętnastego. Średnia uzyskanych punktów wyniosła stosownie: pytanie pierwsze 0,88 (grupa eksperymentalna) – 0,78 (grupa kontrolna), pytanie piętnaste 0,91 (grupa eksperymentalna) – 0,83 (grupa kontrolna). W obu przypadkach da się zauważyć analogie między wyrażeniami w języku polskim i języku angielskim. Angielskie „I wish you’d use your *head*” łatwo porównać do polskiego „No ruszże wreszcie głową” (= zacznij myśleć). Podobnie zmieniający się charakter jakiegoś miejsca w obu językach może być przedstawiony za pomocą „twarzy”. Również w pytaniu dwunastym z użyciem słowa *foot* w wyrażeniu *on foot* (pieszo) obie grupy uzyskały wiele poprawnych odpowiedzi (0,91 grupa eksperymentalna – 0,78 grupa kontrolna). Mimo że polski odpowiednik angielskiego *on foot* nie przywołuje obrazu stopy, jednak w tym przypadku motywacja znaczenia oparta na metaforze wydaje się „dosłowna” i stosunkowo prosta dla studenta. Dodać też należy, że wyrażenie „on foot” znajduje się w podstawowym korpusie języka angielskiego, stąd jego poprawne użycie nie powinno stanowić trudności studentom na poziomie B1 zaawansowania językowego.

Z tego schematu wyłamują się wyniki dotyczące pytania dziewiątego i jedenastego. Biorąc pod uwagę pokrywające się konstrukcje językowe w języku polskim i angielskim ujęte w pytaniu dziewiątym („She didn’t see a familiar *face*” – co odpowiada „znajomej twarzy” w języku polskim) oraz jedenastym („We’ll never set *foot* in that place again” – po polsku również zarzekamy się, że nigdy więcej „nie postawimy stopy” w niemiłych nam miejscach) można by spodziewać się zbliżonej średniej punktów w obu grupach. Tymczasem przy wysokim wyniku uzyskanym przez grupę eksperymentalną (pyt. 9: 0,91, pyt. 11: 0,88), dziwić może niska średnia punktów uzyskana w grupie kontrolnej (stosownie: 0,61 oraz 0,67). Należałoby tu jednak wziąć pod uwagę wpływ różnych czynników, takich jak zmęczenie, znużenie, nieznanostwo pozostałych elementów zdania, czy brak motywacji studenta w zdalnym środowisku nauczania.

Najniższa średnia punktów w obu grupach dotyczyła pytania siódmego: “We have been friends for ages, but we actually started off on the wrong *foot*.” Wynik w grupie eksperymentalnej to 0,53, zaś w grupie kontrolnej 0,50. Polski odpowiednik wyrażenia *start off on the wrong foot* – źle coś zacząć – pozbawiony jest ucieleśnionej motywacji. Można więc założyć, że słabe zapamiętanie tego użycia słowa *foot* wynika z obcości motywacji semantycznej dla Polaków uczących się języka angielskiego. Porównywalnie można zinterpretować osiągnięte w obu grupach wyniki w pytaniu czwartym (grupa eksperymentalna 0,66, grupa kontrolna 0,56). Polskie tłumaczenie angielskiego „Let’s *face* it” (przynajmy, umówmy się) zupełnie nie oddaje sensu wyrazu *face* (twarz) z perspektywy metaforonimii<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> L. Goossens, jak to ujmują W.D. Croft i A. Cruse, „używa tej nieco mało eleganckiej nazwy, gdy w konstruowaniu interpretacji zatrudnione są tak procesy metaforyczne jak i metonimiczne” (W.D. Croft i A. Cruse 2004: 218; tłum. A.Sz-S.). Przypadki metonimii część za całość (twarz za osobę) oraz przedmiot (face) za użytkowanie (stawanie przed/ przodem) połączone z metaforyczną konstrukcją „stawania w obliczu czegoś” konstruują takie znaczenie *face*, które nie pokrywa się z podobną koncepcją w języku polskim.

### 1.4.2. Paradygmat kognitywny a nauczanie wybranych elementów języka angielskiego

Na podstawie wyników testu można przyjąć, że studenci lepiej zapamiętali poszerzone sieci znaczeń wyrazów związanych z częściami ciała oraz ich prawidłowe zastosowanie, gdy wskazano im ich metaforyczne umotywowanie. W tym sensie paradygmat kognitywny okazał się bardziej skuteczny niż tradycyjna metoda pamięciowa. Można by więc założyć, że informacja semantyczna oparta na metaforycznym wyjaśnieniu zostaje lepiej ugruntowana (*entrenched*) w pamięci uczących się osób.

Obserwacja ta zgadza się z wynikami badań K. Piątkowskiej dotyczącymi zalet paradygmatu kognitywnego w ułatwianiu przyswajania znaczeń przyimków *with*, *over* oraz *for* (K. Piątkowska 2005) oraz A. Tyler w prawidłowym stosowaniu czasowników modalnych (A. Tyler 2008).

Pierwsza hipoteza przeprowadzonego przez K. Piątkowską eksperymentu zakładała pozytywną rolę perspektywy kognitywnej w procesie uczenia się. Uczniowie szkoły podstawowej podzieleni zostali na dwie grupy. Obie grupy poznały 30 wyrażań, które zawierały czasowniki, rzeczowniki, przymiotniki związane z konkretnymi przyimkami. Grupa eksperymentalna poznała złożoną strukturę omawianych przyimków wraz z informacjami o prototypowych znaczeniach oraz mechanizmach zastosowań metaforycznych. Zaś grupa kontrolna została poinformowana o arbitralnym użyciu przyimków. W teście zawierającym zdania omawiane na zajęciach grupa eksperymentalna, udzieliła 75% poprawnych odpowiedzi, zaś grupa kontrolna 69%. Natomiast w teście zawierającym wyrażenia analogiczne do tych omawianych na zajęciach, którego celem było sprawdzenie umiejętności przewidywania poprawnego zastosowania przyimków w porównywalnych zdaniach, wyniki grupy eksperymentalnej były znacznie lepsze od tych w grupie kontrolnej i wyniosły 73% w porównaniu z 49% w grupie kontrolnej (K. Piątkowska 2005: 48–49).

A. Tyler natomiast zwróciła uwagę na skuteczność podejścia kognitywnego w nauczaniu angielskich czasowników modalnych, przytaczając wyniki eksperymentu przeprowadzonego na międzynarodowych studentach prawa na jednej z amerykańskich uczelni, zaawansowanych studentach języka angielskiego jako języka obcego (A. Tyler 2008). Podążając za analizą czasowników modalnych E. Sweetser z perspektywy modalności epsistemicznej, tj. związanej z „przekonaniem nadawcy o faktyczności zdarzenia, czyli sygnalizowaniem stopnia przekonania mówiącego o prawdziwości jego komunikatu językowego” (E. Tabakowska 2001: 136), studenci poznawali zasady poprawnego użycia czasowników modalnych w paradygmacie kognitywnym. Umiejętność prawidłowego zastosowania czasowników modalnych sprawdzana była w formie oceniania poprawności napisanych przez nich dokumentów prawniczych. Wyniki wskazywały na zasadność perspektywy kognitywnej. Przed poznaniem umotywowanych znaczeń poprawne użycie właściwych czasowników modalnych wynosiło 56%, po poznaniu perspektywy kognitywnej poprawność użycia wzrosła do 78%, przy jednoczesnym spadku błędnych zastosowań (44% przed, 22% po).

## 2. Współzależności między pojęciami

Uczenie się języka angielskiego byłoby znacznie łatwiejsze, gdyby jedno słowo zawsze odpowiadało jednemu znaczeniu. Sytuacja jednak tak nie wygląda. Jest bowiem



wiele wyrazów, które mają więcej niż jedno znaczenie. W językoznawstwie istnieją dwa spojrzenia na to zjawisko: homonimii i polisemii.

W tradycyjnym językoznawstwie zależność wyrażania różnorodnych znaczeń za pomocą identycznych form językowych tłumaczy się homonią. Zakłada się, że w wyniku przypadku lub procesów historycznych, takich jak na przykład zapożyczenia, słowa o odmiennym źródłosłowie (E. Tabakowska 2001: 48) mają taką samą formę lub brzmienie (W.D. Croft/ A. Cruse 2004: 111, G. Lakoff 1987: 416). Językoznawstwo kognitywne zaś dostrzega luki w takim podejściu. Jak piszą G. Lakoff i M. Johnson:

Oczywistym ogólnym niedostatkiem silnej wersji poglądu związanego z homonią jest fakt, że nie jest on w stanie wyjaśnić systematycznych związków, jakie odnaleźliśmy w pojęciach metaforycznych, ponieważ dostrzega on każde pojęcie jako nie tylko niezależne, lecz także niezwiązane z innymi pojęciami wyrażonymi tym samym wyrazem. Słaba wersja poglądu związanego z homonią ma przewagę nad wersją silną właśnie dlatego, że dostrzega możliwość takich związków. (...) utrzymuje, że rozmaite pojęcia wyrażone jednym słowem mogą w wielu przypadkach wykazywać podobieństwo. (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 138–139)

Jednakże nawet słaba wersja homonimii, jak postulują cytowani badacze, nie rozpatruje „rozumienia jednej rzeczy w terminach innej, (...) nie zajmuje się wcale podłożem doświadczeniowym naszego systemu pojęciowego ani tym, jak rozumienie wyraŝa z tego podłoża” (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 139).

Zatem językoznawstwo kognitywne podkreśla istotę wspólnego źródła słów wieloznacznych, nadając im w ten sposób formę polisemii (z greckich słów *poly* – wiele oraz *sema* – znak, znaczenie) i uwidacznia jej ważną rolę w motywacji semantycznej (W.D. Croft/ A. Cruse 2004, M. Johnson 1987, G. Lakoff 1987). W.D. Croft i A. Cruse, analizując słowa wieloznaczne w swoim pokaźnym dziele poświęconym lingwistyce kognitywnej, zaznaczają, że w tym paradygmacie rozróżnienie między homonią a polisemią nie jest istotne, o ile chodzi o wiarygodne wyjaśnienia semantyczne (W.D. Croft/ A. Cruse 2004: 109–112). A wyjaśnienia te opierają się, na „systematycznych relacjach między modelami kognitywnymi oraz elementami tego samego modelu” (G. Lakoff 1987: 13, tłum. A.Sz-S.) na wzór „rodzinnego podobieństwa” L. Wittgensteina (G. Lakoff 1987: 12). Tak jak członkowie rodziny są do siebie w różnym stopniu podobni, tak dopatrzeć można się podobieństw między grą w karty, tenisa i partyjką szachów (J. Aitchison 1994: 47–48). Zaś w przypadku omawianych słów związanych z częściami ciała, zauważyć można widoczne analogie między częścią umieszczoną na szczycie ciała – głową (*head*), osobą stojącą na kierowniczym stanowisku (*head of the department*), nagłówkiem w gazecie (*headline*) czy myśleniem, za jakie odpowiedzialny jest znajdujący się w niej mózg.

Z polisemią, czyli określeniem pojęcia, które posiada kilka powiązanych ze sobą znaczeń, nierozłącznie wiąże się konstruowanie sensów (W.D. Croft/ A. Cruse 2004: 109). Te zaś zależne są od kontekstu oraz – co istotne w metodyce nauczania języka obcego – od faktu ekspozowania obszernej sieci znaczeń użytkownikom języka. Natomiast znaczenia, czyli już konkretne konstrukty, w żaden sposób nie przypominają „roju pszczoł”, by skorzystać z analogii proponowanej przez J. Aitchison, czyli przypadkowej zbitki bytów (J. Aitchison 1994: 73) lecz trwają w systemowych relacjach, uzmysłowienie których może osobom uczącym się języka obcego znacznie ułatwić proces edukacji.

Słowa jednobrzmiące sprawiają zresztą wiele trudności nie tylko osobom uczącym

się języka. Istnieją anegdotyczne błędy tłumaczeń, jak angielskie *pardon my French*, przełożone na „ułaskaw mego Francuza”<sup>4</sup>. Również J. Aitchison przytacza głośną i kontrowersyjną sprawę „Rozpruwacza z Yorkshire”, którego bestialstwo rozpatrywano w dwóch kategoriach: choroby psychicznej i zbrodni. Obrona wносиła o uniewinnienie z powodu niepoczytalności w wyniku schizofrenii. Oskarżony został jednak skazany na dożywotnie więzienie. „Być może sprawa byłaby mniej zagmatwana, gdyby wyrazy *szalony* i *zły* rozpatrzono w kategoriach prototypów” (J. Aitchison 1994: 58, tłum. A.Sz-S.). To właśnie prototypy, czyli znaczenia bardziej wyraziste od innych, wpływają na nasze rozumienie słów (W.D. Croft/ A. Cruse 2001: 77–79).

Eksperymenty dotyczące prototypów, przeprowadzone przez E. Rosch, stały się podwaliną kognitywnej perspektywy na rozumienie pojęć (J. Aitchison 1994: 92–94, W. D. Croft/ A. Cruse 2004: 77–84, E. Goldstein 2005: 295–297, G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 96). Pokazały one, że ludzie kategoryzują przedmioty nie w sensie zbiorów lecz podobieństw i prototypów. Tak jak prototypowym ptakiem w naszej szerokości geograficznej jest wróbel raczej niż pingwin, zaś krzesło wypada lepiej w kategorii mebli niż lustro (E. Goldstein 2005: 290), tak też pewne użycia *face*, *foot*, *hand*, *head* są bardziej prototypowe od innych. W przypadku przedmiotów, prototypy jako pierwsze przychodzą nam do głowy (E. Goldstein 2005: 291), podobnie jest z prototypowymi znaczeniami wymienionych wyrazów. Na prototypowy fotel składają się dla nas cztery nogi, dwa ramiona oparcie i siedzenie. Fotele rozkładane, fryzjerskie, obrotowe, czy dentystyczne porównujemy do tych prototypowych (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 150). Podobnie jak na dźwięk słowa „stół” jako pierwszy pojawi nam się przed oczami obraz stołu kuchennego, raczej niż stołu kreślarskiego, laboratoryjnego, czy operacyjnego (E. Tabakowska 2001: 37). W przypadku słowa *face* prototypowym znaczeniem jest przednia część głowy. Jednak rozumienie prototypu motywuje stosowne użycie słów w wyrażeniach *face of the clock*, *happy face*, *changing face of Britain*, *to face difficulties*. Również w przypadku słowa *foot* cielesne doświadczenia podstawy, oparcia, wraz z orientacyjną metaforą dołu, czy wyłonięciem poprzez metonimię aspektem sposobu poruszania się motywują użycie wyrazu w wyrażeniach *foot of the mountains*, *foot of the page*, *foot soldier*. Ukazanie osobom uczącym się wyłaniających się z takich relacji znaczeń wydaje się dobrym pomysłem dla nowatorskich technik metodycznych w glottodydaktyce.

## 2.1. Motywowanie znaczeń polisemicznych za pośrednictwem metafory i metonimii

Dwie kluczowe teorie lingwistyki kognitywnej, którym przyjrzymy się poniżej, Teoria Metafory Konceptualnej (G. Lakoff/ M. Johnson 1980) oraz Teoria Amalgamatów (G. Fauconnier/ M. Turner 1996, G. Fauconnier 2001), wyjaśniają mechanizmy motywowania znaczeń słów polisemicznych.

Ważkie i znane twierdzenie G. Lakoffa i M. Johnsona, że „istotą metafory jest rozumienie i doświadczenie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innych rzeczy” (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 27) podnosi rangę metafory ze stopnia czystej figury reto-

<sup>4</sup> Zabrane dowcipne błędy w przekładach przez Stanisława Barańczaka dostępne na stronie: <http://forum.mlingua.pl/showthread.php?t=23825>, ostatni dostęp 04. 11. 13.

rycznej do roli „wskaźnika procesów mentalnych” (A. Strugielska/ T. Siek-Piskozub 2009: 216) i stanowi kredo Teorii Metafory Konceptualnej. Znaczenie metaforyczne zgodnie z tą zasadą wyłania się ze związków między domeną źródłową (*source domain*) i domeną docelową (*target domain*), na zasadzie podobieństw między elementami.

Jak zauważają G. Lakoff i M. Turner, metafory są tak wszechobecne w codziennym języku, że zdarza nam się ich nie zauważać (G. Lakoff/ M. Turner 1987: 1). Pokazują to chociażby przykłady codziennych wyrażen wynikających z opisanej przez G. Lakoffa i M. Johnsona toposowej metafory ARGUMENTOWANIE TO WOJNA, (Tabela 1.). Ukazują one, jak bardzo metaforyczne jest nasze poznanie (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 25), jak język – wzorem wierzchołka góry lodowej – odzwierciedla procesy zachodzące w umyśle ludzkim (A. Strugielska/ T. Siek-Piskozub 2009: 216).

| ARGUMENTOWANIE TO WOJNA (ARGUMENT IS WAR)                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Twoje twierdzenia nie dają się <i>obronić</i> .<br>Zaatakował wszystkie <i>słabe punkty</i> mojego rozumowania.<br>Zburzyłem jego argumentację.<br>Nigdy nie <i>wygrałem</i> z nim sporu.<br>Jeśli użyjesz tej <i>strategii</i> , on cię <i>pokona</i> . |

Tabela 1. ARGUMENTOWANIE TO WOJNA w potocznym języku  
(G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 26)

Koherencja języka i systemu pojęciowego człowieka objawia się poprzez spójność rozumowania, doświadczania i działania w trakcie sporów (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 26–27). Twierdzeń broni się jak fortecy, a argumenty burzy jak mury obronne.

W przypadku polisemicznego wyrazu *window*, jakie daje za przykład G. Lakoff (1987: 417–418), doświadczenie i wiedza dotycząca konstrukcji i celu otworu w ścianie łączy nam to słowo z identycznym określającym wypełnioną szkłem ramę. Dzieje się tak w obrębie jednego pojęcia, czyli zbioru elementów stanowiących wyobrażenie czegoś istniejącego na świecie (E. Tabakowska 2001: 32–33) na zasadzie podobieństwa. Natura fizyczna motywuje użycie jednego słowa w obu kontekstach (tamże). „Najczęściej konceptualizujemy zjawiska нефизyczne w terminach fizycznych – to znaczy, konceptualizujemy zjawiska mniej zarysowane za pośrednictwem zjawisk bardziej wyraźnie zarysowanych” (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 84). Stąd znaczenie wyrazu *mother* bliskie każdemu człowiekowi, motywuje jego mniej centralne znaczenia, takiej jak surrogate *mother*, genetic *mother* (G. Lakoff 1987: 83–84), czy *mother of invention*.

Podobnie działa metonimia, czyli mówienie o jednej rzeczy, za pomocą innej, z którą jest związana (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 58). Na tej podstawie bez zdziwienia oglądamy zdjęcie legitymacyjne, gdy chcemy kogoś zobaczyć. Widzimy jedynie twarz, ale twarz w naszym wewnętrznym systemie metonimicznym (CZĘŚĆ ZA CAŁOŚĆ) symbolizuje człowieka. W języku przejawia się to w wyrażeniu „znajoma twarz” (*familiar face*). Na podobnej zasadzie uznajemy głowę za organ odpowiedzialny za myślenie i również takim znaczeniu używamy słowa *head*.

Wielorakie znaczenia wyrazów *head* czy *face* stanowią sieci radialne, czyli takie struktury pojęć, które mają centralny przypadek (w naszej sytuacji są to wyrażenia

anatomiczne) i szereg znaczeń opartych na podobieństwie (G. Lakoff 1987: 91–114, W. Skrzypczak 2006: 80), czyli posiadają „centrum semantyczne z biegnącymi od niego w różnych kierunkach odgałęzieniami” (E. Tabakowska 2001: 53). Innymi słowy, w przypadku „głowy” ucieleśnione doświadczenie związane z byciem na górze, na szczycie, stanowienia najważniejszej części ciała przekłada się z prototypowego znaczenia anatomicznego na znaczenia oparte na podobieństwie (metaforze), zaś za sprawą mechanizmu przyległości (metonimii) i naszego systemowego postrzegania części za całość, możliwe jest używanie słowa „głowa” zamiast „człowiek” lub „myślenie”. Jak zauważa W. Skrzypczak, prototypowe znaczenia wyrazów związanych z częściami ciała prowadzą do ich metaforycznych poszerzeń. „*Head, neck, chest, hand, foot* (as prototypical body parts) give rise to such extensions like: *head of the nail, neck of the bottle, chest of drawers, hand of the clock* and *foot of the page* or *foot of the mountain*”<sup>5</sup> (W. Skrzypczak 2006: 114). W ten sposób znaczenia wyrazu *head* w *head of the stairs, head of the page, head teacher, head office, head of the table, good heads in our department* oraz formy czasownikowe nie są przypadkowymi homonimami, lecz jednym „wyłaniającym się pojęciem” (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 85).

Odzwierciedlenie rzeczywistości poprzez język „dokonuje się to poprzez koherencję sieci implikacji” (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 185), a modelem wyjścia w interpretacji znaczenia interesującego nas, na przykład, słowa *head*, są systematyczne relacje między dwiema domenami. Współzależności te możemy ująć w formach ontologicznych (Tabela 2.) oraz epistemicznych<sup>6</sup>.

| Domena źródłowa: HEAD                                      | Domena docelowa: HEAD                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Część ciała zajmująca u człowieka szczytowe umiejscowienie | HEAD of the stairs/of the page/of the river/of the table<br>HEAD (forma czasownikowa) to be at the top of the list of names |
| Najważniejsza część ciała                                  | HEAD office – the main office of a company<br>HEAD (forma czasownikowa) – to lead, to be in charge of                       |
| Część ciała, w której znajduje się mózg                    | HEAD – brain, intelligence                                                                                                  |
| Symbol człowieka                                           | HEAD                                                                                                                        |

Tabela 2. Ontologiczne powiązania między domenami pojęcia HEAD (głowa)

Korespondencje epistemiczne w przypadku *head* związane są z naszą podstawową wiedzą ogólną dotyczącą budowy i funkcji tej części anatomicznej. Głowa to część ciała zajmująca u człowieka szczytowe umiejscowienie, której kostne rusztowanie

<sup>5</sup> W języku polskim istnieje wymieniona „główka gwoźdźca” i „szyjka butelki”, natomiast komodzie, odpowiednikowi *chest of drawers*, podobnie jak pozostałym polskim wyrażeniom obca jest ucieleśniona metafora.

<sup>6</sup> Współzależności ontologiczne wskazują wspólne elementy między domenami, zaś epistemiczne skupiają się na powiązaniach systemowych w oparciu o wiedzę encyklopedyczną (W.D. Croft/ A. Cruse 2004: 196).

stanowi ochronę zawartego w niej mózgu. Stąd w rozszerzonej sieci znaczeń *head* odpowiada szczytowym miejscom, najważniejszym osobom oraz myśleniu.

## 2.2. Polisemia uchwycona w amalgamacie

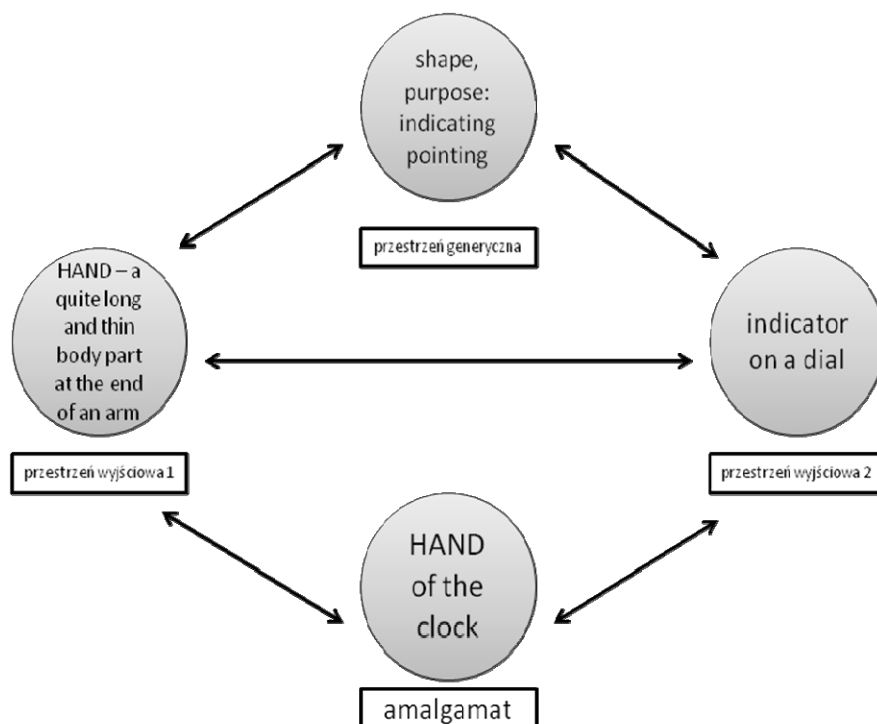
Drugą teorią, która wyjaśnia współzależności i przyczynowość wewnątrz słów jedno-brzmiących, jest koncepcja amalgamatów (*blends*) G. Fauconniera i M. Turnera. Metafora w tym ujęciu wywodzi się z relacji między przestrzeniami mentalnymi (*mental spaces*), czyli strukturami tworzonymi na potrzeby bieżących myśli i działań (G. Fauconnier/ M. Turner 1996: 113). W ten sposób na obszarze przestrzeni wyjściowych i przestrzeni generycznej, z połączeń między często prostymi słowami, rzeczami znanymi, rodzi się zrozumienie bardziej skomplikowanych aspektów rzeczywistości, które wyłaniają się właśnie w postaci amalgamatu.

Amalgamaty zazwyczaj odbywają się na zasadzie procesów podświadomych, a także dynamicznych czyli płynnie wybierających istotne w danym kontekście aspekty znaczenia. Stanowią wyjaśnienie konwencjonalnych zastosowań języka, jak też innowacyjnych, na przykład w poezji czy żartach (G. Fauconnier/ M. Turner 1996: 115).

Nawiązując do wyimaginowanej debaty współczesnego filozofa z Kantem<sup>7</sup>, często przytaczanej analizy dokonanej przez G. Fauconniera i M. Turnera (1996: 114), można by ująć następujący amalgamat wyrażen *hand of the clock* na podstawie przestrzeni wyjściowych i przestrzeni generycznej (Wykres 2.). Tak jak we wspomnianym, znanym przykładzie współczesny filozof i wysnute przez niego pewne stwierdzenia zajmują pierwszą przestrzeń wyjściową (*input space 1*), tak w naszym przypadku, w przestrzeni wyjściowej 1 znajduje się ręka, część ciała o podłużnym kształcie na końcu ramienia. W drugiej przestrzeni wyjściowej w przykładzie G. Fauconniera i M. Turnera znajduje się Kant wraz ze swoimi stwierdzeniami i dziełami. Poniżej – wskazówka na tarczy. W toposowym przykładzie filozoficznym obie przestrzenie dzielą wspólną przestrzeń (*generic space*), w której znajduje się myśliciel, stwierdzenia, rozmyślanie, charakterystyczny język, itd., by w czwartej przestrzeni, *blend* – amalgamacie, umieścić obie postaci zaangażowane we wspólną rozmowę. W poniższym przykładzie zbliżony kształt i podobne cele: oznaczanie, wskazywanie z przestrzeni generycznej poprzez relacje przyczynowości prowadzą do amalgamatu wyrażonego w języku angielskim *hand of the clock*.

---

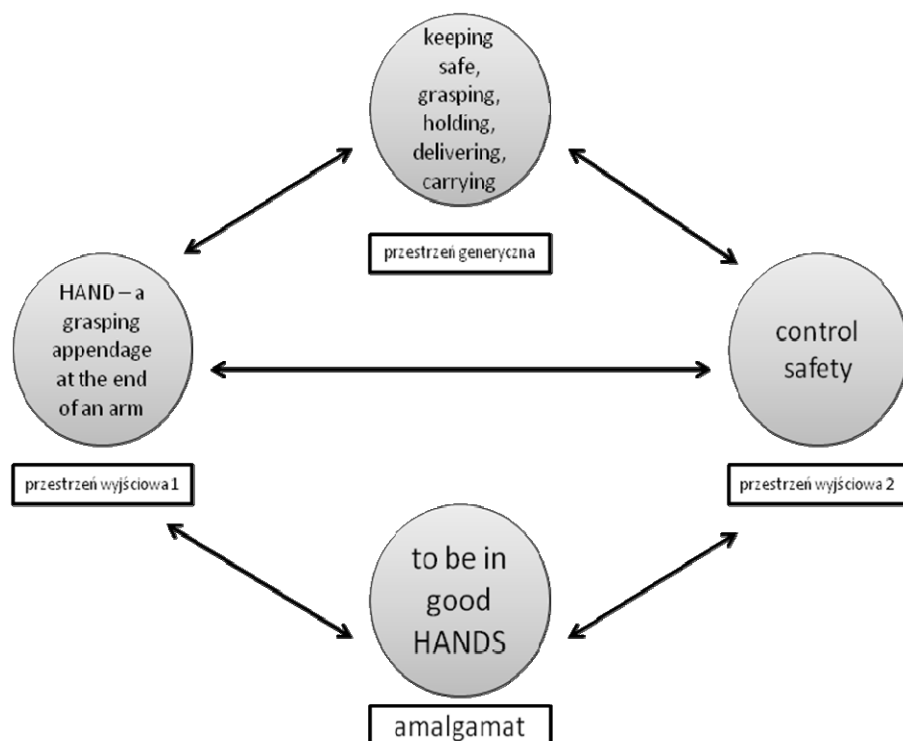
<sup>7</sup> „I claim that reason is a self-developing capacity. Kant disagrees with me on this point. He says it's innate, but I answer that that's begging the question, to which he counters in *Critique of Pure Reason*, that only innate ideas have power. But I say to that, what about neuronal group selection? And he gives no answer.” (G. Fauconnier/ M. Turner 1996: 113).



Wykres 2. Amalgamat polisemicznego wyrażenia *hand of the clock*

Inna przestrzeń mentalna pojawia się na potrzeby zrozumienia wyrazu *hand* w wyrażeniu *hand of a clock*, inna w *give somebody a hand* czy użyciu słowa *hand* w formie czasownikowej w znaczeniu „podać”, zaś inna wpływa na pierwszy plan w przypadku użycia słowa *hand* w wyrażeniu *to be in good hands* (Wykres 3.). Dzieje się tak, gdyż, jak mówią G. Fauconnier i M. Turner, „(przestrzenie mentalne) są połączone i mogą być modyfikowane w trakcie rozwijania się myśli i dyskursu (G. Fauconnier/ M. Turner 1996: 113, tłum. A.Sz-S.).

Przestrzenie te jednak *zawsze* pojawiają się w obrębie dwóch domen, w powyższych przypadkach: źródłowej domeny ciała oraz docelowej domeny uosobionego przedmiotu (*hands of the clock*) lub zmetonimizowanej cechy (*to be in good hands*) „na potrzeby bieżącej myśli i dyskursu” (W. Skrzypczak 2006: 163, tłum. A.Sz-S.). Amalgamaty pozwalają nam wyciągać potrzebny aspekt pojęcia.



Wykres 3. Amalgamat wyrażenia *to be in good hands*

Jest to wynikiem systematyczności pojęć metaforycznych, które tworzą spójne systemy oparte na naszym doświadczeniu (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 64). Mechanizm ten pozwala nam wydobyć pewną cechę pojęcia, zaś uwypuklenie jednego aspektu powoduje ukrycie innej postaci (G. Lakoff/ M. Johnson 1988: 32). Podłużny kształt i funkcja wskazywania wychodzi na pierwszy plan w wyrażeniu *hands of the clock*, przesłaniając generyczne cechy chwytania, zabezpieczania, przenoszenia, potrzebne z kolei w wyrażeniu *to be in good hands*.

### 3. Podsumowanie

Konkludując, należy podkreślić potencjał paradygmatu kognitywnego w metodyce nauczania słów wieloznacznych w języku angielskim. Wyniki przeprowadzonych doświadczeń wypadają obiecująco. Wydaje się więc, że zwrócenie studentom uwagi na podstawę doświadczeniową, która zdaniem lingwistyki kognitywnej jest fundamentem motywującym znaczenie (A. Strugielska 2012: 12), może pomóc im uruchomić mechanizmy poznawcze znacznie ułatwiające proces uczenia się.

Wydaje się to skutecznym rozwiązaniem szczególnie w dobie rozwijającej się technologii i coraz bardziej popularnej nauki na odległość. Być może metoda nauczania kłopotliwych elementów języka angielskiego, jakimi bez wątpienia są słowa polisemiczne, ale również wiele innych elementów języka angielskiego, oparta na uzmysławianiu sieci znaczeń poprzez wskazywanie podstawowych relacji opartych na znanych

ludzkich doświadczeniach, mogłaby w pewien sposób zrekompensować brak bezpośredniego kontaktu między uczestnikami kursu oraz prowadzącym. Techniki oparte na paradygmacie kognitywnym stanowiłyby element ucieleśniony kursów online.

Aby jednak nie wpaść w pułapkę *monsieur Jourdain* z komedii Moliera „Mieszczanin szlachcicem”, który nagle odkrył z radością, że oto mówi prozą, w przypadku naszych studentów euforia mogłaby zostać spowodowana świadomością wszechobecności metafory, najlepiej jest stosować metodę „złotego środka”. Takie podejście holistyczne, jakie można przyjąć w nauczaniu słów wieloznacznych, oparte może być na wzmacnianiu tradycyjnej metody pamięciowej perspektywą kognitywną.

## Bibliografia

- Aitchison, J. (1994), *Words in the Mind, an introduction to the mental lexicon*. Oxford.
- Brzezińska, A./ E. Hornowska/ K. Kaliszewska-Czeremska/ J. Matejczuk (2012), *E-learning jako wyzwanie dla systemu edukacji*, (w:) Kultura i edukacja 1. 7–31.
- Croft, W.D./ A. Cruse (2004), *Cognitive Linguistics*. Cambridge.
- Fauconnier, G. (2001), *Conceptual Blending and Analogy*, (w:) D. Gentner/ K. Holyoak/ B. Kokinov (red.), *The Analogical Mind, Perspectives from Cognitive Science*. Cambridge, MA/ London. 255–285.
- Fauconnier, G./ M. Turner (1996), *Blending as a Central Process of Grammar*, (w:) A. Goldberg (red.), *Conceptual Structure, Discourse and Language*. Stanford. 113–130.
- Goldstein, E. (2005), *Cognitive Psychology. Connecting Mind, Research, and Everyday Experience*. Belmont, CA.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Johnson, M. (1987), *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago/ London.
- Lakoff, G. (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal About the Mind*. Chicago.
- Lakoff, G./ M. Johnson (1980), *Metaphors we Live by*. Chicago.
- Lakoff, G./ M. Johnson (1988), *Metafora w naszym życiu*. Warszawa.
- Lakoff, G./ M. Turner (1987), *More than Cool Reason, a Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago/ London.
- Langacker, R.W. (2008), *Cognitive Grammar as a Basis for Language Instruction*, (w:) P. Robinson/ N. Ellis (red.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York/ London. 66–88.
- Lightbown, P./ N. Spada (2006), *How Languages are Learned*. Oxford.
- Piątkowska, K. (2005), *Nauczanie angielskich przymków zgodnie z założeniami językoznawstwa kognitywnego*, (w:) Neofilolog 26, 44–51.
- Siek-Piskozub, T. (2005), *Kreatywność i autonomia w procesie glottodydaktycznym*, (w:) M. Buchholz/ T. Siek-Piskozub/ W. Skrzypczak/ A. Strugielska (red.), *Nowe drogi w studiach i praktyce anglistycznej*. Toruń. 61–65.
- Skrzypczak, W. (2006), *Analog-Based Modelling of Meaning Representations in English*. Toruń.



- Strugielska, A. (2012), *Towards an Integrated Conceptual Model of Metaphorical Linguistic Expressions in English*. Toruń.
- Strugielska, A./ T. Siek-Piskozub (2009), *Metafora jako technika badawcza w glotto-dydaktyce*, (w:) *Lingwistyka Stosowana* 1. 213–226.
- Tabakowska, E. (2001), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków.
- Tyler, A. (2008), *Cognitive Linguistics and Second Language Instruction*, (w:) P. Robinson/ N. Ellis (red.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York/ London. 456–488.

**Joanna TARGOŃSKA**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

## **Lexikalische Strategien der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn**

### **Abstract:**

#### **Lexical Learning Strategies of First-Year Students of German**

In this article we aim to consider causes of poor lexical competence and a limited command of productive vocabulary, which we have observed in selected first-year students of German. In the theoretical part of the article, we focus on the specificity of learning vocabulary of a foreign language, we explain the concept of a strategy in learning lexis and also take a closer look at some components of lexical competence. We further discuss some factors which may facilitate learning vocabulary. In the analytical part of the paper, we present some strategies of learning lexis that have been evidenced in the data gathered from a group of first-year students of German. Specifically, we have collected some data which reveal their meaning recognition techniques and strategies they adopt to learn new words and expand their command of German vocabulary. The analysis highlights both some strengths and weaknesses of the lexical learning habits of the respondents. It allows us to draw some conclusions relevant for teaching techniques in school education.

### **Einleitung**

Wortschatzkenntnisse, die nicht nur zum Verstehen fremdsprachlicher Kommunikate, sondern auch zum korrekten Gebrauch der lexikalischen Einheiten (weiter LE) und zur Realisierung der kommunikativen Ziele unentbehrlich sind, spielen eine große Rolle im Fremdsprachenlernprozess. Viele DaF-Lernende verfügen trotz vieler Jahre des DaF-Unterrichts über einen geringeren, oft auch defizitären, produktiven Wortschatz<sup>1</sup> (vgl. dazu E. Tschirner 2004), was die fremdsprachliche Kommunikation nicht nur behindert, sondern auch zu deren Scheitern führen kann. Diese Beobachtung stützt sich auf die langjährige didaktische Erfahrung der Autorin des Beitrags in der Durchführung des Hochschulkurses *Konversation und Lexik*<sup>2</sup> für Studierende im ersten Studienjahr der Auslandsgermanistik.

Zahlreiche Wissenschaftler stellten sich bis dahin die Frage nach den Gründen für die unterentwickelte lexikalische Kompetenz (mehr dazu im Teil 4) bzw. für defizitäre Wortschatzbestände der Fremdsprachenlernenden. Diese können natürlich mannigfaltig

---

<sup>1</sup> Dies wurde mit Hilfe eines Eingangstests erfasst, den die untersuchten Studienanfänger im ersten Seminar geschrieben haben. Dies kam auch in den mündlichen Äußerungen der Untersuchten zum Ausdruck.

<sup>2</sup> Das Ziel dieses Unterrichts ist neben der Förderung der Kommunikationsfähigkeit auch die Entwicklung der fremdsprachlichen Wortschatzbestände der Studierenden. Ein Nebenziel, das dabei verfolgt wird, ist die Lenkung der Aufmerksamkeit der Studierenden darauf, wie das Wortschatzlernen erfolgen sollte, was dabei wichtig ist, damit das Behalten der LE effizient wird.

sein. Einerseits könnten sie an den DaF-Lernenden liegen, andererseits könnten dafür die Schulausbildung bzw. die Fremdsprachenlehrkräfte verantwortlich sein. H.O. Hohmann (1987: 20) sieht eine der Ursachen dafür in falschen Annahmen der Lehrkräfte, die in ihrer Schulpraxis davon ausgehen, dass man dem Wortschatzlernen im Unterricht nur auf der Anfängerstufe viel Zeit widmen sollte und dass auf höheren Lernstufen hingegen der Wortschatzerwerb durch andere sprachliche Tätigkeiten, also quasi nebenbei, erfolgt. Dies kann bedeuten, dass im schulischen DaF-Unterricht zu wenig Wert auf die Entwicklung des produktiven Wortschatzes gelegt wird, dass die Aufmerksamkeit der DaF-Lernenden nicht gezielt auf den zu beherrschenden Wortschatz gesteuert wird bzw. dass die DaF-Lernenden das ihnen präsentierte Input in ungenügendem Maße zur Erweiterung ihrer Wortschatzbestände nutzen. Wenn man dazu sich auf die Feststellung von Ch. Neveling (2004: 12) stützt, laut der das wichtigste Problem des Wortschatzlernens in der Phase des Behaltens, also in der dauerhaften Speicherung der fremdsprachlichen Lexik im mentalen Lexikon liegt, kann man davon ausgehen, dass viele DaF-Lernende ineffektive Wortschatzlernstrategien einsetzen, die nicht zur dauerhaften Internalisierung des Vokabulars führen.

Die oben dargestellten Bemerkungen bildeten den Ausgangspunkt für die Durchführung einer empirischen Studie, deren Ergebnisse im vorliegenden Beitrag präsentiert werden. Das Ziel der Studie war, zum einen die Wortschatzlerngewohnheiten bzw. Wortschatzlernstrategien der angehenden StudienanfängerInnen zu ermitteln, zum anderen den Grund für deren größtenteils schwach entwickelte lexikalische Kompetenz<sup>3</sup> zu finden. Dadurch sollten Schwachpunkte der bisherigen Wortschatzarbeit und des Wortschatzlernens der untersuchten StudienanfängerInnen aufgedeckt werden, was die Grundlage dafür bilden könnte, ihnen Fehler in ihrem bisherigen fremdsprachlichen Wortschatzlernen aufzuzeigen.

## 2. Zum Begriff Wortschatz und Wortschatzarten

Der Begriff „Wortschatz“ ist nicht mit dem Begriff „Vokabel“ gleichzusetzen, weil Wortschatz eine bestimmte Art von Verbindungen und Verflechtungen zwischen LE darstellt (W. Beile 1988: 5), die einen Einfluss auf die Speicherungsprozesse haben. Während die im mentalen Lexikon isoliert gespeicherten Wörter schnell vergessen werden können, soll ihre Verbindung miteinander diesem Prozess gerade entgegen wirken. Das Bilden eines Netzes von mentalen Verknüpfungen hat das Ziel, den Behaltensprozess zu fördern. Außerdem soll das richtige Einprägen einer Vokabel, also ihr adäquates Einfügen ins Netz der mentalen Verknüpfungen, den schnellen Abruf der nötigen LE im Rezeptions- und Produktionsprozess begünstigen.

In Bezug auf die Kenntnis des Vokabulars unterscheidet man drei Wortschatzarten: den rezeptiven, produktiven und den potenziellen Wortschatz. Der rezeptive Wortschatz, den wir nur verstehen (deshalb wird dieser auch als Verstehenswortschatz bezeichnet) und nicht aktiv gebrauchen können, stellt eigentlich die erste Stufe der Wortschatzherrschaft dar. Viel wichtiger ist der aktive Wortschatz, den die Fremdsprachenlernenden in Kommunikationssituationen gebrauchen können. Neben diesen Wortschatzarten

---

<sup>3</sup> Mehr zu Vorschlägen für neue Auffassungen des Begriffs „lexikalische Kompetenz“ findet sich in J. Targońska (2011) sowie J. Targońska und A. Stork (2013).

gibt es noch den potenziellen Wortschatz, den man bei der ersten Begegnung erschließen kann. Dies ist dann möglich, wenn man Wortbildungsregeln kennt (und dieses Wortbildungswissen bei der Erschließung neuer LE einsetzt) bzw. wenn man andere Sprachkenntnisse in den Erschließungsprozess der neuen LE mit einbezieht, denn zum potenziellen Wortschatz gehören Wortbildungen bzw. Wortbildungskonstruktionen, Internationalismen oder Wörter, deren Stamm in vielen Sprachen ähnlich geschrieben bzw. ausgesprochen wird (vgl. dazu L. Alfes 1979). Diese drei Wortschatzarten stellen keine stabilen Größen dar. Man kann auch hinsichtlich des rezeptiven und produktiven Wortschatzwissens von keinen Gegenpolen sprechen. Die Wortschatzbeherrschung stellt nämlich ein Kontinuum dar. Einerseits kann eine LE, die früher zum rezeptiven Wortschatz gehörte, zum produktiven Wortschatz werden, wenn der Lernende diese öfters gebraucht hat. Eine lange nicht abgerufene und nicht gebrauchte LE (z.B. wegen der Änderung der Kommunikationsbedürfnisse) kann demgegenüber vom produktiven zum rezeptiven Wortschatz übergehen (R. Bohn 1999: 23–24, s. auch G. Heyd 1991).

Hinsichtlich des Wortschatzerwerbs spricht man von der Breite bzw. Tiefe des lexikalischen Wissens. Der Fremdsprachenlernende kann zum einen den Umfang des beherrschten Wortschatzes vergrößern, d.h. immer neue Wörter lernen und über einen umfangreichen rezeptiven Wortschatz verfügen. In diesem Fall sprechen wir von der Wortschatzbreite (Quantität des Wortschatzes). Wichtig ist jedoch auch die Wortschatztiefe, d.h. die Qualität des beherrschten Wortschatzes. Dieser Begriff wird nicht einheitlich aufgefasst und kann sich auf folgende Dimensionen beziehen: Präzision der Bedeutung, Gesamtheit des Wissens, Organisation des Wissens im mentalen Lexikon bzw. flüssige Beherrschung des Vokabulars (J. Read 2004 nach T. Bargmann 2011: 67). Wortschatztiefe kann auch als Bewusstsein der Mehrdeutigkeit der Bedeutung von Wörtern aufgefasst werden. Dies bedeutet für die Lernenden, dass zum Beherrschen einer LE nicht nur die Kenntnis der Bedeutung wichtig ist (zu unterschiedlichen Auffassungen der Kenntnis einer Vokabeln bzw. zur lexikalischen Kompetenz vgl. u.a. L.J. Cronbach 1942, J.C. Richards 1976, M.J. Wallace 1982, I.S.P. Nation 1990, 2001, M.C.Trèville/ L. Duquette 1996)<sup>4</sup>. Sehr wichtig ist auch die Internalisierung von vielen Komponenten der LE, dank denen diese auch in der Sprachproduktion korrekt gebraucht werden können. Zum anderen ist die Verankerung der LE in das mentale Lexikon bedeutungsvoll, worauf Ch. Neveling (2004: 57) folgendermaßen hinweist:

Multiple und multimodale Einordnungen durch den Lerner selbst verstärken nicht nur die Verarbeitungstiefe, sondern sichern auch im Hinblick auf den Abruf die Möglichkeit über mehrere Verbindungsspurten zum gesuchten Wort zu gelangen. (Ch. Neveling 2004: 57)

### 3. Komponenten der lexikalischen Einheiten

Der Wortschatzerwerb stellt einen komplexen Vorgang dar, denn jedes Wort verfügt über viele Komponenten, deren Kenntnis zum produktiven Gebrauch der jeweiligen LE notwendig ist. Diese entscheidet über die Tiefe des lexikalischen Wissens. Jede LE hat ihren Inhalt und ihre Form (die Bedeutung stellt lediglich die semantische Komponente

<sup>4</sup> Mehr zu der geschichtlichen Entwicklung des Begriffs „lexikalische Kompetenz“ ist in J. Targońska/ A. Stork (2014) zu finden.

der LE), wobei hinsichtlich der inhaltlichen und formalen Seite der LE von den Fremdsprachenlernenden viele Komponenten der LE beherrscht werden sollen, die beim L1-Erwerb quasi automatisch mit einer neuen LE mit erworben werden.

Bei unterschiedlichen Autoren werden Komponenten der LE unterschiedlich aufgefasst. In meiner Beschreibung stütze ich mich auf das Modell von R. Bohn (1999: 26), der wiederum das Komponentenmodell von M. Löschmann (1993: 22) übernommen, jedoch dieses teilweise modifiziert hat. Aus der Beschreibung der Wortkomponenten geht hervor, dass beim Erwerb einer LE der Fremdsprachenlernende bezüglich der Wortform die graphische und phonische Komponente erwerben sollte. Hinsichtlich der Wortbedeutung sollen neben der oben erwähnten semantischen Komponente auch stilistische, kombinatorische, grammatische und wortbildnerische Komponente<sup>5</sup> gespeichert werden. Dies bedeutet, dass der DaF-Lernende in den Behaltensprozess des fremdsprachlichen Vokabulars das Wissen darüber integrieren soll, wann eine LE gebraucht werden kann, zu welchem Sprachregister sie gehört und wie sie grammatisch (Konjugations- bzw. Steigerungsformen, Deklinationstyp, Genus usw.) sowie wortbildnerisch vorgeprägt ist, wie man anhand eines bestimmten Lexems eine andere Wortart bilden kann. Darüber hinaus ist die Kenntnis der kombinatorischen Komponente oft für den korrekten Gebrauch der LE in der Sprachproduktion ausschlaggebend. Dabei handelt es sich um die semantische Verbindlichkeit der LE-en bzw. semantische Restriktionen (Rektion, Kollokationen), um Phraseologismen im engeren und weiteren Sinne. In dieser Komponente kommt zum Ausdruck, ob eine LE mit einer beliebigen LE verbunden werden kann und ob man mit einer konkreten Rektion, Kollokation, einem Phrasem bzw. *Chunk* zu tun hat.<sup>6</sup>

Während im Falle des rezeptiven Wortschatzes – den man erkennt, der jedoch nicht bei der sprachlichen Produktion zur Verfügung steht – sich die Kenntnis der semantischen und der phonetischen Komponente als ausreichend erweisen kann, kann sich ohne die Kenntnis weiterer Komponenten der korrekte Gebrauch der jeweiligen LE in der schriftlichen bzw. mündlichen Kommunikation als unmöglich erweisen. Zwar sollten schon Fremdsprachenlernende auf der Grundstufe auf möglichst viele (für jede LE spezifische) Komponenten hingewiesen werden, allerdings werden während der schulischen Wortschatzarbeit je nach Alter und Lernniveau der Fremdsprachenlernenden andere Komponenten der LE betont.

Aus den obigen Erwägungen über die Komponenten der LE geht Folgendes hervor: Zur Beherrschung des aktiv zur Verfügung stehenden Vokabulars ist solche Arbeit am neuen Vokabular notwendig (sowohl im Klassenzimmer als auch beim selbstständigen Wortschatzlernen außerhalb des Klassenzimmers), bei der möglichst viele Komponenten der LE berücksichtigt werden, insbesondere diese, deren Kenntnis in der Sprachproduktion unabdingbar ist. Relevant ist also die Kenntnis der grammatischen und kombinatorischen Komponente. In diesem Wortschatzlernprozess ist der Einsatz von verschiedenen Übungstypen bedeutungsvoll, deren Ziel das Ordnen des Vokabulars unter verschiedenen Gesichtspunkten und die Aufmerksamkeitsteuerung auf verschiedene Komponenten

---

<sup>5</sup> Eine andere Benennung der Komponenten ist bei Ch. Neveling (2004) zu finden.

<sup>6</sup> J. Targońska und A. Stork (2013) schlagen demgegenüber eine neue subkompetenzenorientierte Auffassung der lexikalischen Kompetenz vor, in der u.a. die Kollokations- und Wortbildungskompetenz unterschieden werden.

der LE ist, was einerseits ihre Widerspiegelung im Ordnungssystem des mentalen Lexikons findet, andererseits das Behalten verschiedener Komponenten begünstigt. Eine sinnvolle kognitive Wortschatzarbeit soll außerdem zum Entstehen von verschiedenen Verbindungen zwischen den LE im mentalen Lexikon führen, wobei erworbene LE abgerufen und mit den gerade zu lernenden verbunden werden.

#### **4. Lexikalischen Strategien – Wortschatztiefe beeinflussende Faktoren**

Da sich der Strategiebegriff seit einigen Jahrzehnten großer Beliebtheit erfreut, wird im Folgenden auf deren Definition nicht näher eingegangen. In vielen, insbesondere der Lernerautonomie gewidmeten, Publikationen wird die von J.M. O'Malley und A.U. Chamot (1990) vorgeschlagene Klassifikation der Lernstrategien übernommen. Dort werden diese in zwei große Gruppen, nämlich in direkte (Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien) und indirekte (affektive, metakognitive und soziale) Strategien eingeteilt. Diese Klassifikationen von Strategien beziehen sich allgemein auf den Lernprozess. Da sich die meisten empirischen, den Lernstrategien gewidmeten Arbeiten stärker auf die Erforschung der metakognitiven als der kognitiven und häufiger auf Sprachfertigkeiten als auf Subsysteme der Sprache konzentrieren, ist die Anzahl der Studien, die sich hauptsächlich mit lexikalischen Strategien beschäftigen sowie die Anzahl der Klassifikationen von lexikalischen Strategien, wesentlich kleiner.

In Folgendem handelt es sich nicht um eine detaillierte Darstellung des Forschungsstands der empirischen Untersuchungen zum Wortschatzerwerb bzw. Wortschatzlernen (eine Zusammenstellung solcher Studien ist bei I. De Florio-Hansen 2004: 86–90 und A. Stork 2003 zu finden), sondern eher um unterschiedliche Auffassungen des Begriffs „lexikalische Strategien“, der mit dem Wortschatzlernen und -gebrauch in einer Fremdsprache eng verbunden ist. Der Terminus „lexikalische Strategien“ kann auf zweierlei Arten gedeutet werden. In der weiten Auffassung kann er alle Prozesse umfassen, die mit dem Erschließen, Lernen und Behalten sowie Abruf und Anwendung von Wortschatzbeständen verbunden sind. Zum anderen können darunter „sowohl Recall-Versuche als auch ‘achievement strategies’, d.h. alle Schritte, mit denen Lerner versuchen, über formale oder inhaltliche Aspekte von L1-, L2- und L3-Formen zur Lösung eines lexikalischen Problems (vom einfachen Wort bis zur lexikalischen Phrase) zu kommen“ verstanden werden (R. Zimmermann 1990: 445). Diese von R. Zimmermann genannte und definierte Strategieart wird zwar im Folgenden unter den Begriff „lexikalische Strategien“ subsumiert, aber sie bildet nur ein Element (als lexikalische Kompensationsstrategien) der in diesem Beitrag beschriebenen lexikalischen Strategien.

Es ist nicht einfach eine Definition der lexikalischen Strategien zu finden. Obwohl dieser Begriff in vielen wissenschaftlichen Arbeiten gebraucht wird, wird er (sogar in den den lexikalischen Strategien gewidmeten Publikationen) nicht explizit definiert. Auch können andere Bezeichnungen für diesen Begriff ausfindig gemacht werden. Ch. Neveling (2004) gebraucht in ihrer Forschungsarbeit explizit den Begriff „lexikalischen Strategien“, aber P. Morfeld (1998) spricht von „Strategien zum Einprägen lexikalischer Einheiten“ und A. Ender (2007: 37) von „Lernstrategien für den Wortschatzerwerb“. In diesen Arbeiten werden zwar Klassifikationen der lexikalischen Strategien dargestellt, aber die gezielte Definition dieses Terminus bleibt dort aus.

In der deutschsprachigen Literatur sind unterschiedliche Klassifikationen von lexikalischen Strategien zu finden<sup>7</sup> von solchen, in denen am Rande einige Strategien zum Wortschatzlernen erwähnt werden (vgl. U. Rampillon 1985), zu solchen, die sich nur auf das Wortschatzsubsystem beziehen. Solche Klassifikation finden wir in späteren Arbeiten von U. Rampillon (1996 nach A. Stork 2003: 88), aber auch bei P. Morfeld (1998), P. Foß/ A. Pude (2001) und Ch. Neveling (2004).

| <b>Klassifikation der direkten lexikalischen Strategien</b><br>in ausgewählten empirisch ausgerichteten deutschsprachigen Forschungsarbeiten                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P. Morfeld (1998)                                                                                                                                                                                                               | P. Foß/ A. Pude (2001)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Ch. Neveling (2004:71-78)                                                                                                                                                                                                                               |
|                                                                                                                                                                                                                                 | <b>I. Entdeckungsstrategien</b><br>1. Externe Informationen (Quellenbenutzung, Nachfragen)<br>2. Intern Bedeutung erschließen bzw. Form analysieren                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>I. Verstehensstrategien</b><br>1. direktes Erfassen der Bedeutung<br>2. Hypothesen bilden/ Inferenz                                                                                                                                                  |
| <b>I. Wiederholen/ Einprägen</b><br><br><b>II. Elaborieren</b><br>1. Assoziieren<br>2. Kontextualisieren<br>3. Differenzieren<br>4. Kontrastieren<br>5. Visualisieren<br>6. Mehrkanalig lernen<br><br><b>III. Strukturieren</b> | <b>II. Speicherungsstrategien</b><br>1. <b>Mental Verbindung schaffen.</b><br>a) Neue Wörter im Kontext einbetten<br>b) Gruppieren<br>2. <b>Nutzung von (geistigen) Bildern und Klang</b><br>a) klangorientierte Speicherung<br>b) visuell orientierte Speicherung<br>c) Keyword-Methode<br>d) Semantic Mapping<br>3. <b>Aktion ausführen</b><br>a) Benutzung von mechanischen Techniken<br>b) Benutzung des Körpers<br>4. <b>Analysieren und Schlussfolgern</b><br>a) intralinguale Analyse<br>b) interlinguale Analyse<br>c) Vermeidung von Wort-zu-Wort-Übersetzungen. | <b>II. Speicherstrategien</b><br>1. <b>Ordnungsstrategien (Feld/Netz)</b><br><br>2. <b>Elaborationsstrategien</b><br>a) kinästhetisch<br>b) emotional<br>c) episotisch/ kontextuell<br>d) sensorisch<br><br>3. <b>Einpräg-/ Wiederholungsstrategien</b> |
|                                                                                                                                                                                                                                 | <b>III. Zugriff</b><br>1. Gründliche Wiederholung<br>2. Üben                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>III. Abrufstrategien</b>                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>IV. Anwenden</b>                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>IV. Produktionsstrategien</b>                                                                                                                                                                                                                        |

Tabelle 1. Ausgewählte Klassifikationen von lexikalischen Strategien

<sup>7</sup> Mehr zu anderen, darunter auch englischsprachigen, Klassifikationen von Vokabellernstrategien in A. Stork (2003: 84–99).

P. Foß und A. Pude (2001) sowie Ch. Neveling (2004) unterscheiden mindestens drei Gruppen von Substrategien der direkten lexikalischen Lernerstrategien<sup>8</sup> und zwar: Entdeckungs-/ Verstehensstrategien<sup>9</sup>, Speicherung-/ Speicherstrategien und Zugriff<sup>10</sup>/ Abrufstrategien (siehe Tabelle 1). Im Falle der ersten Gruppe von Strategien handelt es sich um das Verhalten des Fremdsprachenlernenden im Kontakt mit einer ihm unbekannten LE, also um Strategien des Verstehens, Erkennens und der Bedeutungserschließung. A. Ender (2007) unterscheidet in dieser Gruppe (sie nennt diese Verarbeitungsstrategien) die Strategien Inferieren (Erschließung der Bedeutung durch den Einsatz von Wissensbeständen) und Nachschlagen (im Wörterbuch). Die Speicherungsstrategien beziehen sich auf die aktive Beschäftigung des Fremdsprachenlernenden mit einer LE mit dem Ziel, diese ins mentale Lexikon so zu integrieren, dass ihre Form und Bedeutung schnell behalten und leicht abgerufen werden können (Ch. Neveling 2004: 75), weshalb sie als Verarbeitungsstrategien bezeichnet werden können.

Ch. Neveling (2004) gliedert Speicherstrategien in Ordnung-, Elaborations-, Einpräg-/ Wiederholungsstrategien. Diese Klassifikation weist eine Ähnlichkeit mit der Klassifikation von P. Morfeld (1998: 49ff.) auf, die in der Gruppe direkter Strategien „zum Einprägen lexikalischer Einheiten“ die Strategien Wiederholen/ Einprägen, Elaborieren, Strukturieren und Anwenden unterscheidet. Die Strukturieren-Strategie gleicht der Ordnungsstrategie von Ch. Neveling. Beim Prozess der Internalisierung von neuen LE spielen Speicherungsstrategien eine wichtige Rolle. Diese beziehen sich auf die aktive Beschäftigung des Fremdsprachenlernenden mit einer LE, dank der tiefe Verarbeitungsprozesse aktiviert werden, was wiederum die Wortschatztiefe gewährleisten/ begünstigen kann. Die Qualität der Abspeicherung der Form und der Bedeutung einer LE soll das schnellere Behalten und den leichteren Abruf der LE begünstigen.

Abrufstrategien dienen dazu, die Blockaden im Abrufen bestimmter LE abzuschaffen und die eventuelle inkorrekte Aktivierung im mentalen Lexikon zu korrigieren. P. Foß und A. Pude (2001: 13) deuten anders diesen Begriff, weil laut ihnen diese dem Automatisieren vom Wortschatzwissen dienen und dem Vergessen von bereits eingepprägten LE entgegen wirken sollen. Diese Automatisierung erfolgt entweder durch Üben und Wiederholen, oder durch die Verwendung von LE.<sup>11</sup> Nur in der Klassifikation von Ch. Neveling (2004) wird noch eine vierte Gruppe von Strategien unterschieden. Es handelt sich um Produktionsstrategien, die dann aktiviert werden, wenn der Fremdsprachenlernende über eine in der Kommunikation nötige LE nicht verfügt und in dieser Situation

---

<sup>8</sup> In Klassifikationen der lexikalischen Strategien wird vorwiegend auf direkte kognitive Strategien Bezug genommen und nur diese werden weiterhin in Substrategien gegliedert. Indirekte lexikalische Strategien (metakognitive, affektive und soziale) werden in diesen Klassifikationen entweder erwähnt und weiter nicht differenziert oder gar nicht angesprochen.

<sup>9</sup> Der erste Begriff stammt jeweils aus der Klassifikation von P. Foß/ A. Pude (2001), der zweite dagegen aus der Klassifikation von Ch. Neveling (2004).

<sup>10</sup> Aus der Beschreibung dieser Strategie von P. Foß/ A. Pude (2001: 13, 29) geht hervor, dass diese sowohl Wiederholungsstrategie als auch Sprachgebrauchsstrategien aus dem Modell von Ch. Neveling (2004) umfasst.

<sup>11</sup> P. Foß/ A. Pude (2001: 13) machen jedoch darauf aufmerksam, dass sich diese zwei Gruppen, nämlich Speicher- und Zugriffsstrategien, nicht voneinander trennen lassen, weil alle Speicherungsstrategien auch als Strategien des Zugriffs eingesetzt werden können.



selbstständig Vokabeln schafft, die er am geeignetsten findet (vergleichbar mit lexikalischen Strategien von R. Zimmermann 1990).

In Anlehnung an die Klassifikation von Ch. Neveling (2004) verstehe ich unter dem Begriff „lexikalische Strategien“ alle Strategien, die der Bedeutungserschließung von LE (Erschließungsstrategien), deren Lernen, Behalten (Speicherstrategien) und Gebrauch dienen (d.h. direkte lexikalische Strategien, die sich auf den zu lernenden Bereich direkt beziehen – vgl. P. Bimmel/ U. Rampillon 2000: 64). Zu diesen Strategien zähle ich darüber hinaus auch lexikalische Kompensationsstrategien<sup>12</sup>, die dann aktiviert werden, wenn der Fremdsprachenlernende und zugleich -benutzer über die Kenntnis der jeweiligen in der Kommunikation nötigen LE nicht verfügt, aber diese Mängel in seiner fremdsprachlichen Lexik durch den Einsatz von Paraphrasen oder durch Nutzung von Wortbildungsregeln bzw. seiner Wortbildungskompetenz zu kompensieren versucht (vgl. R. Zimmermann 1990). In der Gruppe der Speicherstrategien werden Einpräg-/ Wiederholungs-, Ordnungs- und Elaborationsstrategien unterschieden. Für potenziell nützlich<sup>13</sup> und somit potenziell effektiver werden von der Autorin insbesondere Elaborations- und Ordnungsstrategien gehalten, weil dank den ersten Assoziationen zwischen den beherrschten und den zu lernenden Vokabeln entstehen, wodurch es zu einer tieferen mentalen Verarbeitung der LE kommt. Dank den zweiten werden die LE im mentalen Lexikon geordnet, wodurch ihr Abruf erleichtert wird. Darüber hinaus werden zu den lexikalischen Strategien – neben den oben genannten direkten kognitiven Strategien – auch indirekte lexikalische Strategien (diese beziehen sich indirekt auf die Art und Weise des Lernens), d.h. metakognitive, affektive und soziale Strategien gezählt. Die zwei letzten werden in diesem Beitrag weiter nicht behandelt und im empirischen Teil nicht erfasst. Betonungswert sind metakognitive lexikalische Strategie der Wortschatzerweiterung, die jedoch bis dahin in solcher Form in keiner Klassifikation lexikalischer Strategien explizit genannt wurden, für deren Aufnahme in die Gruppe der lexikalischen Strategien im Folgenden plädiert wird. Diese sind einerseits als bewusste „selektive Aufmerksamkeitssteuerung auf bestimmte lernrelevante Aspekte des Input“ (Ch. Neveling 2004: 68)<sup>14</sup> oder Regelung der Aufmerksamkeitssteuerung (P. Morfeld 1998: 57) aufzufassen.

Andererseits stellen sie einen Planungsprozess dar, der vor allem während der Textarbeit und beim Nachschlagen der Wortbedeutung in einem Wörterbuch erfolgt, weswegen sie der Gruppe metakognitiver Strategien „Organisieren und Planen“ zu unterordnen sind. Eine Wortschatzerweiterungsstrategie kann auch bei der Arbeit mit anderen didaktischen Mitteln (Lehrwerkübung, Arbeitsblätter, Online-Selbstlernmaterialien) zum Einsatz kommen, bei der der Fremdsprachenlernende seine Aufmerksamkeit auf unbekannte

<sup>12</sup> Diese Strategien entsprechen den Produktionsstrategien aus der Klassifikation von Ch. Neveling (2004) und den lexikalischen Strategien von R. Zimmermann (1990).

<sup>13</sup> Strategien können eigentlich nicht als objektiv „gut“ und „nicht gut“ bezeichnet werden, weil deren Einsatz eine individuelle Sache des Fremdsprachenlernenden ist. Deshalb wird in der einschlägigen Literatur eher von den potenziell nützlichen Strategien gesprochen (A. Cohen 1998: 8, 4 nach Ch. Neveling 2004: 64). Im Folgenden wird jedoch davon ausgegangen, dass die potenziell nützlichen Strategien oft effektiver sein können. Deshalb werden die beiden Begriffe im vorliegenden Artikel austauschbar gebraucht.

<sup>14</sup> Diese von Ch. Neveling (2004: 68) zitierte Formulierung stützt sich auf die Klassifizierung von J.M. O'Malley/ A.U. Chamot (1990: 77ff.).

LE lenkt. Diese ihm unbekannten, jedoch im weiteren Leben bzw. in künftigen Kommunikationssituationen potenziell nützlichen LE werden von ihm ausgewählt und in den Lernprozess gerückt, indem sie zwecks weiterer Lern- bzw. Wiederholungsprozesse in ein Heft notiert werden. Der Fremdsprachenlernende kann beim Nachschlagen einer unbekannten LE im Wörterbuch interessante Wendungen, ganze Kollokationen, Phraseologismen bzw. verwandte Wörter dazuschreiben. Diese Tätigkeit kann einerseits als ein Plan gedeutet werden, die notierten LE in einem weiteren Zeitpunkt zwecks der Wortschatzerweiterung zu lernen bzw. diese irgendwann zu gebrauchen. Andererseits hat diese Aktivität eine steuernde und überwachende Funktion, weil der Lernende seinen Wortschatzzuwachs nicht nur plant, sondern diesen auch durch die direkte bzw. „selektive Aufmerksamkeitssteuerung auf bestimmte lernrelevante Aspekte des Input“ (Ch. Neveling 2004: 68 in Anlehnung an J.M. O'Malley/ A.U. Chamot 1990: 77ff) in die richtige Bahn lenkt. Diese Aktivität ist intentional und zielgerichtet, was charakteristisch für Strategien ist. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass bei der Aufmerksamkeitssteuerung auf die lernrelevanten bzw. die zu lernenden LE diese auch inzidentell (auch während des Aufschreibens) memoriert werden.

Da das Wortschatzlernen hauptsächlich in der Selbstarbeit erfolgt und direkte lexikalische Strategien die Qualität und Quantität der Speicherung der fremdsprachlichen Lexik stark beeinflussen, bilden insbesondere diese den Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Beitrags. Darüber hinaus wird der Einsatz der o.g. metakognitiven Wortschatzerweiterungsstrategie einer Untersuchung unterzogen.

## **5. Lexikalische Strategien im Bewusstsein von Auslandsgermanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn**

Die Untersuchung zur Erfassung lexikalischer Strategien wurde im Oktober 2010, 2011 und 2012 bei StudienanfängerInnen des Faches Auslandsgermanistik/DaF einer polnischen Universität durchgeführt. Ihr Ziel war, das bisherige Wortschatzlernen der angehenden Auslandsgermanistikstudierenden zum Beginn Ihres Studiums festzuhalten und zu untersuchen. Dabei sollten Verstehens-, Speicherungsstrategien sowie metakognitive Strategien der Wortschatzerweiterung der Studierenden zu ihrem Studienbeginn festgehalten werden. Darüber hinaus sollte im Folgenden analysiert werden, in welcher Form ein unbekanntes Wort in den Speicherungsprozess gerückt wird (Einzelwort oder Wörter in Verbindung, Komponenten der neuen LE). Aus diesem Grunde wurden folgende Forschungsfragen formuliert: (1) Welche Entdeckungs- bzw. Verstehensstrategien haben die Befragten in ihrem bisherigen DaF-Lernen eingesetzt? (2) Welche Wortschatzspeicherstrategien wurden von den Befragten in ihrem bisherigen DaF-Lernen eingesetzt? (3) Auf welche Komponenten der lexikalischen Einheiten haben die Befragten in ihrem bisherigen Wortschatzlernen bewusst ihre Aufmerksamkeit gerichtet? (4) Haben die Befragten Strategien der Wortschatzerweiterung eingesetzt? Haben sie selbstständig an der Erweiterung ihrer Lexikbestände gearbeitet?

In der Untersuchung sollte erfasst werden, ob die Befragten in ihrem bisherigen Wortschatzlernen potenziell effizientere (Ordnungs- bzw. Elaborationsstrategien) oder eher weniger effizientere (sog. mechanische) Speicherstrategien eingesetzt haben. Bei der dritten Forschungsfrage war von Interesse, inwieweit die grammatischen und die

kombinatorischen Komponente der LE in deren Behaltensprozess berücksichtigt wurden. Die vierte Forschungsfrage war auf die Beantwortung der Frage ausgerichtet, ob und inwieweit die Lernenden den Kontakt mit unbekannter Lexik in rezipierten Texten für die Erweiterung ihrer Lexikbeständen nutzten.

Im Folgenden wurden Hypothesen aufgestellt, dass die bisherige Wortschatzarbeit der Befragten in ihrem DaF-Unterricht zu stark auf die Rezeption und somit auf die Entwicklung des rezeptiven Wortschatzes ausgerichtet war und dass zu wenig Wert auf die Entwicklung des produktiven Vokabulars gelegt wurde. Außerdem wird auch vermutet, dass vor allem der Erwerb dieser Komponenten, die für die Sprachproduktion wichtig sind, im bisherigen DaF-Unterricht der Befragten vernachlässigt wurde.

#### (i) Untersuchungsgruppe

Die Untersuchungsgruppe bildeten 149 polnische Germanistikstudierende im Durchschnittsalter von 20 Jahren. Die meisten von ihnen waren Abiturienten der Jahrgänge 2010, 2011 und 2012. Sie hatten durchschnittlich 7 Jahre DaF-Unterricht hinter sich, wobei 22,1% von ihnen mindestens 10 Jahre Deutsch gelernt hatten. Die größte Gruppe, mit 30,2%, bildeten Befragte, die 9 Jahre DaF-Unterricht absolviert hatten. 23,6% der Befragten lernten Deutsch zwischen 8 und 6 Jahren und 24,1% hatten 5 Jahre oder weniger (3 und 4 Jahre) Deutschunterricht hinter sich.

Für die meisten Befragten (65%) bildete Deutsch die erste Fremdsprache<sup>15</sup>, dagegen war für 26,8% der Befragten Englisch die erste Fremdsprache. Da den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit der Wortschatzerwerb darstellte, wurden die Regelmäßigkeit des bisherigen Wortschatzlernens außerhalb des Unterrichts/ Klassenzimmers und die subjektive Einschätzung der Effizienz dieses Lernens analysiert. Einerseits geben die Befragten an, systematisch Deutsch zu lernen (62% lernten Deutsch mindestens einmal in der Woche; nur 14% gaben demgegenüber an, nur vor den Klassenarbeiten gelernt zu haben), andererseits wird von ihnen die Effizienz ihres Wortschatzlernens nicht so gut bewertet. Nur 32% haben diese sehr hoch bzw. hoch bewertet, 60% dagegen waren mit der Effizienz nicht ganz zufrieden. Erfreulich kann die Tatsache sein, dass nur 8% von ihnen die Wirksamkeit ihres bisherigen Wortschatzlernens als schwach oder sehr schwach eingeschätzt haben. Was kann jedoch der Grund für die nicht zufrieden stellende Effizienz ihres selbstständigen Wortschatzlernens sein? Die Antwort auf diese Frage liefert uns die Analyse der von den Befragten eingesetzten lexikalischen Strategien (s. unten).

#### (ii) Untersuchungsmethode

In dieser explorativ ausgerichteten Untersuchung wurde die Methode der schriftlichen Befragung gewählt, denn mittels der Studie sollten alle das Studium beginnenden Studierenden erfasst werden. Die Verfasserin dieses Artikels ist sich dessen bewusst, dass der Einsatz von allen Strategien am besten mittels einer Beobachtung und Introspektion bzw. Retrospektion erfasst werden sollte. Dies wäre in einer kleineren qualitativ ausgerichteten Studie möglich. In groß angelegten Studien zum Wortschatzlernen mit zahlreichen Probanden (über 100 Teilnehmern) wird gerade die Methode der schriftlichen Befragung gewählt, wovon die Untersuchungen u.a. von N. Schmitt (1997), Ch.

---

<sup>15</sup> Diese Sprachenkonstellation ist nicht typisch für Polen, wo die meisten SchülerInnen Englisch als erste Fremdsprache lernen. Dass für die meisten befragten Studierenden Deutsch die erste Fremdsprache war, kann daran liegen, dass diese Untersuchung gerade unter angehenden Germanistikstudierenden durchgeführt wurde.

Lütge (2002), P. Foß und A. Pude (2001), I. De Florio-Hansen (2004, 2006), Ch. Neveling (2004) zeugen. Bei I. De Florio-Hansen (2004: 92) finden wir auch eine Begründung für den Einsatz von dieser Methode in Bezug auf die Erfassung des Wortschatzlernens: „In der Absicht, erste Einblicke in die individuelle Wortschatzarbeit von Studierenden einer oder mehrerer Fremdsprachen (...) zu erfassen, bietet sich einer schriftliche Befragung an.“ In der in diesem Artikel beschriebenen Untersuchung sollte man gerade Einblicke in die Art und Weise des bisherigen Wortschatzlernens der Studienanfänger bekommen. Aus diesem Grunde wurde diese Untersuchung im ersten Seminar (im Fach Konversation und Lexik) durchgeführt. Die Befragten wurden darum gebeten, einen in polnischer Sprache verfassten Fragebogen mit größtenteils geschlossenen Fragen (und vorgegebenen Antwortkategorien) auszufüllen. Dieser setzte sich aus zwei Teilen zusammen:

Im ersten, der Erhebung von biographischen Daten gewidmeten Teil, wurde das bisherige DaF-Lernen der Befragten erhoben. Dabei sollten folgende Faktoren erfasst werden: Reihenfolge der gelernten Fremdsprachen (Deutsch als erste oder dritte Fremdsprache), Dauer des DaF-Lernens, Systematizität des bisherigen Wortschatzlernens und subjektive Beurteilung der Effizienz dieses Wortschatzlernens.

Im zweiten Teil des Fragebogens sollten ausgewählte direkte lexikalische Strategien (Verstehens- und Speicherstrategien) der Befragten, die Berücksichtigung verschiedener Komponenten der LE im Lernprozess des neuen Vokabulars sowie mögliche selbstständige bzw. selbst gesteuerte Wortschatzerweiterung (Strategie der Wortschatzerweiterung) seitens der Befragten ermittelt werden. In den Fragebögen wurden den Befragten drei Fragen gestellt, zu denen von acht bis dreizehn Lernaktivitäten (als Antwortkategorien) angegeben wurden.

In der ersten Frage: „Was machst du, wenn du in einem gelesenen Text auf ein Wort stößt, das du nicht kennst?“ sollten die Erschließungs- und Wortschatzerweiterungsstrategien ermittelt werden. Die zweite Frage: „Auf welche Weise versuchst du ein Wort zu behalten?“ war auf die Festhaltung der Wortschatzspeicherungsstrategien ausgerichtet. In der dritten Frage: „In welcher Form lernst du neue Wörter?“ beabsichtigte man Informationen dazu zu bekommen, welche Komponenten der LE beim bisherigen Lernen der neuen Vokabeln in dem Lernprozess berücksichtigt wurden. Bei jeder der angegebenen Antwortkategorien<sup>16</sup> mussten die Befragten darüber reflektieren, ob sie eine bestimmte lexikalische Strategie eingesetzt haben und über die Häufigkeit deren Einsatzes (in der Skala sehr oft, oft, manchmal, selten, nie) in ihrem bisherigen Wortschatzlernen berichten (in dies Fragebögen markieren).

Die in den Fragebögen formulierten Fragen bezogen sich auf bestimmte Verhaltensweisen der Befragten beim Erschließen der unbekannten LE, beim Wortschatzlernen und bei der Wortschatzerweiterung. Diese wurden in dieser Form den Befragten zwar nicht gestellt, jedoch decken sie sich indirekt mit den Forschungsfragen, die der Untersuchung

---

<sup>16</sup> Diese im Fragebogen gestellten zur Auswahl stehenden Antwortkategorien wurden in Form eines Aussagesatzes in der Ich-Perspektive formuliert z.B. „Ich lerne neue Vokabeln, indem ich diese mehrmals laut wiederhole“ oder „Ich lerne Substantive immer mit einem Artikel“. Diese Antwortkategorien finden ihre Widerspiegelung in der Beschreibung der Forschungsergebnisse in den Tabellen 2–6 im Teil 5, in dem diese in Form einer lexikalischen Strategie aufgefasst wurden (z.B. entsprechend zu den oben angegebenen Antwortkategorien: „Lautes Wiederholen der Vokabeln“ oder „Lernen der Substantive mit Artikeln.“).

zugrunde lagen. Der Hinweis auf die Häufigkeit<sup>17</sup> von dem im Fragebogen aufgelisteten Lernverhalten seitens der Befragten erlaubt jedoch Antworten auf die o.g. Forschungsfragen zu bekommen. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass sich die untersuchten StudienanfängerInnen des Einsatzes von bestimmten Strategien in ihrem bisherigen DaF-Lernen bewusst waren und dies im Fragebogen zum Ausdruck gebracht hatten. Die Daten wurden zwar quantitativ ausgewertet, jedoch konnten anhand ihrer Analyse auch relevante Informationen über die Qualität der lexikalischen Strategien der Befragten ermittelt werden.

### (iii) Forschungsergebnisse

In diesem Teil des Beitrags werden Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung dargestellt. Im Folgenden wird auf den Einsatz von Verstehens- und Speicherstrategien in der Befragtengruppe eingegangen. Darüber hinaus wird analysiert, ob die grammatische und die kombinatorische Komponente der LE im bisherigen Wortschatzlernen der Befragten berücksichtigt wurden. Abgeschlossen wird die Darstellung mit der Erfassung von Wortschatzerweiterungsstrategien der Befragten. Unten die Ergebnisse im Detail.

#### (a) Verstehensstrategien im bisherigen Wortschatzlernen der Befragten

In erster Linie wird an dieser Stelle Bezug auf die von den Befragten eingesetzten Verstehens- bzw. Erschließungsstrategien genommen. Wie aus der Tabelle 2 (Kat. 1) ersichtlich ist, gaben 68,7% der Befragten an, bei der Begegnung unbekannter LE in Texten deren Bedeutung sehr oft bzw. oft im Wörterbuch nachzuschlagen. Als erfolgsversprechender müsste jedoch in diesem Moment der Versuch beurteilt werden, die Bedeutung zuerst aus dem Kontext zu erschließen und dann eventuell diese mit dem Wörterbuch zu vergleichen, denn bei dieser Art der Bedeutungserschließung muss der DaF-Lernende sein ganzes (fremd)sprachliches Wissen aktivieren und logische Denkprozesse in Gang setzen, wodurch es zu einer tieferen Verarbeitung der unbekannten LE kommt. In der Untersuchung sollten die Befragten ihre Vorgehensweise in Bezug auf drei Formulierungen (Tabelle 2, Kat. 4) einschätzen, in denen die Bedeutungserschließung mit der Erschließung aus dem Kontext anfang. Die Ergebnisse der Antworten auf diese drei Fragen wurden zusammengefasst. Daraus ergibt sich, dass über 66% der Befragten zuerst die Bedeutung (z.B. aus dem Kontext) zu erschließen versuchen und erst, wenn dies nicht gelingt, wird die Lehrkraft konsultiert oder die Bedeutung im Wörterbuch nachgeschlagen. 42,8% der Befragten tun das oft und fast 24% sehr oft. Dies bedeutet, dass die Mehrheit der Befragten sich zuerst auf den Kontext konzentriert, was als positiv einzuschätzen ist.<sup>18</sup> Leider kann die Bedeutung aus dem Kontext nicht immer erschlossen

---

<sup>17</sup> Auch in anderen Untersuchungen zu den lexikalischen Strategien sollten die Befragten bei den angegebenen Fragen bzw. Antwortkategorien über die Häufigkeit der von ihnen eingesetzten Lernaktivitäten informieren. Bei P. Foß/ A. Pude (2001) gab es folgende Alternativen (selten bzw. nicht zutreffend; eher nicht zutreffend; eher zutreffend; immer bzw. fast immer zutreffend) (ähnlich bei Ch. Lütge 2002). Auch in dem Fragebogen von I. De Florio-Hansen sollte in einer Frage die Häufigkeit einer Lernaktivität angegeben werden. In anderen Untersuchungen (z.B. bei Ch. Neveling 2004) mussten die Probanden nur diese Strategien ankreuzen, die sich eingesetzt haben. Zwar ist in diesem Fall eindeutiger, welche Strategien überhaupt Einsatz fanden und welche nicht. Man weiß jedoch im Falle der markierten Strategien nicht, ob diese einmalig, ziemlich oft oder sehr oft eingesetzt wurden. Die in dieser Untersuchung vorgeschlagenen Parameter zur Erfassung des Einsatzes von bestimmten lexikalischen Strategien kann man folgendermaßen verstehen: immer, sehr oft = trifft völlig zu; selten = trifft weniger zu, nie = trifft überhaupt nicht zu.

<sup>18</sup> Dies scheint auf den ersten Blick im Widerspruch zu den Antworten auf die erste Frage zu stehen, bei der die meisten angeben, die Bedeutung aller unbekannten Wörter im Wörterbuch nachzuschlagen. Zwar könnte

werden. In diesen Fällen wäre zu erwarten, dass die DaF-Lernenden diese Strategie mit einer anderen Erschließungsstrategie ergänzen. Der nächste mögliche Schritt wäre die Sprachanalyse, z.B. der Einsatz vom Wortbildungswissen zur Bedeutungserschließung, also die Suche nach bekannten Lexemen in unbekannten Wörtern bzw. die Analyse der Wortart. Diese Vorgehensweise als eine lexikalische Verstehensstrategie scheint jedoch den Lernenden entweder nicht bekannt, oder ihnen als Strategie nicht bewusst zu sein. Nur fast ein Viertel der Befragten gibt an, die unbekannten LE (7,4% machen das sehr oft und 16,2% oft) zu analysieren. Über die Hälfte der Befragten scheint diese Strategie nicht zu nutzen (23% machen das selten und 35,2% nie). Die Bedeutungserschließung, bei der die Wortart und die Wortform analysiert werden, scheint häufiger benutzt zu werden. Über 40% der Befragten analysieren zwar die Wortart (20% tun das sehr oft und 21,2% oft), aber 15,7% machen das selten und 17,1% nicht.

| <b>Verstehensstrategien<br/>(n=149)</b>                                                                                                                                             | <b>sehr oft</b> | <b>oft</b>   | <b>manch-<br/>mal</b> | <b>selten</b> | <b>nie</b>  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|--------------|-----------------------|---------------|-------------|
| 1. Nachschlagen der Bedeutung aller unbekannten LE im Wörterbuch.                                                                                                                   | 35,4%           | 33,3%        | 23,8%                 | 6,8%          | 0,7%        |
| 2. Arbeit mit dem zweisprachigen Wörterbuch.                                                                                                                                        | 26,0%           | 19,0%        | 9,5%                  | 5,3%          | 2,0%        |
| 3. Arbeit mit dem einsprachigen Wörterbuch.                                                                                                                                         | 7,4%            | 6,7%         | 13,5%                 | 22,8%         | 44,0%       |
| 4. Versuch, der Bedeutungserschließung aus dem Kontext (eventuell ergänzt durch das anschließende Nachschlagen der Bedeutung im Wörterbuch bzw. durch Konsultierung der Lehrkraft). | <b>23,8%</b>    | <b>42,8%</b> | <b>21%</b>            | <b>7,8%</b>   | <b>4,6%</b> |
| 5. Analyse der unbekannten LE, Suche nach bekannten Lexemen in unbekannten LE.                                                                                                      | 7,4%            | 16,2%        | 18,2%                 | 23,0%         | 35,2%       |
| 6. Analyse der Wortform bzw. der Wortart.                                                                                                                                           | 20,0%           | 21,2%        | 26,0%                 | 15,7%         | 17,1%       |

*Tabelle 2. Der Einsatz von Verstehensstrategien bei den Befragten*

Im Falle der angehenden Germanistikstudierenden, die in ihrem Studium natürlich an der Wortschatzerweiterung und an der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz weiter (insbesondere selbstständig bzw. selbst gesteuert) arbeiten sollen, ist die Information wichtig, dass sie am Anfang ihres Fremdsprachen-Studiums keine Erfahrung mit der Arbeit mit einsprachigen Wörterbüchern haben, dessen Gebrauch (darunter natürlich auch die Fähigkeit von dessen Gebrauch) im Laufe des Studiums, aber auch nach dem

---

das als ein Widerspruch interpretiert werden, aber das kann auch bedeuten, dass die untersuchten DaF-Lernenden nach der selbstständigen Erschließung zur Absicherung noch zusätzlich zum Wörterbuch greifen. Da es sich in diesem Falle um eine explorative Untersuchung im Rahmen des laufenden Seminars handelte, wurde die schriftliche Befragung nicht durch andere Forschungsmethoden (z.B. Interviews) ergänzt, was natürlich für eine eindeutige Interpretierung der Daten hilfreich wäre.

Studium, notwendig sein wird. Aus der Untersuchung geht nämlich hervor, dass 44% der Befragten keine und 22,8% wenig Erfahrung im Umgang mit diesen Nachschlagewerken haben. Man kann vermuten, dass eine große Gruppe der Befragten auch keine große Erfahrung mit dem Einsatz von zweisprachigen Wörterbüchern hat. Zwar geben 45% an, diese sehr oft bzw. oft gebraucht zu haben, jedoch haben etwa 40% der Befragten in dieser Frage keine Antwortkategorie ausgewählt, was auch bedeuten könnte, dass sie diese bis dahin auch nicht gebraucht haben.

**(b) Speicherstrategien im bisherigen Wortschatzlernen der Befragten**

In der hier beschriebenen Untersuchung wurde auch der Einsatz von Speicherstrategien analysiert, die im Folgenden in potenziell weniger effektive, nämlich mechanische, und in effizientere (also solche, bei denen die tiefere Speicherung erfolgt), nämlich Elaboration- und Ordnungsstrategien eingeteilt wurden. Der Einsatz entsprechender Strategien ist wichtig, weil durch den Gebrauch der „richtigeren“ die Wortschatztiefe gewährleistet wird, wodurch das Behalten der fremdsprachlichen Lexik effektiver wird (J. Aßbeck 1987).

| <b>Wortschatzspeicherungsstrategien<br/>(n=149)</b>                    | <b>sehr oft</b> | <b>oft</b> | <b>manchmal</b> | <b>selten</b> | <b>nie</b> |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------|-----------------|---------------|------------|
| <b>Mechanisches Behalten des Vokabulars</b>                            |                 |            |                 |               |            |
| 1. Mehrmaliges Wiederholen der Vokabeln in Gedanken.                   | 40,0%           | 36,5%      | 8,8%            | 12,0%         | 2,7%       |
| 2. Lautes Wiederholen der Vokabeln.                                    | 41,5%           | 30,0%      | 13,0%           | 10,9%         | 4,6%       |
| <b>Behalten durch Elaboration</b>                                      |                 |            |                 |               |            |
| 3. Mehrmaliges Aufschreiben der Vokabeln.                              | 22,5%           | 26,5%      | 23,8%           | 21,0%         | 6,2%       |
| 4. Interlinguale Assoziationen.                                        | 23,0%           | 26,4%      | 27,0%           | 15,5%         | 8,1%       |
| 5. Intralinguale Assoziationen.                                        | 12,9%           | 21,8%      | 13,6%           | 30,6%         | 21,0%      |
| 6. Bilden von Sätzen mit der neuen Vokabeln.                           | 8,8%            | 21,6%      | 29,7%           | 21,0%         | 18,9%      |
| 7. Übersetzung der Sätze mit der neuen Vokabel.                        | 7,5%            | 21,0%      | 34,0%           | 21,5%         | 16,0%      |
| <b>Behalten durch Ordnen</b>                                           |                 |            |                 |               |            |
| 8. Ordnen der neuen Wörter nach verschiedenen Kriterien. <sup>19</sup> | 7,1%            | 16,5%      | 27,2%           | 33,3%         | 15,9%      |

*Tabelle 3. Von den Probanden eingesetzte Behaltensstrategien*

<sup>19</sup> In der folgenden Kategorie wurde nicht angegeben, nach welchen Kriterien die Befragten eventuell den Wortschatz geordnet haben, um diese Kategorie nicht einzuengen. Laut B. Kielhöfer (1994) können die Wörter im mentalen Lexikon nach folgenden Aspekten geordnet werden: Begriffsfelder, syntagmatische Wortfelder, Sach-, Wortfamilien-, Laut- und affektive Felder. (Zu einer modifizierten Auffassung der Wörternetze siehe Ch. Neveling 2004).

Aus den unten dargestellten Forschungsergebnissen (Tabelle 3) geht hervor, dass die überwiegende Mehrheit der DaF-StudienanfängerInnen die mechanischen Behaltensstrategien (Kat. 1 und 2) bevorzugt<sup>20</sup>. Diese beruhen auf dem mechanischen, lauten bzw. leisen Wiederholen. Beide Strategien werden von über 70% der Probanden eingesetzt (wenn man Bezug auf deren sehr häufigen bzw. häufigen Einsatz nimmt). Die Studie zeigt, dass die Mehrheit der Befragten diese beiden Strategien austauschbar bzw. gleichzeitig einsetzt. Nur einige von ihnen setzten keine von diesen Strategien ein. Die Ineffizienz dieser Strategien resultiert daraus, dass beim deren Einsatz die LE oft nur oberflächlich behalten (Konzentration vorwiegend auf die Wortform bzw. die semantische Komponente) wird. Der Einsatz von diesen Strategien kann zwar die Breite des lexikalischen Wissens begünstigen, jedoch kann er nicht zur Wortschatztiefe führen.

Die Analyse der Forschungsergebnisse zeigt, dass die Lernenden seltener Elaborationsstrategien eingesetzt haben, die sich durch die Bildung von Assoziationen bzw. die Schaffung von Verbindungen zwischen den zu lernenden und den schon gespeicherten LE auszeichneten (Tabelle 3, Kat. 4 und 5). Ein Beispiel dafür, dass es nicht leicht ist, Strategien bestimmten Gruppen zuzuordnen, bildet die Strategie des mehrmaligen Aufschreibens zwecks besseren Behaltens. Man könnte zwar diese Strategieart als ein Beispiel für mechanisches Lernen auffassen, aber in Anlehnung an Ch. Neveling (2004: 74ff.), die in der Gruppe der Elaborationsstrategien kinästhetische und emotionelle Strategien unterscheidet, wurde das Verhalten dieser Strategie zugeordnet. Dafür spricht die Tatsache, dass es im Falle dieser Lernaktivität zum Verbinden der kognitiven und der motorischen Tätigkeit kommt. Deshalb kann hier von einer mehrkanaligen Speicherung gesprochen werden. Diese Aktivität des mehrmaligen Aufschreibens kann, neben der Strategie des Assoziierens der neuen zu lernenden LE mit anderen in dieser Fremdsprache schon behaltenen LE, zu den von den Probanden am meisten eingesetzten Elaborationsstrategien zugerechnet werden. Die beiden Strategien werden von der Hälfte der Probanden eingesetzt. Da fast ein Drittel von ihnen Deutsch als Tertiärsprache nach dem Englischunterricht als L2 lernte (und die beiden Sprachen verwandt sind), könnte man erwarten, dass sie ihre Englischkenntnisse beim Bilden von Assoziationen nutzen werden (interlingualer Transfer bzw. interlinguale Assoziationen). Dies findet Widerspiegelung in den Forschungsergebnissen, weil etwa 40% der Befragten angab, diese Speicherstrategie (12,9% sehr oft und 21,8% oft) regelmäßig eingesetzt zu haben.

Da der Gebrauch von den gerade kennengelernten LE im Kontext zum Entstehen von neuen mentalen Verbindungen führt, ist Lernen des neuen Vokabulars durch dessen Einsatz in der Praxis (Kat. 6 und 7) sehr wichtig und lernfördernd. Diese Strategien sind insofern wichtig, als erst der korrekte Gebrauch der gelernten LE von deren korrekter Speicherung zeugen kann. Außerdem muss sich der Fremdsprachenlernende beim Gebrauch der neuen LE mit ihr „eingehender“ beschäftigen, diese mental verarbeiten, weil man dabei alle Komponenten der LE in Betracht ziehen muss, was eine tiefere Verarbeitung und somit ein dauerhafteres Behalten bewirkt. Aus diesem Grunde ist es wichtig,

---

<sup>20</sup> Ch. Neveling (2004) zählt lautes und leises Wiederholen zu den sensorischen Elaborationsstrategien (teilt diese in visuelle und auditive). P. Foß und A. Pude (2001: 29f.) zählen diese Handlung neben der Arbeit mit dem Vokabelheft und mit der Wortschatzlernkartei zu den mechanischen Strategien. Dies zeigt, dass die gleiche Strategie von unterschiedlichen Wissenschaftlern unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden kann. Im Folgenden werden diese Strategien den mechanischen Lernstrategien zugeordnet.



die neuen LE auch im Übersetzungsprozess (Hin- und Herübersetzung sowie auch Mediation) zu gebrauchen oder diese in neuen Kontexten zu verwenden. Diese Untersuchung hat jedoch gezeigt, dass diese Strategieart am seltensten eingesetzt wurde, weil nur 30,4% der Probanden selbstständig die neuen Vokabeln in neuen Sätzen sehr oft bzw. oft zu gebrauchen versuchten (Kat. 6). Demgegenüber haben fast 40% der Befragten diese Strategie nie oder selten eingesetzt. Eine Ähnlichkeit dazu weist das Übersetzen von Sätzen (dabei handelte es sich insbesondere um schriftliche Hin- und Herübersetzung)<sup>21</sup> mit den neuen LE auf. Den letzten Platz in der Gruppe der eingesetzten Elaborationsstrategien nimmt das Gruppieren der LE nach unterschiedlichen Kriterien ein (Kat. 8). 7% der Befragten versuchen den Wortschatz sehr oft und 17% oft zu ordnen. Fast der Hälfte der Befragten scheint diese Strategie nicht bekannt zu sein, denn um 30% der Befragten geben an, diese selten und etwa 15% nie gebraucht zu haben. Die hohe Relevanz dieser Aktivität resultiert daraus, dass dabei LE im mentalen Lexikon geordnet werden, was einerseits einen positiven Einfluss auf die Leichtigkeit des Abrufs der LE in einer bestimmten kommunikativen Situation haben kann. Andererseits kann durch den Einsatz der Ordnungsstrategien die Aufnahmefähigkeit des mentalen Lexikons völlig ausgenutzt werden (B. Kielhöfer 1994: 213). Dabei können zwischen den zu lernenden und bereits beherrschten LE neue Verbindungen entstehen, was sich positiv auf die Qualität des Behaltens auswirken kann (J. Aßbeck 1987). B. Kielhöfer (1994: 211) vertritt sogar die Auffassung, dass das Wortschatzlernen vorwiegend in dem entsprechenden Einfügen der neuen LE an einer bestimmten Stelle im mentalen Lexikon besteht<sup>22</sup>, was die große Rolle der Ordnungsstrategien noch betont. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in der Gruppe der Speicherstrategien die mechanischen Strategien überwiegen. Seltener wurden dagegen Elaborationsstrategien und am seltensten Ordnungsstrategien eingesetzt.

(c) Berücksichtigung der Komponenten der lexikalischen Einheiten im bisherigen Wortschatzlernen der Befragten

Wie oben erwähnt, sollte in dieser Untersuchung analysiert werden, mit welchen Komponenten die Befragten die neuen unbekannten LE in das mentale Lexikon integriert haben.

| <b>Das Lernen der grammatischen Komponente der lexikalischen Einheiten (n=149)</b> | <b>sehr oft</b> | <b>oft</b> | <b>manchmal</b> | <b>selten</b> | <b>nie</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------|-----------------|---------------|------------|
| 1. Lernen der Substantive mit Artikeln.                                            | 26,0%           | 39,0%      | 21,0%           | 10,0%         | 4,0%       |
| 2. Lernen der neuen Substantive mit deren Pluralform.                              | 6,7%            | 10,0%      | 34,2%           | 35,0%         | 12,0%      |

<sup>21</sup> Es ist natürlich schwer, allein auf diese Weise das neue Vokabular zu lernen, weil es unnatürlich ist, sich selbst Übersetzungsaufgaben zu geben. Hierzu braucht man meistens eine andere Person bzw. Lehrkraft.

<sup>22</sup> Dabei muss im Auge behalten werden, dass eine LE einerseits gleichzeitig zu verschiedenen Ordnungsfeldern gehören kann. Andererseits überlappen sich manche Felder. Dies bedeutet, dass jede LE in verschiedene mentale Netze integriert werden kann bzw. sollte.

|                                                                      |       |       |       |       |      |
|----------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|------|
| 3. Lernen von Verben – Konzentration auf die Konjugation im Präsens. | 24,0% | 36,0% | 23,5% | 13,0% | 3,5% |
| 4. Lernen des neuen Verbs mit seinen Stamm- bzw. Grundformen.        | 14,0% | 30,0% | 32,0% | 16,0% | 8,0% |

*Tabelle 4. Grammatische Komponente im Lernprozess der lexikalischen Einheiten*

Aus Tabelle 4 ist ersichtlich, dass die Befragten manchen Elementen der grammatischen Komponente mehr, den anderen dagegen weniger Aufmerksamkeit schenkten. Zufriedenstellend ist die Tatsache, dass die Mehrheit (65%) der untersuchten DaF-Lernenden ein Substantiv mit seinem Artikel lernte, wobei 24,2% von ihnen dies sehr oft und 39% oft machten (Tabelle 4, Kat. 1). Nur 4% berücksichtigten den Artikel nicht und 10% lernen diesen selten zusammen mit einem Substantiv. Anders sieht die Situation beim Lernen der Pluralform aus, die im Deutschen ziemlich unregelmäßig ist, weshalb diese oft als ein neues zu lernendes Lexem betrachtet werden kann. Nur fast 16,7% der Befragten schließen dieses grammatische Element der LE in deren Lernprozess ein (6,7% machen das sehr oft und 10% oft). Fast die Hälfte von ihnen achtet auf dieses sprachliche Phänomen nicht (35% tun das selten und 12% nie). Positiver kann das Lernen der Verben eingeschätzt werden. Dabei ist jedoch eine interessante Tatsache festzustellen: Während sich die Befragten beim Lernen von Verben vorwiegend auf deren Konjugation konzentrierten (60% tun das sehr oft und oft), lernten nur 44% von ihnen zugleich die Stammformen des Verbs (nur 14% machen das sehr oft und 30% oft). Ein derartiges Lernen von Verben kann dafür ausschlaggebend sein, ob der DaF-Lernende das Verb adäquat in der schriftlichen und mündlichen Kommunikation in verschiedenen Tempora gebrauchen kann.

Den nächsten Untersuchungsgegenstand bildete das Lernen der neuen LE in Verbindungen. In der Fragestellung wurde nur eine Art der Wortverbindungen, nämlich syntagmatische Wortverbindungen fokussiert, während die paradigmatischen außer Acht gelassen wurden. Der Grund dafür liegt zum einen darin, dass in der fremdsprachendidaktischen Literatur davon ausgegangen wird, dass die syntagmatischen Wortverbindungen vor den paradigmatischen einzuführen sind. Zum anderen sind die ersten für die Entwicklung der Sprechfertigkeit relevant, denn sie erleichtern „die lineare Konstruktion der Rede, da sie als Einheit abgerufen werden“ (Ch. Neveling 2004: 46).

| <b>Das Lernen der kombinatorischen Komponente der LE (n=149)</b>                 | <b>sehr oft</b> | <b>oft</b> | <b>manchmal</b> | <b>selten</b> | <b>nie</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------|-----------------|---------------|------------|
| 1. Lernen von Einzelwörtern.                                                     | 24,2 %          | 44,3%      | 23,5%           | 6,7%          | 1,3%       |
| 2. Lernen der Substantive in der Verbindung mit einem Verb (Substantiv-Verb-Kol- | 3,5%            | 11,5%      | 27,3%           | 40,0%         | 17,7%      |

|                                                                                                |      |       |       |       |       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-------|-------|-------|
| lokationen, Substantiv-Verb-Syntagmen).<br>23                                                  |      |       |       |       |       |
| 3. Lernen der Adjektive in der Verbindung mit den dazu passenden Substantiven. (siehe Anm. 23) | 3,5% | 17,0% | 33,9% | 27,0% | 18,6% |
| 4. Lernen bestimmter Phrasen und Wendungen als eine Einheit.                                   | 9,5% | 28,5% | 34,0% | 24,0% | 4,0%  |

Tabelle 5. Das Lernen der LE in verschiedenen Verbindungen

Wie aus Tabelle 5 ersichtlich ist, waren die meisten Befragten bis dahin an das Lernen von Einzelwörtern gewöhnt, wovon die erste in der Tabelle festgehaltene Technik zeugt. 68,5% der Befragten geben an, vorwiegend vereinzelter Wörter zu lernen (24,2% machten das sehr oft und 44,3% oft). In syntagmatischen Verbindungen werden LE selten gelernt und dabei konzentrierten sich die Befragten am häufigsten auf das Lernen von Phrasen und Wendungen. 38% von ihnen lernten solche Verbindungen sehr oft oder oft als Ganzheit (Tabelle 5, Kat. 4). Das Lernen von Substantiv-Verb-Kollokationen bzw. -Syntagmen stellte eine seltene Aktivität dar. Nur 3,5% der Befragten lernten die LE in solchen Verbindungen sehr oft und 11,5% oft. 40% der Befragten gaben an, sich auf das Lernen eines Substantivs in Verbindung mit einem zu ihm passenden Verb selten und 17,7% sogar nie zu konzentrieren. Es ist erstaunlich, dass die Befragten häufiger adjektivische als verbale Kollokationen lernten. Der Grund dafür kann daran liegen, dass zum Einsatz dieser Lernaktivität eine kleinere Probandengruppe Stellung nahm.<sup>24</sup> Jedoch auch im Falle dieser Wortverbindung gaben 45,6% an, die LE in solchen Verbindungen bis dahin selten (27%) bzw. nie (18,6%) gelernt zu haben.

Während im Falle der freien Wortverbindungen das Lernen von Einzelwörtern noch kein großes Problem darstellt, weil diese kreativ zusammen gestellt werden können, ist im Falle der Kollokationen das Lernen einzelner Wörter nicht sinnvoll. In diesen festen Wortverbindungen können die sprachlichen Elemente nicht beliebig frei zusammengestellt werden, weil manche Substantive den Gebrauch bestimmter Verben bzw. Adjektive erfordern. Diese sollten deshalb als eine Ganzheit gelernt werden (vgl. F.J. Hausmann 1984: 400). Die immer öfter betonte Relevanz des Lernens von u. a. syntagmatischen Wortverbindungen bzw. *Chunks* resultiert daraus, dass diese Wortverbindungen nicht nur im mentalen Lexikon effizient behalten werden, sondern dank ihnen auch das Arbeitsgedächtnis entlastet wird. Die Speicherung neuer LE in syntagmatischen Verbindungen<sup>25</sup> wirkt sich positiv auf deren leichteren Abruf und auf den leichteren Zugang zu

<sup>23</sup> Da den meisten Befragten der Begriff Kollokation nicht geläufig war, konnte dieser im Fragebogen nicht gebraucht werden.

<sup>24</sup> Das Lernen von Substantiv-Adjektiv-Kollokationen wurde nur in der Gruppe von 61 Befragten erfasst, die ihr Studium 2012 aufgenommen haben.

<sup>25</sup> F.J. Hausmann (1984: 398) bezeichnet Kollokationen (ein Beispiel für syntagmatische Verbindungen bzw. eine nicht fixierte affine Kombination) als Halbfertigprodukte, die man quasi automatisch als eine Ganzheit speichert, abrufen und gebraucht. Diese empfindet der Hörer als bekannt.

ihnen aus. Diese Aktivierung von Syntagmen beeinflusst außerdem positiv die Qualität der mündlichen Äußerung.

#### (d) Strategien der Wortschatzerweiterung

Eines der Hauptziele der Untersuchung war die Gründe für den unzureichenden produktiven Wortschatz der angehenden Germanistikstudierenden festzuhalten. Im Falle des Wortschatzlernens bzw. -erwerbs ist nicht nur die intensive Auseinandersetzung mit dem von der Lehrkraft eingeführten Vokabular wichtig (auf das die Lehrkraft explizit hingewiesen hat), sondern auch die Nutzung aller sprachlichen Aktivitäten (z.B. der Arbeit an Lesetexten) zur autonomen Wortschatzerweiterung. Aus diesem Grunde wurde in der folgenden Studie der Versuch unternommen, diesen Faktor zu erfassen. Die untersuchten DaF-Lernenden und zugleich -Studierenden wurden danach gefragt, ob sie bei der Textarbeit bzw. Wörterbucharbeit bewusst und intentional an ihrer Wortschatzerweiterung arbeiten. Aus der Untersuchung geht hervor (siehe Tabelle 6), dass sie daran nicht gewöhnt waren, ihre Arbeit an Lesetexten zur Wortschatzerweiterung zu nutzen. Die unbekannten LE, auf die die DaF-Lernenden in den deutschsprachigen Texten gestoßen sind, wurden nach der korrekten Rezeption nicht weiter in den Lernprozess geschickt und dienten somit nicht der intentionalen Wortschatzerweiterung. (Es kann natürlich nicht ausgeschlossen werden, dass die LE inzidentell erworben wurden. In diesem Fall könnte Rede von dem Erwerb des Verstehens- und jedoch nicht des Mitteilungswortschatzes sein.). Über drei Viertel der Befragten notierten (34,5% machten das sehr oft und 41,4% oft) beim Stoßen auf unbekannte LE im Text über der jeweiligen LE ihre polnische Entsprechung (Tabelle 6, Kat. 1). Man kann dies so interpretieren, dass diese LE von den Befragten als rezeptiver Wortschatz (Notwendigkeit des Verstehens der LE nur beim Lesen des jeweiligen Textes) eingestuft und zum weiteren Internalisieren nicht weitergeleitet wurden. Ohne explizite Aufmerksamkeitssteuerung auf unterschiedliche Komponenten der LE besteht in diesem Fall die Gefahr darin, dass der Lernende nicht weiß, ob diese Form des jeweiligen Wortes seine Ausgangsform ist bzw. ob diese schon konjugiert, dekliniert, gesteigert usw. wurde. Höchstwahrscheinlich übersieht der Lernende in diesen Fällen die mögliche Einbettung dieser LE in eine feste Wortverbindung (in ein Phraseologismus, z.B. in eine idiomatische Wendung bzw. Kollokation). Daraus ist zu schlussfolgern, dass die DaF-Lernenden später Probleme damit haben könnten, die neue LE in korrekter Form zu gebrauchen.

Die Wortschatzerweiterung kann nicht nur während der Arbeit an Lesetexten, sondern auch beim Gebrauch von Wörterbüchern erfolgen. Die beiden Faktoren der Wortschatzerweiterung wurden im Folgenden analysiert. 20,4% der Befragten verweisen auf sehr häufiges und 31,3% auf häufiges Aufschreiben der unbekannten LE mit deren polnischen Entsprechung ins Heft<sup>26</sup> (Tabelle 6, Kat 2). Demgegenüber tut dies fast ein Viertel der Befragten entweder selten (18,4%) oder nicht (6,1%). Zwar bedeutet das Aufschreiben der neuen Vokabel ins Heft nicht, dass diese automatisch gelernt wird, aber dieser Prozess kann die Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit dieser LE im weiteren Lernprozess darstellen.

---

<sup>26</sup> Daraus ergibt sich, dass manche Befragten, die das polnische Äquivalent eines unbekannten deutschen Wortes über dem Text geschrieben haben, diese LE doch noch ins Heft zwecks vermutlichen weiteren Lernens notiert haben.

Beim Nachschlagen der Bedeutung einer unbekannten LE im Wörterbuch kann man seine Aufmerksamkeit auf andere interessante Wörter, verwandte Wörtern bzw. Wendungen richten, also die Erweiterung der eigenen Wortschatzbestände selbst planen und steuern. Bedauerlicherweise muss konstatiert werden, dass diese Art des Lernens im Falle der Befragten praktisch nicht stattfand oder zumindest nicht bewusst genutzt wurde (Tabelle 5, Kat. 3). Nur 2% der Untersuchten nutzten die Möglichkeit, ein verwandtes Wort zu dem gerade nachzuschlagenden zu lernen, sehr oft und 10,9% oft. Drei von vier Befragten machten von dieser Art des Lernens entweder nur selten (37,4%) oder gar keinen Gebrauch (37,4%). Eine Ähnlichkeit lässt sich im Lernen von interessanten Wendungen und Phrasemen beobachten. Bei der Wörterbucharbeit schenken die Befragten ihre Aufmerksamkeit ihnen entweder selten oder nie (61%), wobei nur 15% der Befragten diese Aktivität bekannt zu sein schien, weil sie dies sehr oft (4,8%) oder oft (11%) tun.<sup>27</sup>

| Strategien der Wortschatzerweiterung (im Kontakt mit Lesetexten)                                                                                          | sehr oft | oft   | manchmal | selten | nie   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------|----------|--------|-------|
| 1. Aufschreiben der muttersprachlichen Entsprechung einer unbekannten LE im Buch über dem unbekannten deutschen Wort.                                     | 34,5%    | 41,4% | 16,5%    | 6,9%   | 0,7%  |
| 2. Ausschreiben der unbekannten deutschen LE mit deren im Wörterbuch nachgeschlagenen polnischem Äquivalent ins Heft.                                     | 20,4%    | 31,3% | 23,8%    | 18,4%  | 6,1%  |
| 3. Ausschreiben weiterer verwandter Wörter zu einem im Wörterbuch nachgeschlagenen Wort.                                                                  | 2,0%     | 10,9% | 12,3%    | 37,4%  | 37,4% |
| 4. Ausschreiben „interessanter“ Ausdrücke, Phraseme und Wendungen, auf die man beim Nachschlagen der Bedeutung unbekannter LE im Wörterbuch gestoßen ist. | 4,8%     | 11,0% | 23,1%    | 32,0%  | 29,2% |

Tabelle 6. Einsatz von Wortschatzerweiterungsstrategien

## 6. Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Die Ergebnisse der in diesem Beitrag dargestellten Untersuchung zeigen sowohl Stärken als auch Schwächen der bisherigen Wortschatzarbeit und eine schwache Qualität lexikalischer Strategien der frisch gebackenen Abiturienten der Jahrgänge 2010–2012. Diese Studie konzentrierte sich auf drei ausgewählte Gruppen von lexikalischen Strategien:

<sup>27</sup> Dabei muss im Auge behalten werden, dass nicht zu jedem im Wörterbuch nachgeschlagenen Wort eine Wendung angegeben wird.

Entdeckungs-, Speicher- und Wortschatzerweiterungsstrategien. Im Falle der Speicherstrategien wurde auch analysiert, welche Komponenten der LE in den Speicherprozess gerückt wurden, was nicht ohne Einfluss auf die Tiefe der Verarbeitungsprozesse sowie die Tiefe des lexikalischen Wissens bleibt.

Am erfreulichsten sind die Ergebnisse hinsichtlich des Einsatzes von Verstehensstrategien, weil die meisten Befragten (etwa 65%) im Kontakt mit der unbekannten fremdsprachlichen Lexik zuerst den Versuch wagen, die Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen. Analyse der Wortart und Suche nach bekannten Lexemen in unbekannten LE wurden von den Befragten seltener genutzt. Dies kann darauf hinweisen, dass die Befragten entweder mit dieser Erschließungsstrategie nicht bekannt gemacht worden sind oder sie die Wortbildungsregeln nicht kennen. Zwar kann die Verstehensstrategie bei der Rezeption von unbekannten LE bzw. bei der Entwicklung des rezeptiven Wortschatzes behilflich sein, jedoch ist sie nicht ausreichend für die Entwicklung des produktiven Wortschatzes, der bei der Sprachproduktion aktiviert wird. Von großer Bedeutung ist also die Qualität und Zugänglichkeit des behaltenen Wortschatzes. Dieser kann nicht auf der Grundlage einer lediglich auf die Rezeption ausgerichteten Wortschatzarbeit entwickelt werden. Der Grund dafür kann im hohen Stellenwert der Fertigkeit Leseverstehen in der DaF-Abiturprüfung vermutet werden, was die Lehrkräfte dazu veranlassen könnte, insbesondere (es kann auch sein, dass auch ausschließlich) dieser Sprachfertigkeit viel Platz in ihrem DaF-Unterricht einzuräumen.<sup>28</sup>

Nicht erfreulich sind die Ergebnisse der Untersuchung hinsichtlich der Speicherstrategien. Im Wortschatzlernen der Probanden kann der Einsatz von weniger effektiven, sog. mechanischen Strategien, festgehalten werden. Da mentale Verknüpfungen zwischen den LE einen großen Einfluss auf den Behaltensprozess haben, müssen solche Elaborationsstrategien als sehr lernförderlich bewertet werden, in denen neue Verknüpfungen zwischen den Wörtern z.B. durch Bildung von Assoziationen, durch Kontextualisieren, Visualisieren, mehrkanaliges Lernen hergestellt werden. Bedauerlicherweise wurde in der Untersuchungsgruppe ermittelt, dass Elaborationsstrategien viel seltener von den Untersuchten eingesetzt wurden, wobei intralinguale Assoziationen öfter als interlinguale genutzt wurden. Viel seltener versuchten die Befragten neue LE durch deren Einsatz in neuen Kontexten zu speichern, was von einem geringen Gebrauch von der Elaborationsstrategie Kontextualisieren zeugt.

Da im Folgenden die Gründe für den schwach entwickelten produktiven Wortschatz der Probanden analysiert werden sollten, sollte die Qualität der Behaltensprozesse und die Form der in den Speicherungsprozess weitergeleiteten LE festgehalten werden (Berücksichtigung der grammatischen und kombinatorischen Komponente im Wortschatzlernprozess der Untersuchten). Während das Lernen der grammatischen Komponente als nicht so schlecht bewertet wird, ist die Konzentration der Befragten auf syntagmatische

---

<sup>28</sup> In der bisherigen polnischen DaF-Abiturprüfung auf dem Grundniveau wurde im schriftlichen Teil der Prüfung der produktiven Fertigkeit Schreiben wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Der prozentuelle Anteil der Aufgaben zur Sprachproduktion beträgt 30% zu 70% für die rezeptiven Fertigkeiten. Wenn man bedenkt, dass bei 31% die Abiturprüfung als bestanden gilt, dann kann man eigentlich nichts schreiben und die Abiturprüfung problemlos bestehen. Ab 2015 sollte in der neuen Abiturprüfung ein neues Element geprüft werden – Kenntnis der Sprachmittel (Grammatik und Lexik) mit dem Anteil 20% der Gesamtpunktezahl für die schriftliche Prüfung. Für die Schreibaufgaben können die Abiturienten auch maximal 20% Punkte bekommen. In der neuen Prüfung wird also der halb- und produktive Teil 40% der Gesamtpunktezahl betragen.

Verbindungen als unzureichend einzuschätzen. Ein großes Problem bzw. ein großer Fehler im bisherigen Wortschatzlernen der Befragten war ihre Konzentration vorwiegend nur auf das Lernen der semantischen Komponente, wobei die anderen Komponenten (kombinatorische und manche Elemente der grammatischen Komponente), deren Kenntnis in der Sprachproduktion unentbehrlich ist, von ihnen oft vernachlässigt wurden. Negativ zu bewerten ist auch die Tatsache, dass die meisten von ihnen den Wortschatz in Form von einzelnen losen Wörtern lernten, obwohl diese Art des Vokabellernens schon seit Jahrzehnten kritisiert wird. A. Leonhardi (1964) hat bereits vor fast 50 Jahren darauf hingewiesen, dass die natürliche Spracheinheit kein einzelnes Wort ist, sondern Wortverbindungen (z.B. ein Substantiv + ein Verb). Auch bei D. Siepmann (2007: 70) finden wir einen Hinweis darauf: „Wortschatz sollte grundsätzlich oberhalb der Wortebene gelehrt werden – eine (auch nur partielle) Ausnahme stellen Konkreta dar.“ Wenn die Lernenden sich dessen nicht bewusst sind, welche Wortverbindungen feste Kollokationen sind und diese nicht als Kollokationen, sondern getrennt als separate Vokabeln speichern, kann dies zu einem nicht korrekten Gebrauch von LE führen, was wiederum das Kommunikat unverständlich machen könnte. Es ist auch möglich, dass sich manche DaF-Lernende vor einer Äußerung weigern, weil sie nicht wissen, welches Verb mit einem Substantiv (bei verbalen Kollokationen) verbunden werden sollte.

Als ein weiterer Grund für die mangelhaften Wortschatzkenntnisse der Befragten können fehlende Wortschatzerweiterungsstrategien vermutet werden. Aus der Untersuchung geht nämlich hervor, dass die Textarbeit nach Ansicht der Studierenden zumeist ausschließlich der Entwicklung und der Evaluation der Leseverstehenskompetenz dienen sollte. Der Text bildete im Falle der meisten Befragten keine Grundlage für die Wortschatzerweiterung und Entwicklung des produktiven Wortschatzes. Darüber hinaus scheinen sowohl die befragten StudienanfängerInnen als auch ihre DaF-Lehrkräfte von der Annahme auszugehen, dass sich der Wortschatz quasi automatisch entwickelt. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass eine große Gruppe von Befragten keine Erfahrung mit der Wörterbucharbeit hatte, was einen indirekten Einfluss auf die selbstständige und selbst gesteuerte Wortschatzerweiterung haben könnte.

Die Ursachen für den unzureichenden bzw. zu schwach entwickelten produktiven Wortschatz der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn können mit deren bisheriger Schulausbildung erklärt werden. Wenn der Lernende Einzelwörter lernt, kann man davon ausgehen, dass er an diese Art des Wortschatzlernens gewöhnt wurde, weil die Lehrerstrategie zur Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht (also die Art und Weise, wie der Wortschatz eingeführt bzw. die Wortschatzkompetenz geprüft wird) von den DaF-Lernenden als ein Hinweis darauf interpretiert werden kann, wie man in der Selbstarbeit mit dem Wortschatz arbeiten sollte.

## **7. Didaktische Schlussfolgerungen**

Anhand der dargestellten Untersuchungsergebnisse können folgende Schlussfolgerungen für das schulische DaF-Lernen formuliert werden: In der Fremdsprachenbildung sollte man von der zu starken Konzentrierung auf rezeptive Fertigkeiten abkehren und den Bildungsschwerpunkt stärker in Richtung produktiver Fertigkeiten lenken. Die Sprachrezeption sollte lediglich den Ausgangspunkt für die weitere Interaktion mit den

Fremdsprachenkenntnissen bilden. Ein größerer Wert sollte auf die Entwicklung des produktiven Wortschatzes gelegt werden und dieser wird nicht nur durch die produktiven offenen Wortschatzaufgaben, sondern auch gerade durch den aktiven Gebrauch des neuen Vokabulars in der fremdsprachlichen Kommunikation entwickelt. Relevant wäre also das Schaffen von solchen Kommunikationssituationen, in denen die Lernenden den gerade kennen gelernten Wortschatz gebrauchen können bzw. müssen. Dabei könnten sie diesen nicht nur erwerben, sondern auch gleichzeitig ihre Kommunikationsfähigkeit entwickeln. Darüber hinaus wäre schon auf der Schuletappe wünschenswert, Fremdsprachenlernende auf das selbstständige Weiterlernen der Fremdsprache also auch auf eine autonome Wortschatzarbeit und Wortschatzerweiterung vorzubereiten. Diese Fähigkeit ist ein unentbehrliches Element des lebenslangen Lernens.

Zwar kann inzidentelles Wortschatzlernen immer zustande kommen, aber zur dauerhaften Speicherung des produktiven Wortschatzes reicht dieses nicht aus. Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht kann nicht nur auf dem beiläufigen Lernen basieren, denn

[m]ittlerweile sind die lexikalischen Nachteile des inzidentellen Vorgehens gemeinhin bekannt: Langsamkeit des Wortschatzerwerbs, Ungenauigkeit, mangelnde Berücksichtigung der individuellen Lernstile und insbesondere das mangelhafte Memorieren neuen Wortschatzes (P. Ludewig 2005: 173, vgl. hierzu auch A. Rössler 2010: 61).

Aus diesem Grunde ist im regulären DaF-Unterricht die explizite Wortschatzarbeit erforderlich, die in verschiedene fremdsprachliche Aktivitäten integriert werden soll. Dabei handelt es sich zum einen um die Art und Weise der Wortschatzeinführung – die Einführung von separaten Einzelwörtern ohne jegliche Komponente sollte eine Seltenheit darstellen. Damit DaF-Lernende neue LE adäquat und korrekt in der Sprachproduktion gebrauchen können, muss zum anderen ihre Aufmerksamkeit auf zahlreiche Komponenten der LE gerichtet werden und diese sollten im Lernprozess des neuen Vokabulars berücksichtigt werden. Diese Art der Wortschatzeinführung könnte ein Hinweis zum weiteren selbstständigen Wortschatzlernen für die Lernenden sein, ein Verweis darauf, wie man an dem Vokabular arbeiten sollte. Einen weiteren impliziten Hinweis auf die zu erwartende selbstständige Wortschatzarbeit bekommt der Fremdsprachenlernende durch die Art der Kontrolle der Wortschatzkenntnisse seitens der Lehrkraft (vgl. auch W. Kieweg 2002), denn „[e]s ist unvermeidbar, dass Schüler so lernen, wie sie geprüft werden“ (J. Aßbeck 2002: 30). Diese sollte Fremdsprachenlernende zum einen zum Nachdenken über ihre eigenen Wortschatzbestände und über eventuelle Wortschatzdefizite veranlassen. Zum anderen sollte ihnen dabei eine wünschenswerte bzw. erforderliche Art des Wortschatzlernens gezeigt und bewusst gemacht werden.

Diese im Folgenden präsentierte Untersuchung hat auch eindeutig gezeigt, dass die untersuchten DaF-StudienanfängerInnen das Wortschatzlernen mit dem Beherrschen von vereinzelt Vokabeln assoziieren. Weder der Kollokationsbegriff noch die Notwendigkeit des syntagmatischen Wortschatzlernens ist ihnen bekannt. Daraus lassen sich folgende didaktischen Schlussfolgerungen ziehen: In der schulischen Fremdsprachenbildung sollten die DaF-Lernenden mit dem Begriff Kollokation konfrontiert werden. Die Notwendigkeit der syntagmatischen Wortschatzlernen soll den DaF-Lernenden bewusst gemacht werden. Diese Bewusstmachung kann implizit und explizit erfolgen. Zum einen können die DaF-Lehrkräfte bei der Wortschatzeinführung und Bedeutungs-



vermittlung die Aufmerksamkeit der DaF-Lernenden nicht auf Einzelwörter, sondern eher auf Syntagmen (darunter auch auf Kollokationen) lenken. Zum anderen könnte in der weiteren Wortschatzarbeit (z.B. bei Automatisierungsaufgaben) bzw. bei der Evaluation der Wortschatzkompetenz immer auf „konventionelle Syntagmen“<sup>29</sup> eingegangen werden. Beim explizitem Hinweis auf die Relevanz des Lernens von Syntagmen, können die Lernenden sowohl mit dem Begriff Kollokation als auch Syntagma konfrontiert werden. Darüber hinaus können sie durch bestimmte Lehrtechniken (*focus on form* bzw. *input enhancement* – vgl. dazu M. Long/ P. Robinson 1998, M. Sharwood Smith 1993) veranlasst werden bei der Textarbeit die Formen zu fokussieren. A. Schulz (1972: 97) verweist auf die Notwendigkeit, Fremdsprachenlernende auf die Unterschiede in den Verknüpfungen der lexikalischen Einheiten aufmerksam zu machen. Dank bestimmten Übungen sollten DaF-Lernende neue semantische Assoziationen automatisieren.

Zwar kann die Arbeit an fremdsprachlichen Texten die Grundlage für die Wortschatzerweiterung dienen, aber diese muss durch gezielte explizite Wortschatzerweiterung, -systematisierung, -differenzierung und -wiederholung ergänzt werden. Diese auf der Grundlage von Textarbeit betriebene Arbeit an lexikalischen Kenntnissen, wenn diese nur auf die Rezeption ausgerichtet wird, führt nämlich weder zur multisensorischen Speicherung noch zum Entstehen mentaler Wortverbindungen oder zum Ordnen von Wortschatzbeständen im mentalen Lexikon (W. Kieweg 2002), obwohl sie natürlich der Wortschatzerweiterung dienen könnte. Wünschenswert wäre zum einen die Ergänzung der inhaltlich ausgerichteten Wortschatzarbeit durch die Fokussierung der formalen Seite der Textstrukturen (*Focus on Form*). Eine andere Möglichkeit wäre die Intensivierung der Wortschatzarbeit, bei der nicht nur die Arbeit an Kompetenzen berücksichtigt worden wäre, sondern bei der viele neue mentale Verknüpfungen hergestellt und alte gefestigt werden könnten. Diese sollte überdies zum Ordnen der Wortschatzbestände führen und auf die Integrierung der jeweiligen LE in verschiedene Assoziationsnetze ausgerichtet sein, denn diese Wortschatzentfaltung und -wiederholung kann zu einem leichteren Abruf der jeweiligen LE in einer Kommunikationssituation führen. Diese Speicherstrategien und deren Einfluss auf die Behaltensprozesse sollen den DaF-Lernenden bewusst gemacht werden. Wichtig ist die Wortschatzwiederholung in unterschiedlichen Übungsformen und Kontexten, weil die Konzentration ausschließlich auf Übungen aus Lehrwerken nicht unbedingt zur effizienten Speicherung des Wortschatzes beitragen muss, denn da oft das einmal eingeführte Wort in weiteren Lehrwerkteilen nicht wiederholt wird (vgl. H.O. Hohmann 1987). Wortschatzwiederholung kann sehr gut sowohl mit der Wortschatzdifferenzierung (vgl. dazu S. Eggert 1991) als auch der Wortschatzerweiterung verbunden werden.

Zusammenfassend kann eine folgende These gestellt werden: Wenn in jedem DaF-Unterricht das Ziel der Wortschatzarbeit, das laut M. Löschmann (1986: 146) „in der Aneignung eines dauerhaften, schnell abrufbaren, disponibel verknüpfbaren und korrekt anwendbaren Wortschatzbesitzes, der auf die Realisierung von relevanten Kommunikationsabsichten und Bewältigung bestimmter Themen und Kommunikationssituationen abgestimmt ist“ besteht, verfolgt worden wäre, würden die DaF-Lernenden nicht nur über qualitativ gute lexikalischen Strategien, sondern auch über reichlichen produktiven

<sup>29</sup> Dieser Begriff stammt von A. Szulc (1972). Darunter verstand er „mehr oder weniger formalisierte lexikalische Verbindungen“ (Übersetzung J.T.), also Kollokationen.

Wortschatz verfügen. Man kann jedoch den Eindruck gewinnen, dass die schön formulierten Ziele der Wortschatzarbeit vielerorts im DaF-Unterricht immer noch unberücksichtigt bleiben.

## Bibliographie

- Alfes, L. (1979), *Analogieschlüsse und potenzielle Wortkompetenz*. In: Die Neueren Sprachen 78:4. 351–364.
- Aßbeck, J. (1987), *Wider das Vergessen*. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 2. 115–124.
- Aßbeck, J. (2002), *Thesen zur Wortschatzüberprüfung – „An der Tafel hab ich immer Mattscheibe“*. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 1. 28–32.
- Bargmann, T. (2011), *Was bedeutet eigentlich „Vokabeln beherrschen“? – Eine Einführung in das Problemfeld „Wortschatzkompetenz.“* In: N. Hahn/ T. Roelcke (Hg.), Grenzen überwinden mit Deutsch. Göttingen. 59–75.
- Beile, W. (1988), *Übungen und Üben im fremdsprachlichen Lernprozeß*. In: Der Fremdsprachliche Unterricht 92. 4–7.
- Bimmel, P./ U. Rampillon (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin et al.
- Bohn, R. (1999), *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin.
- Cohen, A. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow.
- Cronbach, L.J. (1942), *Measuring Knowledge of Precise Word Meaning*. In: Journal of Educational Research 36. 528–534.
- De Florio-Hansen, I. (2004), *Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 33. 83–113.
- De Florio-Hansen, I. (2006), *Vom Umgang mit Wörtern. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Fremdsprachenstudierenden*. In: D. Siepmann (Hg.), Wortschatz und Fremdsprachenlernen. (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 9/2006). Landau. 145–191.
- Eggert, S. (1991), *Wortschatz ordnen – aber wie? Überlegungen zu Lexiksystematisierung und -differenzierung im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Frankfurt am Main.
- Ender, A. (2007), *Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler.
- Foß, P./ A. Pude (2001), *Vokabellernstrategien in verschiedenen Lernkontexten: Beiträge von Lernenden zu Verwendung und Effektivität*. In: Fremdsprachen und Hochschule 63. 7–31.
- Hausmann, F.J. (1984), *Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen*. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 4. 395–406.
- Heyd, G. (1991), *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main.
- Hohmann, H.O. (1987), *Sprachkompetenz und lexikalische Lernarbeit*. In: H.J. Diller/ S. Kohl/ J. Kornelius/ E. Otto (Hg.), Anglistik § Englischunterricht. Band 32. Wortschatzarbeit. Heidelberg.

- Kielhöfer, B. (1994), *Wörter lernen, behalten und erinnern*. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 4. 211–220.
- Kieweg, W. (2002), *Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschdenken und Realität*. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 36. 4–10.
- Leonhardi, A. (1964), *Die natürliche Spracheinheit*. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 11. 17–22.
- Long, M./ P. Robinson (1998), *Focus on Form: Theory, Research and Practice*. In: C. Doughty, J. Williams (Hg.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge. 42–63
- Löschmann, M. (1986), *Die Arbeit an lexikalischen Kenntnissen*. In: G. Desselmann/ H. Hellmich, (Hg.), *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig. 141–166.
- Löschmann, M. (1993), *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt am Main.
- Ludewig, P. (2005), *Korpusbasiertes Kollokationslernen*. Frankfurt am Main et al.
- Lütge, Ch. (2002), *Syntagmen und Fremdspracherwerb. (Ein Lernaltersprachenproblem)*. Frankfurt am Main.
- Missler, B. (1999), *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen.
- Morfeld, P. (1998), *Wissend lernen – effektiv lernen? Vokabeltraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule*. Tübingen.
- Nation, I.S.P (1990), *Teaching & Learning Vocabulary*. New York.
- 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'Malley, J.M./ A.U. Chamot (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge.
- Rampillon, U. (1996), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning.
- Read, J. (2004), *Plumbing the Depths: How Should the Construct of Vocabulary Knowledge be Defined?* In: P. Bogaards, B. Laufer (Hg.), *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing*. Amsterdam. 209–227.
- Richards, J.C. (1976), *The role of vocabulary teaching*. In: TESOL Quarterly 1. 77–89.
- Rössler, A. (2010), *Kollokationskompetenz fördern im Fremdsprachenunterricht – Ein Plädoyer*. In: Die Neueren Sprachen 1. 54–66.
- Schmitt, N. (1997), *Vocabulary Learning Strategies*. In: N. Schmitt/ M. McCarthy (Hg.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge. 199–227.
- Sharwood Smith, M. (1993), *Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases*. In: Studies in Second Language Acquisition 15. 165–180
- Siepmann, D. (2007), *Wortschatz und Grammatik. Zusammenbringen, was zusammengehört*. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 16. 119–132.
- Stork, A. (2003), *Vokabellernen. Eine Studie zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen.
- Szulc, A. (1972), *Możliwości i granice automatyzacji w nauczaniu języków obcych*. In: Języki Obce w Szkole 2/1972. 88–97.
- Targońska, J. (2011), *Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs*. In: Glottodidactica 37. 117–127.
- Targońska, J./ A. Stork (2013), *Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz*. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 24.

71–108.

Targońska, J./ A. Stork (2014), *Lexikalische Kompetenz revisited – Warum eine neue Diskussion zu einem alten Begriff benötigt wird*. In: Zielsprache Deutsch 41,1/2014. 21–38.

Treville, M.-C./ L. Duquette (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris.

Tschirner, E. (2004), *Der Wortschatzstand von Studierenden zu Beginn ihres Anglistikstudiums*. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 33. 114–127.

Wallace, M.J. (1982), *Teaching Vocabulary*. London.

Zimmermann, R. (1990), *Lexikalische Strategien: Perspektiven für die Wortschatzarbeit?* In: Die Neueren Sprachen 89 426–452.

**Sprawozdanie z konferencji *Spójność tekstu specjalistycznego*, Uniwersytet Warszawski Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej, Warszawa, 26 października 2013 r.**

W dniu 26 października 2013 r. na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego przy ul. Szturmowej 4 odbyła się jednodniowa konferencja naukowa pt. *Spójność tekstu specjalistycznego*. W konferencji udział wzięło 30 uczestników z ośrodków naukowych krajowych (Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Akademia Pomorska) i zagranicznych (Ostravská univerzita). Organizatorem konferencji był Zakład Terminologii i Terminografii Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej (IKLA) pod patronatem prof. dr. hab. Sambora Gruczy (dyrektora IKLA), prof. dr hab. Ewy Wolnicz-Pawłowskiej (kierownika Zakładu Terminologii i Terminografii IKLA) i prof. dr hab. Elżbiety Jamrozik (kierownika Zakładu Leksykologii i Leksykografii IKLA). W skład komitetu organizacyjnego konferencji weszły dr Małgorzata Kornacka i dr Bożena Zagórska.

Otwarcia konferencji o godz. 10.30 dokonał prof. dr hab. Sambor Grucza, który przywitał przybyłych uczestników i życzył wszystkim owocnych obrad w miłej i twórczej atmosferze. Podziękował komitetowi organizacyjnemu za samodzielną inicjatywę oraz wkład w organizację obrad.

Chwilę potem wysłuchano referatu plenarnego pt. *Interpretacja terminologii związanej z teorią tekstu w aspekcie spójności*. Dr Karolina Kaczmarek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) – autorka referatu plenarnego – wprowadziła swym wystąpieniem w tematykę konferencji, omawiając problematykę spójności tekstu, co stworzyło solidną bazę dla późniejszych dyskusji w trakcie obrad. Autorka referatu podkreśliła intensywny rozwój lingwistyki poczynsany od lat 70. XX wieku oraz dynamikę badań w tym czasie w zakresie kohezji i koherencji w lingwistyce tekstu. W referacie przedstawiła podobieństwa i różnice w rozumieniu wymienionych pojęć w poszczególnych kręgach kulturowych i obszarach językowych w aspekcie synchronicznym i diachronicznym. W szczególności skupiła się na środowisku anglo- i niemieckojęzycznym. Referentka wysunęła postulat o ustalenie takiego kanonu terminologii tekstologicznej, który odpowiadałby obecnemu stanowi wiedzy w tym zakresie i stanowił reprezentatywną podstawę do prowadzenia kolejnych badań tekstologicznych przy zastosowaniu spójnej terminologii.

Dalsze obrady, zgodnie z programem konferencji, odbywały się w godzinach 11.45–14.00 w sekcjach: angielsko-niemieckiej, polsko-rosyjskiej i francusko-włoskiej.

Obradom sekcji angielsko-niemieckiej przewodniczył dr Mariusz Górnicz. Z referatami w tej sekcji wystąpili: dr Anna Skibska (Uniwersytet im. A. Mickiewicza), dr Marek Łukasik (Akademia Pomorska), dr Mariusz Górnicz (Uniwersytet Warszawski), dr Dariusz Prasalski (Uniwersytet Łódzki) i mgr Urszula Swoboda-Rydz (Uniwersytet

Warszawski). Każdy referat na swój sposób zainteresował słuchaczy i wniósł nową wiedzę do stale rozwijającej się dyscypliny jaką jest lingwistyka tekstu specjalistycznego.

Dr Anna Skibska przedstawiła w swym teoretycznym referacie kardynalne relacje między tekstem i dyskursem.

Przedmiotem rozważań wystąpienia dr M. Łukasika była szeroko pojęta spójność w słowniku terminologicznym, uznawanym za specyficzny rodzaj tekstu specjalistycznego. Referent przedstawił parametry spójności słownika terminologicznego, określane na podstawie cech mega-, makro-, medio- i mikrostruktury konkretnych typów dzieł terminograficznych, jak również w kontekście serii terminograficznej. W takim ujęciu każdy słownik terminologiczny skonstruowany zgodnie z zasadami konstruowania terminograficznego jest dziełem spójnym, będąc jednocześnie skutecznym narzędziem szerzenia wiedzy specjalistycznej.

Dr Mariusz Górnicz przedstawił różnice w umiejscowieniu tzw. wyrażeń lokalizujących w opisach objawów chorób w językach polskim i angielskim. To zjawisko posłużyło autorowi jako punkt wyjścia refleksji na temat występowania tematów nieuwikłanych tekstowo jako konkretyzacji hipertematów w tekstach specjalistycznych oraz na temat możliwych implikacji tego zjawiska dla dydaktyki tłumaczeń specjalistycznych.

Dr Dariusz Prasalski przedstawił, w jaki sposób osiągnąta jest przejrzystość struktur opisu choroby pomimo pewnej nieliniowości struktury tekstu. Zaprezentował na przykładzie medycznego tekstu specjalistycznego działania językowe nadawcy ukierunkowane na przekazywanie struktury wiedzy w taki sposób, aby odbiorca odbierał ją jako spójną.

Mgr Urszula Swoboda-Rydz podniosła kwestie różnych oczekiwań co do spójności tekstu ze strony odbiorcy tekstu specjalistycznego i popularno-naukowego z dziedziny medycyny. Referentka zauważyła, że w przypadku tekstu specjalistycznego największego znaczenia nabiera spójność na poziomie pragmatycznym, która pozwala uniknąć fałszywego zrozumienia tekstu i dowolności w jego interpretacji.

Należy podkreślić, że o ile w sekcji angielsko-niemieckiej badania spójności tekstu koncentrowały się na materiałach prozy medycznej, to w sekcji francusko-włoskiej, której przewodniczyła dr Bożena Zagórska, dominowały referaty dotyczące tekstów z dziedziny prawa. Dr Marta Sobieszewska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) poruszyła kwestie referencji w wyrokach francuskiego Trybunału Kasacyjnego. Podkreśliła dominującą w nich rolę anafory. Koherencji tekstu prawnego był poświęcony również referat dr Anny Dolaty-Zaród (Uniwersytet Śląski). Dr Jan Lazar (Ostravská univerzita) omówił konektory tekstowe w nowej formie komunikacji, jaką jest chat internetowy. Podkreślił, że ta forma komunikacji łączy cechy komunikacji pisemnej oraz komunikacji ustnej, co wpływa na jej specyfikę.

Sekcji polsko-rosyjskiej przewodniczyła prof. dr hab. Ewa Wolnicz-Pawłowska (Uniwersytet Warszawski). Na obradach tej sekcji ogłoszono 3 referaty, w tym jeden w języku rosyjskim i dwa w języku polskim.

Dr Bożena Zagórska (Uniwersytet Warszawski) w swym referacie przedstawiła krótki zarys teorii referencji i badań lingwistycznych w zakresie związków referencyjnych tekstów specjalistycznych oraz główne kierunki tych badań, a także nawiązała do

badan własnych, równie bazujcych na materiałach medycyny klinicznej. Przeprowadzone badania związków referencyjnych w zaleźności od funkcjonalnych typów mowy pozwoliły ustalić reprezentatywne dla subjęzyka medycyny modele związków anaforycznych i kataforycznych w tekstach-opisach, tekstach-rozważaniach, tekstach-opowiadaniach (głównie na materiałach historii chorób).

Punktem wyjścia wystąpienia dr Małgorzaty Kornackiej (Uniwersytet Warszawski) była „teoriokomunikacyjna” definicja spójności sformułowana przez M.R. Majenową. Celem badań było zbadanie możliwości zastosowania tej definicji do tekstów omawiających poszczególne elementy określonego w tytule tekstu zbioru jednostek. Teksty takie – rzadkie wśród tekstów innych dziedzin – są nierzadko spotykane właśnie wśród tekstów lingwistycznych. Materiał do przeprowadzonych przez referentkę badań zaczerpnięto z czasopisma „Język Polski”.

Duże zainteresowanie wywołało wystąpienie dr Magdaleny Murawskiej (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) dotyczące problemu spójności tekstu w powiązaniu z obrazem pacjenta w medycznym opisie przypadku. Referentka przedstawiła wyniki analizy wyznaczników tekstowych odniesień do pacjenta w różnych częściach opisów przypadku, pochodzących z anglojęzycznego specjalistycznego czasopisma medycznego „The Lancet”. Problematyka poruszona przez autorkę referatu wywołała dłuższą dyskusję, co potwierdza wzrost zainteresowania relacjami lekarz-pacjent w badaniach lingwistycznych.

Na zakończenie konferencji prof. dr hab. Ewa Wolnicz-Pawłowska dokonała podsumowania obrad, wyrażając uznanie referentom za wysoki poziom merytoryczny oraz metodologiczny wystąpień. Podkreśliła, jak ważne są badania związane z tematyką spójności tekstu specjalistycznego na obecnym etapie rozwoju lingwistyki, po czym podziękowała za udział w konferencji zarówno autorom referatów, jak i wszystkim uczestnikom obrad.

Ożywione dyskusje uczestników konferencji świadczyły o ich zaangażowaniu i zainteresowaniu tematyką. Pokazały dobitnie, że tego typu spotkania i wymiany poglądów, uwag i doświadczeń stanowią ważny etap rozwoju badań lingwistycznych w zakresie lingwistyki tekstu specjalistycznego. Podsumowując przebieg konferencji, należy podkreślić ogromną wagę i znaczenie badań nad spójnością tekstów specjalistycznych z punktu widzenia przekazu i rozpowszechniania wiedzy specjalistycznej.

**Bożena ZAGÓRSKA**  
**Małgorzata KORNACKA**  
Uniwersytet Warszawski

## **Sprawozdanie z II Polskiej Konferencji Eyetrackingowej pt. *Eyetracking – teoria, praktyka, zastosowanie*, Warszawa, 28–29 listopada 2013 r.**

W dniach 28–29 listopada 2013 roku w gmachu Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego przy ul. Dobrej 55 odbyła się II Polska Konferencja Eyetrackingowa pt. *Eyetracking – teoria, praktyka, zastosowanie* zorganizowana przez Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Wydziału Lingwistyki Stosowanej i firmę NeuroDevice<sup>1</sup>. Patronat honorowy nad konferencją objął Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu Warszawskiego Prof. Marcin Pałys. Zainteresowanie, jakie wzbudziła I Polska Konferencja Eyetrackingowa<sup>2</sup>, spowodowało, że program obrad został rozszerzony do dwóch dni, w trakcie których wygłoszonych zostało 18 prelekcji w całości poświęconych wynikom najnowszych badań eyetrackingowych. W konferencji wzięło udział ponad 130 naukowców z krajowych ośrodków badawczych, w przeważającej mierze akademickich.

Uroczystego otwarcia obrad dokonali Prof. Sambor Grucza – dyrektor Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej UW, a zarazem przewodniczący komitetu organizacyjnego konferencji oraz Paweł Soluch – prezes firmy NeuroDevice.

Pierwszego dnia w trakcie trzech sesji miało miejsce 10 wystąpień, z których każde opatrzone zostało prezentacją multimedialną. Pierwszą sesję otworzył prof. Piotr Francuz (KUL) (*Obraz malarski, jako przedmiot badań okulograficznych*), przedstawiając wyniki swoich badań dotyczących percepcji dzieła malarskiego przy pomocy eyetrackingu. Następnie Agata Kopacz (OPI) (z zespołem: Krzysztof Krejtz, Cezary Biele – *Emocje a uwaga wzrokowa – wpływ afektu na percepcję sztuki*) omówiła wyniki wspólnego projektu, który miał udzielić odpowiedzi na pytanie: jaki jest wpływ emocji na percepcję sztuki? Z kolei Bibiana Bałaj (KUL) (z zespołem: Magdalena Szubieliska, Michał Eryk Południok – *Wpływ słuchania opisu katalogowego dzieła malarskiego na skanowanie wzrokowe obrazu*) przedstawiła efekty eksperymentu, celem którego było rejestrowanie danych okołoruchowych w trakcie oglądania dzieł malarskich i w zależności od słuchanego opisu katalogowego. Ostatnią prelekcję w tej sesji zaprezentował Jerzy Wojciechowski (UW) (z zespołem: Maciej Stolarski, Joanna Rudzińska-Wojciechowska, Mateusz Żabski – *Inteligencja emocjonalna a sposób percepcji ekspresji mimicznych twarzy*). Przeprowadzone badanie miało sprawdzić, czy różnice w poziomie inteligencji emocjonalnej ludzi mają wpływ na postrzeganie wyrazów emocjonalnych twarzy.

---

<sup>1</sup> Neuro Device Group Sp. z o.o., działa na rynku od 2008 roku. Jako pierwsza i nadal jedyna firma w Polsce zajmuje się projektowaniem, budową i wyposażeniem laboratoriów badawczych z zakresu badań czynnościowych układu nerwowego, źródło: <http://www.neurodevice.pl>.

<sup>2</sup> I Polska Konferencja Eyetrackingowa pt. *Eyetracking w badaniach społecznych i humanistycznych. Teoria – metoda – aplikacja*. Organizatorzy: Katedra Psychologii Eksperymentalnej – Katolicki Uniwersytet Lubelski oraz firma NeuroDevice, 30 listopada 2012 r.



Tematy wystąpień pierwszej części konferencji wywołały interesującą dyskusję, po zakończeniu której uczestnicy udali się na przerwę obiadową. W jej trakcie można było wziąć udział w ciekawym projekcie badawczym z użyciem stacjonarnych eye-trackerów, którego celem była analiza ruchów gałek ocznych podczas skanowania wzrokowego. Wśród osób biorących udział w badaniu rozlosowane zostały nagrody książkowe.

Prezentacje w popołudniowej części obrad dotyczyły różnych aspektów badań eye-trackingowych. Agnieszka Szarkowska (UW) (z zespołem: Izabela Krejtz, Maria Łożyńska, Łukasz Dutka – *Okulograficzne badanie procesu czytania wyrazów leksykalnych i gramatycznych w polskich napisach filmowych*) zaprezentowała wyniki badania dotyczącego percepcji polskich napisów filmowych. Następnie Agnieszka Lijewska (UAM) (z zespołem: Magdalena Żołędziejewska, Tomasz Soluch) omówiła przeprowadzony przez zespół projekt badawczy zatytułowany: *Rozumienie mowy przez osoby trójjęzyczne – analiza okulograficzna współaktywacji języków*. W ostatnim wystąpieniu, przed podsumowującą panel dyskusją, Agnieszka Fudali-Czyż (KUL) przedstawiła wyniki badania dotyczącego *Wpływu poziomu trudności zadania percepcyjnego na latencję sakad*. Panel dyskusyjny podsumowujący zaprezentowane wyniki badań skłonił uczestników do kolejnej wymiany ciekawych poglądów i spostrzeżeń, które kontynuowane były jeszcze w trakcie przerwy kawowej.

Ostatnią część obrad tego dnia rozpoczęła prezentacja Pawła Holasa (WUM) (z zespołem: Maksymilian Bielecki, Andrzej Wichrowski, Izabela Krejtz – *Testowanie hipotezy upośledzonej kontroli uwagi w fobii społecznej. Badanie eye-trackingowe z użyciem zadania emocjonalnych sakad*), w której omówił rezultaty badania przeprowadzonego u pacjentów zdrowych i pacjentów z fobią społeczną. Następnie Michał Niezgoda (ITD) (z zespołem: Mikołaj Kruszewski, Adam Tarnowski – *Wpływ obciążenia poznawczego na ruchy oka kierowców podczas jazdy w symulowanych warunkach drogowych*) zreferował wyniki eksperymentu dotyczącego prowadzenia samochodu w warunkach symulacji drogowej. Osoba badana miała za zadanie wykonać określone polecenia polegające na odtwarzaniu sekwencji cyfr. W ostatniej prezentacji tego dnia Ewa Domaradzka (z zespołem: Maksymilian Bielecki, Grzegorz Sędek) omówiła – w odniesieniu do istniejącej literatury – wyniki projektu zatytułowanego *Dane okulograficzne i psychofizjologiczne w badaniach bodźców afektywnych oraz badaniach podstaw*. Dyskusja podsumowująca ostatnie referaty zakończyła pierwszy dzień obrad.

Podczas drugiego dnia konferencji odbyło się 8 prezentacji. Pierwsze wystąpienie, otwierające kolejny dzień obrad, wygłosił Krzysztof Krejtz (OPI) (*Inaczej niż w raju. Procesy uwagi wzrokowej w edukacji multimedialnej*). Prelegent badał, jaki wpływ na poznawcze procesy przetwarzania informacji w trakcie uczenia się ma forma prezentacji multimedialnej. Następnie Mariusz Golecki (UŁ) (z zespołem: Marcin Romanowicz, Paweł Soluch – *Efektywność kognitywna zawodów wyspecjalizowanych na przykładzie notariuszy. Studium z wykorzystaniem eyetrackingu*) próbował odpowiedzieć na pytanie: czy notariusze wypracowali specyficzne odruchy w przetwarzaniu danych wzrokowych z odpisu książki wieczystej? W dalszej sesji Anna Kudłaj (UW) (z zespołem: Joanna Nowakowska, Marlena Smolak, Monika Zajac, Sambor Grucza – *Architektura bankowych witryn internetowych a percepcja i retencja informacji*) zaprezentowała wyniki badania przeprowadzonego

wśród studentów Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej UW, w którym porównano różnice w wyszukiwaniu informacji na stronach internetowych trzech banków. Natomiast Bartosz Muczyński i Maciej Gucma (AM Szczecin) (*Wykorzystanie technik okulograficznych w badaniach mostka nawigacyjnego*) przedstawili badanie przeprowadzone za pomocą przenośnego eyetrackera na dwóch symulatorach mostków nawigacyjnych, które dowiodło, że zastosowanie technik eyetrackingowych może poprawić ergonomię mostka, interfejsów urządzeń nawigacyjnych, analizy metod doboru danych oraz udoskonalenie procesu szkolenia. Po tej części prezentacji uczestnicy konferencji ponownie mogli zadawać prelegentom pytania, wymieniać uwagi i spostrzeżenia dotyczące interesujących ich zagadnień.

Po przerwie kawowej obrady konferencji wznowiło wystąpienie Izabeli Krejtz (SWPS) (z zespołem: Krzysztof Krejtz, Paweł Holas, Jon Nezlek, Marzena Rusanowska – *Żrenica prawdę ci powie – wykorzystanie pupilometrii w badaniach poznawczych*), w którym prelegentka omówiła korelację pomiędzy zmianą wielkości źrenicy oka a obciążeniem poznawczym. Następnie Jacek Trybuczyk i Michał Rawlik (UJ) (*Automatyzacja analizy danych w eksperymentach okulograficznych*) na podstawie przeprowadzonych badań zaprezentowali, jak dopasowany do danego eksperymentu program metody kalibracji i analizy danych ułatwia i zasadniczo obniża nakład pracy osobom przeprowadzającym badanie. Z kolei Paweł Kasproski (PŚ) (*Ruch oka a identyfikacja biometryczna*) w swoim wystąpieniu poruszył problem możliwości identyfikacji osób na podstawie ruchu oka i zaprezentował aktualny stan badań oraz ewentualne kierunki rozwoju. W ostatnim wystąpieniu Marcin Romanowicz (UW) (*Czy oczy mogą być „oknem” na poznanie językowe? O paradygmacie okulograficznym w psycholingwistyce*) omówił rozwój badań eyetrackingowych w psycholingwistyce. Panel dyskusyjny podsumował wystąpienia ostatniej sesji. Tuż po nim, spośród osób które pierwszego dnia konferencji wzięły udział w badaniu eyetrackingowym, rozłożono książki.

Obrady zamknęli Prof. Sambor Grucza oraz Paweł Soluch. Organizatorzy podziękowali przybyłym uczestnikom, referentom oraz wszystkim członkom komitetu organizacyjnego za współpracę i zaangażowanie przy organizacji konferencji. Prof. Sambor Grucza, podsumowując przebieg dwudniowego spotkania, stwierdził, że licznie zgromadzone audytorium, wysoki poziom naukowy referatów oraz merytoryczne dyskusje dowodzą sukcesu kolejnej konferencji. Jednocześnie podkreślił, że wyniki prezentowanych badań pokazują, że eyetracking rozwija się niezwykle dynamicznie i wypełnia coraz nowsze obszary zastosowań, co skłania do ponownej organizacji wydarzenia w roku następnym.

Część zaprezentowanych na konferencji wystąpień została opublikowana w monografii zbiorowej pt. *Widziane inaczej. Z polskich badań eyetrackingowych* wydanej pod redakcją Sambora Gruczy, Moniki Płużyczki i Pawła Solucha w serii *Studi@ Naukowe* (zob. [www.sn.ikla.uw.edu.pl](http://www.sn.ikla.uw.edu.pl)).

**Agnieszka KALETA**  
Uniwersytet Warszawski