

Applied Linguistics Papers

x s y^t a^ε d
B F v i r u
Q g ë j ö
m Ñ Ç_s



Applied Linguistics Papers

Volume 25/ 3, 2018

Editor-in-Chief

Prof. Sambor Grucza, Ph.D.

Deputy Editor

Prof. Monika Płużyczka, Ph.D.

Assistants to the Editor

Anna Bonek, Ph.D.

Alicja Sztuk, Ph.D.

Theme Editors

Translators: Prof. Monika Płużyczka, Ph.D.

Glottodidactics: Ilona Banasiak, Ph.D.

Law Linguistics: Anna Bonek, Ph.D.

Terminology: Alicja Sztuk, Ph.D.

Specialised Communication: Michał Wilczewski, Ph.D.

Volume Editor

Mieczysław Nasiadka, Ph.D., University of Warsaw



Address – Applied Linguistics Papers, Wydział Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski, ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa, e-mail: alp@uw.edu.pl

Founded by prof. Sambor Grucza

© Copyright by Uniwersytet Warszawski

ISSN 2544-9354

TABLE OF CONTENTS

Linguistics

Pola tematyczne współczesnego specjalistycznego słownictwa morskiego, Halina GAJEWSKA, 1–15

Kolokacje terminologiczne i terminy wielowyrazowe w słownikach specjalistycznych – na przykładzie leksyki motoryzacyjnej, Magdalena LISIECKA-CZOP, 17–28

Problemy terminologiczne i deskrypcyjne dotyczące językowych aspektów ludzkiej kognicji, Jolanta MAZURKIEWICZ-SOKOŁOWSKA, 29–41

Formuły rutynowe w słownikach i uzusie – na przykładzie niemiecko-polskim i polsko-niemieckim, Krzysztof NERLICKI, 43–59

Niedookreśloność znaczeniowa idiomów z perspektywy semantyki kognitywnej i jej implikacje dla frazeografii, Anna SULIKOWSKA, 61–77

The use of the selected English determiners by Polish users of English at different proficiency levels, Artur ŚWIĄTEK, 79–88

Glottodidactics

Parametry okoruchowe ucznia szybko czytającego, Agnieszka ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA, 89–105

O językach mniejszościowych (ze szczególnym uwzględnieniem walijskiego), Marcin ŁĄCZEK, 107–120

Rzetelność źródeł informacji a trafność treści nauczania w planowaniu kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych, Magdalena SOWA, 121–134

Transferencja wiedzy specjalistycznej w ramach projektów e-learningowych z zakresu ochrony zdrowia oraz włókiennictwa i branży odzieżowej, Paweł SZERSZEŃ, 135–147

Porównawcze studium doświadczenia nudy w nauce języków drugiego i trzeciego, Joanna ZAWODNIAK, Mariusz KRUK, 149–163

Book Reviews

Gerd NAUMANN Filmsynchronisation in Deutschland bis 1955. PL Academic Research Medienästhetik und Mediennutzung, t.5, Frankfurt 2016, 310 s. – Elżbieta PLEWA, 165–167

Joanna ROKITA-JAŚKOW/ Weronia KRÓL-GIERAT (red.), *Wczesny start językowy, wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2017, 202 s. – Katarzyna SOWA-BACIA, 168–170

Reports

Sprawozdanie z konferencji *Medycyna Narracyjna. Wartość opowieści o doświadczeniu choroby w praktyce klinicznej, badaniach i edukacji* – Aldona Katarzyna JANKOWSKA, Magda ŻELAZOWSKA-SOBCZYK, 171–174

The 6th Polish Eye Tracking Conference Report – Dominik KUDŁA, Maria NIKISHINA, 175–180

Pola tematyczne współczesnego specjalistycznego słownictwa morskiego

Thematic fields of the contemporary Polish specialized maritime vocabulary

Halina GAJEWSKA

Uniwersytet Szczeciński, Akademia Morska w Szczecinie/ University of Szczecin, Maritime University of Szczecin

E-mail: gajewskahala@gmail.com, 

Abstract: The objective of the following paper is to present and analyze the thematic fields of specialized nautical vocabulary that constitute the macrostructure of the monolingual maritime Polish dictionary of which I am the author. The thematic fields comprise the specialized maritime lexis which depicts the most important fragments of the contemporary reality of seafarers. The research material has been excerpted from the sources published after 1989.

Keywords: Polish specialized maritime vocabulary, maritime terms, thematic fields, monolingual dictionary, LSP

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie i omówienie 30 pól tematycznych składających się na makrostrukturę słownika morskiego mojego autorstwa. Morski język specjalistyczny jest narzędziem komunikacji ludzi morza. Są to marynarze, pracownicy portu oraz studenci, nauczyciele i profesorowie szkół i akademii morskich. Tematy, wokół których skupia się ta specjalistyczna komunikacja dotyczą zagadnień zawodowych, mających na celu efektywną i fortunną wymianę informacji pomiędzy jej uczestnikami. Nadawca i odbiorca posiadają już pewną wiedzę specjalistyczną, a język zawodowy służy im do dalszego poszerzania swoich umiejętności i zdobywania informacji o obiektach specyficznych dla rzeczywistości morskiej. Rola języka specjalistycznego wykracza poza sferę komunikacji, gdyż jest on wskaźnikiem rozwoju i postępu cywilizacyjnego danej społeczności (por. S. Grucza 2013: 6–9, J. Lukszyn 2005: 40). W odróżnieniu od polszczyzny ogólnej, zrozumiałej dla całości polskiego społeczeństwa, specjalistyczny język morski posługuje się zasobem leksyki i terminologii odnoszącym się do tradycji zawodu marynarza, przez co może być niejasny dla osób spoza tej grupy zawodowej (zob. S. Grabias 1997: 133–135).

2. Metodologia badań

W prezentowanym artykule realia morskie, od najprostszych po wysoce zaawansowane technologicznie, ujęte zostały w pola tematyczne, konstytuujące makrostrukturę

monolingwalnego słownika morskiego. Podstawę źródłową utworzonych pól stanowią specjalistyczne czasopisma branżowe o tematyce morskiej, podręczniki akademickie omawiające zagadnienia ściśle powiązane z konkretnymi dziedzinami nauki związanymi z pracą na morzu oraz kształceniem w zawodzie marynarza, słowniki ogólne polszczyzny, monolingwalne i bilingwalne (angielsko-polskie i polsko-angielskie) słowniki dla marynarzy oraz strony internetowe poruszające aktualne zagadnienia morskie.

Do czterech magazynów morskich, z których pochodzi materiał badawczy, należą miesięczniki o następujących tytułach: „Bandera” z roku 2011 oraz dwa miesięczniki z roku 2008 – „Żagle” i „Nasze Morze”. Ich uzupełnienie stanowi dwutygodnik „Namiary na Morze i Handel”, pochodzący z roku 2008. Powyższy wybór został podyktowany bogactwem leksyki specjalistycznej użytej w kontekście i obejmującej swym zakresem cztery różne dziedziny społeczno-gospodarcze związane z morzem. Do przewodnich tematów wspomnianych czasopism należą odpowiednio: marynarka wojenna, żeglarstwo, rybołówstwo i transport morski.

Kolejną część bazy materiałowej stanowią podręczniki studentów nawigacji oraz poradniki dla marynarzy i żeglarzy. Z powodu dużej ilości tych publikacji (około 60) wymienię tylko kilka najistotniejszych: *Bezpieczeństwo Nawigacji* I. Jagniszczaka i E. Łusznikowa z 2010, *Vademecum Nawigatora* Franciszka Wróbla z 2009, *Plan ładunkowy statku handlowego* B. Łączyńskiego i A. Starosty z 2006, *Przewozy Morskie. Część pierwsza* z 2007 B. Łączyńskiego, *Podręcznik Międzynarodowego Prawa Drogi Morskiej* W. Rymarza z 1998, *Podstawy manewrowania statkiem morskim. Kurs manewrowania na symulatorze* A. Nowickiego i J. Kabacińskiego z 2008 oraz *Podręcznik żeglarza i sternika jachtowego* F. Habera z 2009. Zawierają one interesujące mnie profesjonalne słownictwo i pozwalają poszerzyć zakres omawianej leksyki o terminy pochodzące ze specjalistycznych publikacji.

Obok wymienionych czasopism morskich i podręczników na źródło materiału badawczego składają się słowniki specjalistyczne rejestrujące leksykę morską. Dwa najważniejsze z nich, oba opracowane w układzie alfabetycznym, to jednojęzyczny *Mały słownik morski* L. Furmaga i J. Wójcickiego z roku 1993 oraz *Słownik okrętowy, angielsko-polski i polsko-angielski* Jana Babcicza z 2004 roku. *Mały słownik morski*, jak zaznaczają jego autorzy w jednostronicowym wstępie, jest przeznaczony dla żeglarzy, modelarzy i czytelników literatury morskiej. Jest to słownik encyklopedyczny, w którym obok haseł objaśniających różnorodne urządzenia i części statków, zawarte są informacje biograficzne przybliżające sylwetki ludzi morza oraz nazwy własne, jak np. *Ocean Atlantycki*. W sumie 1920 haseł (nie licząc nazw własnych i not biograficznych) zostało zamieszczonych na 266 stronach. Słownik ten posiada ubogą mikrostrukturę, ograniczającą się jedynie do definicji. Hasła nie posiadają kwalifikatorów, informacji etymologicznej ani gramatycznej. Autorzy tej pracy leksykograficznej – Furmaga i Wójcicki – opierają się na własnej praktyce morskiej, umożliwiającej im zdefiniowanie określeń używanych w komunikacji marynarzy i żeglarzy morskich, jednak nie można się zgodzić z opinią wyrażoną we wstępie, że jest to słownik terminów, ponieważ występuje w nim również słownictwo, które nie spełnia kryteriów definicji terminu. Drugi z wymienionych słowników, autorstwa J. Babcicza, składa się z

czterech rozdziałów zamieszczonych na 574 stronach. Część pierwsza, objętościowo największa, to słownik angielsko-polski obejmujący 393 strony. Rozdział drugi składa się z czterdziestu planszy tematycznych z angielsko-polskimi ekwiwalentami, są to zdjęcia i szkice ilustrujące części statku i jego urządzenia, np. ładownię masowca, osprzęt cumowniczy. Kolejny, trzeci rozdział stanowi słownik polsko-angielski zawarty na 97 stronach. Ostatni element składowy słownika to zestawienie 180 angielskich akronimów i skrótów z uwzględnieniem ich pełnej nazwy po angielsku, bez przywoływania polskich ekwiwalentów.

Poniżej omówiono dwa sposoby objaśniania haseł w słowniku J. Babicza, z których pierwszy występuje zarówno w części angielsko-polskiej, jak i polsko-angielskiej, a drugi tylko w części angielsko-polskiej:

- 1) definicja synonimiczna, np.: „*jig* – łożo montażowe” (2004: 225), „*osuszanie* – *drainage*” (2004: 514);
- 2) definicja realnoznaczeniowa, np.: „*offshore loading systems* – systemy używane do ładowania surowej ropy z instalacji produkcyjnych na tankowce wahadłowe. Offloading systems for floating production units (FPU), floating production/ storage vessels (FPSOs) and shuttle tankers...” (2004: 270).

Ograniczenie definicji do podania odpowiednika w języku docelowym (przypadek 1) przybliżyło to dzieło leksykograficzne do glosariusza terminologicznego, z kolei dokładne, szczegółowe opisy merytoryczne po polsku i angielsku (przypadek 2) wskazują na pozycję encyklopedyczną. Za M. Klawe (2014: 121) nazywam słownik łączący oba typy przedstawionych opisów leksykograficznych, w którym realnoznaczeniowe i rozbudowane definicje dotyczą tylko części, zazwyczaj bardziej wyspecjalizowanych, terminów słownikiem hybrydalnym.

Analizowane rozbieżności w mikrostrukturze artykułu hasłowego nie pozostały bez wpływu na makrostrukturę prezentowanego dzieła leksykograficznego. Prawdopodobnie brak polskich ekwiwalentów dla części angielskich terminów przyczynił się do większej objętości rozdziału pierwszego, angielsko-polskiego (8000 haseł) w porównaniu z częścią trzecią, polsko-angielską (4000 haseł). Pomimo zaobserwowanych dysproporcji, uważam, że analizowany słownik jest cennym źródłem morskiej leksyki i terminologii, stworzonym dla wąskiej grupy osób zainteresowanych specjalistycznym słownictwem morskim, budową statków i przemysłem morskim.

Z powodu braku innych współczesnych słowników encyklopedycznych uzupełnienie zasobu leksykalnego stanowi *Ilustrowany angielsko-polski słownik marynarza* z 2007 roku, zawierający, na ponad sześćset stronach, około 7000 haseł w układzie rzeczowym oraz wydany w 2011 roku angielsko-polski słownik komend morskich pt. *Standardowe zwroty porozumiewania się na morzu* E. Plucińskiej i J. Kłosińskiego. Pierwszy z wymienionych słowników, autorstwa J. Puchalskiego, składa się z dwunastu pól tematycznych, np. *Teoria okrętu*, z których każde obejmuje od dziesięciu do dwudziestu podpól, co w połączeniu z licznymi szkicami i załączoną listą skrótów i indeksem jednostek leksykalnych stanowi imponujący rezultat pracy leksykograficznej. Z kolei wspomniany słownik komend to zebrane w układzie tematycznym kategorie odnoszące się do najważniejszych zagadnień komunikacji morskiej, jak np. *Łączność w niebezpieczeństwie*. Przedmiotem mojego zainteresowania we wszystkich

wymienionych słownikach są tylko jednostki leksykalne przynależne do czterech głównych grup tematycznych, mianowicie: żeglarstwa, marynarki wojennej oraz transportu morskiego i rybołówstwa.

Do przedostatniego źródła materiałowego należą słowniki polszczyzny ogólnej S. Dubisza i W. Doroszewskiego, notujące popularne terminy i profesjonalizmy morskie oznaczone kwalifikatorami profesjonalno-naukowymi: *mors.*, *mors. żegl.*, *mors. tech.*, *zaw. mors.*, *ryb.* oraz socjolektalno-środowiskowymi: *środ. mors.*, *środ. mors. żegl.* i *środ. mar.* Kwalifikatory te określają przynależność jednostek leksykalnych do specjalnego słownictwa morskiego z uwzględnieniem terminologii. Oznaczona wymienionymi kwalifikatorami leksyka morska zawiera więc zarówno pozbawione ekspresji terminy i leksemy zawodowe, jak i nacechowane emocjonalnie wyrazy środowiskowe.

Ostatnie źródło morskiego słownictwa specjalistycznego stanowią strony internetowe poruszające zagadnienia morskie. Najpopularniejsze to: *Portal Morski*, *Polski Rejestr Statków*, *Nasz Bałtyk* i *Gospodarka Morska*. Podobnie jak w wyżej wymienionych bazach materiałowych, w przypadku wspomnianych stron internetowych interesuje mnie leksyka specjalistyczna związana z transportem morskim, marynarką wojenną, żeglarstwem i rybołówstwem.

Klasyfikacja zebranego materiału leksykalnego w określonych grupach według kryterium onomazjologicznego stanowi cel badań i punkt wyjścia do analizy semantyczno-formalnej.

3. Porządek tematyczny

Słownik został zredagowany w układzie rzeczowym, wykorzystującym do usystematyzowania słownictwa teorię pól językowych¹, która jest stosowana w językoznawstwie do analizy i porządkowania leksyki jako podstawowego obok gramatyki systemu języka. Badanie słownictwa w oparciu o teorię pola językowego² jest, jak pisze W. Miodunka, przeciwstawieniem się „analizie znaczeniowej pojedynczych, izolowanych wyrazów” (1980: 16) i nawołaniem „do opisu znaczenia całych grup wyrazowych” (1980: 16). Leksemy w obrębie jednego pola mają powiązanie znaczeniowe, wzajemnie warunkując swoje znaczenie, dopełniają i wzbogacają całościowy obraz grupy tematycznej.

W centrum moich zainteresowań są terminy i profesjonalizmy morskie oraz żeglarskie, z których zostały utworzone pola³ tematyczne. Zarówno pojęcie „pole tematyczne”, jak i „pole leksykalno-semantyczne” (zob. R. Tokarski 1984a: 86) oraz inne

¹ Na gruncie polskiego językoznawstwa jako pierwszy zajął się zagadnieniem pól językowych W. Miodunka (zob. W. Miodunka 1980).

² Prekursorami tej teorii są G. Ipsen, J. Trier, A. Jolles, W. Porzig, L. Weisgerber (zob. W. Miodunka 1980: 18).

³ Pierwszy terminu „pole” użył w 1874 roku E. Tegner w pracy *Språk och nationalitet* w odniesieniu do podziału odbijającego się w języku ludzkiej świadomości. Twórcą natomiast terminu „pole znaczeniowe” jest G. Ipsen (zob. W. Miodunka 1980: 18–22).

terminy stosowane w literaturze przedmiotu (jak pole semantyczne, znaczeniowe, leksykalne, wyrazowe, pojęciowe) zostały szczegółowo omówione między innymi przez W. Miodunkę (1980), Z. Cygal-Krupę (1990) i R. Tokarskiego (1984b). W. Miodunka poprzez pole znaczeniowe, semantyczne rozumie „zbiór dystrybucji jednego wyrazu, w którym posiada on swoiste znaczenie” (1980: 54). Z kolei termin pole wyrazowe, leksykalne uczony określa jako „zbiór wyrazów zawierających w swych znaczeniach elementy (semy) wspólne i dzięki temu wchodzących w różnego rodzaju relacje” (1980: 54). W. Miodunka zauważa (1980: 54), że klasyczni twórcy⁴ J. Trier i W. Porzig, badający relacje semantyczne w oparciu o idee Saussure’a⁵, używali tych terminów często wymiennie. Z. Cygal-Krupa stosuje określenie pole tematyczne, które definiuje jako „zbiór wyrazów możliwych funkcjonalnie w konkretnej sytuacji tematycznej” (1990: 26). Kolejny badacz, R. Tokarski, opisuje pole leksykalno-semantyczne jako „grupę wyrazów powiązanych wspólnym znaczeniem, między którymi istnieją relacje znaczeniowe, dające w konsekwencji system zwarty i hierarchiczny” (1984a: 86). Tematyką pola semantycznego zajmowali się również D. Butler, A. Markowski i J. Wierzchowski. Pola znaczeniowe i leksykalne służą do interpretacji znaczeniowej i porządkowania zasobów wyrazów polszczyzny ogólnej, z kolei grupy tematyczne ujmują leksykę specjalną używaną przez określoną grupę społeczną lub zawodową.

W niniejszym artykule stosuję pojęcie „pole tematyczne”, gdyż badana leksyka i terminologia powiązane są nadrzędnym tematem, jaki stanowi morze, i przynależą do słownictwa specjalistycznego. W języku zawodowym ludzi morza, obok naukowych, oficjalnych terminów współistnieją nieoficjalne profesjonalizmy, stanowiące podstawę skutecznej komunikacji między członkami załogi na statku, czy pracownikami w porcie. Sytuacje komunikacyjne mające miejsce na pokładzie jednostki pływającej wymagają od nadawcy i odbiorcy nie tylko znajomości terminów i profesjonalizmów, ale też określonej wiedzy i kompetencji.

4. Analiza semantyczno-formalna pól tematycznych

W omawianym materiale badawczym nazwy poszczególnych pól tematycznych czy centrów zainteresowań stanowią przewodnią tematykę każdego pola znaczeniowego i określają stopień rozpiętości znaczeniowej leksemów zawartych w danym polu. W zależności od stopnia semantycznego powiązania leksemu z nazwą pola, dany leksem stanowi centrum lub peryferie określonej grupy. Nazwy centrów zainteresowań zostały zakwalifikowane w 3 grupach (zob. Z. Cygal-Krupa 1990: 87): nazwy jednopojęciowe, np.: 1. Historyczne jednostki pływające, 2.2. Łodzie, 2.3. Żaglowce, 2.4. Jachty, 11. Kotwice; nazwy dwupojęciowe, jak np.: 3. Wyposażenie i urządzenia na

⁴ Teoria pola językowego rozwinęła się w latach 20 XX w. w Niemczech, a za jej twórców, oprócz J. Trier’a i W. Porziga, uważa się G. Ipsena, A. Jollesa i L. Weisgerbera (zob. W. Miodunka 1980: 18).

⁵ Według F. de Saussure’a wszystkie znaki językowe są ze sobą ściśle powiązane i dlatego wyrazów nie powinno się analizować w izolacji, tylko na tle większych grup (zob. W. Miodunka 1980: 11).

statku, 29. Rybołówstwo i sprzęt połowowy, 7. Omasztowanie i drzewce oraz nazwy trójpojęciowe, określające pola typu: 2.1. Jednostki pływające, typy statków i ich nazwy grupowe, 9. Węzły, sploty, wiązania, 18. Stocznia, remont i konserwacja statku, 20. Zespoły ludzkie, oddziały wojskowe, organizacje, 23.3. Pływy, prądy, fale. Nadrzędnym celem w budowaniu kręgów tematycznych analizowanego słownika było zebranie materiału leksykalnego szeroko powiązanego ze specjalistyczną tematyką morską z ukierunkowaniem na nawigację. Z tego też powodu, jednym z materiałów źródłowych badanego języka specjalistycznego były podręczniki studentów nawigacji, w oparciu o które powstały takie określenia centrów zainteresowań, jak: 21. Stateczność i 22.2. Nawigacja w łodach i 27. Przewóz i przeładunek towaru. Z kolei pole tematyczne 3.4. Wyposażenie siłowni zostało uwzględnione w opracowanym słowniku w okrojonym zakresie, gdyż zawarto w nim jednostki leksykalne, które nie wykraczają poza wiedzę nawigatora na temat siłowni okrętowych. Pozostałe nazwy centrów tematycznych są wypadkową zakresów tematycznych pozostałych wyekscerpowanych jednostek leksykalnych i łączą wspólne elementy znaczeniowe zawartych w nich leksemów.

Tematyczność jest istotnym atrybutem zawodowej leksyki. J. Lukszyn, określając cechy słownictwa specjalistycznego, będącego „zbiorem jednostek leksykalnych właściwych dla komunikacji zawodowej” (2005: 104), wymienia jego podzielność tematyczną, definiując ją jako „odzwierciedlenie różnych aspektów analizy obiektów pracy zawodowej” (2005: 104). Pola tematyczne, stanowiące podstawę omawianego słownika morskiego, z jednej strony mają za zadanie pokazanie szerokiego spektrum zawodowych tematów wchodzących w obręb profesjonalnego słownictwa morskiego, z drugiej strony prezentują jego złożoność i wysoki poziom specjalizacji. Rzeczywistość morską w badanym słowniku została zinterpretowana i ujęta w 30 pól tematycznych, zawierających ponad 3920 jednostek leksykalnych, powiązanych znaczeniowo i zgrupowanych wokół przewodniego centrum tematycznego, determinującego dobór wyrazów w poszczególnych polach. Ze względu na dużą ilość materiału leksykalnego, jako przykłady została przedstawiona tylko jego reprezentatywna część. Klasyfikacja zebranego zasobu słownego i terminologicznego w określonych grupach tematycznych według kryterium onomazjologicznego stanowi punkt wyjścia do analizy i interpretacji znaczeń zebranych jednostek leksykalnych. Każde pole nawiązuje do istotnych zagadnień zawodu marynarza, poczynając od typów dawnych statków, po statki współczesne, ich wyposażenie i konstrukcję oraz podział przestrzenny, po bardziej szczegółowe części statków, jachtów i okrętów jak omasztowanie, żagle, olinowanie, łańcuchy, kotwice etc. Następne pola obejmują zagadnienia z zakresu manewrowania, bezpieczeństwa i komunikacji, kończąc na profesjach powiązanych z morzem i dziedzinach wiedzy morskiej jak stateczność, nawigacja i astronawigacja oraz geografia morza i meteorologia etc. Wszystkie omawiane pola tematyczne mają charakter otwarty, można je wzbogacić o kolejne jednostki leksykalne, stąd też ich granice nie są stałe.

Jednostki leksykalne reprezentujące pierwsze dwadzieścia dziewięć kategorii tematycznych ograniczają się do rzeczowników. Nazwy wszelkiego rodzaju aktywno-

ści określone przez czasowniki zostały zawarte w ostatnim polu 30. Czynności i procesy. Całość zebranego materiału leksykalnego podzieliłam na następujące pola tematyczne:

1. Historyczne jednostki pływające, np.: *awizo, bat, birema, bryg, brygantyna, dlu-banka, drakkar, dromona, dubas, dungija, feluka, fleuta, galeas, galeon, galera, holk, statek okrągły, żaglowiec jednorzędowy*.
2. Współczesne jednostki pływające, nazwy grupowe statków i okrętów.
- 2.1. Jednostki pływające, typy statków i ich nazwy grupowe, np.: *apartamentowiec, as-falciaarka, asfaltowiec, bagier, bagrownica, bananowiec, barka, barkas, barkowiec, batyskaf, baza przetwórnia, bulk carrier, statek dźwignicowy, pociąg holowniczy, statek ograniczony swym zanurzeniem*.
- 2.2. Łodzie, np.: *bąk, dezeta, drebel, gig, hojer, jola, kanu, klinkierówka, kuter, ponton, skif, szalupa, umiak, welbot, łódź hybrydowa, rzutowa łódź ratunkowa*.
- 2.3. Żaglowce, np.: *bark, barkentyna, bryg, fregata, jol, kecz, ket, lugier, pełnorejowiec, rejowiec, szkuner, żaglowiec, pełnorejowiec*.
- 2.4. Jachty, np.: *bojer, monotyp, słup, słonka, szpicgat, sunfish, ślizg, tempest, trimaran, katamaran, ślizg lodowy, jacht mieczowy*.
- 2.5. Okręty wojenne, ich właściwości, nazwy grupowe okrętów, np.: *fregata, kano-nierka, brygada, brandwachta, desantowiec, drednot, dywizja, eskortowiec, kuter raketowy, autonomiczność okrętu, baza pływająca, bazowe środki pływające, pan-cernik obrony wybrzeża*.
3. Wyposażenie i urządzenia na statku.
- 3.1. Wyposażenie mostka, urządzenia nawigacyjne i przyrządy pomiarowe, np.: *baro-graf, log, diafon, kompas, mareograf, chronometr, migacz, aksjometr, reflektor sy-gnałowy, chronometr morski, cyrkiel nawigacyjny, zawieszenie kardana*.
- 3.2. Wyposażenie pokładowe, np.: *bęben, wciągarka, blok, bramownica, braszpil, sztormtrap, fajka, handszpak, kabestan, knaga, automat cumowniczy, policzek bloku, winda kotwiczna, drabinka pilotowa, składana pokrywa lukowa, hamulec łańcucha, kotwicznego, rampa rufowa obrotowa, orzech bębna windy kotwicznej*.
- 3.3. Wyposażenie pomieszczeń dla załogi, np.: *bakista, baryłka, hamak, koja, nietoperz, klimatyzacja, wentylacja, koja wisząca, krata stołowa, rozgłośnia statkowa*.
- 3.4. Wyposażenie siłowni, np.: *akcelerometr, armatura, dmuchawa, drenaż, eżektor, kla-ryfikator, amortyzator kołysania, instalacja balastowa, ciśnienie dopuszczalne, insta-lacja gazu obojętnego, wyrzutnik popiołu i śmieci, centralny układ zalewania pomp*.
4. Dawne i współczesne wyposażenie i urządzenia militarne na okręcie wojennym, np.: *artyleria, balista, bombardra, chrapy, falkonet, peryskop, torpeda, bomba głę-binowa, barbeta burtowa, broń podwodna, działło kalibru głównego, miotacz poci-sków głębinowych, protektor pola minowego*.
5. Konstrukcja jednostki pływającej, np.: *achterdek, aflaston, bakkort, bakkurta, ba-toks, bims, dejwud, dennik, dziobnica, filar, gródź, czop, głowica, sterownica, rum-pel, szturwał*.
6. Budowa statku – podział przestrzenny, np.: *achterluk, bak, balast, bond, bunkier, burtówka, cokół, dek, dulklapa, dziobówka, fordek, forpik, greting, kabelgat*.
7. Omasztowanie i drzewce np.: *bramstenga, bukszpir, bukszpryt, dziobak, delfiniak, łabędziak, rozpórka, drzewce, dyby, flagsztok*.
8. Ożaglowanie i osprzęt żeglarski np.: *balonfok, apsel, bant, banta, bezan, blind, bomkliwer, bramsel, fok, bryt, genaker, grot, guari, kliwer, latacz, lik, luwers, pik, pelzacz*.

9. Węzły, sploty, wiązania, np.: *galka, grumot, kładunek, lora, motowiązanie, splot, stoper, oko, wyblinka, swajka, szplajs*.
10. Olinowanie, cumy, łańcuchy, np.: *brest, buchta, chomątka, ciąg, cuma, dirka, faleń, falrep, fał, fit, gaja, hol, jufer, kolkownica, kotek*.
11. Kotwice, np.: *drapacz, kabel, kot, krętlik, krzyżulec, pazur, przeszło, trent, werp*.
12. Manewrowanie, np.: *chwiejba, oko, dobijanie, dryf, ewolucja, hals, łopot, manewr*.
13. Cumowanie, np.: *bosak, cumowanie, cumownica, dalba, knecht, odbijacz, pachol, pacholek, poler*.
14. Bezpieczeństwo załogi i statku, np.: *asysta, kapok, ponton, spłynięcie, sztormiak, sztormówka, sztrandowanie, wyciek, zalewanie, ześlizg*.
15. Komunikacja (alarmy, sygnalizacja, oznakowanie statku, międzynarodowy kod sygnałowy), np.: *alarm, bandera, dzwon, dźwięk, flaga, gala, język, klang, marka*.
16. Komendy, sygnały, zawołania, np.: „*wiosła*”, *szklanki, „bosak”, „basta”, „ahoj!”*.
17. Światła i znaki nawigacyjne, np.: *baken, boja, nabieżnik, niedziałający, pława, pławka, pływak, stawa, tyka, wiecha*.
18. Stocznia, remont i konserwacja statku, np.: *awaria, baszta, dok, heling, kadłubownia, karenaż, klamra, kołyska, konserwacja, korozja, legar*.
19. Ludzie morza (załoga, pracownicy portu, funkcje, stanowiska oraz stopnie wojskowe i żeglarskie), np.: *admiral, armator, blindy, bosman, brygadzysta, chwytakowy, cleaner, cumownik, dejman, desantowiec, dewiator, dźwignicowy, galernik, hakowy, klark*.
20. Zespoły ludzkie, oddziały wojskowe, organizacje, np.: *admiralicja, ganek, gang, konferencja, maszoperia, nadwachta, podwachta, wachta, załoga, rączka*.
21. Stateczność, np.: *inercja, metacentrum, naprężenie, obciążenie, pływalność, podobienie, przechył, przegłębienie, trym, wodnica, wypór, wznios, zanurzenie*.
22. Nawigacja, np.: *trasa, trawers, rejs, rumb, podwietrzna, nawietrzna, eskorta, hals, izobata, kabel, kierunek, kilwater, kurs, odstęp, peleng, nawietrzność, namiar*.
- 22.1. Mapy i wydawnictwa nawigacyjne, np.: *agona, korekta, locja, plan, plottingi, sążeń, skala, stopa*.
- 22.2. Nawigacja w łodach, np.: *płona, płoń, przerwa, growler, pak, przylepa, rynna, sryż, kasza, nawarstwianie, oblodzenie, kra, lepa, lodowiec, toros, zawiesina*.
- 22.3. Astronawigacja, np.: *azymut, kulminacja, wysokość gwiazdy, zmrok cywilny, widoczny wschód słońca*.
23. Geografia i meteorologia.
- 23.1. Geografia morza, np.: *abisal, abrazja, antycyklon, archipelag, atol, cieśnina, cyklon, cypel, depresja, fiord, głębia, izohalina, laguna, luminescencja, lawica, mierzliwa, mierzja*.
- 23.2. Wiatr, np.: *bora, bryza, cyklon, fleuta, gibli, huragan, mistral, monsun, orkan, pasat, szkwał, sztorm, sztil, tajfun, tornado, wimpel*.
- 23.3. Pływy, prądy, fale, np.: *dryf, dryft, dziad, dziadek, grzebień, grzywacz, kipieli, odpływ, pływ, przyływ, rozkołys, tsunami*.
24. Eksploracja morza, np.: *akwalung, batometr, batysfera, pępowina, ksantometr, salinometr, wiatromierz, skafander, świder, strimer, trenczer*.
25. Działy wiedzy o morzu, np.: *astronawigacja, automatyka, dewiacja, hydrologia, locja, manewrowanie, nautologia, nautyka, oceanografia, nawigacja, oceanologia*.
26. Port, akweny, np.: *akwatorium, akwen, awanport, baba, kafar, basen, baza, terminal, bosmanat, dejmanka, kanał, kapitanat, kaszyca, keja*.
27. Przewóz i przeładunek towaru, np.: *barylka, bieżnik, bunkier, drewno, drobnica, dyspasza, dźwig, elewator, fracht, hiw, inertowanie, kabotaż*.

28. Dokumenty i prawo morskie, np.: *abandon, angaria, arbitraż, bodmeria, czarter, czarterpartia, embargo, konosament, musterrola, przyz.*
29. Rybołówstwo i sprzęt połowowy, np.: *błystka, brodnia, cedzak, grzęza, harpun, haczyk, hol, igliczka, iglica, kacierz, łowisko, manca, net.*
30. Czynności i procesy, np.: *bagrować, brasować, buchtować, hisować, likować, żeglować.*

Na podstawie zebranego materiału można stwierdzić, że poszczególne grupy tematyczne różnią się między sobą ilością zgromadzonych jednostek leksykalnych i strukturą semantyczną. Struktura ta odzwierciedlona jest w znaczeniowych relacjach nadrzędności/podrzędności między leksemami, które funkcjonują wówczas jako hiperonimy i hiponimy⁶ oraz w relacji semantycznej współrzędności, gdy jednostki leksykalne współlistnieją jako kohiponimy. Najbogatsze i najobszerniej rozbudowane pole 2. Współczesne jednostki pływające, nazwy grupowe statków i okrętów zawiera w sumie 582 jednostki leksykalne i posiada najwięcej podpól, w tym wypadku pięć, z których pierwsza grupa ma najszerzy zakres znaczeniowy, obejmując wszelkie jednostki, głównie statki, a każde kolejne podpole odnosi się do innego rodzaju jednostek pływających w następującej ilości: 2.1 jednostki pływające, statki 369, 2.2 łodzie 64, 2.3 żaglowce 25, 2.4 jachty 22 oraz 2.5 okręty wojenne 105. Następne pod względem liczebności leksemów są grupy tematyczne: 3. Wyposażenie i urządzenia na statku zawierająca cztery podpole, składające się w sumie z 370 leksemów, 5. Konstrukcja jednostki pływającej z czterema podpolami w ilości 334 leksemów i 27. Przewóz i przeładunek towaru z 245 jednostkami. Najmniej liczną grupą leksykalną stanowi podpole 3.3 Wyposażenie pomieszczeń z 14 jednostkami leksykalnymi, 16. Komendy, sygnały, zawołania z 19 i pole 13. Cumowanie z 20 jednostkami leksykalnymi.

O przyporządkowaniu leksemu do określonego pola decydowały jego prymarne cechy semantyczne. Problem metodologiczny stanowiły leksemy, których zakres znaczeniowy obejmował kilka pól lub takie, których znaczenie nie odpowiadało żadnemu centrum tematycznemu. Przykładem jednostek terminologicznych o szerokim zakresie znaczeniowym są *łódź ratownicza, łódź ratunkowa, zrzutowa łódź ratunkowa i szybka łódź ratownicza*. Semantycznie, wymienione połączenia terminologiczne obejmują pola 2.2 Łodzie i 14. Bezpieczeństwo załogi i statku, należąc do jednostek pływających określanych jako łodzie, ostatecznie znalazły swoje miejsce w polu 2.2, gdzie sytuują się wokół centrum tematycznego jako jeden z wielu typów łodzi, podczas gdy ich funkcja ratownicza zyskała status sekundarnej cechy semantycznej. Z kolei synonimiczne jednostki *wodolot, wodnosamolot, hydroplan*, stanowiące nazwy samolotów zdolnych do startowania i lądowania na wodzie, nie mieszczą się w centrum tematycznym żadnego z podpól pola drugiego obejmującego statki, łodzie, żaglowce, jachty, okręty wojenne. Ten ciekawy łańcuch synonimiczny, pochodzący z

⁶ J. Lukszyn definiuje hiponim i hiperonim w następujący sposób: „Jeżeli jedno pojęcie obejmuje wszystkie cechy drugiego i ponadto jedną cechę dodatkową, to takie pojęcie jest pojęciem podrzędnym (hiponimem) w stosunku do drugiego, które jest pojęciem nadrzędnym (hiperonimem) (zob. 2005: 85).

Małego Słownika Morskiego, jednego z podstawowych źródeł materiałowych powstałej pracy, zaburzył jasny i precyzyjny podział jednostek pływających według nazw wspomnianych podpól. W makrostrukturze omawianego słownika morskiego zabrakło miejsca nie tylko na leksem *wodnosamolot* i jego synonimy, ale również na rzeczownik *wodnoszybowiec*. Ostatecznie, aby właściwie zakwalifikować problematyczne terminy, centrum pola tematycznego 2.1 zostało poszerzone o jednostki pływające, gdzie statki stanowią jego punkt centralny, nie wykluczając jednak leksemów *wodnosamolot* i *wodnoszybowiec*, które odnalazły swoje miejsce na obrzeżach tego kręgu tematycznego.

Na uwagę zasługuje fakt, że omawiane jednostki leksykalne w zależności od kontekstu, w którym występują, otrzymują status terminu, profesjonalizmu, połączenia terminologicznego lub funkcjonują jako wyrazy, połączenia wyrazowe. Granica między warstwą ogólną i specjalistyczną słownictwa polskiego nie jest ostra, a decydującą rolę w określeniu jednostki leksykalnej mianem wyrazu lub terminu zależy nie tylko od tego, czy jest ona nośnikiem wiedzy specjalistycznej czy ogólnej, ale również od kontekstu, w którym występuje. Wyrazy funkcjonują w polszczyźnie standardowej, a terminy i profesjonalizmy przynależą do języka specjalistycznego z tym jednak rozróżnieniem, że terminy są naukowe i oficjalne, a profesjonalizmy potoczne, mniej oficjalne. B. Ligara zauważa, że dychotomię metodologiczną między językiem ogólnym i specjalistycznym „wyznaczają wymogi terminologii (terminoznawstwa) jako dyscypliny naukowej, od których językoznawstwo nie może abstrahować” (B. Ligara 2017: 30).

Zawodowa (specjalistyczna) leksyka morska stanowi podstawę zasobu leksykalnego morskiego języka specjalistycznego. Występują tu terminy, które, za S. Gajdą, definiuję jako „jednostki leksykalne spełniające funkcję znaku profesjonalnego pojęcia” (1990: 38) oraz leksyka profesjonalna (profesjonalizmy), do której przynależą wyrazy środowiskowe (codzienne, obiegowe) i zawodowe. W sprecyzowaniu, czy dana jednostka leksykalna jest terminem, należy, według S. Gajdy, wziąć pod uwagę pięć cech: profesjonalną i ograniczoną sferę użycia, definicyjność (termin występuje jako znak wprowadzonej definicji), systemowość (wyrażone pojęcie fachowe stanowi element szerszego systemu pojęć, terminologii), jedno-jednoznaczność (odpowiedniość między pojęciem i terminem (brak polisemii i synonimii) oraz nieekspresywność (1990: 39).

Istotną cechą różniącą poszczególne jednostki leksykalne zawarte w omawianych polach tematycznych jest ilość i rodzaj źródeł poświadczających ich występowanie. Nie udało się znaleźć poświadczeń w źródłach po '89 roku dla 14 następujących jednostek leksykalnych:

- 1 cytatu *single-up*;
- 6 zestawień terminologicznych dwuwyrazowych, np. *rzędne kadłuba*;
- 5 zestawień terminologicznych trójwyrazowych, np. *zakładany obszar uszkodzeń*;
- 3 zestawień terminologicznych czterowyrazowych, np. *rejon otwarty i głęboki*;
- 1 zestawienia terminologicznego pięciowyrazowego: *półpodwieszalny ster z jednym czopem*.

Najwięcej, czyli 6 haseł poświadczonych jednokrotnie pochodzi ze *Słownika Okrętowego*, 3 z *Małego Słownika Morskiego*, 3 z *Vademecum Nawigatora* i 1 ze *Standardowych Zwrotów Porozumiewania się na Morzu* oraz 1 z podręcznika *Vademecum Marynarza Pokładowego*. Największa ilość jednostek leksykalnych, w tym wypadku 4, mających jedno poświadczenie znajduje się w polu 6. Budowa statku – podział przestrzenny, następnie pola 5. Konstrukcja jednostki pływającej i 26. Port, akweny zawierają po 2 takie jednostki, a sześć pól posiada po jednym jednokrotnie poświadczonym haśle. Terminy i profesjonalizmy mające niewielką ilość poświadczeń są rzadko używane w komunikacji dotyczącej zagadnień morskich. Wynika to z ich dużej specjalizacji i są to zazwyczaj pojęcia znane małej grupie nadawców i odbiorców, posiadających wysoce specjalistyczną wiedzę i kompetencje.

Różnice między poszczególnymi polami widoczne są w warstwie wyrazów obcych. Specjalistyczny język ludzi morza, stanowiący narzędzie ich codziennej komunikacji, obfituje w liczne zapożyczenia. Materiał leksykalny zawarty w analizowanych polach tematycznych przejawia różnorodność genetyczną, wynikającą z dużej rozpiętości historycznej okresu, z którego wywodzą się poszczególne nazwy obce, poczynając od starożytności, a kończąc na czasach współczesnych. Za główne kryterium w określaniu źródła pochodzenia jednostki leksykalnej uznano ostatni język stanowiący bezpośrednie źródło zapożyczenia. Największy udział wyrazów obcych posiada pole pierwsze 1. Historyczne jednostki pływające, w którym na 70 jednostek leksykalnych 56 jest pochodzenia obcego. Zapozyczenia właściwe wywodzą się z 12 źródeł, a ich udział przedstawia się następująco: język francuski 9, włoski 9, grecki 8, holenderski 6, niemiecki 6, łacina 5, angielski 5, hiszpański 3, rosyjski 2, skandynawski 2, perski 2, turecko-osmański 1. Liczba 56 dotyczy zapożyczeń właściwych; w polu tym występuje jeden związek terminologiczny *statek okrągły* <ang. *round ship*>, który stanowi tzw. zapożyczenie ukryte, czyli kalkę frazeologiczną.

Żadna inna grupa tematyczna nie odznacza się podobnym rozwarstwieniem genetycznym, a języki takie jak perski i staroskandynawski nie występują już w innych polach tematycznych. Największa ilość galicyzmów (9) częściowo wynika z faktu, że poprzez francuski dotarł do polszczyzny staroskandynawski leksem *drakkar*. Jest to też pole o stosunkowo dużym udziale wyrazów obcych pochodzenia greckiego, jak już wspomniano w liczbie 8, co stanowi 61% wszystkich greckich zapożyczeń, których całkowita ilość w materiale badawczym wynosi 13. Rozwarstwienie genetyczne analizowanego pola odzwierciedla różnorodne wpływy językowe jakim ulegała polszczyzna, od opisujących rzeczywistość starożytną leksemów greckich, jak np.: *panfilia*, *afrakta*, *pentera*, łacińskich, typu: *akacja*, *birema*, *triera* i perskich, jak *jakdungija*, po relikty średniowiecznej kultury skandynawskiej w postaci leksemów *snekkar* i *langskip*. Odnajdujemy w tym polu też jednostki leksykalne opisujące realia z XV, XVI i XVII wieku, jak francuskie *galeas*, *galion* i *karawela*, włoskie *feluka*, *galeota*, *galera* i *karaka* oraz holenderskie *fluit*, *flita*, *orlog*, *pinka*, *szkuta* i *brander* czy hiszpańskie *armada*, *awizo*, *galeon* i niemieckie *snigga*, *sznika*. Nieco późniejsze, z przełomu XVIII i XIX wieku, są angielskie żaglowce określane jako *kliper*, *bryg* i *slup*. Zapozyczenia rosyjskie są reprezentowane przez 2 leksemy: starosłowiańskie określenie statku *korab* oraz rzeczownik *skampaweja*, z którym łączą się pewne problemy

natury metodologicznej. Nie udało mi się określić źródła pochodzenia tego leksemu, poza informacją zawartą w jego definicji o budowie tego typu jednostek w Rosji na początku XVIII. W ówczesnym czasie Rosyjska Flota Bałtycka walczyła ze Szwedami na Bałtyku i można jedynie przypuszczać, że w czasach cara Piotra Wielkiego, te szybkie i zwinne galery derywowały swoją nazwę od angielskiego *scamper away* (zob. *The Free Dictionary by Farlex*) w znaczeniu ‘czmychnąć, szybko uciec’.

Kolejnymi grupami zasługującymi na uwagę jest pole 22.1. Mapy i wydawnictwa nawigacyjne i 28. Dokumenty i prawo morskie ze względu na znaczącą zawartość zapożyczeń strukturalnych, dokładniej kalk frazeologicznych. Rodzime zestawienia terminologiczne odnoszące się do map i publikacji nawigacyjnych używanych przez oficerów na statku wzorowane są na określeniach angielskich, co znalazło odzwierciedlenie w strukturze jednostek leksykalnych, gdzie na 47 jednostek 38 to kalki frazeologiczne, składające się z rzeczownika i uściślającego, uszczegóławiającego przymiotnika, np.: *mapa faksymilowa, mapa generalna, mapa gnomiczna, mapa indeksowa, mapa klimatyczna, mapa lodowa, mapa pogody, mapa synoptyczna, mapa nawigacyjna, mapa pilotowa, mapa pomocnicza, mapa rastrowa*. Wszelkie publikacje używane na morzu w celu zapewnienia skutecznej i bezpiecznej nawigacji są wydawnictwami w języku angielskim i mają charakter międzynarodowy, a angielski stał się podstawowym językiem komunikacji morskiej szeroko stosowanym przez załogi międzynarodowe na morzach i oceanach całego świata. Dużą ilość kalk frazeologicznych odnotowano w polu 28. Dokumenty i prawo morskie, gdzie na 63 jednostki leksykalne 24 to kalki, np.: *certyfiakat bezpieczeństwa, dziennik okrętowy, dziennik pokładowy, kodeks morski, konferencja żeglugaowa, kwit sternika, lista ładunkowa, manifest okrętowy, nota gotowości, protest morski*.

Wyróżniającą się cechą pola 25. Działy wiedzy o morzu są leksemy o międzynarodowym charakterze, gdzie na 23 jednostki leksykalne przypada 12 terminów międzynarodowych. Posiadają one tę samą genezę i dostosowały się fonetycznie i formalnie do konkretnych języków, np. w języku polskim *dewiacja*, angielskim *deviation*, francuskim *déviaton*, włoskim *deviazione*. Ich występowanie potwierdza międzynarodowe ukierunkowanie szeroko pojętej nauki, nie tylko dyscyplin powiązanych z morzem, gdyż część zawartych w tej grupie nazw to terminy interdyscyplinarne, jak np. *automatyka*, które nie przynależą tylko do terminologii morskiej, poświadczając w ten sposób przystawalność i systemowość zasobów terminologicznych, przede wszystkim technicznych. Termin *dewiacja* jest powiązany nie tylko z naukami technicznymi, w tym morskimi i lotniczymi, czyli aeronautyką, ale też z psychologią. Na granicy kilku dziedzin, takich jak meteorologia i nautyka, funkcjonują pozostałe terminy o podobnym charakterze, określające specjalności występujące w tym polu tematycznym, np.: *astronawigacja, hydroakustyka, hydrografia, hydrologia, nawigacja, nautologia, nautyka, oceanografia, oceanologia*.

Elementem, który wskazuje na tradycję i historię kontaktów między reprezentantami określonej profesji jest pole 29. Rybołówstwo i sprzęt połowowy. Kontakty językowe z Niemcami, odbywające się poprzez rybołówstwo na Bałtyku i handel, zostały utrwalone w nazwach odnoszących się do podstawowego sprzętu używanego przez rybaków, jaki stanowią sieci. Spośród 9 obcych nazw wspomnianego sprzętu 7

to germanizmy, np. *manca*, *kacierz*, *ceza*, *rafla*, *net*. Również typ wędki *takla* wywodzi się z języka naszych zachodnich sąsiadów. Z kolei rodzime nazwy sieci odzwierciedlają tradycyjne czynności związane z poławianiem ryb, zachowane w odczasownikowych derywatach typu: *cedzak* ← *cedzić*, *plawica* ← *plawić*, *podrywka* ← *podrywać* (sieć), których podstawy mają też proveniencję regionalną lub gwarową.

Podział na pola jest arbitralny, najlepszym przykładem tej arbitralności jest kategoria 5. Konstrukcja jednostki pływającej. Na całościowy obraz tego pola składają się określenia elementów wchodzących w strukturę statku, począwszy od podstawowych elementów, takich jak *stępka* i *wręgi* po części bardziej zaawansowane, na które składa się szereg elementów, jak *kadłub*. Istotą tego pola jest zawarcie wszystkich elementów konstrukcji w jednej kategorii, bez tworzenia podpól, odnoszących się do fragmentów struktury statku wraz z towarzyszącymi im częściami składowymi. Przykładowe odrębne podpola mogłyby nosić nazwę 5.1 konstrukcja kadłuba, 5.2 konstrukcja pokładu, 5.3 konstrukcja steru etc. Jestem jednak zdania, że zbyt duże rozwarstwienie i rozcłonkowanie poszczególnych pól, a w rezultacie całej makrostruktury opisywanego słownika, mogłoby zakłócić jego jasny i czytelny odbiór przez przyszłych użytkowników.

5. Podsumowanie i wnioski

Podsumowując, należy zauważyć, że przedstawiona charakterystyka pól tematycznych stanowi wstęp do dalszych rozważań semantycznych i formalnych na temat współczesnej specjalistycznej leksyki morskiej. Każde z kolejnych 30 pól tematycznych odpowiada określonemu zakresowi rzeczywistości morskiej, a ich charakter jest otwarty, można je zatem wzbogacić o kolejne jednostki leksykalne. Granice omówionych grup nie są stałe, a podział na pola jest moją arbitralną decyzją. W celu ułatwienia pracy ze słownikiem zostanie on uzupełniony o alfabetyczny indeks, dzięki czemu osoby niezaznajomione z tematyką morską będą mogły z niego swobodnie korzystać. Moim ostatecznym zamiarem w dalszej pracy nad specjalistycznym słownictwem morskim jest publikacja omawianego słownika, zarówno w formie drukowanej, jak i elektronicznej.

Bibliografia

- Babicz, J. (2004), *Słownik okrętowy angielsko-polski, polsko-angielski. Shipbuilding dictionary. English-Polish, Polish-English*. Gdańsk.
- „Bandera” (2011), 1–12.
- Buttler, D. (1967), *Koncepcje pola znaczeniowego*, (w:) „Przegląd Humanistyczny” 2, 41–59.
- Cygał-Krupa, Z. (1990), *Podstawowe słownictwo tematyczne języka polskiego (na wybranych przykładach)*. Kraków.
- Cygał-Krupa, Z. (2017), *Słownictwo tematyczne w teorii i praktyce językoznawstwa polskiego*, (w:) R. Przybylska/ W. Śliwiński (red.), *Terminologia specjalistyczna w teorii i praktyce językoznawców słowiańskich*. Kraków, 97–118.
- Dubisz, S. (red.) (2003), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–5. Warszawa.

- Doroszewski, W. (red.) (1958–1969), *Słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Furmaga, L./ J. Wójcicki (1993), *Mały słownik morski*. Gdynia.
- Gajda, S. (1990), *Wprowadzenie do teorii terminu*. Opole.
- Grabias, S. (1997), *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin.
- Grucza, F. (1991), *Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie*, (w:) F. Grucza (red.), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Wrocław, 11–44.
- Grucza, S. (2013), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- Haber, F. (2009), *Podręcznik żeglarza i sternika jachtowego*.
- Jagniszczak, I/ E. Łusznikow (2010), *Bezpieczeństwo Nawigacji*. Gdańsk.
- Klawe, M. (2014), *Analiza terminograficzna angielsko-polskich i polsko-angielskich słowników medycznych wydanych w Polsce w latach 1990-2012*, (w:) M. Łukasik/ B. Mikołajewska (red.), *Języki specjalistyczne wczoraj, dziś i jutro*. Warszawa, 115–126.
- Ligara, B. (2017), *Terminologia specjalistyczna i kultura: dychotomia czy punkty wspólne?*, (w:) R. Przybylska/ W. Śliwiński (red.), *Terminologia specjalistyczna teorii i praktyce językoznawców słowiańskich*. Kraków, 29–52.
- Łukszyn, J. (2005) (red.), *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*. Warszawa.
- Łukszyn, J./ W. Zmarzer (2006), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa.
- Łączyński, B./ A. Starosta (2006), *Plan ładunkowy statku handlowego*. Gdynia.
- Łączyński, B. (2007), *Przewozy Morskie. Część pierwsza*. Gdynia.
- Łukasik, M. (2007), *Angielsko-polskie i polsko-angielskie słowniki terminologiczne (1990-2005). Analiza kwantytatywna*, (w:) M. Kornacka (red.), *Języki specjalistyczne 7. Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej*. Warszawa, 163–176.
- Markowski, A. (1992), *Leksyka wspólna różnym odmianom polszczyzny*, t. I-II. Wrocław.
- Markowski, A. (2012), *Wykłady z leksykologii*. Warszawa.
- Miodunka, W. (1980), *Teoria pól językowych, społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*. Warszawa/ Kraków.
- „Namiary na morze i handel” (2008), 1–24.
- „Nasze Morze” (2008), 1–12.
- Nowicki, A./ Kabaciński J. (2008), *Podstawy manewrowania statkiem morskim. Kurs manewrowania na symulatorze*. Szczecin.
- Plucińska, E./ J. Kłosiński (2011), *Standardowe zwroty porozumiewania się na morzu*. Szczecin.
- Puchalski, J. (2007) *Ilustrowany angielsko-polski słownik marynarza*. Gdynia.
- Pytel, W.A. (2003), *Identyfikatory semantyczne tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Łukszyn (red.), *Języki Specjalistyczne 3*. Warszawa, 59–73.
- Rymarz, W. (1998), *Podręcznik Międzynarodowego Prawa Drogi Morskiej*. Gdynia.
- Tokarski, R. (1984a), *Granice pola znaczeniowego*, (w:) K. Polański (red.), *Słownictwo w opisie języka*. Katowice.
- Tokarski, R. (1984b), *Struktura pola znaczeniowego (studium językoznawcze)*. Warszawa.
- Wierchowski, J. (1980), *Semantyka językoznawcza*. Warszawa.

Wróbel, F. (2009), *Vademecum Nawigatora*. Gdynia.
„Żagle” (2008), 1–12.

Źródła internetowe

Gospodarka Morska. (URL <http://www.gospodarkamorska.pl/>). [Pobrano 5.04.2018].
Nasz Bałtyk. (URL <http://www.naszbaltyk.com/>). [Pobrano 5.04.2018].
Polski Rejestr Statków. (URL <https://www.prs.pl/>). [Pobrano 5.04.2018].
Portal Morski. (URL www.portalmorski.pl/). [Pobrano 5.04.2018].
The Free Dictionary by Farlex. (URL <https://idioms.thefreedictionary.com/scam-per+away>). [Pobrano 4.02.2018].

Kolokacje terminologiczne i terminy wielowyrazowe w słownikach specjalistycznych – na przykładzie leksyki motoryzacyjnej

Terminological collocations and multiword terms in specialized dictionaries through the example of automotive vocabulary

Magdalena LISIECKA-CZOP

Uniwersytet Szczeciński/ University of Szczecin

E-mail: magdalena.lisiecka-czop@usz.edu.pl, 

Abstract: Word groups used in specialist terminology and their presentation in specialized dictionaries are the subject of this paper. It provides an overview of the main aims of technical dictionaries – especially those which deal with automotive vocabulary, their users as well as various approaches to dealing with multiword terms in lexicographical practice. The author discusses how specialized collocations and terminological units are treated in paper and online dictionaries and how they should be. This problem seems to be important for a broad range of dictionary users – not only engineers and technicians, but also common owners of technical facilities who often talk about specialist topics in foreign languages.

Keywords: specialized dictionaries, technical dictionaries, collocations, multiword terms, automotive vocabulary

1. Wstęp

Przedmiotem niniejszej publikacji będą zagadnienia związane z doбором, ekwiwalencją i prezentacją kolokacji terminologicznych i specjalistycznych terminów wielowyrazowych, na przykładzie wybranych haseł z zakresu motoryzacji w słownikach technicznych ogólnych oraz poświęconych tematyce samochodowej. Poddane dyskusji zostaną sposoby prezentacji takich jednostek terminologicznych – w formie podstawowej, w postaci gotowych zdań i zwrotów, a także przykładów użycia – oraz konsekwencje wyboru danej formy dla przydatności słownika dla różnych grup odbiorców. Porównam również możliwości, jakie stwarza leksykografia elektroniczna, z dotychczasową praktyką leksykograficzną w drukowanych słownikach specjalistycznych.

2. Słowniki specjalistyczne i ich użytkownicy

Słowniki specjalistyczne adresowane są zarówno do ekspertów z danej dziedziny, jak i do nie-fachowców, mają one bowiem za zadanie wspierać ich użytkowników w komunikacji na tematy specjalistyczne, związanej z jakąś dziedziną wiedzy. Przy czym tematy specjalistyczne mogą być przedmiotem zarówno interakcji profesjonalnej, jak i związanej z praktycznymi aspektami korzystania z wytworów danej dziedziny.

Dobrym przykładem jest szeroko pojęta technika – jedynie część komunikacji na

tematy techniczne odbywa się między partnerami dysponującymi wiedzą specjalistyczną (inżynierami, technikami, monterami itp.), natomiast znaczna jej część odbywa się między specjalistami a „laikami” lub między osobami niebędącymi reprezentantami żadnej z dziedzin wiedzy technicznej. Osoby takie – nie będąc specjalistami – korzystają na co dzień z zaawansowanych produktów techniki – komputerów, telefonów, samochodów itp. i przyjmują komunikację na ich temat za oczywistość. „Fachowość” i nasycenie terminologią specjalistyczną tekstów mogą więc mieć charakter gradualny, a granica między komunikacją specjalistyczną, a niespecialistyczną nie jest ostra (por. S. Grucza 2004: 126 i nast.).

Według B. Schaedera (1994: 13), najważniejszą funkcją słowników specjalistycznych jest wsparcie użytkowników przy:

- recepcji i produkcji tekstów specjalistycznych w języku obcym;
- przekładzie tekstów specjalistycznych;
- komunikacji specjalistycznej inter- oraz intradzielinowej;
- akwizycji i przekazywaniu wiedzy;
- oraz przy akwizycji języka specjalistycznego (jako rodzimego i jako obcego).

Można więc za S. Guczą (2004: 124) założyć, że posiadanie elementarnej wiedzy specjalistycznej i choćby podstawowych umiejętności językowych w zakresie języka obcego jest minimum koniecznym do komunikacji na tematy fachowe i przesłanką do korzystania z leksykografii specjalistycznej. Z uwagi na zróżnicowane i niekiedy rozbieżne oczekiwania, potrzeby, wiedzę, umiejętności i zainteresowania potencjalnego kręgu użytkowników słowników fachowych, możemy, w oparciu o klasyfikację H. Bergenholtza/ S. Tarpa (1994: 409), wyróżnić cztery typy użytkowników słowników:

- typ 1: mała wiedza specjalistyczna i mała kompetencja w zakresie języka obcego;
- typ 2: mała wiedza specjalistyczna i duża kompetencja w zakresie języka obcego;
- typ 3: duża wiedza specjalistyczna i mała kompetencja w zakresie języka obcego;
- typ 4: duża wiedza specjalistyczna i duża kompetencja w zakresie języka obcego.

3. Specyfika słowników technicznych i terminologii technicznej

W przeciwieństwie do terminologii prawniczej czy ekonomicznej, która w poszczególnych językach jest zdeterminowana kulturowo i historycznie, w większości działów techniki zasoby terminologiczne są zasadniczo przystawalne w różnych językach. Oznacza to, że słownictwo specjalistyczne powinno być podobnie ustrukturyzowane, a poszczególne jednostki terminologiczne powinny mieć taki sam lub bardzo zbliżony i jasno określony zakres znaczeniowy. Dlatego też stworzenie słowników technicznych dwu- lub wielojęzycznych nie powinno nastręczać szczególnych trudności. Szeroki wachlarz słowników technicznych (budowlanych, samochodowych, informatycznych itp.) i terminologicznych baz danych w różnych kombinacjach językowych zdaje się potwierdzać tę tezę (por. R. Werner 1999: 1868 i nast.).

Wśród istotnych rozstrzygnięć przy opracowaniu takich słowników wymienić należy decyzje dotyczące wyboru, opisu i systematyki słownictwa, możliwe problemy z ekwiwalencją – szczególnie w przypadku haseł polisemicznych, a także prezentacja

syntagmatycznych relacji jednostek leksykalnych (rekcja, kolokacje¹, idiomatyka). Szczególnie jednostki terminologiczne, składające się z dwóch lub więcej wyrazów, mogą stanowić problem dla leksykografów specjalistycznych. Chodzi tutaj w szczególności o kolokacje terminologiczne i terminy wielowyrazowe. Na ich istotną rolę wskazuje również H. Burger (2010: 49 i nast.). Funkcjonują one w obrębie danego języka specjalistycznego, a także w komunikacji „półspecjalistycznej” – między specjalistami a laikami, i mają ściśle ustalone znaczenie np. *nacisnąć przycisk/ eine Taste drücken*.

Są to jednostki polileksykalne, cechujące się znaczną stabilnością, zleksykalizowaniem (tj. skonwencjonalizowanym użyciem, analogicznie do użycia pojedynczego leksemu, por. A. Sulikowska/ D. Misiek/ P. Sulikowski 2012: 14) i reproduktywnością, co oznacza, że są przywoływane jako gotowe do użycia frazy (por. D. Dobrovolskij 1995: 16), ale różnym stopniem idiomatyczności – od terminów frazeologicznych o pełnym lub częściowym poziomie idiomatyczności po kolokacje terminologiczne, które wykazują niski stopień lub brak idiomatyczności. Takie kolokacje z reguły nie nastroczają problemów w recepcji (o ile użytkownik zna znaczenie ich komponentów składowych), natomiast mogą powodować trudności w produkcji tekstów, gdyż transfer z języka pierwszego prowadzi do powstania niekompatybilnych połączeń wyrazowych i zaburzenia komunikacji (por. G. Zenderowska-Korpus 2004: 77, A. Reder 2006: 67 i nast.), dlatego też istotna jest taka ich prezentacja w słownikach, która umożliwi ich poprawne użycie, zgodne z uzusem językowym.

Do tego dochodzi potrzeba ciągłej aktualizacji leksyki, stosownie do zmieniającego się stanu wiedzy i praktyki technicznej, w której jedne rozwiązania odchodzą do lamusa, a na ich miejsce pojawiają się nowe. W przypadku słowników drukowanych związane jest to z koniecznością opracowywania nowych wydań, natomiast słowniki elektroniczne mogą być aktualizowane na bieżąco, co jest ich ogromną zaletą (por. G. Haensch 1991a: 2924, 1991b: 2943 i nast.).

Sposób prezentacji takich jednostek terminologicznych zostanie przedstawiony na przykładzie wybranych haseł z zakresu motoryzacji, gdyż dziedzina ta w szczególnym stopniu jest obecna zarówno w komunikacji profesjonalnej, w komunikacji między fachowcami a niefachowcami (np. mechanik i klient warsztatu samochodowego), jest wreszcie leksyka samochodowa wszechobecna w codziennym życiu i rozmowach właścicieli pojazdów.

Według szacunków K. Le-Hong/ P. Schmitta (1998), które opierają się na terminologicznych bazach danych, liczba jednostek leksykalnych z zakresu motoryzacji wynosi ok. 30 000, nie licząc określeń, które funkcjonują w komunikacji nieprofesjonalnej². Słowniki motoryzacyjne analizowane przez tych autorów zawierają natomiast

¹ Termin *kolokacja* funkcjonuje w językoznawstwie od lat 50. XX wieku i określa leksykalne struktury syntagmatyczne, składające się z tzw. bazy (element autonomiczny) oraz kolokatora (element determinowany przez bazę, określający ją), por. F.J. Hausmann (1984: 401), A. Frączyk/ R. Lipczuk (2004: 16), A. Reder (2006: 15 i nast.).

² Autorzy podają przykład terminu „Stoßfänger” (zderzak) i funkcjonującego obok niego w niemieckim języku ogólnym określenia „Stoßstange”. Pomimo, iż od lat 90. zderzak nie ma

między 2000 a 18 000 haseł (por. M. Lisiecka-Czop 2018: 131).

Na polskim rynku istnieją dwa wielojęzyczne słowniki drukowane, poświęcone wyłącznie zagadnieniom motoryzacji: *Ilustrowany słownik samochodowy 6-języczny polski, francuski, angielski, niemiecki, włoski, rosyjski* Czesława Bloka i Wiesława Jeżewskiego (między 1976 a 2017 r. ukazało się 11 wydań zawierających ok. 4 500 haseł), oraz mniejszy *Słownik samochodowy 4-języczny polsko-angielsko-niemiecko-francuski* Piotra Wrzosa (4 wydania między 1995 a 2015 r., mieszczące ok. 2 000 haseł z zakresu motoryzacji³), a także drukowane słowniki techniczne, w których leksyka z tego obszaru jest również obecna. Uwzględniając prężny europejski rynek pojazdów nowych i używanych, a także wszelkiego rodzaju usług z nimi związanych, zapotrzebowanie na pomoce umożliwiające komunikację interlingwalną jest znaczne. A że nie każdy ma pod ręką specjalistyczny słownik drukowany, natomiast zazwyczaj ma dostęp do smartfona, czy komputera z internetem, słownik techniczny online mógłby być optymalnym narzędziem.

Jedną z takich propozycji jest internetowy serwis *dictindustry.com* – portal, który umożliwia sprawdzanie ekwiwalentów wyrazów i zwrotów w kombinacjach par 19 języków, m.in. niemieckim i polskim. Pomimo iż *dictindustry.com* ma w nazwie „słownik” – nie jest to słownik sensu stricto, gdyż w zasadzie nie posiada tradycyjnej mikrostruktury hasła, a jedynie równoległe zestawienie terminów technicznych w danej kombinacji językowej, zaczerpniętych z tłumaczeń wykonanych w niemieckim biurze tłumaczeń technicznych Techni-Translate. Jak piszą autorzy serwisu:

Przy pomocy słownika online można samodzielnie sprawdzać lub tłumaczyć krótkie teksty, pojedyncze słowa lub fragmenty tekstu. Znajdujące się w słowniku pojęcia i przykładowe tłumaczenia pochodzą z tłumaczonych przez Techni-Translate dokumentacji technicznych⁴. Wpisy są w związku z tym bardzo aktualne i przetłumaczone przez wykwalifikowanych tłumaczy specjalistycznych danego języka oraz inżynierów. Zasoby terminologii specjalistycznej codziennie się powiększają, przez co wzrasta również wartość użytkowa słownika.⁵

Zarówno słownik P. Wrzosa jak i słownik Cz. Bloka/ W. Jeżewskiego mają układ onomazjologiczny. Oznacza to, że leksyka i terminologia jest w nich usystematyzowana w porządku tematycznym, według działów – np. *Typy pojazdów* (P. Wrzosek), *Pojazdy* (Cz. Blok/ W. Jeżewski), a wewnątrz tych działów znajdują się bardziej szczegółowe rozdziały, takie jak *silnik*, *napęd*, *podwozie* itp.

Słownik P. Wrzosa jest właściwie słownikiem tematyczno-alfabetycznym, gdyż w obrębie działów hasła w języku polskim uporządkowane są alfabetycznie, a więc np. [*Typy pojazdów:*] *ambulans*, *amfibia*, *asfalcjarka*, *autobus* itd. Słownik

formy metalowej sztangi, lecz jest rodzajem fartucha z tworzywa sztucznego, w dalszym ciągu potocznie używane jest określenie „Stoßstange” (K. Le Hong/ P. Schmitt 1998: 1161).

³ Do tego dochodzi ponad 130 wyrazów i wyrażeń z zakresu pierwszej pomocy. Na okładce jest wprowadzie podana informacja, że słownik zawiera ok. 9000 słów i zwrotów, co jednak nie jest zgodne ze stanem faktycznym.

⁴ Np. instrukcje obsługi, podręczniki, katalogi, listy części, teksty specjalistyczne, komunikaty prasowe i newslettery, a także kompletne serwisy internetowe.

⁵ <http://pl.dictindustry.com/page/przez-dictindustry> [Pobrano 04.07.2018].

Cz. Bloka/ W. Jeżewskiego jest natomiast słownikiem czysto onomazjologicznym, gdyż punktem wyjścia jest tutaj systematyka wizualna, a więc schematy rysunkowe poszczególnych podzespołów czy wyposażenia samochodu. Taka makrostruktura – w połączeniu z indeksem alfabetycznym haseł w każdym z 6 języków – umożliwia użytkownikowi z innym językiem wyjściowym niż język polski, korzystanie ze słownika i w miarę łatwe znalezienie hasła, oczywiście pod warunkiem, że posiadana wiedza specjalistyczna pozwala na identyfikację elementu i jego nazwy na podstawie ilustracji. Pomimo iż słownik nie prezentuje językowych kontekstów użycia, to taka wizualna eksplikacja znaczenia umożliwia umieszczenie leksemu w kontekście sytuacyjnym i właściwym polu semantycznym i to niezależnie od języka wyjściowego użytkownika. Wreszcie równoległa prezentacja ekwiwalentów w kilku językach daje wgląd w ich budowę morfologiczną, choć taka mikrostruktura hasła – pozbawiona jakichkolwiek informacji gramatyczno-leksykalnych – może okazać się niewystarczająca dla właściwego stosowania danego wyrażenia w produkcji językowej.

Jeszcze inny typ makrostruktury reprezentuje *Mały słownik techniczny niemiecko-polski i polsko-niemiecki* M. Sokołowskiej, A. Bender i K. Żaka (2004). Jest to typowy biskopalny słownik bilingwalny w układzie alfabetycznym (por. A. Frączek/ R. Lipczuk 2004: 10).

Słownik online *dictindustry.com* umożliwia znalezienie hasła poprzez okienko wyszukiwania, w które użytkownik wpisuje całe hasło lub jego część (opcja autouzupełniania). Po wprowadzeniu wyrazu lub jego fragmentu serwis sam grupuje hasła, które od tego ciągu znaków się rozpoczynają, a użytkownik tylko musi wybrać właściwe hasło.

4. Analiza kolokacji i terminów wielowyrazowych w słownikach

O ile wyszukiwanie leksemów jednowyrazowych w przedstawionych powyżej słownikach o różnych typach makrostruktury jest względnie proste, o tyle leksemy wielowyrazowe (kolokacje i terminy) mogą nastręczać pewnych trudności autorom słowników (według jakich kryteriów lematyzować takie hasła?) i ich użytkownikom (jak i gdzie znaleźć poszukiwane wyrażenie?).

Nasuwa się zatem pytanie, według jakich kryteriów należałoby dokonać wyboru takich połączeń leksykalnych, które powinny się znaleźć w słowniku specjalistycznym. H. Bergenholtz/ S. Tarp (1994: 412 i nast.) proponują selekcję w trzech etapach:

- analiza konkurencji w korpusach językowych z danego obszaru/ danej dziedziny;
- ocena ekspercka, które z wyodrębnionych struktur syntagmatycznych są istotne dla danej dziedziny, a które można pominąć;
- analiza frekwencyjna, mająca na celu wyekscerpowanie centralnych wielowyrazowych jednostek terminologicznych.

Autorzy analizowanych słowników drukowanych ani w przedmowach, ani w tekstach na okładce nie podejmują kwestii doboru i prezentacji jednostek polileksykalnych, skupiając się na zakresie tematycznym, ilości haseł i grupie, do której adresowana jest publikacja. Trudno więc stwierdzić, czy decydujące były kryteria frekwencyjne, korpus tekstów czy też arbitralne decyzje leksykografa/ leksykografów odnoszące się do

walorów użytkowych wybranej leksyki specjalistycznej, czy też może wszystkie te kryteria. Nie wyjaśniają również, w jakiej formie prezentowane będą takie jednostki i dlaczego.

Wśród kolokacji specjalistycznych i terminów wielowyrazowych z zakresu motoryzacji dominują grupy rzeczownikowe. We wszystkich lub prawie wszystkich analizowanych słownikach można było znaleźć takie syntagmy, jak:

- *część zamienna* (Cz. Blok/ W. Jeżewski [ISS6]; dictindustry.com [Dict]; P. Wrzosek [SS4]), względnie *części zamienne* (M. Sokołowska/ A. Bender/ K. Żak [MST]);
- *klucz płaski* (Dict, SS4, MST), względnie *klucz płaski dwustronny* (ISS6);
- *olej przekładniowy* (Dict, SS4, MST, ISS6);
- *sprężone powietrze* (Dict, SS4), względnie *powietrze sprężone* (MST), *powietrze wstępnie sprężone* (ISS6);
- *szkło bezpieczne* (Dict, SS4, MST, ISS6);
- *zestaw narzędzi* (Dict, SS4, MST).

Kolokacje i terminy rzeczownikowe, które są grupami wyrazowymi w języku polskim, niekoniecznie muszą być kolokacjami w innych językach i odwrotnie. Na przykład polskim, angielskim czy rosyjskim połączeniom przymiotnik + rzeczownik w języku niemieckim zwykle odpowiada rzeczownik złożony (który jako jednostka monoleksykalna kolokacją nie jest), a w języku francuskim i włoskim grupa przyimkowa, np.:

(pl) *olej przekładniowy* – (ang.) *gear oil / gear lubricant* (US) – (niem.) *das Getriebeöl* – (franc.) *huile d'engravage / huile pour engravages* – (wł.) *olio per transmissioni* – (ros.) *трансмиссионное масло* (ISS6, 413).

Większość słowników technicznych i motoryzacyjnych lematyzuje również kolokacje i terminy czasownikowe, np.:

- *ładować akumulator; redukować bieg* (SS4, MST);
- *zredukować ciśnienie* (Dict).

brak jest natomiast kolokacji przymiotnikowych czy przysłówkowych, choć przymiotniki – jako samodzielne hasła – w większości tych słowników występują. W słowniku Cz. Bloka/ W. Jeżewskiego (ISS6) wszystkie syntagmy czasownikowe zostały znominalizowane, tak więc jako hasło odnaleźć można *dolewanie oleju/ Öl-Nachfüllen*, czy *hamowanie silnikiem/ Motorbremsen*.

Słownik P. Wrzoska (SS4) zawiera w swojej drugiej części rozmówki, które mieszczą pytania i odpowiedzi ułatwiające porozumiewanie się w najczęściej spotykanych na drodze sytuacjach (wzywanie pomocy, pytania o drogę, na stacji benzynowej, na granicy, kontrola policyjna i pierwsza pomoc). Prezentacja kolokacji w całych zdaniach wraz z uproszczoną wymową umożliwia wprowadzenie podstawową komunikację w typowych sytuacjach, jednak tylko w formie reprodukcji gotowych zdań, natomiast jest mało przydatna dla produktywnego użycia takich struktur, np.:

(pl.) *Jechał pan na światłach drogowych.* – (ang.) *You were driving with high beam lights on.* [ju łer drajwing łyð haj bim lajts on] – (niem.) *Sie sind mit Fernlicht gefahren.* [zi zind mit fernlicht gefahren] – (franc.) *Vous avez roulé avec les feux de route allumés.* [wuzawe rule aweklefydrut alüme].

Wgląd w zasób haseł słownika internetowego *dictindustry.com* i porównanie go z inwentarzem słowników drukowanych⁶ pozwala stwierdzić, że wybór takich a nie innych kolokacji i terminów wielowyrazowych niekoniecznie jest wynikiem selekcji frekwencyjnej, bądź pod kątem ich wartości użytkowej. Takie, a nie inne zestawienie jest bowiem wynikiem automatycznej ekscerpcji terminów z korpusu tekstów równoległych, znajdujących się w bazie danych biura tłumaczeń. Przy czym korpus ten nie jest anotowany lingwistycznie – tzn. nie zawiera metadanych, umożliwiających interpretację w zakresie cech gramatycznych, formy podstawowej leksemu, czy kategorii semantycznych (por. A. Storrer 2011: 219). Dlatego też można odnaleźć hasła *warstwę ochronną* oraz *zerwanych gwintów*, natomiast brak jest zlematyzowanej formy: *warstwa ochronna* i *zerwany gwint*.

Struktura artykułów hasłowych w portalu składa się z jednego lub dwóch segmentów: pierwszym segmentem jest lista 10 tłumaczeń terminów bądź konkordancji⁷ korpusowych, poczynwszy od tych najbardziej dopasowanych:

The screenshot shows the search interface of *dictindustry.com*. At the top, there are tabs for 'Niemiecki - Polski' and a search bar containing 'zestaw narzędzi'. Below the search bar are buttons for 'Szukaj', 'Grafika', and 'Wyodrębnij'. The results are displayed in a table with two columns: 'Niemiecki' and 'Polski'. The table lists 10 translations for the search term.

Niemiecki	Polski
Werkzeugsortiment	zestaw narzędzi
Drehmoment-Werkzeug-Sätze	zestaw narzędzi dynamometrycznych
Elektriker-Werkzeugsortiment	zestaw narzędzi dla elektryka
Ausdrehwerkzeuge-Satz	zestaw narzędzi do wytaczania
Ausdrehwerkzeug-Satz	zestaw narzędzi do wytaczania
Spannwerkzeug-Satz	zestaw narzędzi mocujących
Universal-Werkzeugsortiment	uniwersalny zestaw narzędzi
Die Warenzusammenstellung wird somit nach den Handwerkzeugen eingereiht.	Zestaw należy więc klasyfikować według narzędzi ręcznych.
Radwechselwerkzeug/Bordwerkzeug über Zubehör erhältlich	zestaw narzędzi do zmiany koła/do pojazdu dostępny jako akcesoria
Set	zestaw

W drugim segmencie można – o ile baza danych zawiera więcej kontekstów użycia – rozwinąć więcej konkordancji o malejącym stopniu dopasowania.

Taka prezentacja leksemu ma określone konsekwencje. Użytkownik sam musi znaleźć ekwiwalent w konkordancji i zrekonstruować jego formę podstawową. Nie

⁶ Podczas gdy słowniki drukowane wykazują dość wysoką korelację między sobą w zakresie inwentarza haseł wielowyrazowych, to porównanie leksyki z zakresu napraw i serwisowania pojazdów, zawartej w słownikach drukowanych i w serwisie *dictindustry.com* wykazało tylko 5 haseł, które występują w identycznych lub podobnych wariantach we wszystkich analizowanych źródłach. Są to hasła: *część zamienna*, *klucz płaski*, *olej przekładniowy*, *sprężone powietrze* i *szkło bezpieczne*.

⁷ Pod pojęciem konkordancji rozumiem zbiór przykładów występowania danego wyrazu (frazy) w jego bezpośrednim otoczeniu tekstowym (por. M. Łukasik 2009: 89).

ma wskazówek dotyczących wymowy, kategorii gramatycznych, semantycznych czy dziedzinowych. Podane jest kilka ekwiwalentów, jednak konteksty pozbawione komentarza utrudniają decyzję, który z ekwiwalentów należy użyć, w jakiej sytuacji. Tego typu prezentacja hasła wymaga od użytkownika znacznej kompetencji w zakresie języka obcego oraz kompetencji leksykograficznej, ponieważ aby wypełnić wspomniane luki informacyjne, użytkownik często jest zmuszony do sięgnięcia po słownik ogólny dwujęzyczny.

Porównując prezentację leksemu w słowniku technicznym online oraz w drukowanych słownikach (motoryzacyjnym i technicznym), można stwierdzić, że w zasadzie żadna z tych pozycji nie dostarcza użytkownikowi kompletu wystarczających informacji. Słowniki drukowane podają zazwyczaj przynajmniej rodzaj gramatyczny rzeczownika (nie dotyczy to słownika Cz. Błoka i W. Jeżewskiego) i kolokacje, nie zawierają natomiast kontekstów ani żadnych innych informacji, jak należy używać dany leksem lub zwrot.

Słownik samochodowy 4-języczny P. Wrzaska:

zestaw

- 1) naprawczy
- 2) narzędzi
- 3) szczelinomierzy

der Satz

- 1) der Reparatursatz
- 2) der Werkzeugsatz
- 3) der Führerlehrensatz

Mały słownik techniczny M. Sokołowskiej/ A. Bender/ K. Żaka:

zestaw *m* Satz *m*, Garnitur *f*

~ kołowy *kol.* Radsatz *m*

~ naprawczy Reparaturkit *n, m*; Reparatursatz *m*

~ narzędzi Werkzeugsatz *m*

~ obiektywowy Objektivsatz *m*

~ rysunkowy Reißzeug *n*

Serwis *dictindustry.com* pokazuje konteksty użycia leksemu, kolokacji czy dłuższej frazy i ich ekwiwalentów, nie podaje natomiast żadnych informacji o samym hasle. W kwestii kolokacji terminologicznych czy terminów wielowyrazowych dodatkową trudność stanowi nieprzystawalność strukturalna jednostek języka źródłowego i docelowego.

Jak wspomniano w przypadku rzeczownikowych grup wyrazowych języka polskiego ich ekwiwalentami bywają w języku niemieckim najczęściej złożenia, niekiedy jednak są to również jednostki polileksykalne, których odnalezienie w koncordancji może stanowić problem dla użytkownika:

Tłumaczenia (10)	
☒ stal nierdzewna	☒ Edelstahl
☐ stal nierdzewna	☐ Nichtrostender Stahl
☐ stal narzędziowa i stal nierdzewna	☐ Werkzeug- und nicht rostender Stahl
☒ stal nierdzewna w aerozolu	☒ Edelstahl-Spray
☐ Stal surowa: stal nierdzewna i stal żaroodporna produkowana w innych procesach niż w piecach elektrycznych	☐ Rohstahl: nicht rostender und hitzebeständiger Stahl, nicht in Elektroöfen erzeugt
☐ Stal surowa: stal nierdzewna i stal żaroodporna produkowana w piecach elektrycznych	☐ Rohstahl: nicht rostender und hitzebeständiger Stahl, in Elektroöfen erzeugt
☐ Stal surowa: stal stopowa inna niż stal nierdzewna produkowana w piecach elektrycznych	☐ Rohstahl: legierter Stahl (ausgenommen nicht rostender und hitzebeständiger Stahl), in Elektroöfen erzeugt
☐ Stal surowa: stal stopowa inna niż stal nierdzewna produkowana w innych procesach niż w piecach elektrycznych	☐ Rohstahl: legierter Stahl (ausgenommen nicht rostender und hitzebeständiger Stahl), nicht in Elektroöfen erzeugt

Kolejnym aspektem jest kwestia ekwiwalencji w korpusie paralelnym. Jeżeli punktem odniesienia korpusu tekstów w języku źródłowym jest korpus tłumaczeń w języku docelowym, to istnieje możliwość, że co prawda będziemy mieli do czynienia z ekwiwalencją na poziomie tekstu lub zdania, ale niekoniecznie na poziomie leksemu czy połączeń wyrazowych. Problem ten ilustrują następujące przykłady:

Niemiecki - Polski

Tłumaczenie dla "usuwanie brudu"

usuwanie brudu

Szukaj

Grafika

Wyodrębnij

+

WL

Niemiecki

Polski

Tłumaczenia (10)

☐ entfernt Schmutz und Rost	☒ usuwanie brudu i rdzy
☒ Beheben	☒ usuwanie
☒ entfernen	☒ usuwanie
☒ Behebung	☒ usuwanie
☒ Schmutzkiller	☒ preparat do usuwania brudu
☒ Störung beheben	☒ usuwanie zakłócenia
☒ Störungsbehebung	☒ usuwanie usterek
☒ Störungsbeseitigung	☒ usuwanie usterek
☒ Störungsbeseitigung	☒ usuwanie usterek
☒ Fehlerbehebung	☒ usuwanie usterek

Tłumaczenia (10)

☐ Kette nachspannen	☒ Napięcie łańcucha
☒ Kettenspannung	☒ napięcie łańcucha

W prezentowanych dwóch przykładach występuje co prawda zasadniczo korespondencja referencyjna, jednak brak jest zgodności na poziomie składniowym. Następuje przesunięcie kategorii językowych tak, że jednostki języka źródłowego i docelowego należą do innych części mowy, np. czasownik – nominalizacja lub fraza czasownikowa – nominalizacja frazy czasownikowej. Trudno więc w tym przypadku uznać je za ekwiwalentne, a ich użycie przez korzystającego ze słownika może prowadzić do istotnych błędów w przekładzie.

Niekiedy w tłumaczeniu praktycznie w ogóle nie ma korespondencji na poziomie formalnym. Taką sytuację ilustruje następujący przypadek:

The screenshot shows a web-based dictionary interface. At the top, there is a search bar containing the text 'strumień powietrza'. To the right of the search bar are three buttons: 'Szukaj', 'Grafika', and 'Wyodrębnij'. Below the search bar, there is a section with two tabs: 'Niemiecki' (German) and 'Polski' (Polish). Under the 'Niemiecki' tab, there is a list of 10 translations, each preceded by a checkbox. The first three translations are: 'Die zuströmende Druckluftmenge erhöhen.', 'Ein Luftstrom mit regelbarer Geschwindigkeit wird auf das Fahrzeug gerichtet.', and 'Durch eine Einströmöffnung kann Frischluft zugeführt werden, damit auf diese Weise die ausströmende Luft durch Außenluft ersetzt wird.' Under the 'Polski' tab, there are three translations: 'Podwyższyć strumień sprężonego powietrza.', 'Na pojazd należy skierować strumień powietrza o zmiennej prędkości.', and 'Strumień powietrza dopływającego może uzupełniać powietrze w komorze w celu zrównoważenia odprowadzanego powietrza powietrzem otoczenia.'

W zasadzie ekwiwalent leksykalny polskiej kolokacji *strumień powietrza* – *ein Luftstrom* – jest obecny tylko w drugim przykładzie, w pozostałych konkordancjach używane są zupełnie inne sformułowania do wyrażenia tej samej treści. Przydatność tego typu przykładów jest więc dla użytkownika słownika znikoma.

5. Wnioski

Przedstawiona analiza wybranych haseł z portalu *dictindustry.com* oraz porównanie ich z drukowanymi słownikami technicznymi uwidacznia ograniczenia, z jakimi boryka się obecnie leksykografia specjalistyczna. Zarówno drukowane słowniki techniczne, jak i portale online tworzone są raczej przez ekspertów z dziedziny techniki, a nie przez profesjonalnych leksykografów, co skutkuje intuicyjną koncepcją słownika oraz brakiem lub bardzo ograniczonym komentarzem leksykograficznym do haseł i ekwiwalentów.

Oparcie przekładowych słowników elektronicznych na równoległych korpusach językowych jest niewątpliwie kierunkiem słusznym, również w leksykografii specjalistycznej, jednak same korpusy nie są w stanie zastąpić słownika, a nazywanie takich portali „słownikami” jest nieuprawnione.

Analiza leksyki motoryzacyjnej w serwisie *dictindustry.com* wykazała dobitnie, że zarówno kwantytatywnie, jak i jakościwnie nie jest on w stanie w pełni zaspokoić potrzeb użytkowników. Po pierwsze należy zadbać i to, aby korpus – również korpus tekstów dotyczących treści specjalistycznych – był zrównoważony i reprezentatywny.

Po drugie niezbędne jest poddanie materiału leksykalnego obróbce, tj. przyporządkowanie jednostkom leksykalnym kategorii lingwistycznych w procesie anotacji, następnie lematyzacja słowoform – co jest możliwe przy pomocy oprogramowania do obróbki danych korpusowych. Już zastosowanie takich automatycznych narzędzi podniosłoby znacznie wartość użytkową portalu.

Ponieważ kolokacje terminologiczne oraz terminy wielowyrazowe stanowią istotny obszar leksyki specjalistycznej, a ich ekwiwalencja w obszarze fachowym, językowym i pragmatycznym nie do końca daje się uchwycić przy pomocy technik komputerowych, konieczne jest jednak manualne opracowanie danych przez osoby posiadające kompetencję w zakresie wiedzy specjalistycznej oraz metaleksykograficznej. W tym zakresie specjalistyczna leksykografia elektroniczna wydaje się więc wciąż być sporo w tyle za ogólnymi słownikami online i nie wykorzystywać stanu wiedzy metaleksykograficznej oraz dużego potencjału, jaki jawi się dla tego obszaru zastosowań.

Bibliografia

- Bergenholtz, H./ S. Tarp (1994), *Mehrworttermini und Kollokationen in Fachwörterbüchern*, (w:) B. Schaefer/ H. Bergenholtz (red.), *Fachlexikographie. Fachwissen und seine Repräsentation in Wörterbüchern*. Tübingen, 385–419.
- Blok, Cz./ W. Jeżewski (2007), *Ilustrowany słownik samochodowy 6-języczny polski, francuski, angielski, niemiecki, włoski, rosyjski*. Warszawa.
- Burger, H. (2010), *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin.
- Dobrovolskij, D. (1985), *Kognitive Aspekte der Idiom-Semantik. Studien zum Thesaurus der Idiom-Semantik*. Tübingen.
- Frączek, A./ R. Lipczuk (2004), *Słowniki polsko-niemieckie i niemiecko-polskie. Historia i teraźniejszość*. Szczecin.
- Grucza, S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Haensch, G. (1991a), *Die mehrsprachigen Wörterbücher und ihre Probleme*, (w:) F.J. Hausmann/ O. Reichmann/ H.E. Wiegand (red.), *Wörterbücher. Dictionaries, Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 5.3)*. Berlin/ New York, 2909–2937.
- Haensch, G. (1991b), *Die zweisprachige Fachlexikographie und ihre Probleme*, (w:) F.J. Hausmann/ O. Reichmann/ H.E. Wiegand (red.), *Wörterbücher. Dictionaries, Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 5.3)*. Berlin/ New York, 2937–2948.
- Hausmann, F.J. (1984), *Wortschatzlernen ist Kollokationslernen*, (w:) „Praxis des neusprachlichen Unterrichts” 31, 395–406.
- Le-Hong, K./ P.A. Schmitt (1998), *Technische Sprache im Bereich der Kraftfahrzeugtechnik*, (w:) L. Hoffmann/ H. Kalverkämper/ H.E. Wiegand (red.), *Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. An International Handbook of*

- Special-Language and Terminology Research (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.1). Berlin/ New York, 1153–1163.
- Lisiecka-Czop, M. (2018), *Zur Präsentation von Kollokationen in mehrsprachigen Fachwörterbüchern*, (w:) K. Nerlicki/ B. Komenda-Earle/ K. Sztandarska (red.), Texte und Wörterbücher. Translatorische, lexikalische und glottodidaktische Aspekte. Hamburg, 129–148.
- Łukasik, M. (2009), *Anotacja korpusów tekstów specjalistycznych*, (w:) M. Górnicz/ M. Kornacka (red.) „Języki Specjalistyczne” 9. Wyraz – tekst –interpretacja. Warszawa, 78–97.
- Reder, A. (2006), *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien.
- Schaeder, B. (1994), *Zur Theorie der Fachlexikographie*, (w:) B. Schaeder/ H. Bergholtz (red.), Fachlexikographie. Fachwissen und seine Repräsentation in Wörterbüchern. Tübingen, 11–41.
- Sokołowska, M./ M. Bender/ K. Żak (red.) (2004), *Mały słownik techniczny niemiecko-polski i polsko-niemiecki*. Warszawa.
- Storrer, A. (2011), *Korpusgestützte Sprachanalyse in Lexikographie und Phraseologie*, (w:) K. Knapp et al. (red.), Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen/ Basel, 216–239.
- Sulikowska, A./ D. Misiek/ P. Sulikowski (2012), *Frazeologizm w badaniach germanistycznych: Geneza myśli frazeologicznej, propozycje ustaleń terminologicznych i klasyfikacja*, (w:) R. Lipczuk/ M. Lisiecka-Czop/ A. Sulikowska (red.), Frazeologizmy w słownikach niemiecko-polskich i polsko-niemieckich. Szczecin.
- Werner, R. (1999), *Das Problem der Äquivalenz im zwei- und im mehrsprachigen Fachwörterbuch*, (w:) L. Hoffmann, H. Kalverkämper, H. E. Wiegand et al. (red.), Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. An International Handbook of Special-Language and Terminology Research (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.2). Berlin/ New York, 1853–1884.
- Wrzosek, P. (2015), *Słownik samochodowy 4-języczny polsko-angielsko-niemiecko-francuski*. Warszawa.
- Zenderowska-Korpus, G. (2004), *Sprachliche Schematismen des Deutschen und ihre Vermittlung im Unterricht DaF*. Frankfurt a. M.

Problemy terminologiczne i deskrypcyjne dotyczące językowych aspektów ludzkiej kognicji

Terminological and descriptive problems concerning language aspects of human cognition

Jolanta MAZURKIEWICZ-SOKOŁOWSKA

Uniwersytet Szczeciński/ University of Szczecin

E-mail: jolanta.mazurkiewicz@usz.edu.pl, 

Abstract: The paper, presenting research within the scope of cognitive linguistics, concerns the problem of conceptualization of meanings by language users and terminological difficulties with the selection of terms for describing language aspects of human cognition. The aim is to present the referential fields of terms, such as schemas/frames, idealized cognitive models, mental spaces, as well as the cognitive mechanisms which hinder clear distinctions between them. The main goal of the author is an attempt to prove the thesis that the psychology reality principle to the largest extent satisfies the description of mental representation and processing of meanings in the categories of cognitive domains, mental spaces and conceptualizations.

Keywords: metalanguage, frames, ICMs, cognitive domain, mental spaces, processing of meanings

1. Wstęp

Rozwijająca się od lat 70. ubiegłego wieku lingwistyka kognitywna (zob. G. Lakoff/ M. Johnson 1980, G. Lakoff 1987, R. Langacker 1987, 1991, L. Talmy 1988) stawia sobie za cel charakterystykę języka w kontekście całokształtu ludzkiego poznania. Podobnie jak w ujęciach formalnych (zob. N. Chomsky 1957, 1964, 1981, 1995), obiektem badawczym jest kognicja, jej postać i mechanizmy funkcjonowania, odnoszące się do języka, jednak punktem wyjścia do badań są wypowiedzi użytkowników języka, uczestniczących w konkretnych zdarzeniach mownych, a nie – postrzegana jako autonomiczna – składnia i hipotezy dotyczące reguł gramatyki uniwersalnej.

Krótką, jak dotąd, historią badań kognitywno-lingwistycznych¹ ukazuje wielość sposobów postrzegania kognicji, od klasycznego modelu kognicji, porównywanej do komputera (zob. N. Chomsky 1957, A. Newell/ H. Simon 1972, M. Minsky 1975), przez ujęcia koneksjonistyczne (zob. M. Gazzaniga 1985, D. Dennett 1987, J. Elman/ E. Thompson/ E. Rosch 1999) po koncepcje kognicji ucieleśnionej (zob. S. Gallagher 1986, F. Varela i in. 1991, A. Damasio 1994, 1999), jak i terminów, które służyć mają jej opisowi. Dotyczy to między innymi pojęć, przy pomocy których charakteryzowana jest mentalna postać wiedzy i języka, jak ramy pojęciowe (*schemas, frames*), idealne

¹ Tu: w szerokim rozumieniu, obejmującym ujęcia formalne i te, ukierunkowane poznawczo na całokształt kontekstowy, zawarty w zdarzeniach mownych.

modele kognitywne (*idealized cognitive models (ICMs)*), domeny kognitywne (*cognitive domains*), przestrzenie mentalne (*mental spaces*). Terminy te, jak zauważa J. Taylor (2003), bywają używane synonimicznie na określenie tych samych konstruktów, ale też przy pomocy tych samych pojęć bywają określane różne konstrukty (zob. J. Taylor 2003: 89).

Niniejszy artykuł ma na celu przybliżenie obszarów odniesienia tych pojęć, naświetlenie mechanizmów kognitywnych, które utrudniają jasne rozgraniczenia między nimi oraz próbę dowiedzenia tezy, że warunek realności psychologicznej, w najwyższym stopniu, spełnia opis mentalnej postaci znaczeń w kategoriach domen kognitywnych, przestrzeni mentalnych i konceptualizacji.

2. Ramy pojęciowe i idealne modele kognitywne

Ramy pojęciowe w ujęciu M. Minsky'ego (1975) stanowią mentalną reprezentację typowych sytuacji, wyabstrahowanych z indywidualnych doświadczeń, jak np. 'dziecięca impreza urodzinowa'. Są one definiowane jako ogólne formaty reprezentacji wiedzy, schematy, na które składają się wartości standardowe i miejsca puste, które wypełniają elementy zmienne (zob. M. Minsky 1975).

W ujęciu Ch. Fillmore'a, ramy to, pierwotnie, reprezentacje samej wiedzy językowej, obejmującej czasownik i cechujące go pod względem semantycznym przypadki, niezależnie od tego, ile z nich jest w danym zdaniu wyrażonych eksplicitnie. Jako łącznik między opisem sytuacji i jej reprezentacją syntaktyczną, rama przypadku nie musi zawsze zawierać opisu wszystkich jej aspektów, lecz może ograniczać się do określonych elementów składowych konkretnej sytuacji, w zależności od wybranego czasownika i perspektywy, którą on wyraża. Jako przykład, Ch. Fillmore przytacza sytuację transakcji handlowej, w której perspektywę zakupu towaru oddają czasowniki *kupować* (towa) i *wydawać* (pieniądze na towa), perspektywę sprzedaży towaru – czasownik *sprzedać*, zaś perspektywę towaru – czasownik *kosztować* (zob. Ch. Fillmore 1977: 61–64, 72–73). W związku z tym, że rozumienie wypowiedzi łączy się z aktywacją szerszego kontekstu, Ch. Fillmore poszerza definicję ramy tak, że obejmuje ona wiedzę ogólną, istotną dla rozumienia (sceny, wyobrażenia, doświadczenia użytkowników języka, funkcje wypowiedzi) i podkreśla, że opis znaczenia i rozumienie wypowiedzi wymaga równoczesnej identyfikacji figury i tła, jak w przypadku oznajmienia wyjazdu 'nad morze', które automatycznie aktywuje w tle struktury konceptualne, jak 'na wieś' (zob. Ch. Fillmore 1977: 74). Fillmore wprowadza rozróżnienie między ramą przywoływaną (*evoke frame*) i interpretacyjną (*invoke frame*), z których pierwsza odnosi się do elementów standardowych, łączonych konwencjonalnie z danym wyrażeniem, a druga jest efektem interpretacji wyrażenia przez użytkownika języka pod wpływem inferencji kontekstowych, wiedzy i doświadczenia (zob. Ch. Fillmore 1985: 232, patrz też: A. Ziem 2008: 232–235).

Idealne modele kognitywne z kolei to termin wprowadzony przez G. Lakoffa (1987) jako narzędzie strukturyzacji przestrzeni mentalnych (G. Fauconnier 1985) (patrz: pkt. 2). Idealne modele kognitywne definiowane są jako złożone całości strukturalne, funkcjonujące w oparciu o określone reguły strukturyzacji. Reguły te współtworzą: i. struktura zawartości ram, skryptów i scenariuszy, wiązek cech, taksonomii,

prototypów, ii. struktura schematów wyobrażeniowych oraz iii. projekcje metaforyczne i metonimiczne (zob. G. Lakoff 1987: 68, 284, patrz też: A. Ziem 2008: 26–28)². Idealne modele kognitywne to zatem jednostki zintegrowane, bazujące na powtarzalnych doświadczeniach, uwzględniające współistnienie różnych reguł strukturyzacji wiedzy konceptualnej (zob. A. Ziem 2008: 26).

3. Domeny kognitywne, przestrzenie mentalne, konceptualizacje

W odróżnieniu od ram pojęciowych i idealnych modeli kognitywnych, opisujących uogólnioną, typową i wyidealizowaną zawartość znaczeń, statycznych i sztywnych, domeny kognitywne, przestrzenie mentalne i konceptualizacje cechuje dynamika, elastyczność i zmienność.

Domeny kognitywne, zgodnie z poglądem R. Langackera (1987), obejmują wszelkie treści pojęciowe i sfery doświadczenia mentalnego o różnym i zmiennym stopniu abstrakcji, które mogą stanowić bazę pojęciową znaczenia danego wyrażenia (zob. R. Langacker 2009: 71, 79)³. Tworzą one hierarchie/ taksonomie, w których znajdują się jednostki z wyższych i niższych poziomów organizacji pojęciowej. Podstawę znaczenia danego wyrażenia może stanowić każdy element, niezależnie od stopnia swojej złożoności, z każdego poziomu organizacji pojęciowej. Domeny, przywoływane przez dane wyrażenie, tworzą matrycę domen i są względem siebie w relacjach: mogą się przenikać, zachodzić na siebie, zawierać w sobie (zob. R. Langacker 2009: 71–76). Mogą być bardziej centralne lub peryferyjne, w zależności od tego, czy dane wyrażenie przywołuje je automatycznie: zawsze bądź często, czy tylko sporadycznie: w specyficznych kontekstach (zob. R. Langacker 2009: 76).

Ilustracji niech posłuży wyraz *mlecz*, który aktywuje domeny wyższych poziomów organizacji pojęciowej, jak [roślina], [kwiat], [ziele], [chwast] i niższych, jak [mniszek lekarski] czy [dmuchawiec]. Domeny [kwiat], [ziele], [chwast] mogą zachodzić na siebie lub się przenikać, zaś domeny [mniszek lekarski] i [dmuchawiec] mogą zawierać się w każdej z tych domen, choć bliższe tło dla domeny [mniszek lekarski] stanowi domena [ziele], a dla domeny [dmuchawiec] – domena [chwast]. O stopniu centralności/peryferyjności domen decyduje każdorazowo kontekst, którym może być np. czas (kwitnienia, przekwitania) – w odniesieniu do domen [kwiat] i [dmuchawiec], miejsce (łąka, trawnik w ogrodzie) – w odniesieniu do domen [kwiat] i [chwast], właściwości lecznicze – w odniesieniu do domeny [mniszek lekarski]. Domena [kwiat] jest szczególnie ciekawa: jako domena z wyższego poziomu organizacji pojęciowej, przywołuje generalnie wyobrażenie kwitnących roślin ozdobnych, w związku z czym, w odniesieniu do *mlecz*, stanowić będzie raczej domenę peryferyjną, podczas gdy, jako domena z niższego (względem *mlecz*) poziomu, na którym

² Odnośnie do skryptów i scenariuszy, patrz: R. Schank/ R. Abelson (1977), prototypów – E. Rosch (1975), schematów wyobrażeniowych – R. Langacker (1987), projekcji metaforycznych i metonimicznych – G. Lakoff/ M. Johnson (1980). Jak zauważa A. Ziem i G. Lakoff (1987) nie precyzuje pojęć: wiązki cech i taksonomie (zob. A. Ziem 2008: 26).

³ Szczególnym rodzajem domen są tzw. domeny podstawowe, nieredukowalne poznawczo, jak [przestrzeń], [czas], [kolory], [dźwięki], [temperatura] (zob. R. Langacker 2009: 72).

przywołuje 'kwiat', jako element budowy rośliny, jawić się może jako jedna z domen centralnych.

Jak podkreśla R. Langacker, każda ustalona matryca domen może zawsze zostać poszerzona o kolejne domeny, a treści znaczeniowe danego wyrażenia mogą być przypisywane różnym domenom matrycy (zob. R. Langacker 2009: 71).

Pojęcie przestrzeni mentalnych postrzegane jest jako synonimiczne dla domen kognitywnych. Tworzą je większe i mniejsze struktury konceptualne, pojawiające się nagle i spontanicznie w czasie trwania procesów przetwarzania informacji językowych. Odgrywają one swoistą rolę w strukturyzacji toczącego się dyskursu (zob. G. Fauconnier 1997: 11). Przestrzenie mentalne różnią się od domen pod względem operacji kognitywnych, w których biorą udział: aktywowane struktury przestrzeni mentalnych, fragmentaryczne, niespójne i zmienne, współuczestniczą w tworzeniu nowych jednostek konceptualnych. Domeny, jako bardziej stabilne i spójne, stanowią bazę pojęciową dla tych procesów (zob. R. Langacker 1987, 2009: 60, 80, A. Ziem 2008: 32).

Konceptualizacje z kolei definiowane są jako wszelkie przejawy doświadczenia mentalnego wszystkich modalności (motoryczne, sensoryczne, emocjonalne), wśród nich koncepcje, pojęcia, oceny, zarówno zakodowane w pamięci, jak i konstytuujące się w czasie trwania procesu przetwarzania (zob. R. Langacker 2009: 52–53).

Konceptualizacje mogą być statyczne, dynamiczne, utrwalone, nowopowstałe, proste, złożone. Mogą pojawiać się natychmiast lub rozwijać sekwencyjnie, jak w przypadku całych scenariuszy poznawczych, np. sekwencji czynności, wynikających z przepisu kulinarnego. Konceptualizację może stanowić także kontekst sytuacyjny i wcześniejszy dyskurs (zob. R. Langacker 2009: 72–73).

Procesy konceptualizacyjne zachodzą w umysłach ludzkich nieustannie, w związku z czym konceptualizacje stanowią podstawowe sposoby interakcji ludzi ze światem (zob. R. Langacker 2009: 50–51, 61, 75–77). Dynamika konceptualizacji wynika z faktu, że są one procesem poznawczym i, jako takie, rozwijają się i ulegają modyfikacjom podczas procesu przetwarzania wyrażen językowych przez użytkowników języka pod wpływem ich doświadczeń mentalnych (zob. R. Langacker 2009: 54–56). W powiązaniu z wyrażeniami językowymi, konceptualizacje są postrzegane jako znaczenia. Identyfikowanie znaczeń z konceptualizacjami, a nie z – postrzeganymi, jako bardziej statyczne – pojęciami, wiąże się właśnie z dynamiką tego procesu (zob. R. Langacker 2009: 18). Podkreślić należy, że zawsze aktywowany jest tylko pewien zakres znaczenia z całego spektrum znaczeniowego danego wyrażenia, w zależności od tego, ile i jakie treści dany użytkownik języka jest w stanie przetworzyć w danym momencie (zob. R. Langacker 2009: 85–128).

I właśnie z faktu indywidualnego i uwarunkowanego kontekstowo zróżnicowania operacji kognitywnych, biorących udział w procesach kategoryzacji, schematyzacji, konkretyzacji, wydobywania figury z tła, tak pod względem dynamiki, jak również stopnia ogólności/szczegółowości i kompleksowości, wynikają problemy terminologiczne, dotyczące nie tylko rozgraniczenia między domenami kognitywnymi, przestrzeniami mentalnymi i konceptualizacjami, ale i wymiennego i niejednoznacznego stosowania także i omówionych w pkt. 2 pojęć.

4. Problemy terminologiczne i deskrypcyjne

4.1. Domeny kognitywne, przestrzenie mentalne i konceptualizacje, jako narzędzia opisu procesu konceptualizacji znaczeń

Na podstawie dotychczasowych rozważań można stwierdzić, że jedna i ta sama definicja, obejmująca zjawiska mentalnych doświadczeń, jak pojęcia (stałe, spontaniczne, nowe), doświadczenia sensoryczne, emocje, odczucia, dyskursy, bardziej lub mniej rozbudowane scenariusze i ich fragmenty, oceny kontekstów fizycznych, społecznych, kulturowych, językowych, ma zastosowanie zarówno do domen kognitywnych, przestrzeni mentalnych, jak i konceptualizacji. Zatem, czy dany koncept lub struktura konceptualna stanowi domenę, przestrzeń mentalną czy konceptualizację, zależy od etapu procesu konceptualizacji znaczenia danego wyrażenia i rodzaju operacji kognitywnych, w których one uczestniczą.

W przytoczonym powyżej przykładzie możliwych domen, przywoływanych przez wyraz *mlecz*, wszystkie one mogą stanowić także przestrzenie mentalne i konceptualizacje. W procesie konceptualizacji jego znaczenia może nastąpić odwołanie do wiedzy pojęciowej z domeny [rośliny] i jednocześnie, pod wpływem czynników kontekstowych i ogniskowanych elementów doświadczenia użytkownika języka, mogą otwierać się przestrzenie mentalne, dotyczące np. ‘szkodliwego oddziaływania mleczu na inne rośliny’, jego ‘leczniczego oddziaływania na człowieka’, ‘intensywnie żółtych kwiatów’ czy też ‘kulistych skupisk białoszarego puchu przekwitłych kwiatów, zdmuchiwanym chętnie przez dzieci lub roznoszonym przez wiatr’, skutkiem czego aktywowane zostanie, odpowiednio, znaczenie w postaci konceptualizacji *chwastu*, *mniszka lekarskiego*, *kwiatu* czy *dmuchawca*, a każde z nich otwierać będzie dalsze przestrzenie mentalne i przywoływać kolejne domeny. Powyższa konceptualizacja *dmuchawca*, która powstała z odwołania do domen kognitywnych [ludzie], [dzieci] (i konceptu: *dzieci*), [czynności] (i konceptu: *zdmuchiwać*), [emocje] (i konceptu: *chętnie*), [zjawiska atmosferyczne] (i konceptu: *wiatr*) powoduje otwieranie się dalszych przestrzeni mentalnych, np. ‘biegających, roześmianych dzieci w letnich ubraniach’, ‘ciepłego, wiosennego wiatru’, będących efektem odwołania do domen kognitywnych, jak [czynności] (i konceptów: *biegać*, *śmiać się*), [emocje] (i konceptu: *radość*), [pory roku], [czas] (i konceptów: *wiosna*, *lato*), [odzież] (i konceptu: *letnie ubrania*), [odczucia], [temperatura] (i konceptu: *ciepły*). W procesie konceptualizacji pojawiają się mogą także koncepty z domen [dorośli] (*rodzice/opiekunowie/przechodnie*), [zwierzęta] (*psy*, *koty*, *owady*), [kolory] (*natury*, *ubrań*), [materiał] (*ubrań*) itd.

Wymienione koncepty cechuje różny stopień ogólności/ szczegółowości, przy czym w powyższym opisie pozostają one na poziomie typu, natomiast w procesach przetwarzania wyrażenia przez indywidualnych użytkowników języka jawić się będą najczęściej jako konkretne obiekty (okazy). Wszystkie one mogą stanowić domeny – w momencie, gdy następuje do nich odwołanie w procesie konceptualizacji, przestrzenie mentalne – w momencie ich pojawienia się w czasie trwania tego procesu, i konceptualizacje – proceduralnie – na każdym etapie, oraz, jako wynik procesu konceptualizacji, czyli znaczenie: struktura powstała w wyniku wydobycia i uwypuklenia

określonych treści pod wpływem aktywowanych domen kognitywnych i przestrzeni mentalnych (zob. R. Langacker 2009).

4.2. Konceptualizacje znaczeń pojęć, służących opisowi mentalnej postaci wiedzy i języka

Odnosnie do możliwości zastosowań analizowanych w pkt. 1 i 2 niniejszego artykułu terminów, w literaturze przedmiotu można spotkać następujące stwierdzenia:

- ramy (*schemas*), jako bazy interpretacji i bazy danych (zob. M. Minsky 1975), są tożsame z ramami (*frames*) (zob. Ch. Fillmore 1977) (zob. A. Ziem 2008: 256–257);
- ramy (*frames*), domeny i przestrzenie mentalne są porównywalne, ramy (*schemas*) i modele kognitywne – nie w tym samym stopniu (zob. A. Ziem 2008: 34);
- domeny, ramy, modele kognitywne, sceny, schematy i skrypty są ekwiwalentne, (zob. R. Langacker 1987: 150);
- przestrzenie mentalne są strukturyzowane przez idealne modele kognitywne (zob. G. Lakoff 1987: 68);
- przestrzenie mentalne są strukturyzowane przez ramy (zob. G. Fauconnier/M. Turner 1998: 137).
- pojęcie, koncepcja, konceptualizacja oraz domena (niepodstawowa), rama i idealny model kognitywny różnią się od siebie pod względem perspektywy: pierwsze trzy ogniskują treści znaczeniowe, drugie – umożliwiają pokazanie ich roli w konstytuującym się znaczeniu, przy czym najbardziej ogólne są terminy: konceptualizacja i domena. Konceptualizacja niweluje różnice między koncepcją i pojęciem, zaś termin domena, jako jedyny z pozostałych trzech, obejmuje swym zakresem także domeny podstawowe i elementy zdarzeń mownych w czasie ich trwania (zob. R. Langacker 2009: 74–75).

Przytoczone poglądy obrazują różnorodność konceptualizacji znaczeń pojęć, służących opisowi mentalnej postaci wiedzy i języka. Są one efektem indywidualnie zróżnicowanych procesów konceptualizacji, tak pod względem perspektywy oglądu, jak i elementów wydobywanych z tła pojęciowego na plan pierwszy, stopnia ogólności/uszczegółowienia i kompleksowości ogniskowanych treści i ich wzajemnych relacji. Czynniki te sprawiają, że w konceptualizacjach różnych badaczy określone terminy zdają się być tożsame lub odmienne.

Problem z wyborem terminów do opisu mentalnej postaci wiedzy i języka wynika więc z faktu, że kognicja to nie tylko reprezentacja, ale przede wszystkim proces. Jak wspomniano powyżej, procesy konceptualizacji toczą się nieprzerwanie, a przetwarzane wyrażenia aktywują kolejne obszary substratu pojęciowego i uruchamiają procesy, w wyniku których przywoływane są lub tworzone kolejne koncepcje i elementy treści znaczeniowych.

Wyróżnienie ram przywoływanych (wartości standardowych, które użytkownik języka wiąże z wyrażeniem ze względu na przynależność do wspólnoty językowej) i ram interpretacyjnych (będących wynikiem odniesień do informacji kontekstowych

i inferencji) jest pewną próbą uwzględnienia procesowego aspektu kognicji: Wypełnianie miejsc pustych w ramach postrzegane jest jako praca konstrukcyjna użytkownika języka, wykonywana w oparciu o informacje, pochodzące z danych językowych, niewerbalnych źródeł, ogólnej wiedzy czy od partnerów rozmowy (zob. Ch. Fillmore, za: A. Ziem 2008: 284).

Jednak opisywanie procesu przetwarzania języka w terminach ram czy idealnych modeli kognitywnych, nawet z uwzględnieniem inferencji, interpretacji i konstruowania, nadal ogranicza je do zawartości struktur językowych, postrzeganych jako 'gestalty', czyli całości, złożone z elementów, stanowiących ich integralne części. Wydobywa z tła treści standardowe, powszechne, racjonalne, typowe, idealne, a ich zmienność wiąże się jedynie z przyjętą perspektywą, bardziej lub mniej fragmentaryczną/bardziej lub mniej pełną konfiguracją elementów składowych sytuacji, modyfikacją uzusu. Nie uwzględnia zatem, a jeśli, to tylko marginalnie, treści znaczeniowych, przywoływanych przez użytkowników języka podczas przetwarzania wyrażen językowych spontanicznie, indywidualnie i subiektywnie.

Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem R. Langackera, że domeny stanowią termin najbardziej ogólny (zob. R. Langacker 2009: 74). Jako mentalne obszary wiedzy wszelkiej modalności, tworzące hierarchie od bardziej schematycznych po konkretne i wyspecyfikowane, obejmują ramy, schematy, idealne modele kognitywne, skrypty, scenariusze, konceptualizacje, a także przestrzenie mentalne. Konceptcje, stanowiące domeny danej matrycy domen, mogą tworzyć najróżniejsze konfiguracje (zob. R. Langacker 2009: 80). Jak wspomniano powyżej, za termin ogólny R. Langacker uznaje również konceptualizacje, które mogą być aktywowane jako element domen, przestrzeni mentalnych i efekt procesu konceptualizacji.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że funkcjonowanie ludzkiej kognicji, w odniesieniu do reprezentacji i przetwarzania wiedzy i języka, najpełniej oddaje opis przy użyciu terminów domeny, przestrzeni mentalne i konceptualizacje. Odnoszą się one do mentalnych doświadczeń, zarówno tych zakodowanych w pamięci długotrwałej, jak i tych, powstających spontanicznie, ad hoc, w czasie procesu konceptualizacji treści znaczeniowych przetwarzanych wyrażen i wypowiedzi. Pozwalają więc opisać nie tylko samą zawartość znaczenia, ale też uchwycić dynamikę procesu konceptualizacji, zarówno pod kątem pojawiających się treści znaczeniowych, jak i stopnia ich uszczegółowienia, elementów ogniskowanych i wydobywanych na plan pierwszy oraz perspektywy oglądu (odnośnie do obrazowania, patrz: R. Langacker 2009: 85–128). Opis obejmuje więc aktywowane przez dane wyrażenie domeny, ich wzajemne relacje i stopień centralności/ peryferyjności w matrycy domen (tło pojęciowe wyrażenia), wydobywane z tła w procesie przetwarzania wyrażenia treści znaczeniowe, zarówno przywoływane z pamięci, jak i kreowane na bieżąco, oraz efekt procesu, czyli konceptualizację znaczenia, która sama w sobie jest także dynamicznie zmienna.

Zastosowanie terminów domeny, przestrzeni mentalne i konceptualizacje pozwala też na objęcie opisem twórców mentalnych, klasyfikowanych, jako prototypy, metafory konceptualne i blendy. Wszystkie one mogą występować w obszarze domen, przestrzeni mentalnych i konceptualizacji: zarówno i) prototypy, jako najlepsi przedstawiciele danej kategorii (*wróbel* dla kategorii 'ptak') (zob. E. Rosch 1975), ii)

metafory konceptualne, jako efekt projekcji treści pojęć konkretnych na zjawiska abstrakcyjne (np. *czas to pieniądz*), metonimicznych projekcji części na całość (np. *mq-dre głowy* w odniesieniu do ‘ludzi’), personifikujących projekcji ludzkiej aktywności na obiekty nieożywione (np. *teoria zakłada*) (zob. G. Lakoff/ M. Johnson 1980), jak i iii) blendy, jako efekt procesów integracji pojęciowej. W przypadku tych ostatnich, określone treści z przestrzeni wyjściowych przenikają się wzajemnie z aktywowanymi dalszymi treściami w przestrzeni generycznej i są integrowane do nowych pojęć w przestrzeni blendu (zob. G. Fauconnier/ M. Turner 1998, 2002, A. Libura 2007), jak w przypadku konceptu *Zajqac*, który, otwiera przestrzenie wyjściowe: ‘zwierzęta’ i ‘Święta Wielkiej Nocy’, aktywujące w przestrzeni generycznej treści, związane z symboliką świąteczną, integrowane w przestrzeni blendu do prezentu wielkanocnego, zwyczajowo słodczy lub innego drobiazgu dla dzieci.

Znaczenie, jako tożsame z konceptualizacją, to rozumienie wyrażenia/wypowiedzi przez indywidualnego użytkownika języka w danym, konkretnym zdarzeniu mownym (zob. R. Langacker 2009: 51–53). Jest ono efektem wzajemnego oddziaływania treści znaczeniowych elementów składowych wyrażenia/wypowiedzi (na zasadzie niepełnej kompozycjonalności) i elementów dodatkowych (wiedzy encyklopedycznej, kontekstowej, doświadczenia), aktywowanych w procesie konceptualizacji znaczeń, poprzez wzajemne przenikanie, jako że nie istnieją ścisłe granice między znaczeniem językowym a wiedzą i doświadczeniem ogólnym i kontekstowym (zob. R. Langacker 2009: 79, 84).

Znaczenie nie jest ani w pełni otwarte, ani w pełni zamknięte. Jest ono zawsze wynikiem prawdopodobieństwa aktywowania określonych domen, które ma charakter losowy i jest wrażliwe na czynniki kontekstowe i zmienność uzusu (zob. R. Langacker 2009: 77–78). Znaczenie najczęściej więc wykracza poza schemat, ramę pojęciową czy idealny model i stanowi ich modyfikację, zależną od indywidualnie i subiektywnie aktywowanych treści różnych modalności.

Wobec powyższej argumentacji, warunek realności psychologicznej wyczerpuje najpełniej opis znaczeń w terminach domen kognitywnych, przestrzeni mentalnych i konceptualizacji, jako że pozwala przedstawić zarówno treści znaczenia, jak i procesy konceptualizacji tych treści. Dowodzą tego już omówione powyżej przykłady. Warto jednak pokazać wartość poznawczą takiego opisu, stosując go do przykładu, znanego z literatury przedmiotu, jako kategorii standardowej, jak schemat, rama czy idealny model kognitywny. Za przykład posłuży więc, analizowane w literaturze przedmiotu w kategorii schematu (zob. M. Minsky 1975), wyrażenie ‘dziecięca impreza urodzinowa’.

4.3. Opis wyrażenia ‘dziecięca impreza urodzinowa’ w terminach domen kognitywnych, przestrzeni mentalnych i konceptualizacji

Poniższy diagram prezentuje aktywowane w toku przetwarzania wyrażenia ‘dziecięca impreza urodzinowa’ domeny kognitywne (w nawiasach kwadratowych), wybrane konceptualizacje (pisane kursywą), układy hierarchiczne/taksonomiczne (oznaczane strzałkami), koncepty, występujące w różnych konfiguracjach (pogrubione):

- [ludzie] → [rodzina], [znajomi], [dzieci], [koleżanki i koledzy] → [emocje, odczucia, nastroje]
- [czynności] → [emocje, odczucia, nastroje]
- *przemieszczanie się* (na imprezę, ale i w celu kupienia prezentu, stroju, wyjścia do fryzjera) → [sposoby]

[środki lokomocji] → [paliwo], [bilety] → [pieniądze] [poruszanie się pieszo]

-- *wybieranie, kupowanie, przygotowywanie*

(prezentu, stroju) → [przedmioty] → [ubrania], [kosmetyki], [zabawki], [art. spożywcze], [art. papiernicze], [art. ozdobne], [kwiaty]

[zwierzęta]
 [pieniądze]
 [emocje, odczucia, nastroje]

-- *czesanie/wyjście do fryzjera* → [emocje, odczucia, nastroje]

-- *witanie, rozmawianie, żartowanie, jedzenie, picie, gry i zabawy, tańczenie, śpiewanie, żegnanie*

[relacje interpersonalne], [rozmowy, żarty], [tańce], [piosenki]
 [przedmioty] → [gry], [zabawki], [art. spożywcze], [kwiaty]
 [zwierzęta]
 [głosy, odgłosy], [hałas]
 [emocje, odczucia, nastroje]

-- *planowanie, organizowanie*

[obowiązki], [zadania], [przybory do pisania], [czas], [komórka], [lodówka]⁴

[emocje, odczucia, nastroje]

[czas na przygotowania, zakupy], [termin imprezy], [czas trwania imprezy] →

[kalendarz] → [dni tygodnia] → [godziny] → [emocje, odczucia, nastroje]

⁴ Do naklejania karteczek wspomagających pamięć.

- [przedmioty]
- [art. spożywcze] → [potrawy], [napoje], [ciasta]: TORT
 - [art. ozdobne] → ŚWIECZKI, BALONY
 - [PREZENTY] → [ubrania], [kosmetyki], [zabawki], [art. spożywcze], [art. papiernicze], [art. ozdobne], [kwiaty], [zwierzęta]
 - [ubrania][kosmetyki], [zabawki], [art. spożywcze], [art. papiernicze], [art. ozdobne], [kwiaty]
 - [przybory do pisania]
 - [emocje, odczucia, nastroje]
 - [urządzenia] → [elektronika] → [komórki], [smartfony], [laptopy], [odtwarzacze muzyki, filmów, zdjęć]; [sprzęty kuchenne]
- [zwierzęta] (posiadane i obowiązki z nimi związane; prezent) → [emocje, odczucia, nastroje]
 - [relacje interpersonalne] → [rozmowy, żarty], [tańce], [piosenki], [gry], [zabawy], [głosy, odgłosy], [hałas] → [emocje, odczucia, nastroje]
 - [lokale] *dom, ulubiony/modny/nowo otwarty lokal gastronomiczny* → [wystrój], [klimat] → [emocje, odczucia, nastroje]
 - [muzyka] → [emocje, odczucia, nastroje]
 - [wspomnienia minionych imprez], [oczekiwania wobec imprezy], [wyobrażenia imprezy], [fragmenty sytuacyjno-dyskursywne, dotyczące wcześniejszych imprez/oczekiwanej imprezy] → [emocje, odczucia, nastroje] → [nastawienia]

Jak wynika z diagramu, przywoływane, jako prototypowe, treści znaczeniowe wyrażenia ‘dziecięca impreza urodzinowa’: TORT, ŚWIECZKI, BALONY, PREZENTY aktywują rozliczne domeny kognitywne o różnym stopniu ogólności/szczegółowości, jak [ciasta], [art. spożywcze] w przypadku TORTU, [art. ozdobne] w przypadku ŚWIECZEK i BALONÓW, [przedmioty], [rośliny], [zwierzęta] w przypadku PREZENTÓW. Wszystkie one, ale i wyrażenie, jako całość, aktywują domeny [ludzie], [czynności], [emocje, odczucia, nastroje] i otwierają przestrzeń mentalną, dotyczące wyobrażeń i oczekiwań wobec imprezy, jej organizacji i przygotowania, rozplanowania innych obowiązków, wspomnień minionych imprez, osób-uczestników imprezy, osób, pośrednio związanych z imprezą, jak fryzjerzy, taksówkarze, cukiernicy, kucharze, ekspedienty, ich wyglądu, charakteru, zachowania, w przypadku tych drugich – także efektów ich pracy. Każda z wymienionych koncepcji w procesie przetwarzania wyrażenia może być przywoływana, jako konceptualizacja w obrębie domeny/domena, w obrębie przestrzeni mentalnych i/lub jako konceptualizacja/ fragment konceptualizacji wykreowanego, w toku procesu, znaczenia. Każda z nich może stanowić element bliższego/dalszego tła pojęciowego konceptualizowanego znaczenia bądź być wysuwana na plan pierwszy, jako element wykreowanego znaczenia, przy czym miejsce i rola każdego z tych elementów, jak i stopień ogólności/szczegółowości każdego z nich, może się dynamicznie zmieniać w czasie trwania procesu

przetwarzania wyrażenia.

Najwyższy poziom centralności cechuje domeny [ludzie], [czynności], [emocje, odczucia, nastroje], [przedmioty] i [czas]. Domeny te cechuje także wysoki poziom ogólności, najwyższy – domenę [przedmioty]. W jej skład wchodzi: również dość ogólna domena – [prezenty], w obszarze której aktywowane mogą być elementy domen, jak [ubrania], [kosmetyki], [zabawki], [art. spożywcze], [art. papiernicze], [art. ozdobne], [kwiaty], [elektronika], [komórki], [smartfony], [laptopy], [odtwarzacze muzyki, filmów, zdjęć], jak i nienależąca do domeny [przedmioty] – domena [zwierzęta]. Wszystkie wyodrębnione domeny mogą stanowić niezależne domeny. W procesie przetwarzania analizowanego wyrażenia aktywują się one nie tylko w kontekście [prezentów], ale i wyglądu uczestników imprezy – w przypadku domen [ubranie] i [kosmetyki], zabawek, znajdujących się w domu dziecka-jubilata – w przypadku domeny [zabawki], wystroju lokalu – w przypadku domen [art. ozdobne] i [kwiaty], sprzętów i urządzeń tamże – w przypadku domeny [elektronika] czy zwierząt gości i gospodarzy – w przypadku domeny [zwierzęta].

Wyszczególnienie domeny [przybory do pisania], jako odrębnej w domenie [przedmioty] i pozostawienie jako niewyspecyfikowanej składowej domeny [art. papiernicze] w domenie [prezenty] ujawnia mechanizmy kognitywne, biorące udział w procesach kategoryzacji, schematyzacji, uszczegóławiania, wydobywania figury z tła: Domena [przybory do pisania] została wyodrębniona w domenie [przedmioty] w związku z jej aktywacją w kontekście czasowego planowania i organizowania zadań i obowiązków (podobnie jak domeny/konceptualizacje o dużym stopniu uszczegółowienia: [komórka] i [lodówka] – wszystkie konceptualizowane w kontekście możliwości zapamiętania/zapisania zadań do wykonania). [Przybory do pisania] cechuje w tym kontekście wyższy poziom centralności niż w kontekście [prezentów], dlatego w tym ostatnim pozostały niewyspecyfikowane. Koncepty *komórka* i *lodówka*, choć bardziej uszczegółowione, niż *przybory do pisania* zostały wyspecyfikowane w ogólnych domenach [elektronika] i [sprzęty kuchenne], odpowiednio, gdyż stanowią jednostki o dużym stopniu prawdopodobieństwa aktywacji także poza kontekstem narzędzi, ułatwiających zapamiętanie informacji, np. w celu zaproszenia gości bądź uzyskania zaproszenia (*komórka*), przechowania tortu i innych produktów spożywczych (*lodówka*).

Przytoczone przykładowe fragmenty możliwych procesów konceptualizacji treści znaczeń analizowanego wyrażenia pokazują dynamikę procesu, mechanizmy ząbienia, nakładania się, przenikania domen, dynamicznej zmienności roli różnych konceptów, jako elementów domen, przestrzeni mentalnych i konceptualizacji.

5. Zakończenie

Analiza wyrażenia ‘dziecięca impreza urodzinowa’ w kategoriach domen kognitywnych, przestrzeni mentalnych i konceptualizacji odsłania nie tylko wielość możliwych konceptualizacji, ale też mechanizmy kognitywne, przy udziale których one powstają. Każdy, aktywowany na danym etapie procesu przetwarzania wyrażenia, koncept może otwierać dalsze przestrzenie mentalne, przywoływać elementy kolejnych do-

men i współuczestniczyć w kreowaniu ostatecznej (na dany moment) postaci znaczenia tego wyrażenia, wydobywając na plan pierwszy określone treści z tła pojęciowego.

Podkreślić należy, że przedmiotowe wyrażenie wydobywać będzie na plan pierwszy różne treści w zależności od perspektywy osoby, czasu i usytuowania: inne u dziecka-jubilata, inne u dzieci-gości, osób dorosłych (gospodarzy/ gości) i inne w okresie zapraszania i przygotowań, inne przed samą imprezą, w jej trakcie i po. Ujawniające się mechanizmy kognitywne, biorące udział w tworzeniu znaczeń wyrażen, uzmysławiają wycinkowy, fragmentaryczny i dynamicznie zmienny ich charakter w indywidualnych konceptualizacjach znaczeń przez użytkowników języka w konkretnych zdarzeniach mownych.

Co istotne, opis znaczeń wyrażen w kategoriach domen kognitywnych, przestrzeni mentalnych i konceptualizacji, obejmujący treści o różnym stopniu ogólności/szczegółowości i kompleksowości, uwzględnia konceptualizacje wszystkich poziomów organizacji pojęciowej, zarówno konkretne, jak i schematyczne. Spełnia zatem w najwyższym stopniu warunek realności psychologicznej w odniesieniu do funkcjonowania ludzkiej kognicji w kontekście przetwarzania wiedzy i języka.

Bibliografia

- Chomsky, N. (1957), *Syntactic Structures*. The Hague.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge.
- Chomsky, N. (1981), *Lectures on Government and Binding. The Pisa Lectures*. Dordrecht.
- Chomsky, N. (1995), *The Minimalist Program*. Cambridge.
- Damasio, A. (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York.
- Damasio, A. (1999), *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York.
- Dennett, D. (1987), *The Intentional Stance*. Cambridge.
- Elman, J./ E. Bates/ M. Johnson/ A. Karmiloff-Smith/ D. Parisi/ K. Plunkett (1999), *Rethinking Innateness. A connectionist perspective on development*. Cambridge.
- Fauconnier, G. (1985), *Mental spaces. Aspects of Meaning Construction in Natural Languages*. Cambridge.
- Fauconnier, G. (1997), *Mappings in Thought and Language*. Cambridge.
- Fillmore, Ch. (1977), *The case for case reopened*, (w:) P. Cole/ J. Sadock (red.), „Syntax and Semantics”. New York, 59–81.
- Fillmore, Ch. (1985), *Frames and the semantics of understanding*, (w:) „Quaderni di Semantica” 6 (2), 222–254.
- Gallagher, S. (1986), *Body Image and Body Schema. A Conceptual Clarification*, (w:) „Journal of Mind&Behavior” 7 (4), 541–554.
- Gazzaniga, M. (1985), *The social brain: Discovering the networks of the mind*. New York.

- 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.
- Langacker, R. (1987), *Foundations of cognitive grammar*. Vol. I. *Theoretical Prerequisites*. Stanford.
- Langacker, R. (1991), *Foundations of cognitive grammar*. Vol. II. *Descriptive Application*. Stanford.
- Langacker, R. (2009), *Gramatyka kognitywna*. Kraków.
- Minsky, M. (1975), *A Framework for Representing Knowledge*, (w:) P. Winston (red.): *The Psychology of Computer Vision*. New York, 211–277.
- Newell, A./ H. Simon (1972), *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs.
- Rosch, E. (1975), *Cognitive representations of semantic categories*, (w:) „Journal of Experimental Psychology: General” 104, 192–233.
- Schank, R./ R. Abelson (1977), *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge system*. Hillsdale.
- Talmy, L. (1988), *Force Dynamics in Language and Cognition*, (w:) „Cognitive Science” 12, 49–100.
- Taylor, J. (2003), *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford.
- Varela, F./ E. Thompson/ E. Rosch (1991), *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge.
- Ziem, A. (2008), *Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*. Berlin.

Formuły rutynowe w słownikach i uzusie – na przykładzie niemiecko-polskim i polsko-niemieckim

Routinized formulas in dictionaries and language use: a contrastive German-Polish and Polish-German case study

Krzysztof NERLICKI

Uniwersytet Szczeciński/ University of Szczecin

E-mail: krzysztof.nerlicki@usz.edu.pl, 

Abstract: Learning routinized formulas is one of the relevant and effective components of foreign vocabulary acquisition. Therefore the lemmatization of such set phrases and the way they are explained in mono- and bilingual dictionaries for foreign language learners is of importance. The paper presents German and Polish routinized formulas listed in the dictionary *Langenscheidt Słownik Premium Niemiecki, polsko-niemiecki, niemiecko-polski* (2014). The analysis of selected items as examples shows, especially with respect to pragmatic phraseologisms, not only some issues concerning selection of appropriate equivalents but also signals the need for inclusion of additional lexicographic information (e.g. in the form of glosses) which could facilitate correct understanding and application of the examined routinized formulas by dictionary users.

Keywords: routinized formulas, phraseography, second language learning

1. Wstęp

Przedmiotem dyskusji w niniejszym artykule będą wybrane formuły rutynowe języka niemieckiego i języka polskiego i ich opis leksykograficzny w słowniku *Langenscheidt Słownik Premium Niemiecki, polsko-niemiecki, niemiecko-polski* (2014). Celem rozważań jest przede wszystkim wskazanie występujących problemów i zaproponowanie zmian. Ponieważ podjęta tematyka wpisuje się szeroko w aspekty glottodydaktyczne, dlatego warto się przy tej okazji zastanowić nad miejscem formuł rutynowych w procesach nauczania i uczenia się języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem ich prezentacji w publikacjach leksykograficznych przeznaczonych dla uczących się języków obcych.

Artykuł składa się z sześciu punktów. Na początku odniosę się do pojęcia *formuły rutynowe* i ich miejsca we frazeologii. Bazując na literaturze przedmiotu, przedstawię najważniejsze grupy formuł rutynowych (punkt pierwszy). Następnie zarysuję miejsce i rolę formuł rutynowych w akwizycji języka obcego (punkt drugi). Punkt trzeci poświęcę krótkiemu przeglądowi problemów związanych z opisem leksykograficznym formuł rutynowych. W części analitycznej skupię uwagę na sposobach opisu (ekwiwalentach, objaśnieniach) wybranych formuł rutynowych lematyzowanych we

wspomnianym słowniku, wskażę przykłady, które wymagałyby korekty lub uzupełnień (punkt czwarty). W kontekście uzupełnień informacji proponuję w punkcie piątym kilka glos, które zawierają komentarze pragmatyczne na temat użycia danej formuły. Moim zdaniem jest to w niektórych przypadkach, mimo poprawnych ekwiwalentów, niezbędne, aby użytkownik poprawnie zrozumiał znaczenie i kontekst użycia formuły rutynowej. Artykuł zakończę wnioskami praktycznymi (punkt szósty).

2. Formuły rutynowe – pojęcie i zarys klasyfikacji

Vielen Dank [dziękuję], *auf Wiedersehen* [do widzenia], *gern geschehen* [z przyjemnością], *mit freundlichen Grüßen* [z poważaniem], *mein Gott!* [mój Boże!], *da haben wir den Salat!* [masz ci los!] – to tylko niektóre przykłady formuł rutynowych, których używamy w różnych sytuacjach komunikacyjnych, przede wszystkim w języku mówionym, ale nie brakuje ich także w języku pisanym, szczególnie w korespondencji oficjalnej.

S. Stein (2004: 266) pisze o formułach rutynowych (niem. *Routineformeln*), że są konwencjonalnymi formami wypowiedzi używanymi w celu zrealizowania określonych aktów mowy. Ich użycie jest prymarnie motywowane przez określone zadanie komunikacyjne (por. M. Vesalainen 2011: 59). W wielu przypadkach komunikacja międzyludzka ma charakter zrutynizowany i wówczas można łatwo przewidzieć, jakimi środkami językowymi posłużą się uczestnicy danego aktu komunikacyjnego. Użycie formuł rutynowych, jak zaznacza H.-H. Lüger (1993: 8, za S. Lipinski 2011: 81), sprawia, że wymiana informacji staje się prostsza, system przetwarzania informacji w mózgu jest w pewnym sensie odciążony, ponieważ użytkownik języka nie musi tak bardzo absorbować pamięci roboczej, aby przywołać z pamięci długotrwałej pojedyncze struktury leksykalne, z których dopiero zbuduje wypowiedź, dzięki czemu może się bardziej skoncentrować na treści i celu wypowiedzi. Jest to szczególnie ważne w komunikacji obcojęzycznej, w której, szczególnie na początku nauki, wypowiedzi językowe nie są tworzone w sposób zautomatyzowany. Ponadto formułom rutynowym badacze przypisują funkcję szyboletu – rozmówca, a szczególnie obcokrajowiec używający tego typu formuł w standardowych sytuacjach komunikacyjnych, a tym samym przestrzegający powszechnie uznawanych norm zachowania w danej społeczności językowej, jest postrzegany jako członek tej społeczności (por. F. Coulmas 1985: 64, za S. Lipinski 2011: 81 i nast.). Cytowani przez S. Lipinski (2011: 82) Ch. Pankow i O. Salminen (1987: 238) uważają, że typowe błędy językowe popełniane przez nierodzimych użytkowników języka są bardziej tolerowane niż uchybienia w grupie formuł rutynowych, które w przypadku ich niewłaściwego użycia mogą narazić osobę posługującą się językiem obcym na krytykę lub zakłopotanie. F. Coulmas (1981, za B. Winzer-Kiontke 2016: 46) przypisuje formułom rutynowym jeszcze inne funkcje, które dzieli na dwie grupy: funkcje społeczne i funkcje dyskursywne. Wśród funkcji społecznych wymienia a) funkcję kontaktową (niem. *Kontaktfunktion*, np. pozyskanie uwagi, sterowanie uwagą), b) funkcję pewności działania (*Funktion der Verhaltenssicherheit*, np. minimalizacja ryzyka bycia niezrozumianym), c) wymienioną już funkcję szyboletu (*Schibboleth-Funktion*) i d) funkcję

konwencjonalną (*Konventionalitätsfunktion*, np. przestrzeganie powszechnie uznanych norm zachowania). Do funkcji dyskursywnych F. Coulmas zalicza: a) funkcję sterowania rozmową (*Gesprächssteuerungsfunktion*, np. organizacja przebiegu wypowiedzi), b) funkcję ewaluacyjną (*evaluative Funktion*, np. ustosunkowanie się do wypowiedzi przedmówcy), c) funkcję metakomunikacyjną (*metakommunikative Funktion*, np. formuły upewnienia się, że rozmówca nas rozumie) i także już wcześniej nazwaną d) funkcję odciążającą (*entlastende Funktion*, np. stosowanie tzw. wypełniaczy przerw [*Pausenfüller*]).

Formuły rutynowe są częścią frazeologii danego języka, bardzo często zalicza się je do grupy frazeologizmów pragmatycznych, nazywanych też frazeologizmami komunikacyjnymi. Umieszczenie formuł rutynowych w grupie frazeologizmów pragmatycznych wynika m. in. z tego, że „ich opis na poziomie semantycznym nie jest możliwy, a eksplikacja wymaga odniesienia do danego układu komunikacyjnego” (A. Sulikowska/ D. Misiek/ P. Sulikowski 2012: 20). H. Burger (2010: 37), mówiąc o formułach rutynowych jako frazeologizmach komunikacyjnych (wcześniej stosował termin *frazeologizmy pragmatyczne*), podkreśla, że spełniają one „określone zadania przy tworzeniu, definiowaniu, przeprowadzaniu oraz kończeniu działań komunikacyjnych” (za A. Sulikowska/ D. Misiek/ P. Sulikowski 2012: 21).

Kategoryzacja formuł rutynowych, podobnie jak frazeologizmów pragmatycznych czy frazeologizmów w ogóle, nie jest rzeczą łatwą. Badacze zgadzają się, że kryteria jednoaspektowe są niewystarczające do opisu frazeologizmów, biorąc pod uwagę heterogeniczność tychże, nie tylko w wymiarze morfo-syntaktycznym, ale także semantycznym i pragmatycznym. Stąd też powstaje konieczność łączenia kryteriów (por. A. Sulikowska/ D. Misiek/ P. Sulikowski 2012: 20).

B. Wotjak (2005: 373), powołując się m. in. na prace H. Burgera (1998) i S. Steina (2004), umieszcza formuły rutynowe, obok przysłów i sformalizowanych tekstów (np. życzeń, kondolencji etc.), w grupie frazeologizmów o charakterze zdanio- i tekstotwórczym. Mogą one występować jako samodzielne teksty (np. użycie formuły *Schönes Wochenende!* przy pożegnaniu danej osoby przed weekendem lub w trakcie jego). Przy tej okazji warto nadmienić, że niektóre formuły rutynowe (i nie tylko) nie mieszczą się w jednym z kryteriów przypisywanych frazeologizmom – kryterium polileksykalności (np. *Raus! – Wynocha!*), choć w literaturze przedmiotu spotyka się określenie *frazeologizmy jednowyrazowe* (niem. *Einwortphraseologismen*). Oprócz typowych cech frazeologizmów takich jak stabilność, leksykalizacja, idiomatyczność, mówiąc o cechach formuł rutynowych, warto wymienić ich frekwentatywność (częste występowanie), produktywność (konwencjonalność użycia, łatwa przewidywalność) i koherencję fonologiczną (m. in. w języku mówionym ich użycie implikuje mniejszą liczbę przerw stosowanych przez mówcę oraz szybszą artykulację) (por. B. Winzer-Kiontke 2016: 35–39, 68 i nast.).

Istnieje wiele klasyfikacji formuł rutynowych w zależności od przyjętych kryteriów, a przede wszystkim definicji (por. m. in. w: K.D. Pilz 1978, F. Coulmas 1981, W. Fleischer 1997, S. Stein 1995, 2004, A. Wray 2002, G. Zenderowska-Korpus 2004, B. Wotjak 2005, I. Sosa Mayor 2006 – przegląd w I. Hyvärinen 2011, A. Ruusila 2012: 18–22). B. Wotjak (2005: 371) zgadza się z opinią innych badaczy (m. in.

J. Korhonenem 2002), że nie należy przeceniać prób klasyfikowania formuł rutynowych, chociażby ze względu na wspomniane różne kryteria ich opisu. Zaznacza jednak, że takie kategoryzacje są pożądane w przypadku nauczania języków obcych, co implikuje także zadania dla leksykografii pedagogicznej. B. Winzer-Kiontke (2016: 44 i nast.) wyróżnia na bazie istniejących dyferencjacji 38 podgrup formuł rutynowych, przy czym, jak zaznacza, w większości przypadków mamy u poszczególnych autorów do czynienia z różnymi określeniami dla tych samych podgrup formuł rutynowych. Dla przykładu I. Sosa Mayor (2006) uznaje *Niesformeln* (formuły wypowiedziane po czymś kichnięciu, np. *Gesundheit!* – *Na zdrowie!*) za osobną grupę formuł rutynowych, podczas gdy G. Zenderowska-Korpus przyporządkowuje je grupie *Wunschformeln* (formuł życzeniowych). Stąd też należy zgodzić się z opinią A. Liimatainen (2010: 167), że klasyfikacja formuł rutynowych przebiega z jednej strony w oparciu o ich funkcje, natomiast z drugiej strony na podstawie kryteriów sytuacyjnych. Na bazie przygotowanego zestawienia B. Winzer-Kiontke (2016: 45) dochodzi do wniosku, że jedynie w przypadku sześciu podgrup nazwy formuł rutynowych występują u wszystkich rozpatrywanych przez nią autorów (K.D. Pilz 1978, R. Gläser 1986, G. Zenderowska-Korpus 2004, I. Sosa Mayor 2006). Są to formuły powitania (*Begrüßungsformeln*), pożegnania (*Abschiedsformeln*), podziękowania (*Dankesformeln*), przeproszenia (*Entschuldigungsformeln*), składania kondolencji (*Beileidsformeln*) i życzenia (*Glück-, Wunschformeln*) (por. B. Winzer-Kiontke 2016: 44).

Stosunkowo obszerna wśród formuł rutynowych jest grupa formuł emotywnych. B. Winzer-Kiontke (2016: 84) pozostawia wprawdzie w swojej klasyfikacji grupę główną nazywaną *formuły ematywne*, ale spośród nich, głównie w kontekście nauki języka niemieckiego jako obcego i wynikających z niej problemów, wyodrębnia kolejne podgrupy (np. formuły wyzwisk i przekleństw [*Schelt- und Fluchformeln*], formuły zdziwienia [*Erstaunensformeln*], formuły zaskoczenia [*Überraschungsformeln*]). Nie odnajdujemy jednak wśród nich np. takich formuł, które wyrażają gniew lub strach (por. np. A. Liimatainen 2011: 128 i nast.). Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że kategoryzacja formuł emotywnych nie jest zawsze jednoznaczna, zważywszy na fakt, że wiele z nich ma charakter polifunkcjonalny, realizując czasami różne akty mowy (np. formuła *Mein Gott!* – *Mój Boże!*: może wyrażać w zależności od sytuacji zachwyt, zaskoczenie, ale także zdenerwowanie itp.).

Oprócz formuł rutynowych, które są ściśle powiązane z określonymi sytuacjami (np. powitania, pożegnania, składania kondolencji), występują też formuły rutynowe niezwiązane z konkretnymi sytuacjami (np. przekleństwa [*Fahr zur Hölle!* – *Idź do diabła!*], przysięgi [w znaczeniu ogólnym – *Hand aufs Herz!* – *Z ręką na sercu!*], formuły metakomunikatywne [*weißt du* – *wiesz*], formuły organizujące wypowiedź [*zum einen* – *po pierwsze*; *nach meiner Ansicht* – *moim zdaniem*]), realizujące, jak już wyżej wspomniałem, funkcje dyskursywne.

3. Formuły rutynowe w nauce języków obcych

Współczesna dydaktyka języków obcych zaleca, aby przy prezentacji i przyswajaniu słownictwa obcojęzycznego nie skupiać się na bezkontekstowych przykładach poje-

dynczych leksemów (potocznie nazywanych *słówkami*), tylko na typowych połączeniach wyrazowych (kolokacjach), zwrotach, a także zdaniach, które stanowią podstawową jednostkę wypowiedzi. Badania prowadzone nad akwizycją języków pierwszych wyraźnie pokazują, że nie wszystkie nasze wypowiedzi są generowane na bazie pojedynczych leksemów, z których powstają zdania. Liczne struktury leksykalne są w całości zmagazynowane w pamięci długotrwałej i rutynowo przywoływane w odpowiednich sytuacjach komunikacyjnych. K. Aguado (2002: 28) wskazuje na obustronną zależność zjawisk: z jednej strony formuły rutynowe są często używane, z drugiej strony to właśnie często używane struktury są rutynowe. Dzieci używają formuł rutynowych poprzez naśladowanie i powtarzanie, dopiero w kolejnych latach następuje u nich, choć nie zawsze, głębsza analiza poznanych struktur, o czym świadczą procesy ich segmentowania, przeorganizowywania w pamięci oraz kreatywnego użycia w sytuacjach analogicznych do wcześniej poznanych. B. Winzer-Kiontke (2016: 88) przytacza wypowiedź badaczki języka dzieci G. Szagun (2008: 214), która uważa, że różnice między dziećmi polegają na tym, że jedne z nich bardziej preferują przyswajanie języka poprzez naśladowanie, inne natomiast mniej.

W literaturze przedmiotu istnieją zróżnicowane poglądy na temat roli formuł rutynowych w nauce języków obcych, choć przeważają głosy, poparte badaniami empirycznymi, pozytywnie wypowiadające się o efektywności prezentowania, ćwiczenia i w konsekwencji trwałego magazynowania w pamięci formuł rutynowych. Badacze przyznają jednak, że szczególnie młodzież i dorośli uczący się języków obcych w warunkach instytucjonalnych preferują podejście analityczne, które silnie skutkuje budową leksykonu opartego na pojedynczych leksemach – struktury są wprawdzie poprawne gramatycznie, ale nie odpowiadają łączliwości leksykalnej w języku obcym, szczególnie wówczas, gdy odbiega ona od modeli języka ojczystego (za B. Winzer-Kiontke 2016: 100–111).

U podstaw użycia formuł rutynowych przez uczących się języków obcych leżą według badaczy trzy zasadnicze strategie: a) strategia komunikacyjna, b) strategia produkcyjna i c) strategia akwizycyjna (por. C.A. Yorio 1989, za K. Aguado 2002: 38). Stosując formuły rutynowe uczący się języka może określić swoją rolę w danym akcie komunikacyjnym, na przykład poprzez obronę prawa do możliwości wypowiedzenia się (np. *Lassen Sie mich ausreden!* – *Proszę dać mi dokończyć!* – zastosowanie strategii komunikacyjnej). Dzięki użyciu formuły rutynowej uczący się zapewnia sobie swobodę i płynność wypowiedzi (strategia produkcyjna), co bezpośrednio wiąże się ze strategią akwizycyjną, ponieważ, jak już wcześniej wspomniałem, zostaje odciążona pamięć roboczą, co umożliwia uczącemu się bycie kreatywnym w konstruowaniu wypowiedzi. Odciążenie pamięci roboczej pozwala także na przetestowanie hipotez odnośnie takich konstrukcji językowych, które nie należą jeszcze do utrwalonych i zautomatyzowanych, wymagają więc większego zaangażowania kognitywnego. Można w tym miejscu dodać, że formuły rutynowe należą do tych pokładów wiedzy uczących się, które określamy jako stabilne i pewne – uczący się w większości przypadków nie ma wątpliwości, że użyta struktura jest poprawna pod kątem jej budowy, ale także użycia w kontekście komunikacyjnym.

Z kognitywnego punktu widzenia istotne są pytania o reprezentację mentalną leksemów, które wchodzą w skład formuł rutynowych. Czy są zmagazynowane tylko w tej złożonej postaci czy także jako pojedyncze leksemy? Badania wskazują na dualizm mentalny. Jednak ważna jest też hipoteza mówiąca o tym, że w przypadku gdy uczący się daną strukturę już przeanalizował (np. wie, jaka reguła leży u jej podstaw), wówczas rzadziej wyodrębnia z tej struktury formułę rutynową (por. A. Wray 1992, za K. Aguado 2002: 42). Niewątpliwie świadczy o tym wspomniany już wyżej fakt, że młodzież i dorośli bardziej niż dzieci preferują dokładną analizę stosowanych struktur, a tym samym nie jest wykluczone, że rzadziej budują leksykon mentalny z formuł rutynowych.

4. Formuły rutynowe w słownikach – przegląd problemów

W literaturze przedmiotu podjęto także rozważania nad sposobami opisu formuł rutynowych w słownikach przeznaczonych dla osób uczących się języków obcych, zarówno jedno-, jak i dwujęzycznych. W tym miejscu ograniczę przegląd problemów do słowników z językiem niemieckim jako obcym.

Podjmowane tematy leksykograficzne oscylują pomiędzy dwoma kręgami tematycznymi: Pierwszy z nich dotyczy oceny istniejących słowników, lematyzacji w nich formuł rutynowych, a przede wszystkim sposobów objaśniania ich znaczeń w słownikach jednojęzycznych, natomiast w przypadku słowników dwujęzycznych – trafności przyporządkowanych ekwiwalentów. Drugi obszar zainteresowań badawczych, wynikający z badań prowadzonych w pierwszym kręgu tematycznym, dotyczy koncepcji nowych słowników, szczególnie takich, które zawierałyby tylko formuły rutynowe.

Jak już zaznaczyłem w punkcie pierwszym, najczęściej problemy związane z formułami rutynowymi są omawiane w ramach grupy frazeologizmów pragmatycznych, choć niektóre teksty już w tytułach zawierają określenie *Routineformeln* (np. B. Wotjak 2005, S. Lipinski 2011, M. Hahn 2011).

Podstawowym problemem związanym z leksykograficzną prezentacją formuł rutynowych jest ich dobór pod kątem receptywnych, produktywnych, ale także uczeniowych potrzeb użytkowników. Szczególnie B. Schaefer (2002, za B. Wotjak 2005: 377) zwraca uwagę na niedoceniające wartości słowników zarówno w instytucjonalnych, jak i pozainstytucjonalnych procesach nauczania i uczenia się języka. Rozpoznanie wspomnianych wyżej potrzeb użytkowników jest jednym z podstawowych warunków pracy leksykograficznej.

Analizując lematyzację formuł rutynowych w słownikach jednojęzycznych Deutsch als Fremdsprache, badacze formułują problemy w postaci katalogów pytań (np. B. Wotjak 2005, S. Lipinski 2008, 2011). Odpowiedzi na te pytania winny uchronić autorów słowników przed niekonsekwencjami, niedopowiedzeniami, co skutkuje niejasnymi objaśnieniami formuł rutynowych i w konsekwencji ich niezrozumieniem lub niewłaściwym zrozumieniem przez użytkowników. B. Wotjak (2005: 378–384) wskazuje na niekonsekwencje w zamieszczaniu formuł rutynowych w makrostrukturze słowników (pod jakim artykułem hasłowym znajdziemy konkretną formułę?) oraz

w ramach artykułu hasłowego (np. czy jest wyodrębniona osobna część na frazeologizmy w ogóle? w jakiej kolejności są one objaśniane? czy odrębne miejsce zajmują w tej grupie formuły rutynowe?, jaka jest forma podstawowa formuły rutynowej?). Najważniejsze pytanie dotyczy sposobów objaśniania formuł rutynowych: Czy występują one w postaci definicji, synonimów (nie- i frazeologicznych)? Czy objaśnieniom towarzyszą komentarze pragmatyczne? W kontekście komentarzy pragmatycznych powstaje wiele pytań związanych z możliwościami leksykograficznych sposobów uzupełnienia aspektów znaczeniowych formuł rutynowych o aspekty funkcjonalne (np. zwrócenie uwagi odbiorcy na akty mowy, które są realizowane poprzez użycie formuł rutynowych) i aspekty kulturowe. Osobnym bardzo ważnym zagadnieniem, jest miejsce formuł rutynowych w mediostrukturze słowników (np. czy występują odsyłacze do innych formuł rutynowych, lematyzowanych w danym słowniku, które są synonimami, antonimami).

W pracach dotyczących słowników dwujęzycznych przeważają problemy doboru właściwych ekwiwalentów. Jak zaznacza Liimatainen (2011: 131), wśród zbadanych 2700 przykładów w języku niemieckim i fińskim tylko 10–12 procent wykazywało pełną ekwiwalencję w wymiarze semantycznym, składniowym i pragmatycznym. Szczególnie strona pragmatyczna wydaje się ciągle zbyt mało eksplikowana w celu pokazania różnic między formułami rutynowymi (por. też K. Nerlicki 2015a, 2015b, 2017). Te wyniki świadczą o konieczności wnikliwej analizy formuł rutynowych w języku niemieckim z danym językiem docelowym.

Dokonując przeglądu problemów związanych z formułami rutynowymi, nie sposób nie wspomnieć o nowych koncepcjach leksykograficznych, które odnoszą się do słowników frazeologicznych lub słowników formuł rutynowych. Wśród nich należy wymienić projekt M.-A. Cheon (1998), która zajmuje się niemiecko-koreańskim słownikiem frazeologicznym. Autorka wypracowała kilka parametrów pragmatycznych (tzw. *Mikropragmatik*), które winny ułatwić precyzyjny opis frazeologizmów. Wśród tych parametrów można wymienić: intencję (*mówca chce, żeby...*), zawartość emocjonalną (np. złość, radość – ze wskazaniem na ich intensywność), stopień zażyłości pomiędzy nadawcą i odbiorcą informacji, ich status społeczny, zakres użycia formuły rutynowej (np. potocznie, wulgarnie etc.). Podobny katalog parametrów, uzupełniony o aspekty gramatyczno-składniowe, proponuje M. Hahn w swojej koncepcji niemiecko-fińskiego słownika formuł rutynowych (2011: 103–108). Wśród nich są m.in.: funkcja komunikacyjna w kontekście danej sytuacji użycia języka mówionego¹, oddziaływanie komunikacyjne (opis w kontekście aktów perlokucyjnych, np. formuła rutynowa wskazuje na działanie inicjatywne lub reaktywne mówcy) oraz różnice kulturowe.

¹ Autorka podaje przykład niemieckiej formuły rutynowej *wie soll ich sagen* (jak mam to powiedzieć, wyrazić). W opisie funkcji komunikacyjnej znajdujemy taki komentarz: Mówca używa tej formuły, gdy szuka „właściwego słowa”. Problem szukania w pamięci odpowiedniego sformułowania jest werbalizowany. Zapewnia tym samym mówcy większą ilość czasu na znalezienie jego. Jednocześnie mówca sygnalizuje słuchaczowi, że diskutowany problem nie jest łatwy w opisie (M. Hahn, 2011: 107, tłum. – K. N.).

5. Formuły rutynowe w słowniku *Langenscheidt Słownik Premium Niemiecki, polsko-niemiecki, niemiecko-polski* (2014)

Analiza formuł rutynowych we wspomnianym słowniku ma na celu wskazanie i podanie dyskusji kilku problemów związanych z ich opisem leksykograficznym (ekwiwalenty, objaśnienia) oraz zaproponowanie zmian. Wybór słownika nie jest przypadkowy, ponieważ należy on do najnowszych publikacji wydawnictwa Langenscheidt (por. Przedmowa) i jest adresowany zarówno do Polaków uczących się języka niemieckiego, jak i do Niemców poznających język polski.

5.1. Kilka uwag o słowniku

Z Przedmowy do słownika dowiadujemy się, że zawiera on ponad 130 000 haseł i zwrotów. Hasła opracowali Urszula Czerska i Stanisław Walewski. Wydawnictwo zwraca uwagę na nowatorskie zasady typografii, które winny ułatwiać pracę ze słownikiem. W kontekście frazeologii ogólnie wspomniano, że słownik zawiera „wiele używanych na co dzień idiomów – zarówno polskich, jak i niemieckich”.

Jak już wyżej zauważyłem, słownik jest przeznaczony głównie dla uczących się języka niemieckiego i języka polskiego, niekoniecznie dla osób posługujących się tymi językami jako obcymi na poziomie zaawansowanym. W Przedmowie nie jest to wyrażone *explicite*. Czytamy w niej: „Został [słownik] opracowany z myślą o Polakach, posługujących się językiem niemieckim, jak również o Niemcach używających polskiego”. O przeznaczeniu słownika dla uczących się świadczą jednak obszerne informacje przed częścią hasłową na temat wymowy języka polskiego (sformułowane po niemiecku) i wymowy języka niemieckiego (sformułowane po polsku). Ponadto w załączniku znajdują się wskazówki gramatyczne na temat języka polskiego (konjugacja czasowników, deklinacja rzeczowników i przymiotników, zaimków, liczebników). Wskazówki dla Niemców kończy lista polskich czasowników nieregularnych. W formie kolumnowej podano bezokoliczniki wybranych czasowników, formy 1. i 3. osoby liczby pojedynczej oraz 3. osoby liczby mnogiej czasu teraźniejszego lub czasu przyszłego dla czasowników dokonanych, formę bezokolicznika w 2. osobie liczby pojedynczej, formę 3. osoby liczby pojedynczej i mnogiej czasu przeszłego wraz z formami dla poszczególnych rodzajów oraz formę imiesłowu przysłówkowego współczesnego. Przykład: *bać się / boję się, boi się, boją się / bój się / bał(a, -o) się, bali się, bojąc się*.

Wskazówki gramatyczne do języka niemieckiego zawierają: informacje o deklinacji rzeczowników, przymiotników, stopniowaniu przymiotników, imiesłowów i przysłówków², o konjugacji czasowników. Całość kończy wykaz czasowników mocnych i nieregularnych. Kolumnowy wykaz zawiera zestawienia form bezokolicznikowych, 3. osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego, 3. osoby liczby pojedynczej czasu przeszłego *Präteritum* wraz z formami trybu warunkowego oraz formy imiesłowów czasu przeszłego (*Partizip II*). Przykład:

² Brak wyraźnego zróżnicowania w przykładach między przymiotnikami, imiesłowami i przysłówkami. Przykłady podano tylko dla przymiotników.

backen / backt, bäckt / backte, buk [büke] / gebacken

Przedmiotem tej dyskusji nie jest ocena zawartych w słowniku informacji gramatycznych, jednak podawanie właściwie nieużywanych już form nieregularnych trybu warunkowego (np. *büke, flöge*) jest moim zdaniem zbędne.

Wypowiadając się na temat funkcjonalności słownika, należy stwierdzić, że jest on przede wszystkim podwójnie pasywny. To oznacza, że część polsko-niemiecka jest przeznaczona dla użytkowników niemieckich w celu rozumienia tekstów polskojęzycznych, natomiast część niemiecko-polska jest przeznaczona dla Polaków uczących się języka niemieckiego. Są jednak w słowniku elementy świadczące o funkcjach aktywnych słownika. Bardziej jest to widoczne w części polsko-niemieckiej, w której na przykład niemieckie ekwiwalenty rzeczownikowe mają podane rodzajniki. W części niemiecko-polskiej brakuje rodzaju przy polskich ekwiwalentach rzeczownikowych, natomiast przy niektórych hasłach podano szersze informacje gramatyczne (np. *haben – als Hilfsverb + pperf wird mst mit Präteritumformen der Verben übersetzt „ich habe geschlafen” spałem, spałam*).

5.2. Formuły rutynowe w analizowanym słowniku – przegląd problemów

W omawianym słowniku występują formuły rutynowe z różnych podgrup: np. formuły powitania (*dzień dobry! – guten Tag!; herzlich willkommen! – serdecznie witam, witamy!*), formuły pożegnania (*do zobaczenia! – auf Wiedersehen!; bis dann! – serwus!*), formuły podziękowania (*serdeczne dzięki! – vielen Dank!; vielen Dank! – stokrotne dzięki!*), formuły repliki (*nichts zu danken! – proszę bardzo!, nie ma za co!*), formuły życzeń (*trzymaj się! – mach's gut!*), formuły okazyjne (*frohe / fröhliche Weihnachten! – wesołych świąt!*), formuły zgody, poparcia (*jeszcze jak! – und ob!*), formuły niezgody (*gdzie tam!, ależ skąd! – ach, wo!, aber woher denn!*), formuły emocyjne (*tego tylko brakowało! – das fehlte gerade noch!*).

W kolejnych podpunktach omówię problemy, które warto w następnych wydaniach słownika rozważyć i dokonać ewentualnych korekt lub uzupełnień.

5.2.1. Brak lustrzanego odbicia

Zasada lustrzanego odbicia w słownikach polega na tym, że ekwiwalenty zamieszczone w jednej części słownika (np. niemiecko-polskiej), powinny być lematyzowane w odwrotnej części słownika (polsko-niemieckiej) jako artykuły hasłowe, i odwrotnie (por. W. Sadiński 2011: 153). W omawianym słowniku można znaleźć formuły rutynowe, w których ta zasada nie jest przestrzegana. Przykłady:

- (1) *nichts zu danken! – proszę bardzo!, nie ma za co!*

Formuła *proszę bardzo!* jest lematyzowana (przy hasle *prosić*), brakuje lematyzacji formuły *nie ma za co!*

- (2) *bis dann! – serwus!*

Leksem *serwus* nie jest lematyzowany.

- (3) *das ist ja ein Ding! – (a to) ładny gips!*

Hasło *gips* występuje, ale brakuje w nim formuły rutynowej (*a to ładny gips!*)

(4) guzik! – nix da; guzik z pętelką! – Pustekuchen!

Hasła *nix* i *Pustekuchen* nie występują.

Brak lustrzanego odbicia można zaobserwować szczególnie w tych przypadkach, gdy ekwiwalenty są jednym z możliwych tłumaczeń, nie zawsze jednoznacznym. Tak dzieje się na przykład przy formule *her damit!*. Jako ekwiwalent podano polski odpowiednik *dawaj(cie) to tu!*, który trudno uznać za formułę rutynową. Stąd też nie dziwi brak lematyzacji przy hasłach czasownikowych *dać*, *dawać*. Dlatego zaproponowanemu ekwiwalentowi powinna towarzyszyć glosa (*stanowcze, niegrzeczne wezwanie do podania, oddania czegoś*), aby doprecyzować jego użycie, a tym samym znaczenie formuły rutynowej *her damit!*³.

5.2.2. Różne ekwiwalenty po odwróceniu części słownika

Zjawisko różnych ekwiwalentów przy odwróceniu części słownika jest powszechne i nie dotyczy tylko frazeologizmów w ogóle, w tym formuł rutynowych. Występuje ono także przy innych leksemach, szczególnie gdy posiadają one wiele ekwiwalentów. Oczywiście należałoby i w tym przypadku dążyć do lustrzanego odbicia dwóch części słownika. W tym miejscu podam kilka przykładów formuł rutynowych, w których występują różnice w ekwiwalentach.

(5) *das ist eine schöne Beschercung!* – a to ładna historia!

ładna historia! (lematyzacja przy hasle *ładny*) – *eine schöne Geschichte!*

(6) *ach, du dickes Ei!* – a to dopiero!

a to dopiero! – *das ist ja ein Ding!*

Formuła *das ist ja ein Ding!* występuje jako ekwiwalent przy takich formułach rutynowych jak: *ale numer!*, *a to ci historia!*, *a to dobre!*, *ładne rzeczy!*.

(7) *da haben wir den Salat!* – a to dopiero!, masz ci los!

masz ci los! – *so ein Pech!*

(8) *nur gemach!* – wolnego!

wolnego! – *nun mal langsam!*

Należy w tym miejscu zauważyć, że duża liczba ekwiwalentów wzbogaca mikro- i makrostrukturę słownika, choć, jak już wyżej wspomniałem, lustrzane odbicie byłoby wyrazem konsekwencji w pracy leksykograficznej. W tym miejscu nie wypowiadam się na temat stopnia ekwiwalencji pomiędzy formułą rutynową w języku wyjściowym i jej odpowiednikiem/ odpowiednikami w języku docelowym. Ten problem omówię w kolejnym podpunkcie.

³ Szerzej na ten temat w punkcie 5.

5.2.3. Stopień ekwiwalencji pomiędzy leksemami hasłowymi i przyporządkowanymi im odpowiednikami w języku docelowym

W przypadku formuł rutynowych o charakterze emotywnym nie zawsze mamy do czynienia z pełną kompatybilnością znaczeniową pomiędzy daną formułą a przypisanym jej ekwiwalentem. Tak dzieje się w przypadku formuły *das ist ja ein Ding!*.

(9) *das ist ja ein Ding!* – a to ładny gips!

Niemiecka formuła emotywna *das ist ja ein Ding!* służy do wyrażania zdziwienia, oburzenia, ale także zachwytu, podziwu⁴. Polski odpowiednik *a to ładny gips!* zawęża to znaczenie jedynie do emocji negatywnych. Jak już wspomniałem w poprzednim podpunkcie, formuła rutynowa *das ist ja ein Ding!* jest w części polsko-niemieckiej zaproponowana jako ekwiwalent przy takich formułach jak: *ale numer!*, *a to ci historia!*, *a to dobre!*, *ładne rzeczy!*. W tych przypadkach można się zgodzić, że wymienione polskie formuły rutynowe są polifunkcjonalne, dlatego ekwiwalent *das ist ja ein Ding!* jest poprawny.

5.2.4. Nieprecyzyjne ekwiwalenty

Dobór ekwiwalentów przy formułach rutynowych jest szczególnie ważny, aby użytkownik słownika mógł właściwie zrozumieć ich znaczenie i poprawnie je stosować. W analizowanym słowniku w kilku przypadkach należy się zastanowić nad uzupełnieniem lub korektą zaproponowanych ekwiwalentów.

W tym miejscu kilka przykładów:

(10) *sonst gibt's was!* – a to dostaniesz!

Ekwiwalent *a to dostaniesz!* nie objaśnia w dostateczny sposób, jakie znaczenie jest przypisywane formule języka niemieckiego. Bardziej trafne byłyby takie ekwiwalenty jak: *bo oberwiesz!*, *bo się doigrasz!*⁵.

(11) *bitte recht freundlich!* – proszę o wesołe miny! lepiej: uśmiech proszę!⁶

(12) *sei kein Frosch!* – nie psuj zabawy!

⁴ Problem jednoznacznego określenia, czy użycie danej ematywnej formuły rutynowej towarzyszy wyrażaniu tylko emocji pozytywnych, czy także negatywnych (lub odwrotnie), dotyczy także leksykografii jednojęzycznej. Jest on szczególnie istotny, gdy słowniki jednojęzyczne adresowane do uczących się języka niemieckiego jako obcego podają różne objaśnienia. Przykład: *ach, du lieber Himmel!* – słownik *PONS Kompaktwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (2005) objaśnia, że jest to wyrażenie *strachu* (oryg. *Ausruf des Erschreckens*), natomiast słownik *DeGruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (2000) wskazuje na polifunkcjonalność tej formuły (oryg. *sagt jemand, wenn er bestürzt oder überrascht und dabei verärgert oder amüsiert ist* – *mówi ktoś, gdy jest przerażony lub zaskoczony, i tym samym zdenerwowany lub rozbawiony* [tłum. K. N.] – por. K. Nerlicki 2015 a).

⁵ W następnym punkcie przedstawię propozycje glos, które zawierają komentarze pragmatyczne, jeszcze bardziej precyzujące znaczenie danej formuły rutynowej.

⁶ Do tej formuły odniosę się jeszcze w następnym punkcie.

Warto dodać dodatkowe ekwiwalenty : *nie bądź taki!*, nie daj się prosić!, *nie bój się!*

(13) jetzt ist der Ofen aus! – koniec pieśni!

Dodatkowe ekwiwalenty: *wszystko skończone!*, *już za późno!*.

(14) Hand drauf! – ręka!, graba!

Dodatkowy ekwiwalent: *zgoda!*, *umowa stoi!*.

6. Sposoby precyzowania znaczeń formuł rutynowych – glosy z komentarzami pragmatycznymi

Poprawne ekwiwalenty nie zawsze są w stanie precyzyjnie oddać sytuację komunikacyjną, w której dana formuła emotywna jest używana. Dlatego warto w niektórych przypadkach sięgnąć po dodatkowy element mikrostruktury w artykule hasłowym, jakim są glosy (szerzej np. K. Nerlicki 2011, 2012, 2015 a, 2015b, 2017). Ponieważ w odniesieniu do formuł rutynowych najczęściej informacje w glosach są komentarzami pragmatycznymi, informującymi użytkownika słownika np. o realizowanych aktach mowy, funkcjach wypowiedzi, stosunku interlokutorów etc., glosy tego typu określam jako pragmatyczne. W tym miejscu trzeba nadmienić, że autorzy słowników dwujęzycznych dla uczących się języka niemieckiego, rzadko sięgają po takie rozwiązanie leksykograficzne. Oto kilka propozycji dla omawianego słownika:

Dla przytoczonej w przykładzie (10) formuły *sonst gibt's was!* zaproponowałem bardziej precyzyjne ekwiwalenty. Sytuację komunikacyjną może doprecyzować następujący komentarz pragmatyczny:

(15) sonst gibt's was! (*groźba, szczególnie w stosunku do dziecka, które jest nieposłuszne*) – bo oberwiesz!, bo się doigrasz!

W przykładzie (11) także można uzupełnić ekwiwalent o komentarz pragmatyczny, wówczas użytkownik wyraźnie widzi, że przytoczona formuła towarzyszy fotografowaniu:

(16) bitte recht freundlich! (*w trakcie fotografowania*) – uśmiech proszę!

Dla formuły rutynowej (*mein lieber*) *Mann!* autorzy słownika zaproponowali ekwiwalent (*dobry*) *człowieku!*. Uważam, że użycie przymiotnika *dobry* (nawet fakultatywnie) jest zbędne. Formuła niemiecka ma polifunkcyjny charakter i jest używana wówczas, gdy mówca wyraża zdziwienie, oburzenie, zachwyt. Zapis leksykograficzny mógłby wyglądać następująco:

(17) (mein lieber) Mann! (*okrzyk zdziwienia, oburzenia, zachwytu*) – człowieku!

W przypadku formuły *Mahlzeit!* artykuł hasłowy zawiera glosy różnicujące znaczenia:

(18) Mahlzeit! (*guten Appetit*) – smacznego!, (*Gruß*) – halo!, witam!

Glosy są sformułowane w języku niemieckim. Można przyjąć, że informacje w nich zawarte są adresowane przede wszystkim do użytkownika niemieckojęzycznego

uczącego się języka polskiego. W kontekście leksykograficznym ma to też związek z ustaleniem kręgu odbiorców słownika, ponieważ powstaje problem wyboru języka dla dodatkowej glosy. Myślę, że informacja zawarta w tej glosie jest szczególnie adresowana do użytkownika polskojęzycznego, dlatego proponuję ją sformułować po polsku. Zapis leksykograficzny mógłby wyglądać następująco:

- (19) Mahlzeit! (*formuła używana w porze obiadowej*) (*guten Appetit*) – smacznego!, (*Gruß*) – halo!, witam!

W przypadku niektórych formuł rutynowych dobór ich ekwiwalentów przysparza trudności. Nie jest też łatwo sformułować właściwy komentarz pragmatyczny. Dotyczy to np. formuły *nun gerade!*. Autorzy zaproponowali ekwiwalent *teraz tym bardziej!*. Sądzę, że można go uzupełnić jeszcze przez komentarz pragmatyczny zawarty w glosie, natomiast artykuł hasłowy mógłby zawierać fakultatywne przeczenie *nicht*, ponieważ omawiana formuła występuje też nierzadko w formie zanegowanej:

- (20) nun gerade (nicht)! (*dla podkreślenia konieczności wykonania lub zaniechania czegoś*) – tym bardziej (nie)!

Podobnie rzecz się ma z omawianą już w podpunkcie 4.2.1. formułą rutynową *her damit!*:

- (21) her damit! – dawaj(cie) to tu!

Zaproponowany ekwiwalent nie pozwala na jednoznaczne określenie sytuacji, w której ta formuła rutynowa może zostać użyta. Dlatego zastosowana glosa powinna użytkownikowi przybliżyć jej znaczenie:

- (22) her damit! (*stanowcze, niegrzeczne wezwanie do podania, oddania czegoś*) – dawaj(cie) to tu!

7. Praktyczne wnioski dla leksykografii i dydaktyki

Omówione przykłady pokazują, jakie problemy leksykograficzne mogą wystąpić w słownikach dwujęzycznych przy objaśnianiu znaczeń formuł rutynowych. W tym miejscu nasuwa się kilka wniosków, które można sformułować w postaci pytań. Odpowiedzi na te pytania pozwolą autorom słowników znaleźć optymalne rozwiązania w kontekście szukanych ekwiwalentów i podejmowanych decyzji dotyczących umieszczenia dodatkowych informacji, np. w postaci komentarzy pragmatycznych.

Po pierwsze: Czy zaproponowany ekwiwalent jednoznacznie oddaje znaczenie przypisywane formule rutynowej języka wyjściowego? Czy ekwiwalent będzie zrozumiany przez uczącego się, biorąc pod uwagę jego stopień zaawansowania językowego?

Po drugie: Jaka liczba ekwiwalentów przyczyni się do jednoznacznego zrozumienia znaczenia danej formuły rutynowej? Czy wśród ekwiwalentów jest taki, który jednoznacznie będzie objaśniał znaczenie? Jaka ma być kolejność ekwiwalentów?

Po trzecie: Czy należy umieścić w glosach komentarze pragmatyczne, szczególnie wówczas gdy mamy do czynienia z polifunkcjonalnością formuły? Jak sformułować

komentarz, aby razem z zaproponowanym ekwiwalentem jednoznacznie objaśniał znaczenie?

Po czwarte: Czy słownik realizuje zasadę lustrzanego odbicia?

Nie bez znaczenia jest też postulat opracowania słownika formuł rutynowych dla omawianych par języków.

Z przeprowadzonej analizy wynikają też wnioski dydaktyczne. Można je sformułować na różnych płaszczyznach. W tym miejscu nazwę tylko kilka z nich, które moim zdaniem są kluczowe w pracy z formułami rutynowymi (i frazeologizmami w ogóle):

Po pierwsze: Aby uczący się opanowali odpowiednią liczbę formuł rutynowych, muszą one im ciągle towarzyszyć w materiale językowym. Nie bez znaczenia jest wybór formuł rutynowych na odpowiednie poziomy zaawansowania językowego i ich dydaktyzacja. Zjawisko przypadkowości w prezentowaniu struktur rutynowych powinno zostać ograniczone do minimum, choć należy sobie zdać sprawę z faktu, że niejednokrotnie sytuacja komunikacyjna na zajęciach (nieprzewidziana materiałem nauczania) jest dobrym powodem do poszerzenia słownictwa o takie struktury.

Po drugie: Autorzy podręczników powinni poświęcić więcej miejsca na różnorodne ćwiczenia związane z użyciem formuł rutynowych, szczególnie takie, które inicjują odpowiednie schematyczne reakcje językowe. Ponadto należy się w pełni zgodzić z opinią B. Winzek-Kiontke (2016: 309), która postuluje odnośnie wyboru i progresji formuł rutynowych w podręcznikach ścisłą korelację z dokumentem Rady Europy *Profile deutsch* (M. Glaboniat i in. 2002), który zawiera m.in. optimum leksykalne dla uczących się języka niemieckiego.

Po trzecie: Jak już nadmieniałem, komunikacja (szczególnie ustna) ma przede wszystkim charakter rutynowy. Dlatego ważne jest efektywne przekazywanie i ćwiczenie formuł rutynowych we właściwych im kontekstach sytuacyjnych. Ćwiczenie formuł rutynowych można zacząć np. od pytania: *Jakiej formuły rutynowej użyłbyś w tej sytuacji komunikacyjnej (np. życząc komuś udanego weekendu)?* Tradycyjne modele bazujące tylko na podawaniu ekwiwalentów w języku ojczystym (tzw. listy słownictwa) nie powinny stać się dominującą formą prezentacji na zajęciach i sposobem sporządzania notatek przez uczących się.

Po czwarte: Szczególnie w trakcie rozwijania sprawności mówienia warto z uczącymi się objąć refleksją te części wypowiedzi, które są zrutynizowane. Wiąże się to z przytoczonymi w tym artykule strategiami komunikacyjnymi, produkcyjnymi i akwizycyjnymi (por. punkt 2). Wzrost refleksyjności uczących się i ich świadomość komunikacyjna, językowa i uczeniowa mogą zoptymalizować akwizycję języka. Rozwój tych rodzajów świadomości jest też dobrym przyczynkiem do wzrostu umiejętności krytycznej oceny słowników i informacji w nich zawartych.

Bibliografia

Aguado, K. (2002), *Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb*, (w:) „Zeitschrift für Angewandte Linguistik“ 37, 27–49.

- Burger, H. (1998, 2010), *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin.
- Cheon, M.-A. (1998), *Zur Konzeption eines phraseologischen Wörterbuchs für den Fremdsprachler*. Tübingen.
- Coulmas, F. (1981), *Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik*. Wiesbaden.
- Coulmas, F. (1985), *Diskursive Routine im Fremdsprachenunterricht*, (w:) „Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht“ 56, 47–66.
- Fleischer, W. (1997), *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen.
- Glaboniat, M./ M. Müller/ P. Rusch (2002), *Profile deutsch – Buch mit CD-ROM. Lernzielbestimmungen, Kann beschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1 und B2*. Berlin.
- Gläser, R. (1986), *Phraseologie der englischen Sprache*. Tübingen.
- Hahn, M. (2011), *Wie soll ich sagen – Konzeption eines deutsch-finnischen Wörterbuchs der kommunikativen Routineformeln*, (w:) I. Hyvärinen/ A. Liimatainen (red.), *Beiträge zur pragmatischen Phraseologie*. Frankfurt a. M. i in., 95–111.
- Hyvärinen, I. (2011), *Zur Abgrenzung und Typologie pragmatischer Phraseologismen – Forschungsüberblick und offene Fragen*, (w:) I. Hyvärinen/ A. Liimatainen (red.), *Beiträge zur pragmatischen Phraseologie*. Frankfurt a. M. i in., 9–43.
- Korhonen, J. (2002), *Typologien der Phraseologismen: Ein Überblick*, (w:) D.A. Cruse/ F. Hundschnurscher/ M. Job/ P.R. Lutzeier (red.), *Lexikologie: ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*. Halbbd. 1. Berlin/ New York, 402–407.
- Liimatainen, A. (2010), *Alles Liebe und Gute! Wunsch- und Anlassformeln im deutsch-finnischen Kontrast*, (w:) L. Kolehmainen/ H.E.H. Lenk/ A. Liimatainen (red.), *Infinite Kontrastive Hypothesen. Beiträge des Festsymposiums zum 60. Geburtstag von Irma Hyvärinen*. Frankfurt a. M. i in., 165–183.
- Liimatainen, A. (2011), *Ach du Donnerchen! – Voi herran pieksut! Zur Wiedergabe der emotiven Formeln in deutschen und finnischen Übersetzungen*, (w:) I. Hyvärinen/ A. Liimatainen (red.), *Beiträge zur pragmatischen Phraseologie*. Frankfurt a. M. i in., 113–145.
- Lipinski, S. (2008), *Routineformeln im Lernerwörterbuch DaF. Ein Kriterienkatalog*, (w:) „Deutsch als Fremdsprache“ 45, 91–98.
- Lipinski, S. (2011), *Zu Routineformeln im einsprachigen deutschen Lernerwörterbuch. Eine Untersuchung anhand von zwei Lernerwörterbüchern*, (w:) I. Hyvärinen/ A. Liimatainen (red.), *Beiträge zur pragmatischen Phraseologie*. Frankfurt a. M. i in., 81–93.
- Lüger, H.-H. (1993), *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Berlin.
- Nerlicki, K. (2011), *Glossierung der Phraseologismen in einem zweisprachigen Wörterbuch: Vor- und Nachteile für die Benutzer*, (w:) R. Lipczuk/ M. Lisiecka-Czop/ D. Misiek (red.), *Phraseologismen in deutsch-polnischen und polnisch-deutschen*

- Wörterbüchern. Theoretische und praktische Aspekte der Phraseologie und Lexikographie. Hamburg, 139–151.
- Nerlicki, K. (2012), *Rola glos w rozumieniu i poprawnym stosowaniu frazeologizmów niemieckich*, R. Lipczuk/ M. Lisiecka-Czop/ A. Sulikowska (red.), *Frazeologizmy w słownikach niemiecko-polskich i polsko-niemieckich na przykładzie Pons Duży Słownik i Langenscheidt Słownik Partner*. Szczecin, 141–172.
- Nerlicki, K. (2015 a), *Mein Gott! Niemieckie formy emotywnie i ich polskie ekwiwalenty typu (o) (PRON/ADJ) Boże!/Boże (PRON/ADJ)! – wybrane problemy leksykograficzne i glottodydaktyczne*, (w:) K. Wojan/ Ż. Śladkiewicz/ A. Hau (red.), *Imiona komunikacji językowej czyli demakijażowanie sensów. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Marcelinie Grabskiej*. Gdańsk, 189–206.
- Nerlicki, K. (2015 b), *Phraseologische Glossen – ein Differenzierungsversuch an Beispielen aus ausgewählten deutsch-polnischen Wörterbüchern*, (w:) E. Mańczak-Wohlfeld/ B. Podolak (red.), *Words and dictionaries. A Festschrift for Professor Stanisław Stachowski on the occasion of his 85th birthday*. Kraków, 215–230.
- Nerlicki, K. (2017), *Emotive Formeln in ein- und zweisprachigen Lernerwörterbüchern Deutsch als Fremdsprache*, (w:) Z. Berdychowska/ H.-H. Lüger/ Cz. Schatte/ G. Zenderowska-Korpus (red.), *Phraseologie als Schnittstelle von Sprache und Kultur II. Öffentlicher Raum – Medien – Phraseodidaktik*. Frankfurt a. M. i in., 201–220
- Pankow, Ch./ O. Salminen (1987), *Routineformeln im finnisch-deutschen Spracherwerb. Eine Forschungsaufgabe*, (w:) J. Korhonen (red.), *Beiträge zur allgemeinen und germanistischen Phraseologieforschung. Internationales Symposium in Oulu, 13.–15. Juni 1986*. Oulu, 237–243.
- Pilz, K.D. (1978), *Phraseologie. Versuch einer interdisziplinären Abgrenzung. Begriffsbestimmung und Systematisierung unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Gegenwartssprache*. Bd. 2. Göppingen.
- Ruusila, A. (2012), *Lexikografische Darstellung pragmatischer Phraseologismen. Wörterbuchartikelmodell für pragmatische Phraseologismen in einem deutsch-finnischen elektronischen Spezialwörterbuch*. Saarbrücken.
- Sadziński, W. (2011), *Verluste bei der Umkehrung eines deutsch-polnischen Wörterbuchs. Bemerkungen vorzugsweise am Beispiel deutscher Einwortphraseme mit wortgruppenlexematischen Äquivalenten*, (w:) R. Lipczuk/ M. Lisiecka-Czop/ D. Misiak (red.), *Phraseologismen in deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Wörterbüchern. Theoretische und praktische Aspekte der Phraseologie und Lexikographie*. Hamburg, 153–160.
- Schaefer, B. (2002), *Die Präpositionen im de Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, (w:) H. W. Wiegand (red.), *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen II. Untersuchungen anhand des „de Gruyter Wörterbuchs Deutsch als Fremdsprache“*. Tübingen, 349–362.
- Sosa Mayor, I. (2006), *Routineformeln im Spanischen und im Deutschen. Eine pragmalinguistische kontrastive Analyse*. Wien.
- Stein, S. (1995), *Formelhafte Sprache: Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch*. Frankfurt a. M. i in.

- Stein, S. (2004), *Formelhaftigkeit und Routinen in mündlicher Kommunikation*, (w:) K. Steyer (red.), *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Frankfurt a. M. i in., 262–288.
- Sulikowska, A./ D. Misiek/ P. Sulikowski (2012), *Frazeologizm w badaniach germanistycznych: Geneza myśli frazeologicznej, propozycje ustaleń terminologicznych i klasyfikacja*, (w:) R. Lipczuk/ M. Lisiecka-Czop/ A. Sulikowska (red.), *Frazeologizmy w słownikach niemiecko-polskich i polsko-niemieckich na przykładzie Pons Duży Słownik i Langenscheidt Słownik Partner*. Szczecin, 9–42.
- Szagan, G. (2008), *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Weinheim etc.
- Vesalainen, M. (2011), *Kommunikative Formeln und mündliche Sprachkompetenz finnischer DaF-Lerner*, (w:) I. Hyvärinen/ A. Liimatainen (red.), *Beiträge zur pragmatischen Phraseologie*. Frankfurt a. M. i in., 57–79.
- Winzer-Kiontke, B. (2016), „Gäbe es das Lehrwerk, würden wir es Ihnen empfehlen.“ *Routineformeln als Lehr-/ Lerngegenstand. Eine Untersuchung zu Vorkommen und didaktischer Aufbereitung von Routineformeln in Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München.
- Wotjak, B. (2005), *Routineformeln im Lernerwörterbuch*, (w:) I. Barz/ H. Bergenholtz/ J. Korhonen (red.), *Schreiben, Verstehen, Übersetzen, Lernen. Zu ein- und zweisprachigen Wörterbüchern mit Deutsch*. Frankfurt a. M. etc., 371–387.
- Wray, A. (1992), *The focusing hypothesis*. Amsterdam.
- Wray, A. (2002), *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge/ New York.
- Yorio, C.A. (1989), *Idiomaticity as an indicator of second language proficiency*, (w:) K. Hyltenstam/ L.K. Obler (red.), *Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturity, and loss*. Cambridge etc., 55–72.
- Zenderowska-Korpus, G. (2004), *Sprachliche Schematismen des Deutschen und ihre Vermittlung im Unterricht DaF*. Frankfurt a. M. etc.

Niedookreśloność znaczeniowa idiomów z perspektywy semantyki kognitywnej i jej implikacje dla frazeografii

On meaning ambiguity of idioms in scope of cognitive semantics and its implications for the phraseography

Anna SULIKOWSKA

Uniwersytet Szczeciński/ University of Szczecin

E-mail: anna.sulikowska@usz.edu.pl, 

Abstract: One of the most important and most complex research tasks within phraseology and phraseography is the description of the meaning of idioms. Idioms are, as seen from the semantic point of view, especially complicated language units. They contain a semantic added value which results from two aspects: (i) their ambiguity based on feedback between the literal and the lexicalized meaning, (ii) their polylexicity – their semantic derivations can occur on the level of the word group and also concern the individual elements. The aim of the article is to characterize the semantic potential of idioms and to try its explication.

Keywords: idioms, ambiguity, cognitive semantics

1. Wstęp

Jednym z najważniejszych i zarazem najtrudniejszych zadań frazeologii i frazeografii jest ujęcie znaczeń idiomów. Z perspektywy semantycznej idiomy są szczególnie skomplikowanymi jednostkami języka. Wykazują bowiem pewną wartość naddaną, na którą składa się ich wieloznaczność, niedookreślenie znaczeniowe, inklinacja do tworzenia sekundarnych i paralelnych metaforyzacji, obrazowość, motywacja i ekspresywność. Wielu aspektów semantycznych idiomów (np. obrazowości i motywacji) nie da się wyjaśnić za pomocą modularnych, „redukcjonistycznych” (zob. H. Kardela 2006: 196) teorii języka. Dopiero spojrzenie z holistycznej, całościowej perspektywy pozwala na ich eksplikację.

Celem artykułu jest przedstawienie semantycznego potencjału idiomów oraz próba jego eksplikacji. Badanie składa się z dwóch części. Część pierwsza to analiza semantyczna 50 losowo wybranych przykładów korpusowych z idiomem *auf die Pelle rücken* w celu wyekscerpowania znaczeń (profilów użycia) frazeologizmu. W części drugiej profile te poddane zostaną szczegółowej analizie kognitywnej. Wyodrębnione i opisane zostaną schematy wyobrażeniowe (*image schemas*), metonimie, metafory konceptualne, metafory epistemiczne oraz metaftonimie, które mają wpływ na konstyтуowanie się znaczeń frazeologizmu.

2. Główne założenia semantyki kognitywnej

Teoretycznym punktem wyjścia dla dalszych rozważań jest paradygmat holistyczny lingwistyki kognitywnej. Główne założenia semantyki kognitywnej można, w dużym skrócie, przedstawić w następujących punktach:

- jednostki językowe są symboliczne, składają się bowiem z dwóch biegunów: fonologicznego i semantycznego, które połączone są symboliczną, opartą na konwencji relacją;
- jednostki językowe są encyklopedyczne, tzn. biegun semantyczny jest zanurzony w wiedzy ogólnej i doświadczeniu człowieka. Lingwistyka kognitywna rezygnuje z wyodrębniania modułu językowego czy leksykonu mentalnego. „Everything you know about the concept is part of its meaning.” (W. Croft 2003: 163);
- jednostki językowe są multimodalne, tzn. do tworzenia konceptualizacji biegun semantyczny ‘pobiera’ reprezentacje mentalne o różnej modalności, niekoniecznie abstrakcyjne, symboliczne sądy (ang. *propositions*). Poznanie jest ucieleśnione, a reprezentacje mentalne doświadczeń powiązane z naturą bodźców (np. wizualne, olfaktoryczne, sensomotoryczne, czy proprioceptywne, tzn. związane z świadomością ułożenia własnego ciała). W ramach badań kognitywnych zwanych *Embodied Cognition* oraz *Grounded Cognition* powstają przekonujące, poparte badaniami empirycznymi teorie dotyczące reprezentacji mentalnych i ich współdziału w tworzeniu konceptualizacji (zob. *Perceptual Symbol System* L. Barsalou 1999, 2012);
- znaczenia są dynamiczne, wyłaniają się w procesach użycia języka. Aby podkreślić ich procesualny, dynamiczny charakter, R. Langacker posługuje się terminem konceptualizacji:

Znaczenie jest identyfikowane nie z pojęciami, ale z konceptualizacjami, a sam dobór terminu ma właśnie na celu podkreślenie dynamicznego charakteru procesu. Ogólnie mówiąc, przez konceptualizację rozumie się wszystkie zdarzenia (przejawy) doświadczenia mentalnego, w ich liczbie (i) koncepcje nowe i utrwalone, (ii) nie tylko tzw. pojęcia intelektualne, ale także doznania zmysłowe, motoryczne i emocjonalne, (iii) ocenę kontekstu fizycznego, językowego, społecznego i kulturowego oraz (iv) koncepcje, które rodzą się „na bieżąco”, w czasie przetwarzania, a nie współwystępują z innymi (R. Langacker 2009: 52–53);

- jednostki językowe są oparte na użyciu języka. Do ich utworzenia niezbędne są powtarzające się zdarzenia językowe. Rekurentne konceptualizacje ulegają procesom schematyzacji, reifikacji i kategoryzacji.

Jednostki językowe, podobnie jak język, nie są więc statycznymi bytami z ostro zarysowanymi granicami: są to raczej powstałe na skutek aktywności mentalnej rutyny poznawcze.¹ I tak jak nawyki są w znacznym stopniu utrwalone, ale nie niezmienne, modyfikowalne, tak też jednostki językowe mogą ulegać i ulegają zmianom:

¹ R. Langacker (2009: 288) definiuje jednostkę językową jako „pewien utrwalony nawyk poznawczy”.

obecna konceptualizacja telefonu różni się bardzo od tej sprzed 20 lat. Jako nawyki/rutyny poznawcze jednostki językowe są też przynajmniej w pewnym stopniu indywidualne: procesy schematyzacji i kategoryzacji działają na indywidualnych doświadczeniach, stąd też ciąg fonemów [pies] wywołuje u różnych ludzi różne skojarzenia, obrazy mentalne, emocje. Znaczenia nie są więc sumą struktur składowych, a mają charakter aproksymatywny (przybliżony), sugerowany i konstytuują się w oparciu o całe bogactwo zgromadzonych doświadczeń i wiedzy.

3. Semantyczna kompleksowość znaczeń frazeologizmów z perspektywy kognitywnej

Jak wynika z powyższych rozważań, znaczenia jednostek językowych są dynamiczne, emergentne, encyklopedyczne, oparte o multimodalne reprezentacje mentalne i uzus językowy. Pewna wieloznaczność i niedookreśloność znaczeniowa są więc charakterystyczne nawet dla prostych pojęć, a w przypadku idiomów cechy te przybierają na sile. Kompleksowość znaczeń idiomów wynika z ich dwóch zasadniczych aspektów: (i) polileksykalności idiomów, tzn. faktu, że idiomy składają się z kilku komponentów; derywacjom semantycznym poddawany może być zarówno związek wyrazowy jako całość, jak i jego pojedyncze komponenty; (ii) faktu, iż zdecydowana większość idiomów wykazuje dwa znaczenia/sposoby interpretacji (niem. *Lesarten*): znaczenie literalne oraz znaczenie frazeologiczne (zleksykalizowane)². Znaczenia tych idiomów konstytuują się w sprzężeniu zwrotnym pomiędzy interpretacją literalną a zleksykalizowaną, głównymi mechanizmami tworzenia się znaczeń są zaś metonimie, metafory i metaftonimie.

Metonimię definiuje się tradycyjnie jako relację substytucji, X za Y, np. twarz za człowiek w zdaniu: *W klasie pojawiły się nowe twarze*. Z kognitywnego punktu widzenia metonimia to proces poznawczy, w którym jeden element pojęciowy umożliwia dostęp do drugiego elementu pojęciowego, przy czym obydwa elementy znajdują się w tej samej domenie (zob. G. Radden/ Z. Kövecses 1999: 21). Pod pojęciem domeny poznawczej rozumiem, za J. Taylorem (2007: 706), uporządkowany i złożony obszar wiedzy.

Metafora ma charakter asocjacyjny X jest Y. Procesy metaforyczne opierają się na dwóch domenach: domenie źródłowej i domenie docelowej. Metaforyczne powiązania pomiędzy domeną źródłową i docelową tworzą relację podobieństwa, rozumianego jako rezultat zaobserwowanych w świecie realnym analogii pomiędzy dwoma zjawiskami lub będącego efektem procesów poznawczych (metafory są często wynikiem subiektywnej interpretacji rzeczywistości przez użytkowników języka, zob. Z. Kövecses 2002: 67 i nast.). Zasadnicza różnica pomiędzy metaforą i metonimią polega więc na dystansie pojęciowym pomiędzy rzutowanymi strukturami: w przypadku metafory jest on duży, ponieważ rzutowanie przebiega pomiędzy dwiema odrębnymi domenami. Metonimia opiera się na przyległości, gdyż dystans pojęciowy pomiędzy rzutowanymi strukturami jest niewielki. Istotne jest rozróżnienie pomiędzy

² Istnieją jednak również idiomy wykazujące jedynie jedno, frazeologiczne znaczenie (np. idiomy z unikalnymi komponentami typu *zbić kogoś z pantałyku*).

metaforami epistemicznymi i konceptualnymi. Metafory epistemiczne związane są z reguły z jednym, pojedynczym wyrażeniem językowym, oparte na wiedzy ogólnej. Bogatym źródłem innowacyjnych metafor epistemicznych jest poezja, ale metafory te mogą być także zleksykalizowane. Metafory konceptualne mają charakter kategoryalny, ponad-, często również przedjęzykowy. To utrwalone struktury poznawcze, jednostki systemu kognitywnego, wpływające nie tylko na język, ale również kierujące sposobem działalności poznawczej człowieka. Metafory konceptualne można wyeksplikować z wyrażeń językowych, ale z reguły nie przejawiają się one w nich bezpośrednio. Obejmują struktury o bardzo różnym stopniu generalizacji: bardzo ogólne metafory ontologiczne mają często swoje korzenie w tzw. schematach wyobrażeniowych (*image schemas*), tzn. bardzo abstrakcyjnych, przedjęzykowych reprezentacjach pojęciowych o charakterze przestrzennym, wyrastających z najwcześniejszych kontaktów ze światem zewnętrznym.

<i>image schema</i>	metafora konceptualna	przykładowe manifestacje w języku
ŚCIEŻKA	ŻYCIE TO DROGA	przyjść na świat zejść z tego świata być na życiowym zakręcie pogubić się w życiu zejść z dobrej drogi wyjść komuś naprzeciw
POJEMNIK	CIAŁO TO POJEMNIK	napchać się, naładować sobie brzuch głowa mi pęka
	UCZUCIA I MYŚLI TO ZAWARTOŚĆ POJEMNIKA	napełnić strachem, radością tryskać energią pękać z zazdrości
	SKÓRA TO ŚCIANA POJEMNIKA	być gruboskórnym wychodzić ze skóry nie chcieć być w czyjeś skórze

Tabela 1. Schematy wyobrażeniowe, metafory konceptualne o różnym stopniu generalizacji i ich manifestacje w języku.

Metafory i metonimie tworzą bieguny na osi zjawisk poznawczych, wiele przesunięć semantycznych leży jednak w obszarze pomiędzy metonimią a metaforą i nie da się jednoznacznie rozstrząsać, czy dana jednostka jest metonimiczna czy metaforyczna. Zjawiska takie określane są – za L. Goosens (2003) – jako metaftonimie³.

³ Przykładem metaftonimii są konceptualizacje *chleba* w idiomach: *robić coś dla chleba*, *iść na swój chleb*, *coś jest komuś potrzebne jak chleb*. Chleb – podstawowy w naszym kręgu kulturowym produkt spożywczy – oznacza tu ‘środki materialne konieczne dla egzystencji jednostki’. Trudno jednak jednoznacznie ustalić, czy aspekt ten jest elementem domeny JEDZENIE, czy też domeny PRACA. Najprawdopodobniej jest elementem obu tych domen.

4. Analiza semantyczno-kognitywna idiomu *auf die Pelle rücken*

Wieloznaczność idiomu *auf die Pelle rücken* została dostrzeżona przez leksykografów. Poniższa tabela przedstawia ujęcie jego znaczeń najobszerniejszych słownikach niemiecko-polskich:

PWN deutsch-pol-nisch	jmdm auf die Pelle rücken posp. (zmniejszyć dystans) przysunąć się do kogoś; (uporczywie nalegać) wiercić komuś dziurę w brzuchu pot.; (rozprawić się) dobrać się komuś do skóry pot
PONS deutsch-pol-nisch (pobrano 10.12.2017)	jdm auf die Pelle rücken fam (nahe heranrücken) przysuwać [perf przysunąć] się do kogoś za blisko jdm auf die Pelle rücken (mit einer Bitte/Forderung bedrängen) wiercić komuś dziurę w brzuchu fam jdm auf die Pelle rücken (handgreiflich werden) rzucać [perf rzucić] się na kogoś jdm auf die Pelle rücken (handgreiflich werden) dobierać [perf dobrać] się komuś do skóry

Tabela 2. Opis leksykograficzny idiomu *auf die Pelle rücken* w wielkich słownikach niemiecko-polskich (zachowano oryginalną pisownię).

Zasadnicza część analizy oparta jest jednak nie o słowniki, a o badanie korpusowe na podstawie korpusów DWDS. Omawiany idiom ma średnią frekwencję w języku niemieckim i jest jednostką stosunkowo nową (nie występuje w najstarszym podkorpusie *Deutsches Textarchiv*)⁴. Szczegółowej analizie semantycznej poddano 50 losowo wybranych idiomów: 5 przykładów użycia z korpusu głównego, 33 przykłady korpusowe z korpusów referencyjnych i prasowych oraz 12 przykładów z blogów.

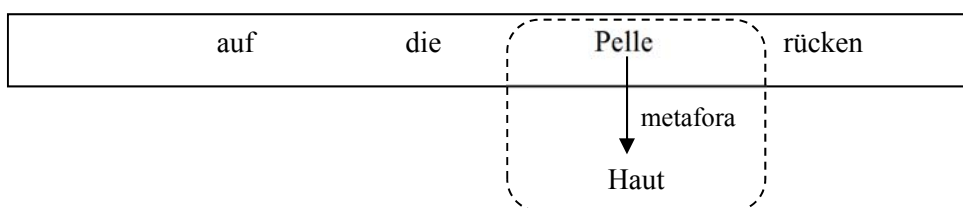
Badanie składa się z 2 kroków: krok pierwszy to analiza semantyczna zgromadzonego materiału w celu wyekstrahowania z autentycznych przykładów użycia idiomu jego możliwych znaczeń, tzw. profili użycia. Krok drugi to próba rekonstrukcji mechanizmów kognitywnych, które współtworzyły dany profil. W wyniku analizy semantycznej wyekscerpowano 7 profili znaczeniowych. Zostaną one przytoczone poniżej nie wg frekwencji, a wg kompleksowości konstytuujących je mechanizmów kognitywnych. W cudzysłowie prostym umieszczono parafrazy w języku niemieckim, w nawiasach kwadratowych propozycje polskich ekwiwalentów.

⁴ DWDS, zapytanie: auf&&die&&Pelle; pobrano 1.11.2017; korpusy referencyjne: DWDS-Kernkorpus (1900–1999) (9), DWDS-Kernkorpus 21 (2000–2010) (3), Deutsches Textarchiv (1473–1927) (0); korpusy prasowe: Berliner Zeitung (1994–2005) (72), Tagesspiegel (1996–2005) (71), Die ZEIT (1946–2016) (175); korpusy specjalne: Referenz- und Zeitungskorpora (aggregiert) (330), Blogs (34), Polytechnisches Journal (0), Filmuntertitel (58), Gesprochene Sprache (0), DDR (1). Cyfry podane kursywą w nawiasach odnoszą się do liczby przykładów korpusowych w danym podkorpusie.

4.1. *jmdm. auf die Pelle rücken ,sehr nah an die Haut kommen‘ [maksymalnie przybliżyć (się) do skóry]* (2 przykłady korpusowe)

(1) Sender wie Empfänger sind kleine Geräte, die gut in Schuhabsätzen oder Arm-bändern Platz finden können. Hauptsache, sie rücken ihrem Träger richtig auf die Pelle. Denn Pan basiert auf der Tatsache, daß der menschliche Körper ein guter Leiter für elektrische Ströme ist. *Die Zeit*, 29.11.1996

Mechanismy konstytuujące powyższy profil użycia są stosunkowo proste: derywacji semantycznej podlega jedynie nominalna część frazeologizmu. Cienka skórka w owocach czy warzywach jest rzutowana metaforycznie na podstawie analogii, podobieństwa na skórę ludzką.



Rysunek 1. Mechanizmy konstytuujące profil użycia *„sehr nah an die Haut kommen“*.

4.2. *jmdm. auf die Pelle rücken (neutral), nahe heranrücken, jmdm. nahe kommen‘ [przysunąć się do kogoś, zbliżyć się do kogoś, podejść blisko kogoś]* (3 przykłady korpusowe)

(2) Das Schild sieht mit der roten Farbe sehr wichtig aus. Man kann das kleine Schild aber wohl nur lesen, wenn man dem Vordermann ausreichend nah auf die Pelle rückt. <http://www.verwaltungmodern.de/index.php/geschlossenes-einwohnermeldeamt-geoeffnet/> [Pobrano 1.10.2007]

Derywacji semantycznej podlega wciąż wyłącznie nominalny komponent frazeologizmu, ale derywacja składa się z dwóch kroków. W pierwszym etapie pojawia się metafora epistemiczna oparta na podobieństwie między cienką skórą w owocach czy warzywach a skórą ludzką, krok drugi to zleksykalizowana w języku niemieckim metonimia SKÓRA ZA CZŁOWIEK (por. znaczenie 4 w DUW online):

SKÓRA ZA CZŁOWIEK (HAUT STEHT FÜR EINEN MENSCHEN)

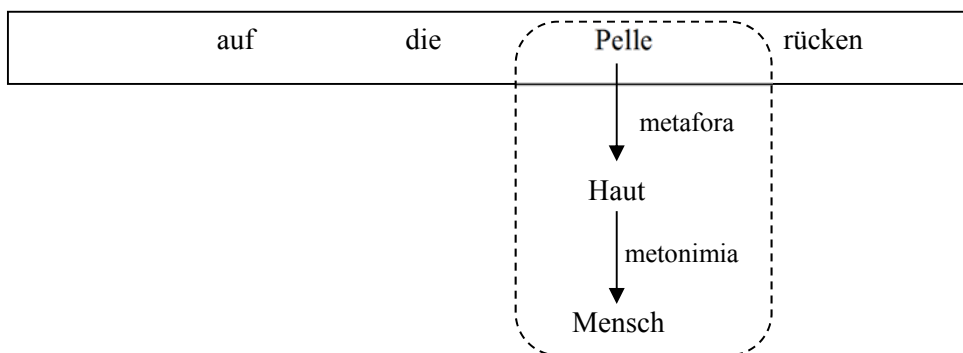
eine gute Haut sein ‚ein guter Mensch sein‘ (redensarten-index, pobrano 2.03.2018)

eine ehrliche Haut sein ‚ein ehrlicher, aufrichtiger Mensch sein‘ (DUW, pobrano 2.03.2018)

sie ist eine brave Haut (DWDS, pobrano 2.03.2018)

eine treue Haut sein ‚treu sein‘ (redensarten-index, pobrano 2.03.2018)

seine eigene Haut retten ‚sich in Sicherheit bringen‘ (redensarten-index, pobrano 2.03.2018)



Rysunek 2. Mechanizmy konstytuujące profil użycia 'nahe heranrücken, jmdm. nahe kommen'.

4.3. jmdm./ einer Institution auf die Pelle rücken ,in einem Konkurrenzkampf: einem Konkurrenten sehr nahe kommen‘ [(współzawodnictwo, konkutowanie) doganiać/ zmniejszać dystans do kogoś postawionego wyżej w klasyfikacji (lidera), deptać komuś po piętach] (12 przykładów użycia)

(3) Der Finne Helenius gewann die Schwergewichts-EM, überzeugte aber nicht. Schwergewicht Powetkin ist den Klitschko-Brüder näher auf die Pelle gerückt. *Die Zeit*, 04.12.2011

(4) Durch den bisher größten Zusammenschluß in der deutschen Bankengeschichte entsteht ein neuer Gigant, der mit einer Bilanzsumme von 743 Milliarden Mark die Dresdner Bank (561 Milliarden) vom zweiten Platz der nationalen Rangliste verdrängt und dem Branchenprimus Deutsche Bank (886 Milliarden) nahe auf die Pelle rückt. *Die Zeit*, 25.07.1997

Procesy kognitywne konstytuujące znaczenie zachodzą tu na dwóch poziomach: poziom 1 to derywacje semantyczne dotyczące całego związku wyrazowego. Istotną rolę odgrywają tu metafory konceptualne oparte na schemacie wyobrażeniowym ŚCIEŻKI (PATH). Schematy wyobrażeniowe to struktury prekonceptualne, wytwarzające się w najwcześniejszym dzieciństwie. Pierwsze kroki dziecka to kamienie milowe w jego rozwoju, pozwalające na uniezależnienie od matki i dające mu możliwość samostanowienia. Schemat ścieżki znajduje odzwierciedlenie w sposobie, w jaki konceptualizujemy życie, karierę, związki z innymi ludźmi, rozwój i postęp itd.

ŻYCIE TO DROGA

KARIERA TO DROGA

ZDOBYWANIE CELÓW W ŻYCIU TO POKONYWANIE ODCINKÓW DROGI

KONKUROWANIE TO WYŚCIG

jmdn. *in die Schranken fordern*

mit jmdm. *Schritt halten*

der Rennfahrer hat (stark) *aufgeholt* (= den Abstand zum Vordermann verringert) (DWDS, pobrano 2.03.2018)

Kohle und Zucker haben stark *aufgeholt* (= sind im Kurs gestiegen) (DWDS, pobrano 2.03.2018)

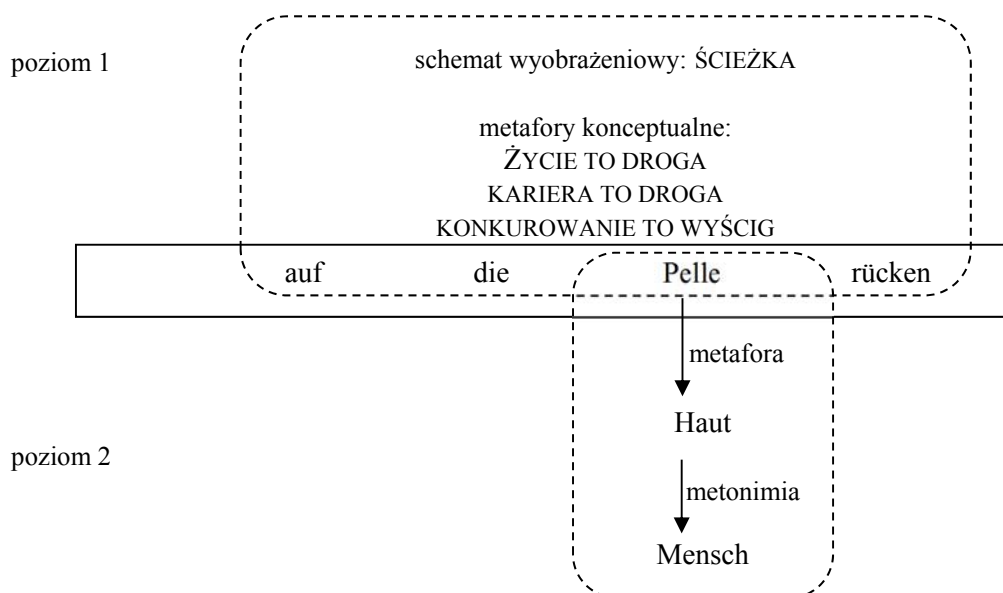
(Sport) *den Anschluss* an die Spitzengruppe, Weltspitzenklasse erreichen, halten der *Anschluss* an den Stand der Technik

die Sekretärin *kam* bei dem schnellen Diktat *nicht mehr nach* (= sie konnte nicht so schnell folgen) (DWDS, pobrano 2.03.2018)

Wenn Europa sich weiter entwickeln will, müssen unsere Unternehmen *mithalten können* mit der starken Konkurrenz von dort. *Die Zeit*, 28.10.2013 (DWDS, pobrano 2.03.2018)

Können die deutschen Autobauer *den Vorsprung* der Konkurrenz noch wettmachen? *Die Zeit*, 09.01.2012 (DWDS, pobrano 2.03.2018)

Na poziomie 2 derywacji semantycznej podlega ponownie rzeczownik, a łańcuch derywacyjny obejmuje omówioną już metaforę i metonimię.



Rysunek 3. Mechanizmy konstytuujące profil użycia 'in einem Konkurrenzkampf: einem Konkurrenten sehr nahe kommen'.

4.4. jmdm. auf die Pelle rücken, jmds. Privatsphäre verletzen, jmdn. belästigen, zudringlich werden, sich aufdrängen [naruszać czyjąś prywatność, sferę komfortu; narzucać się komuś; naprzykrzać się komuś] (9 przykładów użycia)

(5) Das taten sie mit Hilfe der Polizei der Grafschaft Norfolk. Die verteilte Briefe an Fotografen, die den Cambridges nach deren Geschmack zu sehr auf die Pelle rückten. Das Schreiben mahnt, die Familie in Ruhe zu lassen und mit "Belästigung und dem Eindringen in die Privatsphäre aufzuhören". *Die Zeit*, 07.05.2015

(6) Dabei ging es um Bowies neues Album "Reality", um seine Leidenschaft Malerei und natürlich um die 70er-Jahre, als Bowie an der Spree lebte und arbeitete. Das Management achtete streng darauf, dass außer fünf Hörern, die am Abend exklusiv dabei waren und dem Star nach der Sendung die Hände schütteln durften, keine fremden Personen dem Sänger auf die Pelle rückten. *Berliner Zeitung*, 02.09.2003

W tym profilu użycia na plan pierwszy wysuwa się schemat wyobrażeniowy pojemnika, uniwersalna metafora konceptualna CIAŁO TO POJEMNIK i związany z nią szereg metafor konceptualnych o różnym stopniu generalizacji: UCZUCIA I MYŚLI TO ZAWARTOŚĆ POJEMNIKA, SKÓRA TO ŚCIANA POJEMNIKA. Istotną rolę odgrywa również metaftonimia BLISKOŚĆ EMOCJONALNA TO KONTAKT FIZYCZNY/ KONTAKT Z CIAŁEM ZA BLISKOŚĆ EMOCJONALNĄ. Jest to metaftonimia o dużym stopniu generalizacji. Jej potęgę ujawnia się już w samej konceptualizacji wyrazu bliskość: mamy tu do czynienia z metaforycznym przeniesieniem aspektów przestrzennych na aspekty emocjonalne (por. w języku polskim *czyś bliscy*, *bliskość w związku*):

BLISKOŚĆ EMOCJONALNA TO KONTAKT FIZYCZNY/ KONTAKT Z CIAŁEM ZA BLISKOŚĆ EMOCJONALNĄ

jmdn. *anziehen*, jmdn. an sich *heranlassen*, jmdm. *nahe* kommen, jmdm. *nahe* stehen

eine Annäherung zwischen zwei Menschen (DWDS, pobrano 11.03.2018)

jd. hat eine enge Bindung zu seiner Familie (DUW, pobrano 11.03.2018)

innere *Verbundenheit*

die Beiden haben sich *auseinander* gelebt

eine ihm [besonders] *nahestehende* Verwandte (DUW, pobrano 11.03.2018)

er ist mir in letzter Zeit sehr nahegetreten (DUW, pobrano 11.03.2018)

der Tod des Vaters ist ihm nahegegangen (DUW, pobrano 11.03.2018)

die natürliche *Verbindung* zwischen Eltern und Kindern (DWDS, pobrano 11.03.2018)

Na aspekty uniwersalne, wspólne wszystkim chyba ludziom ze względów biologicznych (terapeutyczna rola dotyku u niemowląt, seksualność, potrzeby psychologiczne człowieka), nakładają się aspekty kulturowe. Każdy człowiek ma wokół siebie prywatną przestrzeń; najbliżej ciała, w kontakcie ze skórą tolerujemy wyłącznie najbliższe osoby. Definicja sfery prywatnej – w naszej kulturze wyznaczana prawdopodobnie przez odległość wyciągniętych do powitania przez rozmówców rąk, jest różna w różnych kulturach i w pewnych granicach indywidualna. Językowo sfera ta manifestuje się m.in. w metaforach konceptualnych:

DYSTANS TO SZACUNEK,

SKRACANIE DYSTANSU TO NATARCZYWOŚĆ

BRAK DYSTANSU TO OBRAZA

sich jmdm. *aufdrängen*, ein *aufdringlicher* Mensch, Schwätzer

jmdn. *bedrängen*

sich jemandem *an den Hals werfen* ugs. ‚sich jemandem aufdrängen‘ (DUW, pobrano 11.03.2018)

ein *distanzloses* Verhalten

ein *lästiger* Mensch, Besucher, Frager

nicht abzuschütteln sein

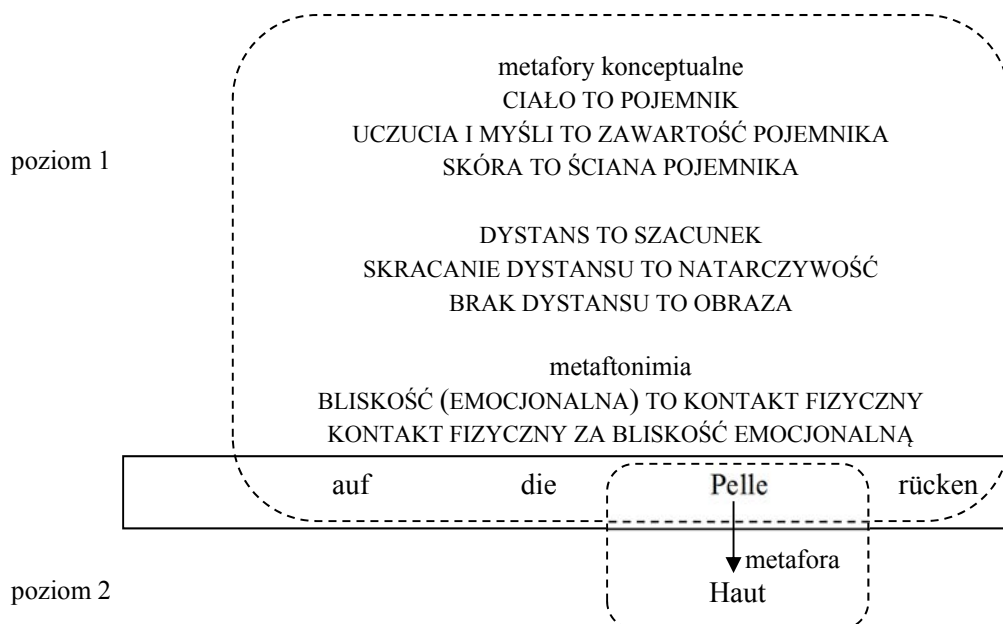
Grenzen ignorierend, Grenzen verletzend

jemandem *zu nahe treten*, *jemanden verletzen*, *beleidigen*‘

jmdm. auf die Hühneraugen/ auf die Zehen/ auf den Schlips/ auf den Schwanz/

auf den Fuß, auf die Füße *treten*

übergriffiges Verhalten (DWDS, pobrano 11.03.2018)



Rysunek 4. Mechanizmy konstytuujące profil użycia *jmds. Privatsphäre verletzen*, *jmdn. belästigen*, *zudringlich werden*, *sich aufdrängen*‘.

4.5 *jmdm. auf die Pelle rücken*, *jmdm. bedrohlich nahe kommen*, *jmdn. einengen* – *sich bedrängt, eingeengt fühlen*‘ [osaczać kogoś, zbyttno się do kogoś przybliżyć i być odczuwanym jako/stanowiąc zagrożenie] (5 przykładów korpusowych)

(7) Fühlen sie sich bedroht, stellen sie alle Stacheln auf und machen sich somit größer. Spätestens dann weiß man, dass man dem Fisch zu nahe auf die Pelle gerückt ist und sollte sich zurückziehen. <http://www.bitblokes.de/2011/11/freebie-freitag-kostenloses-hintergrundbild-wallpaper-%e2%80%93-rotfeuerfisch/> [Pobrano 1.11.2011]

(8) Die Russen nahmen dies im Falle Polens und der baltischen Republiken zähneknirschend hin, aber als die Amerikaner 2008 auch auf die Aufnahme Moldawiens und Georgiens drängten und sogar mit dem Beitritt der Ukraine liebäugelten, reagierten sie mit Gewalt – der Georgien-Krieg vom August 2008 war die Antwort. So dicht wollte sich Putin nicht auf die Pelle rücken lassen; das ließ sein Verständnis von nationaler Sicherheit ebenso wenig zu, wie Kennedy 1962 die sowjetischen Raketenstützpunkte auf Kuba zu dulden bereit war. *Die Zeit*, 18.03.2014

W tym znaczeniu metafory konceptualne CIAŁO TO POJEMNIK, UCZUCIA I MYŚLI TO ZAWARTOŚĆ POJEMNIKA, SKÓRA TO ŚCIANA POJEMNIKA są wciąż obecne, ale naświetlone z innej perspektywy: profilowana jest spójność pojemnika, czyli – w domenie docelowej – integralność cielesna. Na plan pierwszy wysuwa się metaftonimia DYSTANS FIZYCZNY ZA BEZPIECZEŃSTWO, BEZPIECZEŃSTWO TO DYSTANS FIZYCZNY, zasadnicza dla konceptualizowania niebezpieczeństwa (por. niebezpieczeństwo się zbliża, nadciąga, bezpośrednio zagrożenie) oraz metafora konceptualna TRUDNE POŁOŻENIE TO CIASNOTA (PRZESTRZENNA):

MAŁY DYSTANS FIZYCZNY ZA NIEBEZPIECZEŃSTWO, NIEBEZPIECZEŃSTWO TO MAŁY DYSTANS FIZYCZNY

unmittelbare Gefahr

eine Gefahr abwenden, bannen

es ist Gefahr *im Anzug*, *zieht herauf*, *ist im Verzug* (= Anzug)

der Gefahr ruhig *ins Auge sehen*, *entgegensehen*

der Gefahr *die Stirn bieten*

der Gefahr entinnen, *entgehen*, *aus dem Wege gehen*

TRUDNE POŁOŻENIE TO CIASNOTA (PRZESTRZENNA)

Er befand sich (wirtschaftlich) in arger *Bedrängnis*, er lebt in großer (innerer) *Bedrängnis*, in der *Bedrängnis seines Herzens* bat er sie um Rat (DWDS, pobrano 6.04.2017)

von einem *Albdruck* befreit sein (DWDS, pobrano 6.04.2017)

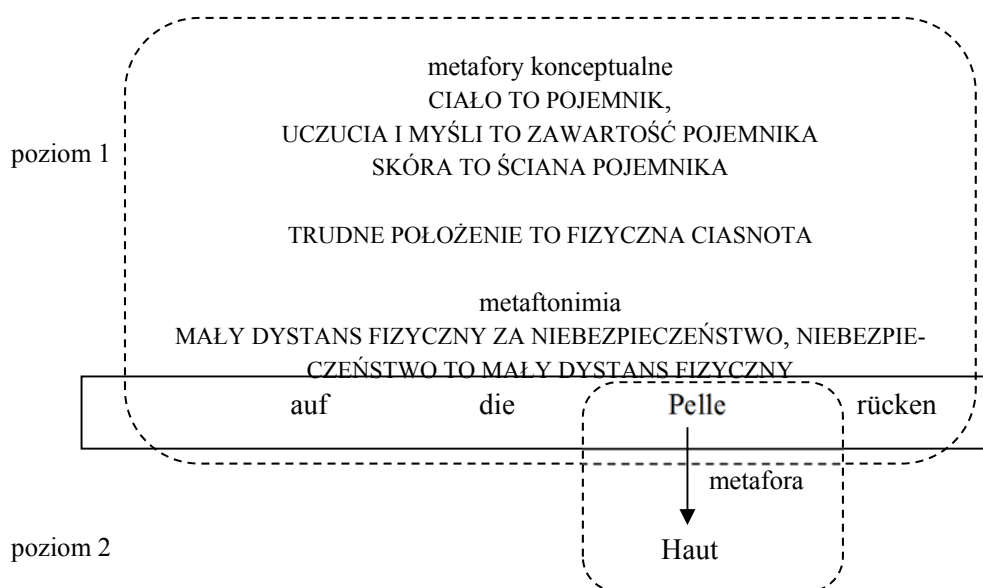
ins *Gedränge* kommen; jmdn. ins *Gedränge* bringen

in einer *Zwickmühle* stecken; sich in einer richtigen *Zwickmühle* befinden; in eine *Zwickmühle* geraten

mit dem *Rücken zur Wand* stehen

in die *Enge* treiben

an die *Wand drücken*



Rysunek. 5. Mechanizmy konstytuujące profil użycia *jmdm. bedrohlich nahe kommen*, *jmdn. einengen – sich bedrängt, eingeengt fühlen*.

4.6 *jmdm. auf die Pelle rücken* ‚Schwierigkeiten, Unannehmlichkeiten bereiten‘ [dobrać się do skóry] (11 przykładów korpusowych)

W omawianym profilu użycia idiom *jmdm. auf die Pelle rücken* oraz jego ekwiwalent [dobrać/dobierać się do skóry] może odnosić się zarówno do czynności werbalnych:

1) ‚in die Enge treiben, ins Bockshorn jagen‘ [dopiec pytaniami, zapędzić w kozi róg, zmusić do zajęcia jednoznacznego stanowiska].

(9) Man muss sich als Politikjournalist die Mühe machen, es zu studieren, zu analysieren, Fragen dazu zu formulieren. Wo es Widersprüche oder Leerstellen gibt, beginnt erst die eigentliche Recherche: Den Zuständigen auf die Pelle rücken, ihnen klare Positionierungen abringen. <http://kolbeck.wordpress.com/2009/08/20/doofer-wahlkampf-oder-doofe-medien/> [Pobrano 20.08.2009].

jak również wykazywać szersze, niekoniecznie związane z dyskursem znaczenie:

2) ‚(sich jmdn.) vornehmen, (jmdm. etw.) nicht durchgehen lassen, jmdn. zur Rechenschaft ziehen‘ [zainteresować się gruntownie czyjąś działalnością z zamiarem porachowania się z tą osobą; nie dopuścić, by coś komuś uszło na sucho; pociągnąć kogoś do odpowiedzialności, nie puścić czegoś komuś płazem].

(10) Saarbrücken (dpa) Die Rechtsmedizin rückt mit neuen und immer feineren Untersuchungsmethoden den Kriminellen auf die Pelle. Da gebe es große Fortschritte, sagte der Leiter der Rechtsmedizin im saarländischen Homburg. *Die Zeit*, 14.09.2013

Profilowana jest skóra jako powłoka ciała, warstwa oddzielająca środowisko wewnętrzne od środowiska zewnętrznego, pierwsza linia obrony, gwarantująca integralność cielesną. Przerwanie anatomicznej ciągłości skóry, na skutek np. ran, pobicia, stanowi zagrożenie dla tkanek leżących poniżej i całego organizmu. Zarówno dla idiomu niemieckiego (*jmdm. auf die Pelle rücken*), jak i dla jego polskiego ekwiwalentu (*dobierać się komuś do skóry*), charakterystyczne są zleksykalizowane przejścia pomiędzy metonimią i metaforą w łańcuchu derywacji semantycznych. Pierwszy krok ma charakter metonimiczny: dobranie się (tzn. znalezienie bezpośredniego dostępu do skóry) reprezentuje tu metonimicznie czynność złożenia, przetrzepania komuś skóry, spuszczenia mu manta (CZĘŚĆ CZYNNOŚCI ZA CAŁĄ CZYNNOŚĆ). W kolejnym kroku następuje metaforyczne przeniesienie do sfery psychologicznej: przerwanie ciągłości skóry (metaforycznie spoistości ścian pojemnika) daje możliwość dotarcia do wnętrza człowieka (metaforycznie zawartości pojemnika: uczuć, emocji i myśli człowieka), przy czym im bardziej nas coś emocjonalnie porusza, tym głębiej wnika w ciało:

auf die Pelle rücken	verprügeln, jmdm. die Haut gerben jmdn. zu Mus schlagen	jmdm. zusetzen jmdm. unter die Haut gehen jmdm. an die Nieren gehen jmdn. aufwühlen
dobrać się do skóry	dać w skórę wyłoić skórę przetrzepać skórę	zgnębić kogoś, dokuczyć komuś, dopiec komuś zajść/zaleźć za skórę zalać sadła za skórę

Tabela 3. Łańcuch derywacji metonimiczno-metaforycznych dla idiomów *auf die Pelle rücken*, *dobierać się do skóry*.

Skóra to zewnętrzna powłoka, a pod każdą powłoką mogą ukrywać się różne treści. Zarówno w języku polskim, jak i niemieckim skóra jest conceptualizowana jako warstwa przykrywająca prawdziwą naturę człowieka. Aspekt odkrywania prawdy, ewentualnie rzeczywistych intencji patiensu jest wspólny wszystkim przykładom użycia, manifestuje się również w innych wyrażeniach:

UDAWANIE, OSZUKIWANIE TO PRZYKRYWANIE

DOCIERANIE DO PRAWDY TO UCHYLANIE PRZYKRYCIA

ein Wolf im Schafspelz/ Schafsfell/ Schafskleid sein 'sich harmlos geben, freundlich tun, aber dabei böse Absichten hegen und sehr gefährlich sein'

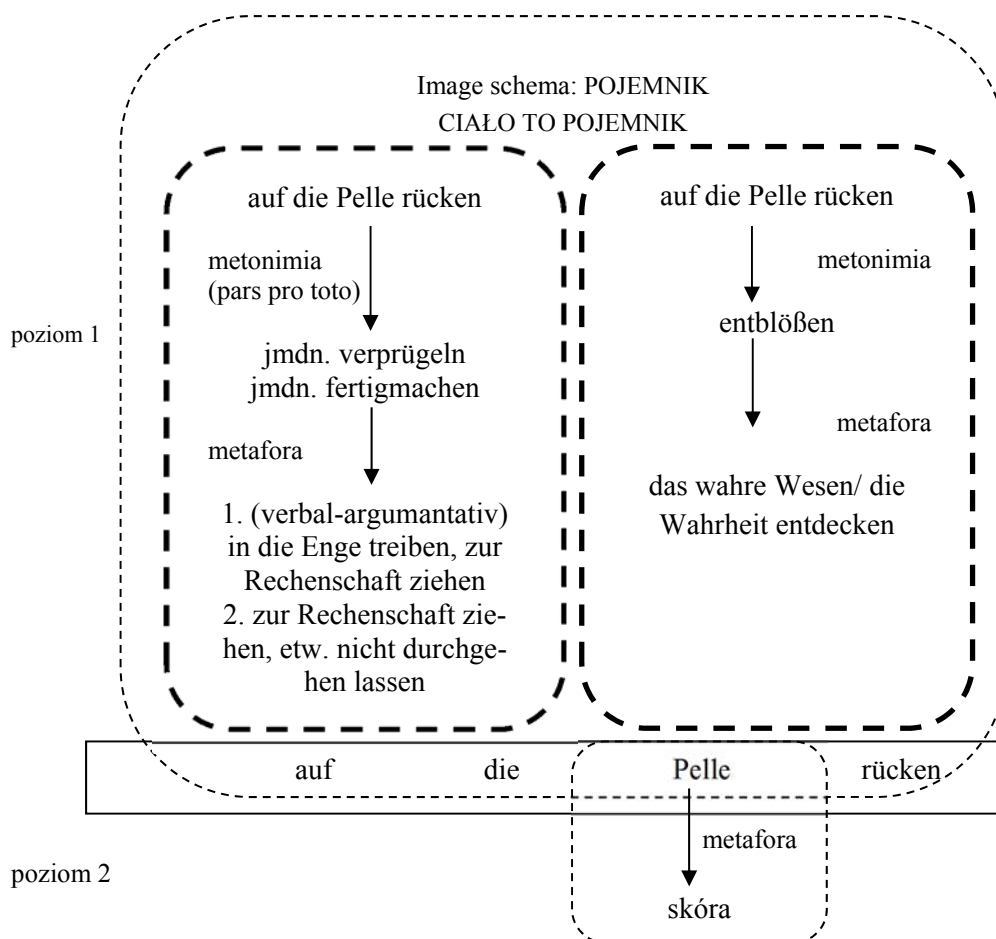
jmdn. demaskieren

jmdn. bloßlegen, bloßstellen

die nackte, ungeschminkte Wahrheit erfahren

die Wahrheit verschleiern, vertuschen

(Heuchelei, Verlogenheit) vortäuschen, vorspielen, vorgaukeln, vormachen, vorschwindeln, vorzaubern



Rysunek 6. Mechanizmy konstytuujące profil użycia „Schwierigkeiten, Unannehmlichkeiten bereiten“.

4.7. *jmdn. mit etw. (einem Thema) vertraut machen* [przybliżyć komuś temat] (2 przykłady korpusowe)

(11) Seine neuen Partnerstädte möchte die deutsche Kommune außerdem dazu bewegen, ebenfalls etwas für die CO2-Minderung zu tun. Vor allem der polnischen Partnerstadt Nowy Sacz rücken die Schwerter auf die Pelle. Bedienstete des Hochbauamts und der Stadtwerke, so wurde beschlossen, sollen dort ihr „Wissen zur Verfügung stellen“, um zunächst in den öffentlichen Einrichtungen einen „energieeffizienten Umbau der Energieversorgung“ voranzutreiben. *Die Zeit* 22.11.1991

W reprezentowanym przez dwa przykłady korpusowe profilu znaczeniowym na pierwszy plan wysuwane są kolejne aspekty powiązane z konceptualizowaniem ciała jako pojemnika. Pojemnik skrywa nie tylko uczucia i emocje, ale również wiedzę.

Konceptualizowanie uczenia się jako wkładania treści do środka jest rozpowszechnione zarówno w języku niemieckim, jak i w języku polskim (por. *przyswoić sobie coś, przekazać komuś wiedzę, wszczepić komuś coś*), por. metafory konceptualne i ich językowe manifestacje:

TREŚCI TO OBIEKTY W POJEMNIKU

UCZYĆ SIĘ/KOGOŚ TO WKŁADAĆ TE ELEMENTY DO POJEMNIKA

ZAPOZNAWAĆ SIĘ Z CZYMŚ TO PRZYBLIŻAĆ COŚ DO POJEMNIKA

etw. *behalten*

etw. *schlucken*, sie schien die Geschichte zu schlucken (DUW, pobrano 2.03.2018)

gesammeltes Wissen

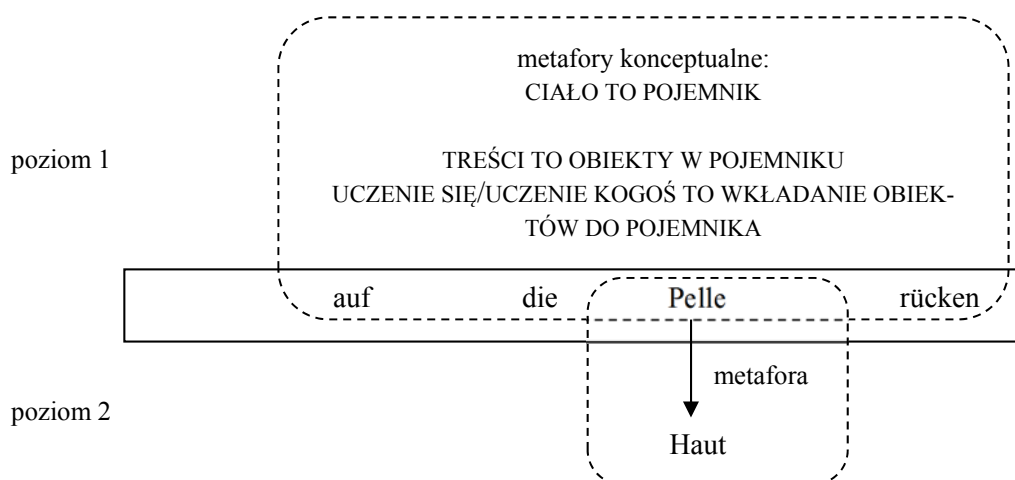
sich etw. *aneignen*, zu eigen machen, *erfassen*

aufnehmen, *begreifen*

jmdm. etw. *mitteilen*

jmdn. an etw. *heranführen*

jmdm. etw. *näher bringen*



Rysunek 7. Mechanizmy konstytuujące profil użycia *jmdn. mit einem Thema vertraut machen*.

5. Podsumowanie

Przeprowadzona analiza semantyczna wykazała, że idiom *auf die Pelle rücken* ma złożoną strukturę semantyczną. Szczegółowe badanie pozwoliło na wyodrębnienie następujących 7 profili znaczeniowych (44 z 50 przykładów korpusowych), tylko częściowo pokrywających się z definicjami leksykograficznymi:

PWN deutsch-pol-nisch	PONS deutsch-pol-nisch	badanie korpusowe
1. posp. (zmniejszyć dystans) przysunąć się do kogoś; 2. (uporczywie nalegać) wiercić komuś dziurę w brzuchu pot.; 3. (rozprawić się) dobrać się komuś do skóry pot	1. fam (nahe heranrücken) przysuwać [perf przysunąć] się do kogoś za blisko 2. (mit einer Bitte/Forderung bedrängen) wiercić komuś dziurę w brzuchu fam 3. (handgreiflich werden) rzucać [perf rzucić] się na kogoś 4. (handgreiflich werden) dobierać [perf dobrać] się komuś do skóry	1. maksymalnie przybliżyć (się) do skóry (2 przykłady korpusowe) 2. przysunąć się do kogoś, zbliżyć się do kogoś, podejść blisko kogoś (3 przykłady korpusowe) 3. doganiać/ zmniejszać dystans do kogoś postawionego wyżej w klasyfikacji (lidera), deptać komuś po piętach (12 przykładów korpusowych) 4. naruszać czyjąś prywatność, sferę komfortu; narzucać się komuś; naprzykrzać się komuś (9 przykładów korpusowych) 5. osaczać kogoś, zblytnio się do kogoś przybliżyć i być odczuwanym jako/stanowić zagrożenie (5 przykładów korpusowych) 6. dobrać się komuś do skóry (11 przykładów korpusowych) 6.1 werbalnie: dopiec pytaniami, zapędzić w kozi róg, zmusić do zajęcia jednoznacznego stanowiska. (5 przykładów) 6.2 zainteresować się gruntownie czyjąś działalnością z zamiarem porachowania się z tą osobą; nie dopuścić, by coś komuś uszło na sucho; pociągnąć kogoś do odpowiedzialności, nie puścić czegoś komuś płazem (6 przykładów korpusowych) 7. przybliżyć komuś temat (2 przykłady korpusowe)

Tabela 4. Zestawienie opisów słownikowych i wykscerpowanych z korpusów profili użycia.

Powyższe zestawienie ma charakter jedynie poglądowy, nie postuluję, by profile użycia reprezentowane przez 2 przykłady korpusowe ujmować w słownikach jako znaczenia, choć podkreślić należy, że zaproponowane przez słowniki ekwiwalenty byłyby użytkownikowi pomocne w mniej niż połowie przykładów użycia.

Złożoność semantyczną idiomu *auf die Pelle rücken* wyjaśnia jego analiza kognitywna: poddany badaniu związek wyrazowy stanowi przykład idiomu o bardzo dużym potencjale semantycznym. Jest to dość skrajny, ale nie odosobniony przykład dla dynamiki tworzenia znaczeń w frazeologii. W obliczu badań korpusowych, badań języka w użyciu, tradycyjne ujęcie idiomów jako jednostek o zleksykalizowanym, ustalonym znaczeniu, martwych metafor w wielu przypadkach należy poddać rewizji: prawdziwie martwych metafor (i metonimii) jest pośród idiomów niewiele, w zdecydowanej większości związków frazeologicznych mówić możemy za A. Pajdzińską

(2008: 242) o metaforach ‘pożółkłych’, a w zasobie frazeologicznym każdego języka zdarzają się i metafory całkiem ‘zielone’, jak omawiany idiom.

Bibliografia

- Croft, W. (2003), *The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies*, (w:) R. Dirven/ R. Pörings (red.), *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Berlin/ New York, 161–206.
- Barsalou, L.W. (1999), *Perceptual symbol systems*, (w:) „Behavioral and brain sciences” 22, 577–660.
- Barsalou, L.W. (2012), *The Human Conceptual System*, (w:) M. J. Spivey/ K. McRae/ M.F. Joannis (red.), *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*. Cambridge, 239–258.
- Goosens, L. (2003), *Metaphtonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action*, (w:) R. Dirven/ R. Pörings (red.), *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Berlin/ New York, 349–378.
- Kardela, H. (2006), *Metodologia językoznawstwa kognitywnego*, (w:) P. Stalmaszczyk (red.), *Metodologie językoznawstwa ogólnego. Podstawy teoretyczne*. Łódź, 196–233.
- Kövecses, Z. (2002), *Metaphor. A practical introduction*. New York.
- Lakoff, G./ M. Johnson (1980), *Metaphors we live by*. Chicago.
- Langacker, R.W. (2009), *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*. Kraków.
- Pajdzińska, A. (2008), *Językowy obraz świata a metafora artystyczna*, (w:) „Acta Universitatis Wratislaviensis” 20, 241–252.
- Radden, G./ Z. Kövecses (1999), *Towards a Theory of Metonymy*, (w:) K.-U. Panther/ G. Radden (red.), *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam, 18–59.
- Taylor, J. R. (2007), *Gramatyka kognitywna*. Kraków.

Słowniki i korpusy

- DUW = *Duden Universalwörterbuch online*. (URL <https://www.duden.de>).
- DWDS = *Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache*.
(URL <http://www.dwds.de>).
- PONS = *Pons.eu. Słownik internetowy*. (URL <http://www.pons.eu>).
- PWN = Wiktorowicz, J./ A. Frączek (red.) (2010), *Großwörterbuch PWN deutsch-polnisch*. Warszawa.
- redensarten-index = www.redensarten-index.de. (URL <https://www.redensarten-index.de>).

The use of selected English determiners by Polish users of English at different proficiency levels

Artur ŚWIĄTEK

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie/ Pedagogical University of Cracow

E-mail: artur.swiatek@up.krakow.pl, 

Abstract: The objective of the article is a theoretical and practical analysis of the use of selected English determiners (e.g. articles, quantifiers, etc.) by Polish users of English representing different proficiency levels (B2–C2, in accordance with the CEFR, which stands for the Common European Framework of Reference for Languages). The practical part of the article will be centred on the demonstration of the use of the selected determiners based on the available corpus of L2 users (PELCRA - PLEC). The first acronym denotes Polish and English Language and Corpora for Research and Applications (PELCRA), which is the result of scientific work of scholars from the University of Łódź. The other one (PLEC), stands for PELCRA English Learner Corpus (see the “References” section below). It is commonly known that learners/students find it difficult to use English determiners properly, as they are differently realised in their native language. It is generally assumed that learners/students will demonstrate different strategies in the use of the determiners in question. The strategies selected by them will revolve around hesitations, overuse, avoidance, non-use of the definite article *the* or the word *that*. Hence such idea of the research occurred, the objective of which is to verify and demonstrate learners’/students’ performance with reference to the selected words, which are challenging in all contexts.

Keywords: English determiners, articles, L2 users, PLEC

1. Introduction

In accordance with what Th. Klammer, M.R. Schulz and A.D. Volpe (2009) state, function words are words that have little lexical meaning or have ambiguous meaning, as they signal the structural relationships that words have to one another and simultaneously are the glue that holds sentences together. In addition they serve as important elements to the structure of sentences. They comprise, e.g. auxiliary verbs, pronouns, conjunctions and determiners. It is believed that when fluency breaks down in spontaneous speech, speakers tend to repeat pronouns and conjunctions (H.H. Clark/ E. Clark 1977).

Pronouns and conjunctions are types of function words that have a grammatical, or functional, role but do not carry a full lexical meaning (R.R.K. Hartmann/ F.C. Stork 1972, R. Quirk et al. 1985)

Commencing our elaboration on the selected determiners, it is advisable to direct our attention to the role determiners fulfill in any language. D. Biber, S. Conrad and G. Leech (2003: 26) state that “determiners normally precede nouns and they are used to help clarify the meaning of the noun”. The most significant determiners in English

are the following:

- the definite article *the*, indicating that the referent (whatever is referred to) is assumed to be known by the speaker and the person being spoken to (or addressee);
- the indefinite article *a* or *an*, making it clear that the referent is one member of a class (e.g. a car);
- demonstrative determiners, which indicate that the referents are ‘near to’ or ‘away from’ the speaker’s immediate context (e.g. *this* man, *that* man, etc.);
- possessive determiners, which tell us who or what the noun belongs to (e.g. my car, your school, her baby, etc.);
- quantifiers – specify how many or how much of the noun there is (e.g. every corner, some children, etc.).

2. The function of *that* based on available online dictionaries

Prior to commencing our discussion on the assumed research problems, it would be advisable to outline how the function of the first analysed word, namely *that*, is presented by available online dictionaries. For this reason, three most popular and relevant monolingual English-English dictionaries were selected. They were: *Merriam Webster*, *The Free Dictionary* and *Longman Dictionary of Contemporary English Online*. These sources are significant as they depict and comprehensively describe the syntactic roles the analysed word *that* fulfils in miscellaneous contexts. What is also vital is that L2 students very frequently select such online sources to verify their knowledge. Apparently, L2 students, representing lower proficiency groups, e.g. A1-B1, do not use monolingual dictionaries online, as they tend to select a great deal of bilingual, Polish-English dictionaries, as it is easier for them to comprehend any meaning of the searched word when they need to check it up in such dictionaries. They select the most popular dictionary for their needs, namely *Diki*. However, due to lots of deficient contexts and imperfections this dictionary provides, we will not rely on it and shall not demonstrate the use of *that* based on this bilingual dictionary.

Starting our demonstration with presenting what the first online dictionary offers us, we will focus on *Merriam Webster Dictionary*, which juxtaposes the roles *that* fulfills, which are as follows:

1. *That* is a pronoun, because:
 - it depicts “the person, thing, or idea indicated, mentioned or understood from the situation”, as in: “that is my father”;
 - it refers to “the time, action or event specified”, as in: “after that I went to bed”;
 - it relates to “the kind or thing specified as follows: the purest water is that produced by distillation”;
 - it may be “one or a group of the indicated kind”, as in: “that’s a cat – quick and agile”.
2. *That* is used as a function word:
 - “after and to indicate emphatic repetition of the idea expressed by

a previous word or phrase, e.g. he was helpful, and that to an unusual degree”;

- “immediately before or after a word group consisting of a verbal auxiliary or a form of the verb be preceded by there or a personal pronoun subject to indicate emphatic repetition of the idea expressed by a previous verb or predicate noun or predicative adjective, e.g. Is she capable? She is that”.
3. *That* is used as a conjunction:
- “to introduce a noun clause that is usually the subject or object of a verb or a predicate nominative, e.g. said that he was afraid”;
 - “to introduce a subordinate clause that is anticipated by the expletive it occurring as subject of the verb, e.g. it is unlikely that he’ll be in”;
 - “to introduce a subordinate clause that is joined as complement to a noun or adjective, e.g. we are certain that this is true; the fact that you are here”;
 - “to introduce a subordinate clause modifying an adverb or adverbial expression, e.g. will go anywhere that he is invited”;
 - “to introduce an exclamatory clause expressing a strong emotion, especially of surprise, sorrow or indignation, e.g. that it should come to this!”

The second online dictionary source we may entirely rely on in our subsequent corpus analysis is *The Free Dictionary*. It reflects the way the word *that* is used on the basis of the contexts below.

1. *That* is a pronoun because it is used:
- “to refer to the one designated, implied, mentioned or understood, e.g. what kind of soup is that?”;
 - “to refer to the event, action or time just mentioned, e.g. after that, he became a recluse”;
 - “to indicate the further or less immediate one: that is for sale, this is not”;
 - “to emphasise the idea of a previously expressed word or phrase, e.g. he was fed up, and that to a great degree”;
 - it depicts “the one, kind, or thing; something, e.g. “she followed the calling of that which she loved”;
 - “as a relative pronoun to introduce a relative clause, especially a restrictive clause, e.g. the car that has a flat tyre”.
2. *That* is a conjunction because it is used:
- “to introduce a noun clause that is usually the subject or object of a verb or a predicate nominative, e.g. “that contemporary American English is exuberantly vigorous is undeniable”;
 - “to introduce a subordinate clause stating a result, wish, purpose, reason or cause, e.g. ‘she hoped that he would arrive on time’; ‘he was saddened that she felt so little for him’”.
 - “to introduce an anticipated subordinate clause following the expletive it occurring as subject of the verb, e.g. ‘it is true that dental work is expensive’”;
 - “to introduce a subordinate clause modifying an adverb or adverbial expression, e.g. ‘will go anywhere that they are welcome’”;

- “to introduce a subordinate clause that is joined to an adjective or noun as a complement: ‘was sure that she was right’; ‘persists in the belief that rates will rise soon’”.

The final dictionary online that we may quote and refer to here is *Longman Dictionary of Contemporary English Online*. It juxtaposes such roles the word *that* fulfils in the listed contexts:

1. *That* is a pronoun because:
 - it is “used to refer to a person, thing, idea, etc. that has already been mentioned or is already known about”, e.g.:
 - a) “You never cared about me.”
 - b) “*That’s* not true.”
 - c) “I wish you wouldn’t say things like *that*?”
 - d) “Victoria Street?” “*That’s* where my sister lives.”
 - e) “He killed a man once and *that’s* why he had to leave Ireland.”
 - f) “We’ve been cheated, she said”. “I have to go, she said, and with *that* she hung up the phone.”
2. *That* is a conjunction because it is used:
 - “after verbs, nouns and adjectives to introduce a clause which shows what someone says or thinks, or states a fact or reason”, e.g.:
 - g) “If she said that she’d come, she’ll come.”
 - h) “I can’t believe that he’s only 17.”
 - i) “Are you sure that they live in Park Lane?”
 - j) “The fact that he is your brother-in-law should not affect your decision.”
 - k) “He might have left the money for the simple reason that he didn’t know it was there.”

Having demonstrated the list of the selected roles the word *that* fulfils in miscellaneous contexts provided by the three most relevant monolingual online dictionaries, let us now proceed to the demonstration of the roles fulfilled by the second word we intend to describe and analyse in this paper, that is the definite article *the*.

3. The function of *the* based on current literature

Due to the scarcity of space devoted to this article, enormity of the uses and functions of the definite article *the* as well as the abundance of research in this respect, we shall be able just to outline the most relevant and frequent uses of this determiner. For the same reasons as listed above, we were forced to resign from juxtaposing the contexts provided by the available online dictionaries.

M. Parrot (2007: 47) states that we use *the* to signal to our reader or listener that we know or will soon know what we are referring to. It motivates the reader or listener to search for the most obvious area of common ground in order to find such identification. The context is usually the most important factor in assisting us to complete our search successfully.

Hence, we use the definite article to refer backwards or forwards in a text or conversation. In addition, we refer to our shared experience or general knowledge. In

the examples listed below, the definite article *the* signals that we are aware *which* children are meant. We use the context to help us to identify who they are:

- referring backwards, e.g. “when I was out I passed a young couple with two little girls and a boy”; “I thought I knew the parents but I didn’t recognize the children at all” (i.e. “the two little girls and the boy”);
- referring forwards, e.g. “take prizes for the children who win” (i.e. “those children who will win”);
- external reference, e.g. “shouldn’t we pick up the children soon?” (i.e. “our children” – shared knowledge), “Herod killed the children” (i.e. “the Israelite children in the Bible story” – general knowledge).

Another very important factor analysed by M. Parrott (2007: 355) is the use of *the* with reference to information that relative clauses qualify and L2 users generally are obliged to learn that this is necessary. In the presented example below, the definite article *the* alerts us to expect a relative clause identifying which person the speaker is talking about: Do you know *the* person who just left the room? Therefore, we are obliged to use *the* to signal that the clause that follows is going to specify which thing or person we are referring to.

Following M. Hewings (1999: 116), we use *the* to find out which person or thing we mean, as listed in the following examples below:

- What do you think of the table? (Apparently, the table we are looking at.)
- This tastes lovely. What’s in the sauce? (We assume the sauce here on our plate.)
- The tree looks beautiful now that it’s spring. (We tend to be familiar with the tree, e.g. the one here in our garden.)

M. Hewings (1999: 116) mentions further that we should notice the peculiar use of *the* in fictional writing (e.g. novels, short stories, etc.), where we often mention something for the first time and use *the* to build up suspense, expectation, etc. as quoted in this introductory part to a story below:

- *The* woman opened *the* gate and looked thoughtfully at *the* house.

4. The assumed research problems

The predominant research problem investigated in the paper is the extent to which Polish users of English are able to comprehend the polysemous system of the selected English determiners. They, depending on the available context, may have some meaning or just signal it, e.g. the English word ‘that’ may be a pronoun, as in, e.g., I like *that* or a demonstrative determiner, as in, e.g., *That* problem is unthinkable.

The subsequent, equally significant research problem, assumed by the author of the article, is the overuse of the definite article *the*, as well as its omission in the contexts where it is absolutely mandatory.

Non-native users of English (our respondents) can use English determiners. However, they tend to have problems with distinguishing between demonstrative determiners and demonstrative pronouns, e.g. “This idea is good” vs. “This is a good idea”.

When a word possesses its grammatical function, the students’ doubts and

hesitations tend to occur and there are problems with expressing a grammatically appropriate spoken register.

5. The study

The quantitative study will be centred on the Corpus analysis (the afore-mentioned PLEC) with reference to different proficiency levels, comprising the levels ranging from B2 to C2 (based on the Common European Framework of Reference for Languages). The proficiency levels from A1 to B1 were excluded from the study, as the number of imperfections, hedging expressions, errors and hesitations in the students' performance was too high.

We will focus on the instances of the afore-mentioned selected words comprising a group of function words used in the available spoken register. This register was the only one we could rely on in this study. The age variable ranged from 18 to 28 years old. There were 90% of women and 10% of men registered in the available corpus material.

Spoken utterances of non-native (Polish) users of English were registered during English conversations classes both in high schools and in English philology departments. 86 000 contexts have been analysed for *that* and 32 000 contexts for *the*. The contexts comprised spoken register only.

6. Corpus analysis 1

The corpus analysis demonstrated below is divided into sections devoted to *that* and *the* correspondingly. Each section presents and illustrates the use of the investigated words. The bracketed information in each of the selected instance of use below contains the mode it was constructed in, followed by the age of the respondents, the proficiency level, gender and education level, e.g. high school or university students.

The illustration of the spoken mode is presented as accurately as it was performed by the speakers, hence some parts of the spoken register may strikingly indicate the imperfection of the communication act, which is frequently due to the lower proficiency level (e.g. B2) or it may be the reason for a high level of impediment, e.g. stress indicated by the occurrence of hesitations, hedging expressions, which are almost non-observable in fluent speech of native speakers.

(1) *That* as a conjunction

The corpus analysis of the use of *that* as a conjunction is illustrated below. For the sake of clarity, the analysis is conducted in accordance with the proficiency level and the most frequent contexts that we could observe basing on the available corpus material. They are as follows:

1. "oh, the best I like this fact *that*, er, I can, mmm..." (spoken, B1, age:19, sex: f, level:1_yr_BA);
2. "yeah I think *that* I can actually learn a lot about er our world er because er living here in one place mmm" (spoken, age:19 sex: f, level:1_yr_BA);

3. “and I think *that* symbolises er well obviously the studies and the wires are erm symbol of er...” (spoken B1, age: 19, sex: m, level: 1_yr_BA);
4. “*that* the students’ life is so colourful so full of life so full of activities that it’s...” (spoken, B1, age: 19, sex: m, level: 1_yr_BA);
5. “thanks to the erm things *that* they did in this time” (spoken, B1, age: 19, sex: m, level: 1_yr_BA);
6. “so it’s not so er boring environment I think *that* colours are important in our lives” (spoken, C1, age: 19, sex: f, level: 1_yr_BA);
7. “imagine *that* these photographs were submitted for a competition” (spoken, C1, age:23, sex: m, level:2_yr_MA);
8. “really er but they realized *that* probably this is something I can develop and because I have very low voice and this low voices can be mmm” (spoken, C1, age: 23, sex: m, level:2_yr_MA);
9. “I know it is *that* if you try to speak in their language they are much nicer because you try to communicate with them” (spoken, C2, age:22, sex: f, level: 1_yr_MA);
10. “is mmm like pro that you are breathing with a fresh air so it’s more healthier” (spoken, C2, age: 18, sex: f, level: secondary school).

(2) *That* as a pronoun

The corpus analysis of the use of *that* as a pronoun is illustrated below. For the sake of clarity, the analysis is conducted in accordance with the proficiency level and the most frequent contexts that we could observe basing on the available corpus material. They are as follows:

1. “*that*’s the whole magic of it I just er... ” (spoken, B1, age: 19, sex: f, level: 1_yr_MA);
2. “I’m sorry about *that*” (spoken, C1, age:23, sex: m, level:2_yr_MA);
3. “No, don’t worry about *that*” (spoken, C1, age:23, sex: m, level:2_yr_MA);
4. “yyy because I use yyy I use products which are not some common as in different yyy for example restaurants something like *that*” (spoken, C1, age:22, sex: f, level:1_yr_MA);
5. “mmm, *that*’s interesting. Any other examples?” (spoken, C1, age:22, sex: m, level:1_yr_MA);
6. “*that* was something something like a challenge to be to be met and I decided that it would be just...” (spoken, C1, age:23, sex: m, level: 2_yr_MA);
7. “are you interested in developmental psychology, is *that* correct? Or some aspects of developmental psychology?” (spoken, C2, age: 23, sex: m, level: 2_yr_MA);
8. “er can you tell me something more about *that*?” (spoken, C2, age: 23, sex: m, level: 2_yr_MA);
9. “yyy how often do you eat out? and do you eat out on er any special occasions? er occasions or just like *that*?” (spoken, age:23, sex: m, level:2_yr_MA);
10. “DNA or er something like *that* yes” (spoken, C2, age: 18, sex: f, secondary school).

7. Corpus analysis 2

The corpus analysis of the use of *the* is illustrated below. For the sake of clarity, the analysis is conducted in accordance with the proficiency level and the most frequent contexts that we could observe basing on the available corpus material. The parts in bold as well as the underlined ones indicate the observable discrepancy between the research assumptions of the author of the article and, very frequently, the erroneous use of the definite article in the presented contexts. They are as follows:

(1) *The*

1. “oh, *the* best I like this fact that, er, I can, mmm...” (spoken, B1, age:19 sex: f, level: 1_yr_BA);
2. “er, it’s not only *the* learning that is important but er also the private life” (spoken, B1, age:19, sex: m, level:1_yr_BA);
3. “light-minded if I may say so but er I think that’s a the whole magic is that...” (spoken, B1, age:19, sex: m, level:1_yr_BA);
4. “how the what what questions are because the point is to have people unprepared OK?” (spoken, C1, age:23, sex: m, level:2_yr_MA);
5. “when I when I yyy when I yyy watch Magda Gessler Magda Gessler 's programme I think that it is rather programme about *the* about this lady not about the cooking or restaurants” (spoken, C1, age:22, sex: f, level:1_yr_MA);
6. “but sometimes I sometimes I read them just to know what people think to compare the my opinion and their opinion” (spoken, C1, age:23, sex: f, level:2_yr_MA);
7. “it 's going quite well so I think we'll we will have good infrastructure before the Euro 2012” (spoken, C2, age:22, sex: m, level:1_yr_MA);
8. “I think er we should maintain our some of our erm values but it 's yyy it 's hard to predict if the Europe will be a federation” (spoken, C2, age:22, sex: m, level:1_yr_MA);
9. “it 's from the bigger brother of fiat cinquecento so punto and it 's slightly modified so” (spoken, C2, age:23, sex: m, level:2_yr_MA);
10. “it can be pretty close to the this city, for example, it can be just at the edge of the city” (spoken, C2, age: 19, sex: m, level:1_yr_MA).

8. Conclusions

As for the conclusions regarding the use of *that*, very significant differences were observed in the frequency of the use of the selected word depending on the proficiency level (B1–B2). It was very challenging to observe (and hence very problematic to demonstrate in the corpus material above) the use of *that* as a demonstrative determiner, as in, e.g., *that* way, even at the highest proficiency levels in the use of a foreign language (C1, C2).

As far as the use of the definite article *the* is concerned, we were able to observe hesitations, overuse, omission, discrepancies and indecisiveness across all mentioned proficiency levels.

The study had its limitations, which were: a low number of variables (age and

gender); only two investigated words, namely *that* and *the*; only one available corpus at our disposal, which enabled us to very basically verify the use of the words in question. The availability of register in the corpus was constrained as well. We had access only to the spoken register, which also shed a rather limited light on this very complex and intriguing issue of the use of function words by L2 users in general.

In the future, we intend to conduct a more in-depth study not only of qualitative, but also of quantitative character. It would be advisable to calculate the research results more accurately, via percentage calculation, which would allow us to observe this phenomenon more extensively.

In addition, an increase in the number of variables is worth considering. The provision of the specific division into spoken and written registers is advisable to allow a more precise observation of the use of function words in spontaneous speech and in the written-ready made registers.

Finally, it would be very practical to verify the obtained research results based on the available corpus with other available corpora (e.g. ICLE). Such verification would shed positive light on the use of function words among other non-native users of English.

9. Pedagogical implications

The research results from further study will certainly allow us to obtain a clearer insight into the complicated role, which is fulfilled by the selected function words in a foreign language.

It is believed that the obtained research results will allow us to comprehend their syntactic changeability and their signalled meaning during classes with both language school learners as well as with English philology students to increase their overall awareness related to such linguistic phenomena. Such incorporation and the students' subsequent awareness of such phenomena will definitely positively influence their linguistic fluency.

References

- Biber, D./ S. Conrad/ G. Leech (2003), *Student Grammar of Spoken and Written English*. Hampshire.
- Clark, H.H./ E. Clark (1977), *Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics*. New York.
- Hartmann, R.R.K./ F.C. Stork (1972), *Dictionary of Language and Linguistics*. London.
- Hewings, M. (1999), *Advanced Grammar in Use. A Self-study Reference and Practice Book for Advanced Learners of English*. Cambridge.
- Klammer, Th./ M.R. Schulz/ A.D. Volpe (2009), *Analyzing English Grammar* (6th ed). New York.
- Levelt, W.J.M. (1992), *Accessing Words in Speech Production: Stages, Processes, and Representations*. In: "Cognition" 42, 1–22.

- Parrott, M. (2007), *Grammar for English Language Teachers*. Cambridge.
- Pęzik, P. (2012), *Towards the PELCRA Learner English Corpus*. In: P. Pęzik (ed.), *Corpus Data across Languages and Disciplines*. Łódź, 33–42.
- Quirk, R./ S. Greenbaum/ G. Leech/ J. Svartvik (1985), *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London.

Online sources

- (URL <https://www.ldoceonline.com/>). [Accessed on: 07.05.2018].
- (URL <https://www.merriam-webster.com/>). [Accessed on: 07.05.2018].
- (URL <http://pelcra.pl/plec/>). [Accessed on: 10.05.2018].
- (URL <http://www.thefreedictionary.com/>). [Accessed on: 17.05.2018].

Parametry okoruchowe ucznia szybko czytającego

Eye-tracking parameters of a speed reading student

Agnieszka ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: a.andrychowicz@uw.edu.pl, 

Abstract: The article, being a continuation of the theme, deals with speed reading from the point of view of eye-tracking research. The aim of the article is to present the eye-tracking results of two speed reading secondary school students who took part in the eye-tracking study aimed at analyzing the way Polish secondary school students work with the English textbook material. The presentation of their results bases on fixations and saccades and is contrasted with the results of other non-speed reading students to check if there are any significant differences between the representatives of both these groups of students.

Keywords: eye tracking, speed reading, textbook, fixation, saccade, blink

1. Wstęp

Kwestię uczniów szybko czytających podejmuję nie po raz pierwszy. Na łamach 20. numeru czasopisma „Lingwistyka Stosowana” ukazał się mój artykuł dotyczący uczniów szybko czytających, a dokładniej – ich uwagi wzrokowej w trakcie pracy z podręcznikiem do nauki języka angielskiego (A. Andrychowicz-Trojanowska 2016a). W artykule tym krótko przedstawiłam samo zagadnienie szybkiego czytania, podstawowe kwestie dotyczące okulografii, jak również metodologię przeprowadzonego badania okulograficznego i wybrane parametry (takie jak czas wykonywania poleceń, liczba fiksacji, całkowity czas fiksacji, liczba sakad, kolejność „wydarzeń wzrokowych”) w odniesieniu do dwóch uczniów szybko czytających na tle całej grupy badanych. Niniejszy artykuł jest jego kontynuacją, dlatego też pominę w nim wspomniane i omówione już kwestie, przypominając jedynie te informacje, które są niezbędne dla toku rozumowania przedstawionego poniżej.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie bardziej szczegółowych danych dotyczących wybranych parametrów okoruchowych, jakie zostały zarejestrowane u dwóch badanych, którzy znali i stosowali techniki szybkiego czytania. Wszelka numeracja badanych jest identyczna z tą zastosowaną we wspomnianym przed chwilą, poprzednim artykule, dzięki czemu możliwe jest porównywanie (zestawianie) danych z obydwu opracowań. Oznacza to, że, podobnie jak w pierwszym artykule, będę korzystała z oznaczenia „ND+SC” (w znaczeniu „bez dysleksji, szybko czytająca”) dla pierwszej badanej osoby, która ukończyła kurs szybkiego czytania i dużo czytała w domu, stosując poznane zasady, ponadto nie cierpiała na dysleksję, oraz z oznaczenia

„D+SC” (w znaczeniu „z dysleksją, szybko czytająca”) dla drugiej badanej osoby, która miała zdiagnozowaną dysleksję, a zasady szybkiego czytania samodzielnie zgłębiała i ćwiczyła w domu. Tym samym stosowane dalej oznaczenie ND(1), ND(2)... ND(13) oznaczać będzie każdego kolejnego (z trzynastu) badanego bez dysleksji, a oznaczenie D(1), D(2)... D(8) – każdego kolejnego (z ośmiorga) badanego z dysleksją.

2. Szybkie czytanie w obrazowaniu okulograficznym

Rozważania w tym rozdziale rozpoczniemy od krótkiego przypomnienia kilku kwestii dotyczących szybkiego czytania. Naukowe początki tej tematyki sięgają czasu II wojny światowej, kiedy to zaczęto używać tachistoskop (urządzenie umożliwiające wyświetlanie materiałów wizualnych w bardzo krótkim i ściśle określonym przedziale czasowym) w celu ćwiczenia pilotów samolotów wojskowych w szybkim i bezbłędnym rozpoznawaniu kształtów nadlatujących samolotów. Okazało się wówczas, że w zasadzie każdy jest w stanie nabyć taką umiejętność. Obserwacja ta stała się podstawą do przyjęcia założenia, że skoro oko ludzkie jest w stanie postrzegać z tak ogromną prędkością, to można również znacznie zwiększyć szybkość czytania. Badania nad prędkością czytania pokazują, że średnia prędkość czytania (w języku polskim) to 250 słów na minutę, podczas gdy rekordziści osiągają wynik od 1500 do nawet 3850 słów na minutę (zob. T. Buzan 1999).

Ze względu na to, że okulograf za pomocą specjalnego systemu pomiarowego, który jest podłączony lub zintegrowany z komputerem, rejestruje ruch gałek ocznych, możliwe jest określenie kierunku linii wzroku, a co za tym idzie – możliwe jest stwierdzenie, na co, w jakiej kolejności i przez jak długi czas padał wzrok badanego (zob. np. S. Grucza 2011, K. Holmqvist i in. 2011, A. Duchowski 2007). Takie możliwości techniczne już wiele lat temu zaowocowały szeregiem badań prowadzonych z wykorzystaniem okulografu. Badania te dotyczyły przede wszystkim ruchu gałek ocznych różnych grup osób podczas czytania. Jedną z takich grup były osoby, które opanowały techniki szybkiego czytania.

Dane okulograficzne bazują na dwóch podstawowych ruchach oka, jakimi są fiksacje i sakady. W tym miejscu przypomnę tylko, że fiksacje są (pozornym) chwilowym zatrzymaniem ruchu gałek ocznych na fragmencie sceny wizualnej, znajdującym się na linii wzroku, natomiast sakady są przeniesieniem wzroku pomiędzy jednym a drugim punktem fiksacji. Każda sakada kończy się fiksacją, w trakcie której rejestrowane są dane dotyczące poziomu pobudzenia fotoreceptorów w siatkówkach oczu, które są następnie przekazywane do mózgu jako informacja o widzianym w tym momencie fragmencie sceny wizualnej (zob. P. Francuz 2013: 104). Innymi słowy, w trakcie fiksacji dochodzi do percepcji informacji. Percepcja taka nie jest możliwa w trakcie trwania sakady ze względu na jej bardzo dużą prędkość.

Na podstawie opublikowanych wyników badań wiadomo, że osoby czytające sprawnie i szybko (a do takich niewątpliwie należą ci, którzy stosują techniki szybkiego czytania) wykonują krótsze fiksacje, dłuższe sakady, a liczba regresji (tj. powrotów wzrokiem do przeczytanych/odwiedzonych już fragmentów) jest u nich mniejsza niż w przypadku osób czytających wolno.

Należy jednak stwierdzić, że niewiele rzetelnych badań prowadzono z udziałem uczniów (osób) szybko czytających. Z badań przedstawionych przez M.A. Justa, P.A. Carpentera i M.E.J. Massona (1982, por. także M.A. Just/ P.A. Carpenter 1987) wynika, że osoby szybko czytające często nie są w stanie podać szczegółowych informacji na temat przeczytanego tekstu, jeśli informacje te znajdowały się w obszarach, na których nie wykonali oni fiksacji. U osób czytających w zwykłym tempie fiksacje są dużo częstsze, dlatego też osoby te były w stanie udzielić odpowiedzi na szczegółowe pytania do tekstu. Potwierdza to wcześniejsze obserwacje dotyczące tego, że osoby szybko czytające skanują tekst, a nie czytają go słowo po słowie (więcej na ten temat w K. Rayner/ A. Pollatsek 1989; więcej przykładowych badań okulograficznych osób szybko czytających np. w H. Miyata i in. 2012, S. Hawelka i in. 2015).

3. Badanie

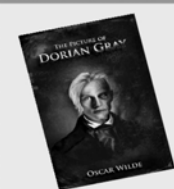
Ze względu na to, że interesujące nas tu badanie zostało już dość szczegółowo opisane (np. A. Andrychowicz-Trojanowska 2016b), w tym miejscu podam jedynie najistotniejsze informacje dotyczące jego przebiegu i uczestników.

Badanie zostało przeprowadzone w kwietniu 2015 roku w jednym z warszawskich liceów ogólnokształcących. Narzędziem wykorzystanym do przeprowadzenia badania uwagi wzrokowej był okulograf SMI RED 500, który rejestruje ruch gałek ocznych za pomocą systemu zintegrowanego z komputerem. W badaniu wzięło udział 21 uczniów wspomnianego liceum (chłopcy i dziewczęta; płeć nie była czynnikiem różnicującym w badaniu), w tym 8 uczniów ze stwierdzoną dysleksją. Uczniowie reprezentowali wszystkie trzy oddziały szkoły ponadgimnazjalnej (klasa I, II i III), a ich znajomość języka angielskiego odpowiadała poziomowi od Pre-Intermediate do Upper-Intermediate. Jeśli natomiast chodzi o interesujących nas tu uczniów szybko czytających, to należy wspomnieć, że jeden z nich (uczeń bez dysleksji „ND+SC”) ukończył kurs szybkiego czytania i czynnie korzystał z poznanych na kursie zasad (uczeń podkreślał, że dużo czyta w domu), drugi natomiast (uczeń z dysleksją „D+SC”) sam opanował tę umiejętność. Obydwaj uczniowie znali język angielski na poziomie zaawansowanym.

Materiałem wykorzystanym w badaniu był przygotowany przeze mnie (na podstawie analizy wybranych 13 podręczników trzech wydawnictw funkcjonujących na polskim rynku, tj. Oxford, Pearson, Express Publishing, oraz na podstawie wniosków i założeń z pierwszego badania, przeprowadzonego w styczniu 2015 roku) zestaw imitujący strony zeszytu ćwiczeń do języka angielskiego (wykres 1) oraz strony podręcznika do nauki tego języka (podsekcja *Reading*; wykres 2).

1. Look at the pictures. What is the text about?

2. Read the text and decide if the sentences 1-6 are true (T) or false (F).



The Picture of Dorian Gray
by Oscar Wilde
an extract

And so the years passed. But time did not touch the face of Dorian Gray. That wonderful beauty – the beauty that Basil Hallward had painted – never left him. He enjoyed the life of a rich and fashionable young man. He studied art and music, and filled his house with beautiful things from every corner of the world. But his search for pleasure did not stop there. He became hungry for evil pleasures. He became more and more in love with the beauty of his face, more and more interested in the ugliness of his soul.

After a while strange stories were heard about him – stories of a secret, more dangerous life. But when people looked at that young and good-looking face, they could not believe the evil stories. And they still came to the famous dinners at his house, where the food, and the music, and the conversation were the best in London.

After his twenty-fifth year, the stories about him became worse. He was sometimes away from home for several days; he was seen fighting with

foreign sailors in bars; he was friendly with thieves. And in the houses of fashionable people, men sometimes turned away when he entered a room. Women's faces sometimes went white when they heard his name.

But many people only laughed at these stories. Dorian Gray was still a very rich and fashionable man, and the dinners at his houses were excellent. People agreed with Lord Henry, who once said, in his amusing way, that a good dinner was more important than a good life.

As the months and years passed, Dorian Gray grew more and more afraid of the picture. He both hated it and loved it, and he became more and more afraid that someone would discover his secret. For weeks he tried not to go near it, but he could not stay away from it for long. Sometimes when he was staying in friends' houses, he suddenly left and hurried back to London. He wanted to be sure that the room was still locked and the picture was still safe. At one time he used to spend winters with Lord Henry in a little house in Algiers, but now he no longer travelled outside England.

His fear grew stronger every year, and as time passed, the face in the picture grew slowly more terrible.

Secrets of life 05

GRAMMAR

Articles (see page 130)

1. Complete the text with a, an, the or – (zero article).

TAKING A YEAR OUT BETWEEN SCHOOL AND UNIVERSITY?

Taking a year out between school and going to university is something you have to think about very carefully. There are many ways of spending your gap year, anywhere in the world. You could teach in a classroom in a small village in Africa or become involved in environmental work in Brazil. Whatever it is, it will be something totally new. It may even be the first time you have ever left home. You may decide to work with sick people or others whose lives are very different to your own. You will make real difference to their lives and you should learn a lot about yourself at the same time.

2. Complete the sentences with articles in the correct places. The number of articles needed is given in brackets.

The new arrivals at the airport said it had been a worrying time. (3)

1 When I decided to buy second hand car, I asked friend if he knew of any cheap cars at garage where he worked. (3)

2 My family first arrived in UK at start of 20th century after terrible journey from Russia. (4)

3 I remember first time I took girl to cinema but I can't remember name of film. (5)

4 People were less understanding of foreigners in 1960s because idea of multicultural society was new. (3)

31 KULTURA

KULTURA 32

Zdjęcie 1. Materiał czarno-biały (CB).

Reading and vocabulary

1. Look at the photos. Can you guess what the text is about?

2. Read the text and decide if the sentences 1-5 are true (T) or false (F).




How old do you think you have to be in order to be considered an adult? Sixteen? Or perhaps younger? How do you know when you qualify? In many cultures, the law recognizes young people as adults by giving them certain adult privileges. For example, in Britain, young people can drive when they are seventeen and vote when they are eighteen. They often throw big parties in their eighteenth birthdays to show everyone they have reached this milestone.

In other cultures, communities hold special organized ceremonies for children who reach a certain age. In parts of Latin America, girls celebrate their fifteenth birthday with a special party called a Quinceañera, which means fifteen years in Spanish. The celebration traditionally begins with a religious ceremony and a reception is held in the girl's home or in a big hall. During the ceremony, the girl wears a special white dress and different traditions are followed. One of the most popular of these is known as the Changing of the Shoes when the father or another male relative solemnly swaps the young girl's flat shoes for a pair of high heels. This symbolizes the transformation from a little girl to a young lady.

In Japan, young women and young men celebrate their coming of age together at the festival of Seijin no Hi. The festival takes place on the second Monday in January every year and includes everyone who has turned twenty in the past year. The young people wear traditional clothes to the ceremony and government officials give speeches. They also give small gifts to each of the new adults. The ceremony ends in a big party that may include fireworks and karaoke.

On the South Pacific island of Penicost there is a ceremony called Naghol. It takes place between April and June every year and is a little bit more hazardous than the ceremonies previously mentioned. Men from the island build large wooden towers that are twenty to thirty metres high. They cut vines from the trees and tie them to the towers. Young men climb to the top of the towers and tie the other end of the vines to their ankles. They then jump off the tower in something like a bungee jump. The ceremony is a way for boys to prove their manhood, and both boys and men can take part. But the jump is not considered a success unless the men's heads touch the ground!

Check these words:

privilege	hazardous
community	lower
reception	manhood
swap	fireworks

3. Match the words from the text given in bold to their meanings given below:

a. join in with something -
b. important dates in someone's life -
c. a person or animal that has finished growing and is not now a child -
d. a complete change -
e. to show your choice or opinion -

4. Look at the pictures below. How would you like to celebrate your eighteenth birthday?




5. Do the exam task in pairs. Then swap roles and do the task again.

STUDENT A Describe the picture.



Pytania dla egzaminującego:

1 What do you think these people are celebrating?
2 What makes you think so?
3 Is it good to be married? Why / Why not?
3 Tell us about the last family celebration you or a friend went to.

6. In pairs, ask and answer the questions below. Remember to give arguments to support your opinions.

Student A

1 Do you think it's important to celebrate birthdays with family? Why / Why not?
2 What music is best for parties? Why?
3 How important are friends in your life? Why?

Student B

1 Why do you think some people don't like celebrating birthdays?
2 How important is it to know your family history? Why?
3 Do you think young people have enough free time nowadays? Why / Why not?

11 MATURA: ŻYCIE RODZINNE I TOWARZYSKIE

MATURA: ŻYCIE RODZINNE I TOWARZYSKIE 12

Zdjęcie 2. Materiał kolorowy (KOLOR).

Przed przystąpieniem do badania jego uczestnicy otrzymali podstawowe informacje na temat urządzenia oraz przebiegu badania. Uczestnicy siedzieli w odległości ok. 60

cm od 22-calowego monitora, do którego dolnej krawędzi przymocowana była mini-kamera (okulograf). Badanie rozpoczynało się kalibracją okulografu, tj. dostosowaniem urządzenia do specyfiki ruchu gałek ocznych badanego. Następnie na ekranie wyświetlany był materiał czarno-biały (CB), w którym badany miał wykonać zadanie 2 oraz zadanie 3. Po wykonaniu obydwu zadań przez ucznia wyświetlany był materiał kolorowy (KOLOR), w którym badany również miał wykonać zadanie 2, a następnie 3 (czas wykonywania poleceń był nieograniczony, aby nie wprowadzać dodatkowego czynnika stresującego, wpływającego na wyniki). Ruch gałek ocznych był rejestrowany z częstotliwością próbkowania 250 Hz. Ostatnim elementem badania, wykonywanym po zakończeniu pracy z materiałami, było udzielenie odpowiedzi w ankiecie papierowej na pytania dotyczące badania i jego przebiegu.

Należy zauważyć, że długość tekstu do przeczytania w materiale czarno-białym wynosiła 2199 znaków/406 słów, a tekstu w materiale kolorowym 2310 znaków/408 słów. Jednocześnie jednak należy bardzo wyraźnie podkreślić, że materiał wyświetlany na ekranie komputera łączył w sobie elementy tekstowe z bardzo tu istotnymi elementami kompozycyjno-graficznymi. W związku z tym analizując wszelkie poniższe dane trzeba pamiętać, że nie odnoszą się one wyłącznie do czytanego tekstu, ale do całościowej pracy wzrokiem na wyświetlanym materiale, którego główną częścią był czytany tekst (inny w każdym z materiałów). Tekst ten oraz powiązane z nim zadania skupiły największą część uwagi wzrokowej badanych, ale zamieszczone w nim elementy graficzno-kompozycyjne niejednokrotnie uwagę tę rozpraszały.

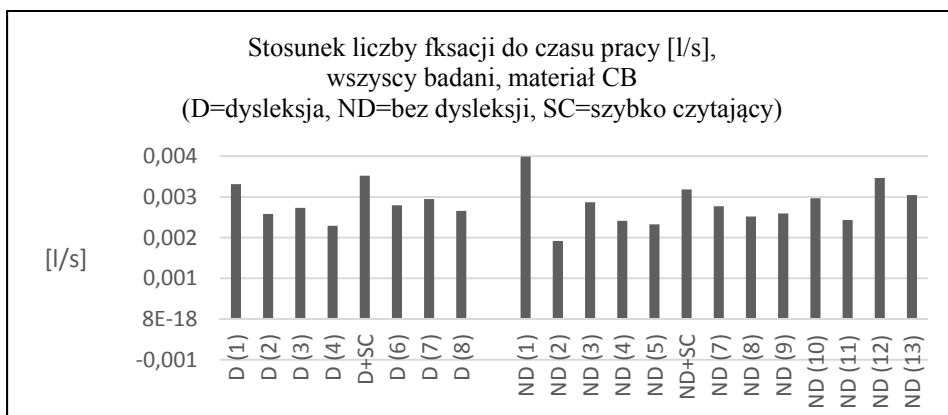
W niniejszym artykule zostaną przeanalizowane parametry dotyczące indywidualnych charakterystyk okoruchowych, jakie występują u obydwójga szybko czytających badanych (przypomnę, że we wspomnianym już wcześniejszym artykule dotyczącym tych badanych, uwaga w dużym stopniu skupiona była na tzw. obszarach zainteresowania, które tutaj nie są istotne). Parametry te (tj. stosunek liczby fiksacji do czasu pracy z materiałem, średni czas trwania fiksacji, średni czas trwania sakady, średnia amplituda sakady, średnia prędkość sakady, stosunek całkowitej długości sakady do całkowitej długości fiksacji, liczba mrugnięć i stosunek liczby mrugnięć do czasu pracy z materiałem) zostaną przedstawione osobno dla każdego z dwóch materiałów, będących przedmiotem badania (patrz niżej). Na każdym z wykresów zaprezentowane zostaną wartości danego parametru dla każdego z badanych, tak aby łatwo można było porównać z nimi te dla dwóch uczniów szybko czytających. Na każdym wykresie w lewej części osi poziomej przedstawiane będą dane dla wszystkich badanych z dysleksją (od D1 do D8), natomiast w prawej jej części – dla wszystkich badanych bez dysleksji (od ND1 do ND13).

4. Otrzymane wyniki

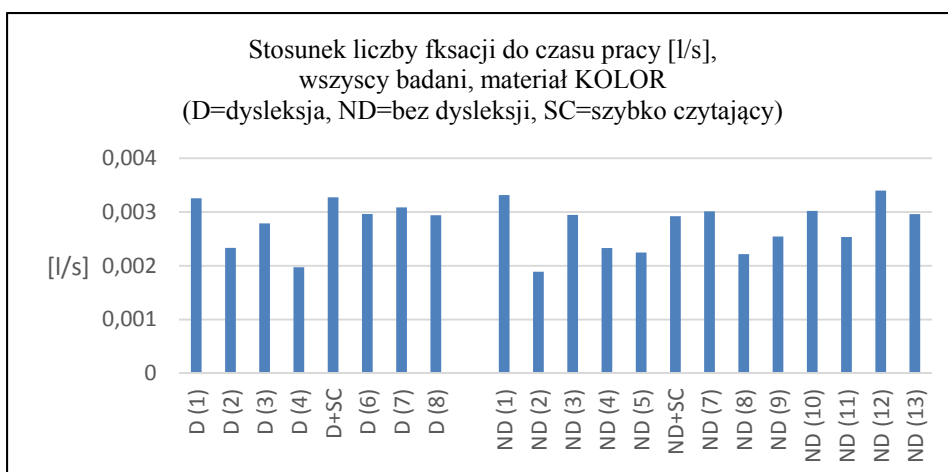
Poniższe dane zostaną zaprezentowane z zachowaniem podziału na dwa podstawowe ruchy gałek ocznych, tj. fiksacje i sakady, oraz na mrugnięcia. W ramach podrozdziału dotyczącego fiksacji i podrozdziału dotyczącego sakad, zostaną przedstawione wybrane i ściśle z nimi powiązane parametry, które wskażą pewne charakterystyki pracy wzrokiem dwóch uczniów szybko czytających.

4.1. Fiksacje

Ze względu na to, że każdy z badanych wykonał zadane polecenia w różnym czasie (który nie był limitowany), na poniższym wykresie przedstawiam stosunek liczby fikracji do czasu pracy każdego z badanych.



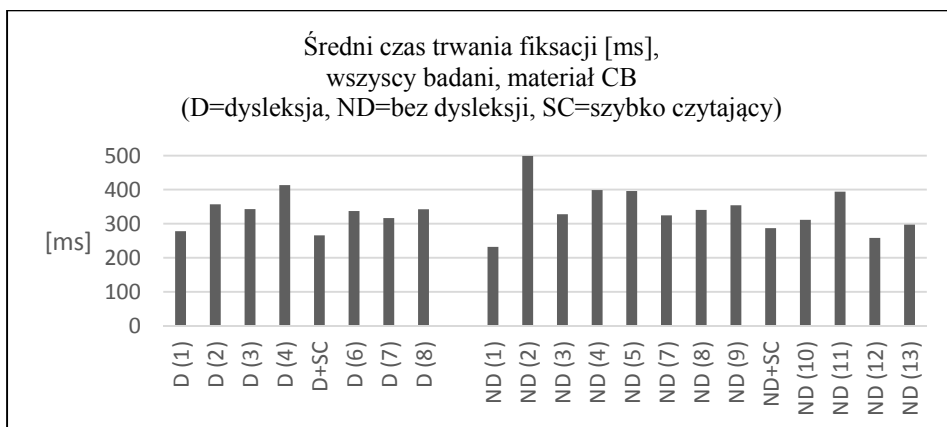
Wykres 1. Stosunek liczby fikracji do czasu pracy z materiałem czarno-białym (CB) dla każdego z badanych.



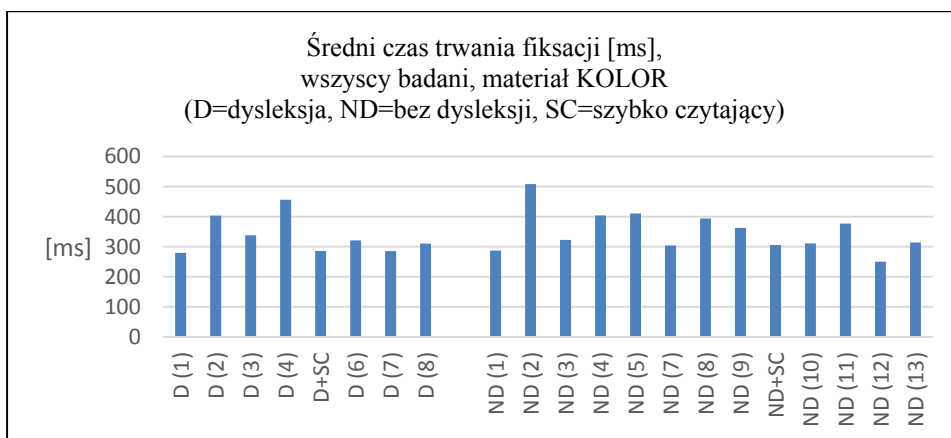
Wykres 2. Stosunek liczby fikracji do czasu pracy z materiałem kolorowym (KOLOR) dla każdego z badanych.

Na obydwu wykresach (1 i 2) widać, że niezależnie od materiału, z którym pracowali badani, wartości parametru osiągają górne wartości w przypadku obydwu uczniów szybko czytających. Oznacza to, że obydwaj uczniowie wykonywali stosunkowo dużo fikracji w trakcie pracy z materiałami. Warto także zwrócić uwagę na to, że słupki dla badanego „D+SC” są nieco wyższe niż dla badanego „ND+SC”, czyli ten pierwszy wykonał więcej fikracji.

Dwa kolejne wykresy (3 i 4) obrazują średni czas trwania fiksacji. Przyjmuje się, że wartość tego parametru jest powiązana z wysiłkiem poznawczym i przetwarzaniem informacji (np. J.H. Goldberg/ X. Kotvał 1999, M.A. Just/ P.A. Carpenter 1976), ponieważ dłuższe fiksacje oznaczają większą trudność z percepcją informacji (J.A. Renshaw i in. 2004), a to znowu przekłada się na większą złożoność danego zadania dla badanego.



Wykres 3. Średni czas trwania fiksacji [ms] w materiale czarno-białym (CB) dla każdego z badanych.



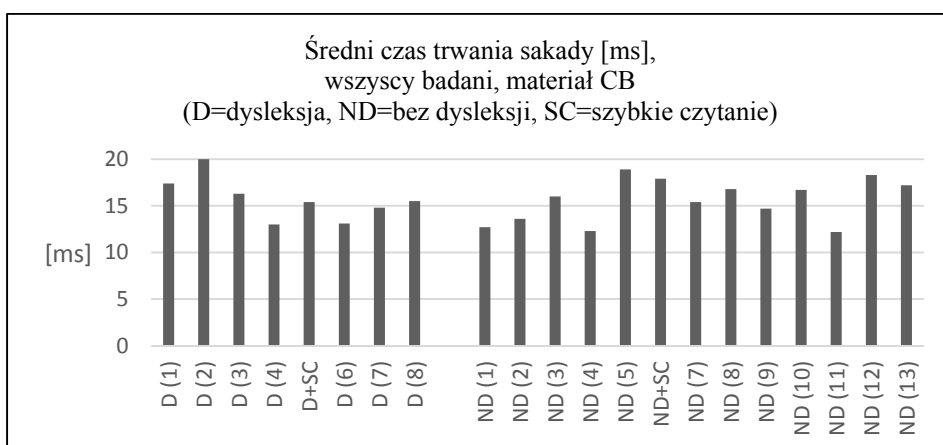
Wykres 4. Średni czas trwania fiksacji [ms] w materiale kolorowym (KOLOR) dla każdego z badanych.

Tym razem widać, że mimo dość dużej liczby wykonywanych fiksacji w stosunku do czasu pracy z materiałami, fiksacje szybko czytających badanych nie są długie – wartości parametru dla badanego „D+SC” są jednymi z najniższych w grupie (w materiale czarno-białym mniejsze wartości odnotowano u 2 badanych, tj. ND(1) i ND(12), a w kolorowym – u 3 badanych, tj. ND(12), D(1), D(7)), a wartości dla „ND+SC” należą do przeciętnych w tej grupie. Najprawdopodobniej oznacza to, że

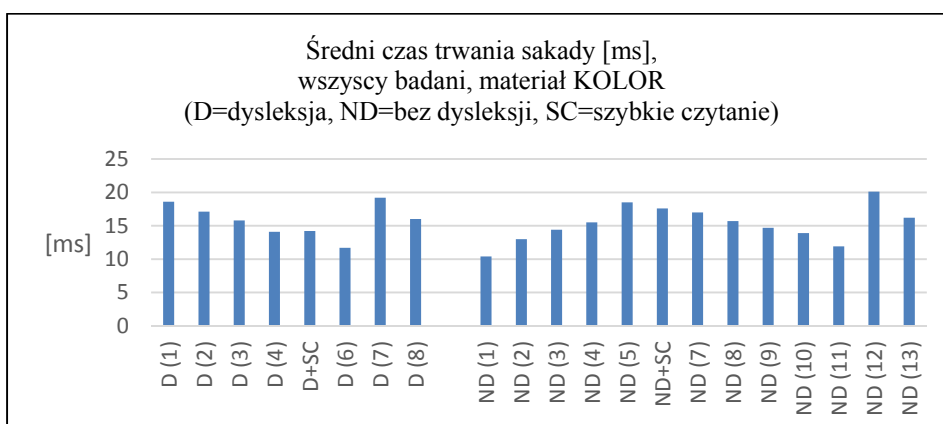
badani ci skupiają wzrok na informacji, ale nie wiąże się to z nadmiernym obciążeniem kognitywnym.

4.2. Sakady

W trakcie wykonywania sakady nie dochodzi do percepcji informacji, ponieważ prędkość tego ruchu gałki ocznej na to nie pozwala (K. Rayner 1998). Uważa się, że liczba sakad odzwierciedla charakter poszukiwania wzrokowego – im więcej sakad wykonuje badany, tym bardziej poszukuje on informacji w materiale (J.H. Goldberg/X. Kotval 1999), co oznaczać może gorszy rozkład przestrzenny informacji (J. Grobelny i in. 2006). Ponadto należy pamiętać, że krótsze sakady są bardziej charakterystyczne dla osób czytających słabo, a dłuższe – dla osób szybko czytających, dla których typowe jest skanowanie tekstu. W związku z tym warto przyjrzeć się średniemu czasowi trwania sakady u dwóch uczniów szybko czytających.



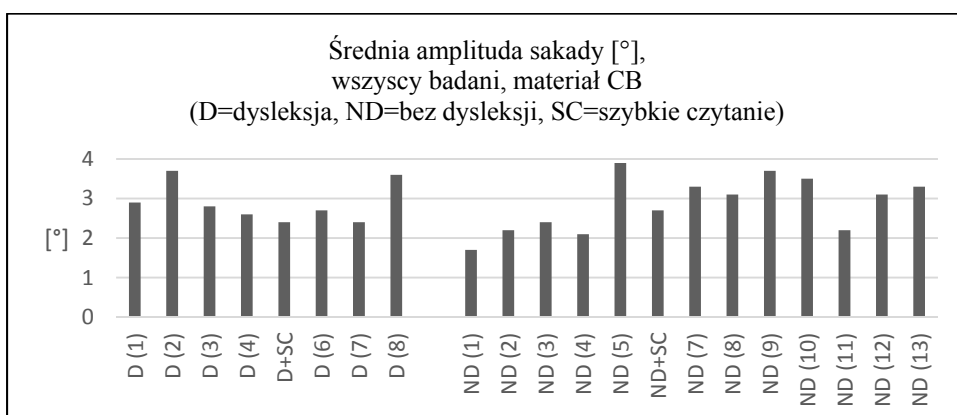
Wykres 5. Średni czas trwania sakady [ms] w materiale czarno-białym (CB) dla każdego z badanych.



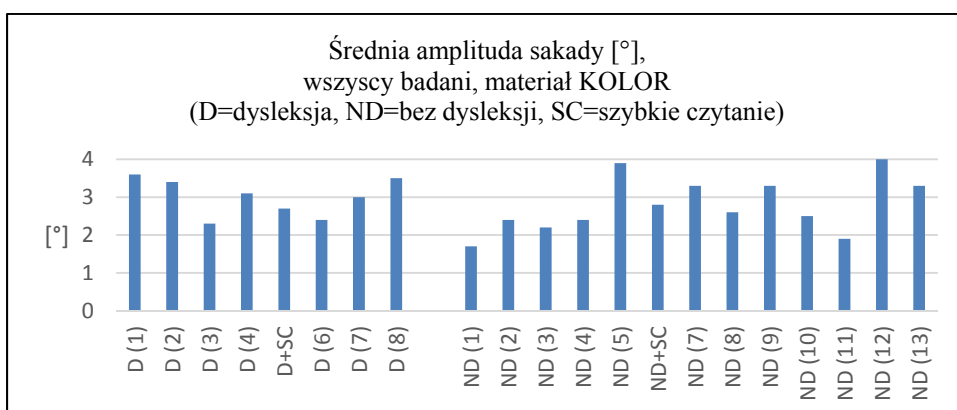
Wykres 6. Średni czas trwania sakady [ms] w materiale kolorowym (KOLOR) dla każdego z badanych.

Z wykresów 5 i 6 wynika, że sakady szybko czytających badanych trwają średnio dłużej niż przeciętnie w tej grupie, choć żaden z nich nie osiągnął najwyższych wartości tego parametru. Należy jednocześnie zauważyć, że czasy trwania sakad dla badanego „ND+SC” są nieco dłuższe niż dla badanego „D+SC”. Spostrzeżenie dotyczące tego, że wartości parametru dla badanych szybko czytających w tej grupie nie są najwyższe, choć teoretycznie powinny być, można wytłumaczyć tym, że w związku z koniecznością udzielenia odpowiedzi na pytania do tekstu badani musieli czytać go z większą uwagą, zmniejszając skanowanie tekstu wzrokiem, na rzecz zwiększenia stopnia jego zrozumienia. Pamiętać bowiem należy, że konsekwencją stosowania technik szybkiego czytania bywa wspomniane skanowanie tekstu wzrokiem, które polega na wykonywaniu krótkich i niezbyt częstych fiksacji oraz długich sakad, przez co część istotnych informacji umyka, ponieważ nie zostaje na nich skupiony wzrok, a co za tym idzie – nie dochodzi do percepcji tej informacji. Natomiast w przypadku tych dwóch uczniów wydaje się, że technika szybkiego czytania nie prowadzi do wybiórczej percepcji informacji przez nich.

Przyjrzyjmy się kolejnym wykresom:



Wykres 7. Średnia amplituda sakady w materiale czarno-białym (CB) dla każdego z badanych.

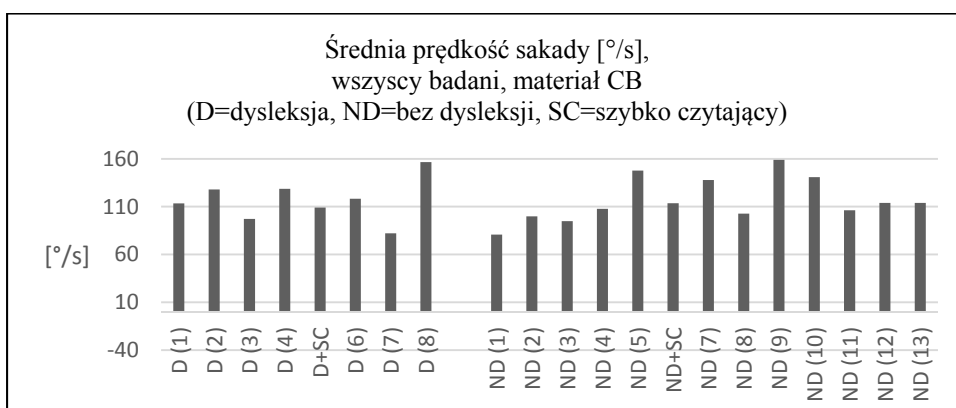


Wykres 8. Średnia amplituda sakady w materiale kolorowym (KOLOR) dla każdego z badanych.

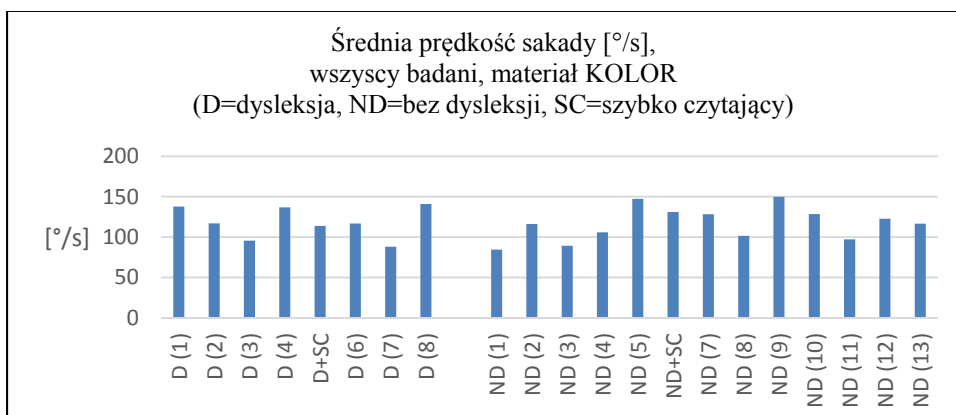
Amplituda sakady, której średnie wartości zostały przedstawione powyżej, jest jej długością wyrażoną w stopniach. Mniejsza amplituda sakad jest typowa dla osób z dysleksją, osób słabo czytających lub uczących się czytać, co oznacza, że w przypadku osób szybko czytających amplituda powinna być większa.

Z powyższych wykresów wynika, że w przypadku dwóch szybko czytających badanych średnia amplituda sakady dla każdego z nich nie wyróżnia się i osiąga przeciętne wartości w grupie. Wartości dla „D+SC” i „ND+SC” są zbliżone. Długie sakady u niektórych osób mogą mieć związek nie tyle ze sposobem czytania, co stylem pracy przy rozwiązywaniu zadań w materiale podręcznikowym. Możliwe jest bowiem, że duża średnia amplituda sakad jest spowodowana częstym przenoszeniem wzroku w różne rejony strony.

Jeśli natomiast chodzi o średnią prędkość sakady (wykresy 9 i 10), to obydwaj badani plasują się w środku całej grupy, a ich wyniki są do siebie zbliżone.



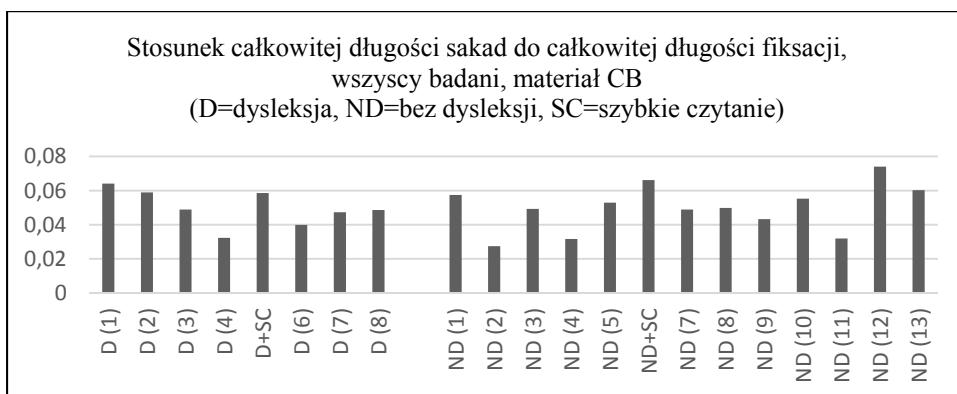
Wykres 9. Średnia prędkość sakady w materiale czarno-białym (CB) dla każdego z badanych.



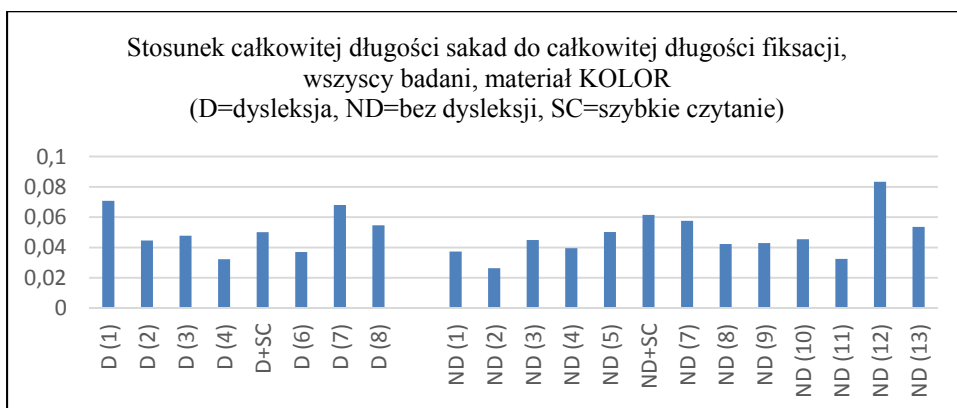
Wykres 10. Średnia prędkość sakady w materiale kolorowym (KOLOR) dla każdego z badanych.

Ostatnim parametrem okoruchowym, na który warto spojrzeć (wykres 13 i 14), jest stosunek całkowitej długości sakad do całkowitej długości fiksacji. Analiza tego

parametru powinna umożliwić odpowiedź na pytanie o to, jaki ruch gałek ocznych (fiksacja czy sakada) ma największy wpływ na sposób pracy wzrokiem w tego typu materiale.

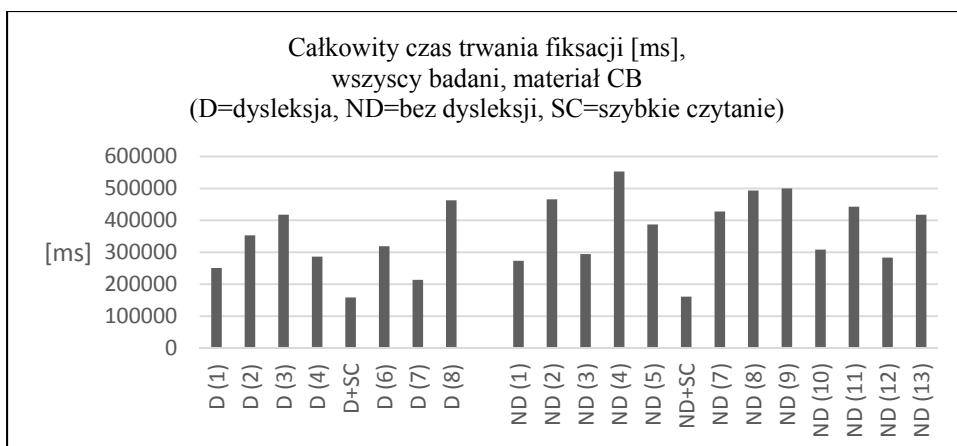


Wykres 11. Stosunek całkowitej długości sakad do całkowitej długości fiksacji w materiale czarno-białym (CB) dla każdego z badanych.

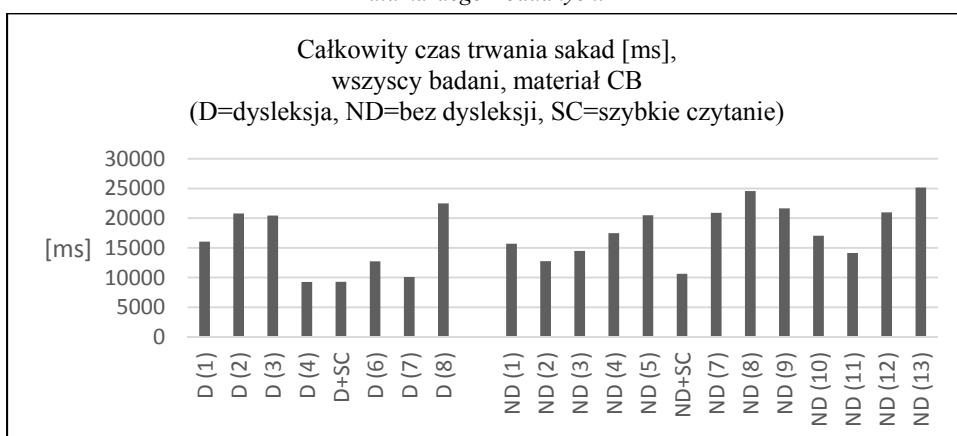


Wykres 12. Stosunek całkowitej długości sakad do całkowitej długości fiksacji w materiale kolorowym (KOLOR) dla każdego z badanych.

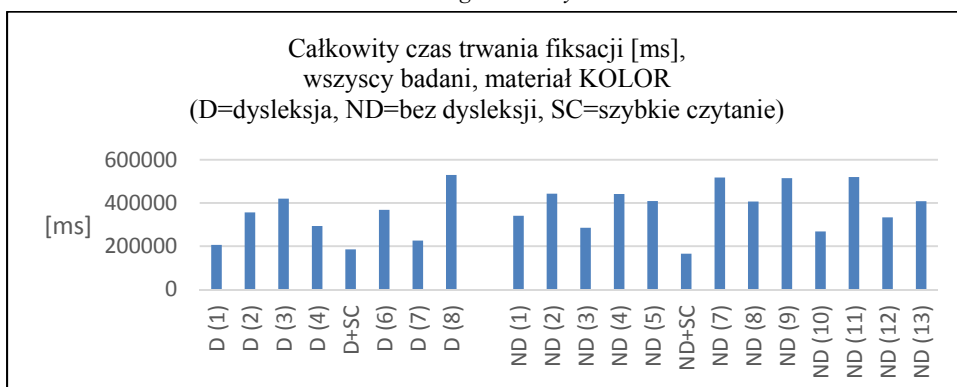
Pod względem tego stosunku interesujący nas dwaj badani osiągnęli wartości parametru powyżej średniej. Analizując oddzielne wykresy przedstawiające całkowitą długość sakad oraz całkowitą długość fiksacji (dla obydwu materiałów osobno – wykresy 15–18) można wyprowadzić wniosek o wspomnianym wyżej racjonalnym sposobie pracy uczniów szybko czytających z materiałem.



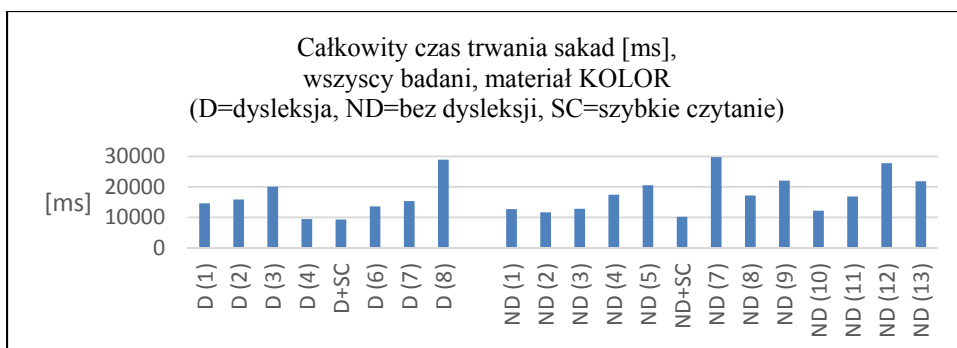
Wykres 13. Całkowity czas trwania fiksacji [ms] w materiale czarno-białym (CB) dla każdego z badanych.



Wykres 14. Całkowity czas trwania sakad [ms] w materiale czarno-białym (CB) dla każdego z badanych.



Wykres 15. Całkowity czas trwania fiksacji [ms] w materiale kolorowym (KOLOR) dla każdego z badanych.



Wykres 16. Całkowity czas trwania sakad [ms] w materiale kolorowym (KOLOR) dla każdego z badanych.

Na wykresach 13–16 widać wyraźnie, że najwięcej czasu podczas pracy z materiałem podręcznikowym zajmują fiksacje, czyli zrozumienie czytanego tekstu (średnio 20-krotnie). Z tego też powodu średni czas fiksacji i ich liczba mają dominujący wpływ na czas pracy z tekstem.

Podsumowując powyższe można stwierdzić, że szybko czytający badani nie „tracili” czasu na długie skupienia wzroku na elementach materiału, a wykonywane przez nich fiksacje wskazują na percepcję informacji bez zbędnego obciążenia poznawczego.

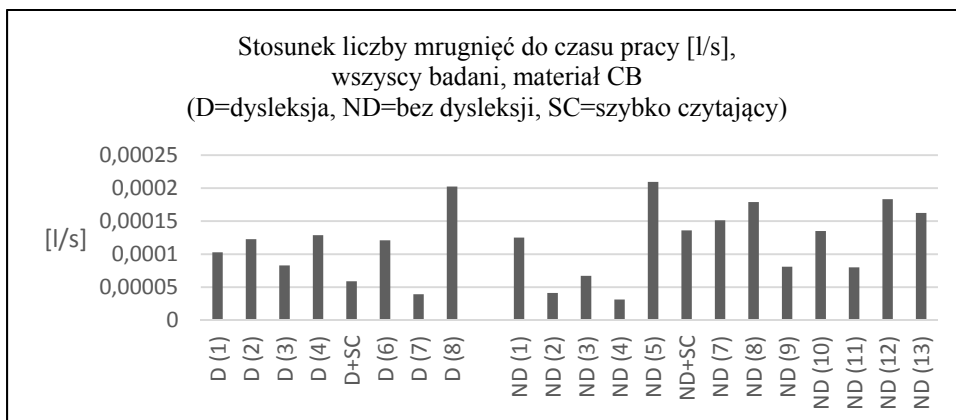
4.3. Mrugnięcia

Ze względu na pewną ciekawość badawczą poniżej krótko przedstawię dane dotyczące liczby mrugnięć. Do tego parametru należy jednak odnosić się z pewną rezerwą, ponieważ, po pierwsze, wyróżnia się trzy rodzaje mrugnięć, tj. odruchowe (mimowolne), które są automatyczną reakcją na jakikolwiek czynnik zagrażający; wolicjonalne (zamierzone), będące reakcją całkowicie świadomą i zamierzoną, mające na celu np. wyrażenie czegoś; oraz endogenne, które są związane z postrzeganiem i przetwarzaniem informacji (J.A. Stern/ D. Dunham 1990, A. Stolińska 2016). Po drugie, każdy człowiek ma swoją własną, zazwyczaj stałą częstotliwość mrugania, która waha się od 3 do 25 razy na minutę. Po trzecie, różne czynniki zewnętrzne, jak na przykład temperatura otoczenia czy wilgotność, mogą wpływać na zmianę tej częstotliwości (M. Andrzejewska/ A. Stolińska 2016, A. Stolińska 2016). Oznacza to, że różne przyczyny mrugnięć oraz tak duże indywidualne zróżnicowanie ich częstotliwości powodują konieczność przyjęcia odpowiednich założeń, a także wykluczenia pewnych czynników z badania, aby móc wyciągać istotne wnioski z danych okulo-graficznych dotyczących tego parametru. Dlatego też w tym miejscu jedynie pokażę różnice w liczbie mrugnięć.

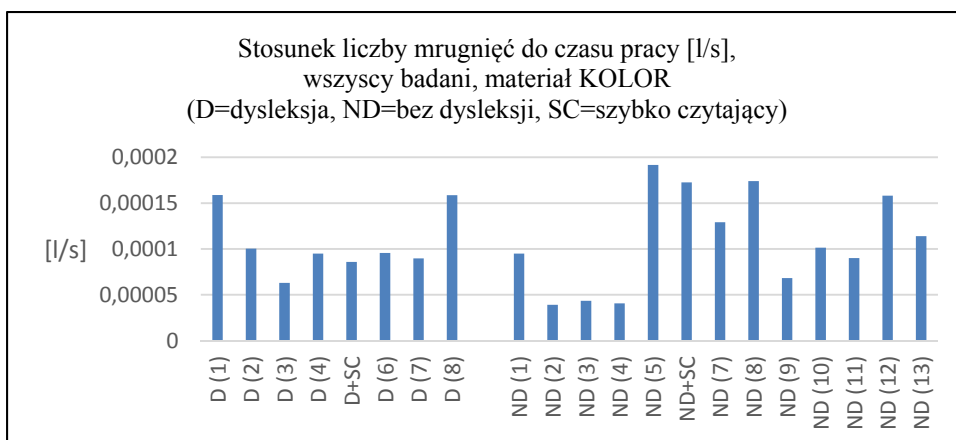
Uważa się, że częstotliwość mrugnięć, czyli odruchowych bądź zamierzonych zamknięć i otwarć powieki oka, jest powiązana z wysiłkiem kognitywnym i jest do niego odwrotnie proporcjonalna. Oznacza to, że im mniejszy wysiłek poznawczy, tym częstsze mrugnięcia, natomiast częstotliwość mrugania jest mniejsza wtedy, gdy chcemy przyswoić (przetworzyć) więcej informacji wzrokowej (T. Nakano i in.

2009). Wiąże się to z praktycznym wnioskiem, iż rzadsze mruganie powoduje mniejszą stratę (pominięcie) informacji wizualnej (F.C. Volkman i in. 1980).

Na poniższych dwóch wykresach (17 i 18) przedstawiony został stosunek liczby mrugnięć do czasu pracy z materiałem dla każdego z badanych.



Wykres 17. Stosunek liczby mrugnięć do czasu pracy z materiałem czarno-białym (CB) dla każdego z badanych.



Wykres 18. Stosunek liczby mrugnięć do czasu pracy z materiałem kolorowym (KOLOR) dla każdego z badanych.

Na obydwu wykresach wyraźnie widać duże zróżnicowanie tego parametru pomiędzy wszystkimi badanymi. Jeśli natomiast chodzi o dwóch interesujących nas tu badanych „D+SC” i „ND+SC”, to pod względem tego parametru zauważalne są wyraźniejsze różnice między nimi. Ten pierwszy w przypadku obydwu materiałów osiągnął niższe wartości, co najprawdopodobniej oznacza większy wysiłek poznawczy, jakiego doświadczył on w porównaniu z „ND+SC”. Jednak na tle całej grupy badanych w materiale czarno-białym „D+SC” osiągnął jedną z niższych wartości (była to jednocześnie druga najniższa wartość w grupie osób z dysleksją), a badany „ND+SC”

– jedną ze średnich wyższych wartości. Natomiast w materiale kolorowym wartości dla „D+SC” są na średnim poziomie w grupie badanych z dysleksją, ale także w grupie wszystkich badanych, podczas gdy w przypadku badanego „ND+SC” są one zdecydowanie jednymi z najwyższych nie tylko w grupie badanych bez dysleksji, ale także w całej grupie.

5. Wnioski

Podsumowanie przedstawionych danych dotyczących fiksacji prowadzi do wniosku, że pod względem stosunku liczby fiksacji do czasu wykonywania poleceń szybko czytający badani osiągnęli jedno z najwyższych wartości dla obydwu materiałów. W przypadku każdego z materiałów stosunek ten dla „D+SC” był wyższy niż dla „ND+SC”. W przypadku materiału kolorowego „D+SC” osiągnął drugi najwyższy wynik. Jeśli natomiast chodzi o średni czas trwania fiksacji, to należy zauważyć, że badany „D+SC” osiągnął w każdym z materiałów jedno z najniższych wartości, podczas gdy „ND+SC” plasował się pośrodku całej grupy badanych. Oznacza to, że badani ci wykonują dużo krótkich (małych) fiksacji, dzięki czemu nie pomijają informacji zawartych w materiale, ale też nie wiąże się to dla nich z dużym obciążeniem poznawczym. Ta ostatnia uwaga niewątpliwie wiąże się z wysokim poziomem znajomości języka angielskiego, a w konsekwencji ze stosunkowo dużą łatwością zrozumienia tekstu i powiązanych z nim pytań.

Pod względem parametrów dotyczących sakad obydwaj badani nie odbiegają skrajnie od całej grupy. Średni czas trwania sakady osiągnął średnią wartość w przypadku badanego „D+SC” i jedną z najwyższych w przypadku badanego „ND+SC” w obydwu materiałach, choć należy zauważyć, że w przypadku pierwszego wartość ta była mniejsza w materiale kolorowym. Wartość średniej amplitudy sakady obydwu badanych znalazła się na środkowym poziomie, choć w każdym z materiałów wyższe wartości rejestrowano u badanego „ND+SC” (w materiale kolorowym wartości te były zbliżone, choć wyższe dla „ND+SC”). W materiale czarno-białym średnia prędkość sakady osiągnęła średnią wartość (i bardzo zbliżoną między sobą) dla obydwu interesujących nas badanych, natomiast w materiale kolorowym była ona niższa dla „D+SC”. W materiale tym wartość dla badanego „ND+SC” była jedną z wyższych, a wartość dla „D+SC” – średnią wyższą. Natomiast pod względem stosunku całkowitej długości sakad do całkowitej długości fiksacji badany „D+SC” za każdym razem osiągnął niższe wartości niż „ND+SC”. W przypadku materiału czarno-białego dla obydwu badanych były to jedno z najwyższych wartości w całej grupie, podczas gdy w przypadku materiału kolorowego wartość dla „D+SC” spadła do średniego poziomu.

Z punktu widzenia stosunku liczby mrugnięć do czasu pracy z materiałami można wyciągnąć wniosek o możliwym większym obciążeniu dla badanego „D+SC” niż „ND+SC” w obydwu materiałach. W przypadku materiału czarno-białego badany „D+SC” wykonał jedną z najniższych liczb mrugnięć, podczas gdy drugi interesujący nas badany – jedną z wyższych, ale nie najwyższą. W trakcie pracy z materiałem kolorowym natomiast liczba mrugnięć u badanego „D+SC” była na średnim poziomie, a u „ND+SC” osiągnęła jedną z największych wartości. Oznaczać to może, że dla

badanego „ND+SC” praca z materiałami wiązała się z mniejszym obciążeniem poznawczym (warto przypomnieć, że badany ten deklarował, iż dużo czyta w domu; ponadto nie miał stwierdzonej dysleksji). Drugim istotnym spostrzeżeniem jest różnica wartości parametru dla obydwu badanych w jednym i drugim materiale. Wysokości słupków prowadzą do wniosku, że materiał kolorowy był „łatwiejszy” dla badanych niż materiał czarno-biały, ponieważ wyraźnie widać wzrost liczby mrugnięć u obydwojga z nich w materiale kolorowym. Niestety, ze względu na to, że materiały czarno-biały i kolorowy nie były tożsame pod względem treści, nie można wyciągać na tej podstawie wspólnych wniosków uogólniających. Poza tym wskazane byłoby przeprowadzenie podobnych badań na dużo większej grupie badanych, tak aby możliwe było stwierdzenie istotności statystycznej otrzymanych wyników.

Przyglądając się danym zarejestrowanym dla obydwojga szybko czytających badanych należy zatem stwierdzić, że charakteryzują się oni znacznie większą sprawnością w pracy z materiałem podręcznikowym, będącym przedmiotem badania. Na podstawie wniosków przedstawionych we wspomnianym pierwszym artykule na ten temat (A. Andrychowicz-Trojanowska 2016a) można stwierdzić, że interesujący nas dwaj badani stosują techniki szybkiego czytania w sposób racjonalny, który przekłada się na poprawność udzielanych odpowiedzi. Jednocześnie jednak wydaje się, że szybko czytający uczeń z dysleksją skupia nieco więcej uwagi wzrokowej na materiale, z którym pracuje, niż podobny uczeń bez dysleksji.

Kończąc można zatem po raz kolejny zauważyć zasadność wprowadzania technik szybkiego czytania do pracy (glotto)dydaktycznej w szkole. Należy przy tym pamiętać, że techniki takie nie powinny być jedynie zaprezentowane uczniom. Należy je, po pierwsze, z uczniami regularnie ćwiczyć, tak aby weszły im w nawyk, ale, po drugie, również należy uświadamiać uczniom pewne negatywne konsekwencje bezrefleksyjnego korzystania z tych technik. Wydaje się, że dopiero połączenie szybkiego czytania z rozsądnym podejściem do wykonywanego zadania prowadzi do efektywnego i wspomagającego ucznia sposobu pracy.

Bibliografia

- Andrychowicz-Trojanowska, A. (2016a), *Uwaga wzrokowa ucznia szybko czytającego*, (w:) „Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik” 20, 1–17.
- Andrychowicz-Trojanowska, A. (2016b), *Perception of textbook material by dyslectic and non-dyslectic students: an eye-tracking experiment*, (w:) „Linguistica Silesiana” 37, 409–427.
- Andrzejewska M./ A. Stolińska (2016), *Comparing the Difficulty of Tasks Using Eye Tracking Combined with Subjective and Behavioural Criteria*, (w:) „Journal of Eye Movement Research” 9 (3), 1–16.
- Buzan, T. (1999), *Podręcznik szybkiego czytania*. Łódź.
- Duchowski, A. (2007), *Eye Tracking Methodology*. Clemson.

- Goldberg, J.H./ X. Kotval (1999), Computer interface evaluation using eye movements: Methods and constructs, (w:) „International Journal of Industrial Ergonomics” 24, 631–645.
- Grobelny, J./ K. Jach/ M. Kuliński/ R. Michalski (2006), *Śledzenie wzroku w badaniach jakości użytkowej oprogramowania. Historia i mierniki*. (URL https://re-pin.pjwstk.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/186319/166/Kansei%202006_Grobelny.pdf?sequence=1). [Pobrano 29.12.2016].
- Grucza, S. (2011), *Lingwistyka antropocentryczna a badania okulograficzne*, (w:) „Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik” 4, 149–162.
- Hawelka, S./ S. Schuster/ B. Gagl/ F. Hutzler (2015), *On forward inferences of fast and slow readers. An eye movement study*, (w:) „Scientific Reports” 5, 1–8.
- Holmqvist, K./ M. Nyström/ R. Andersson/ R. Dewhurst/ H. Jarodzka/ J. van de Weijer (2011), *Eye Tracking. A comprehensive guide to methods and measures*. New York.
- Just, M.A./ P.A. Carpenter (1976), *Eye fixations and cognitive processes*, (w:) „Cognitive Psychology” 8, 441–480.
- Just, M.A./ P.A. Carpenter (1987), *The psychology of reading and language comprehension*. Boston.
- Just, M.A./ P.A. Carpenter/ M.E.J. Masson (1982), *What Eye Fixations Tell Us about Speed Reading and Skimming (EYELAB Technical Report)*. Pittsburgh, PA.
- Miyata, H./ Y. Minagawa-Kawai/ S. Watanabe/ T. Sasaki/ K. Ueda (2012), *Reading Speed, Comprehension and Eye Movements While Reading Japanese Novels: Evidence from Untrained Readers and Cases of Speed-Reading Trainees*, (w:) „PLOS ONE” 7(5).
- Nakano, T./ Y. Yamamoto/ K. Kitajo/ T. Takahashi/ S. Kitazawa (2009), *Synchronization of spontaneous eyeblinks while viewing video stories*, (w:) „Proceedings of The Royal Society B”, 1–10.
- Rayner, K. (1998), *Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research*, (w:) „Psychological Bulletin” 124, 3, 372–422.
- Rayner, K./ A. Pollatsek (1989), *The psychology of reading*. Englewood Cliffs.
- Renshaw, J.A./ J.E. Finlay/ D. Tyfa/ R.D. Ward (2004), *Understanding visual influence in graph design through temporal and spatial eye movement characteristics*, (w:) „Interacting with Computers” 16, 557–578.
- Stern, J.A./ D. Dunham (1990), *The ocular system*, (w:) J.T. Cacioppo/ L.G. Tassinary (red.), *Principles of psychophysiology*. New York, 513–553.
- Stolińska, A. (2016), *Technika eyetrackingowa w studenckich projektach badawczych*, (w:) „Pedagogika”, t. XXV, 347–360.
- Volkman, F.C./ L.A. Riggs/ R.K. Moore (1980), *Eyeblinks and visual suppression*, „Science” 207, 900–902.

O językach mniejszościowych (ze szczególnym uwzględnieniem walijskiego)

On minority languages (with particular consideration of Welsh)

Marcin ŁĄCZEK

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: m.laczek@uw.edu.pl, 

Abstract: The article concentrates on minority languages. At its beginning, the author focuses on the most crucial legislation initiatives that have been adopted by the Council of Europe; a prompt reference is then made to the concepts of bilingualism, multilingualism, plurilingualism as well as ethnic variety. In the further course of his analyses, and after providing the data gathered by adequate institutions of the European Union and UNESCO, he refers to the Welsh language as an example of a minority language.

Keywords: minority languages, bilingualism, multilingualism, plurilingualism, ethnic diversity, the Welsh language

1. Wstęp

Autor niniejszego tekstu, po przywołaniu podstawowych aktów prawnych traktujących o językach mniejszościowych oraz założeniach edukacji dwujęzycznej, nakreśli aktualny stan badań języków mniejszościowych. Istnieje kilka powodów, dla których Autor zajął się tą tematyką. Te najważniejsze, powtarzając za J. Cenoz i D. Gorter (2008), to większe zainteresowanie językami mniejszościowymi na świecie, wkład użytkowników posługujących się językami mniejszościowymi w wielojęzyczność *per se* czy wpływ języków mniejszościowych na główne obszary badawcze lingwistyki stosowanej¹.

Powyższe zaprezentowane zostanie ze szczególnym uwzględnieniem języka walijskiego, a przesłanki ku temu były dwójakie: pierwszą stanowił czynnik o podłożu stricte historycznym. Otóż język ten, jak podaje J. Davies (1993: 12) – spośród wszystkich języków, którymi obecnie posługują się Brytyjczycy – ma najstarsze, sięgające 2500 tysięcy lat wstecz, korzenie (a, być może, i 4000 lat) w porównaniu do piętnastu stuleci istnienia angielskiego czy gaelickiego szkockiego ([*Scottish/ Scots Gaelic*]). Drugim powodem była niekwestionowana pozycja Walii w zakresie edukacji dwujęzycznej, a zwłaszcza powołanie do życia na Uniwersytecie w Bangor w 2006

¹ Szeroko o lingwistyce stosowanej pisał F. Grucza (zob. m. in. F. Grucza 2017a).

roku pierwszego w skali Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej centrum badawczego o nazwie *ESRC Centre for Research on Bilingualism in Theory and Practice*.

2. Uwarunkowania prawne

Od początku lat siedemdziesiątych – w odniesieniu do języków mniejszościowych (a w kontekście prac nad migracją w Europie Zachodniej), Rada Europy podjęła szereg inicjatyw, których celem była ochrona i promowanie historycznych języków regionalnych i mniejszościowych w Europie². Spośród najważniejszych przywołać, choćby z nazwy, należy: *The Framework Convention for the Protection of National Minorities*, *The European Charter for Regional or Minority Languages*, *Recommendation No. R (98)6 of the Committee of Ministers*, *The Treaty of Lisbon*.³ W ostatniej dekadzie uległy one zresztą w większym stopniu rozszerzeniu o mniejszości narodowe, choć pamiętać trzeba, że już w 1983 r. Unia Europejska przyjęła plan działania na rzecz promowania i ochrony mniejszościowych i regionalnych języków i kultury: *The Action Line for the Promotion and Safeguard of Minority and Regional Languages and Cultures*⁴.

Innymi równie istotnymi dokumentami w sprawie europejskiej strategii na rzecz wielojęzyczności są: opublikowana po raz pierwszy w 2005 roku (a zaktualizowana w roku 2011) *A New Framework Strategy for Multilingualism* czy Rezolucja Rady Unii Europejskiej – *Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism*, która stanowi m.in., że różnorodność językowa⁵ i kulturowa jest nieodłączoną częścią europejskiej tożsamości, a promowanie rzadziej używanych języków europejskich w istotny sposób służy wielojęzyczności:

- linguistic and cultural diversity is part and parcel of the European identity; it is at once a shared heritage, a wealth, a challenge and an asset for Europe;
- the promotion of less widely used European languages represents an important contribution to multilingualism;
- significant efforts should still be made to promote language learning and to value the cultural aspects of linguistic diversity at all levels of education and training, while also improving information on the variety of European languages and their dissemination across the world (*Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism* 2008: 1–2).

² Ciekawe i przydatne informacje dostępne są na stronie *European Union Agency for Fundamental Rights*: <http://fra.europa.eu/en/tags/minorities>.

³ Autor, w miejscu gdzie uznał to za stosowne, podaje wyłącznie/ także angielskie nazewnictwo.

⁴ W 2003 roku Komisja Europejska przyjęła *The Action Plan Promoting Language Learning and Linguistic Diversity*. Na gruncie polskim przedmiotowe kwestie reguluje *Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym* (Dz. U. Nr 17, poz. 141, z późn. zm.). Zob. także: M. Budyta-Budzyńska (2010).

⁵ O korzyściach płynących z zachowania językowej różnorodności pisze np. D. Crystal (2000).

Ciekawe dane prezentuje również raport A.F. Atger (2009) pod tytułem *Education and political participation of migrants and ethnic minorities in the EU*⁶, celem którego jest przedstawienie ogólnego zarysu dotyczącego ewoluowania idei połączenia udziału migrantów i mniejszości etnicznych w edukacji i polityce, przy wsparciu polityki Unii Europejskiej – pierwszym prawnie wiążącym instrumentem, w którym pojawiło się tego rodzaju połączenie, była dyrektywa z 1977 roku: *Council Directive 77/486/EEC on the education of children of migrant workers* choć jak zauważa Autorka (2009) jej implementacja, 30 lat później, nadal nie jest satysfakcjonująca⁷.

3. Od dwu-/ wielojęzyczności do różnojęzyczności. Różnorodność etniczna

Trudno jest przytoczyć, nawet w dużym skrócie, proponowane w literaturze glottodydaktycznej definicje pojęcia bilingwizmu ponieważ jest to pojęcie złożone, obejmujące szereg różnych elementów ze sfery uczącego i uczącego się. Słowa M. Olpińskiej-Szkiełko (2013: 50) stanowią dowód tej niepodważalnej redundancji⁸:

[w]łaściwie każdy z autorów zajmujących się problematyką dwujęzyczności tworzy własną terminologię lub używa określeń proponowanych przez innych badaczy, rozumiejąc je inaczej i ‘wypełniając’ innymi znaczeniami. Może to prowadzić do wielu nieporozumień, dlatego na wstępie rozważań o dwujęzyczności należy zwrócić uwagę na te nieścisłości. Jako synonimy funkcjonują następujące pojęcia: ‘dwujęzyczność’ oraz ‘bilingwizm’, a w odniesieniu do kilku języków – ‘wielojęzyczność’ lub ‘multilingwizm’.

W odróżnieniu od dwujęzyczności i wielojęzyczności, dodać należy, że w wyniku prac prowadzonych przez Radę Europy, implikujących zmianę w podejściu do kształcenia językowego, funkcjonować zaczęło pojęcie różnojęzyczności. Celem użytkownika różnojęzycznego nie jest już osiągnięcie perfekcji w danym języku/ danych językach na wzór idealnego rodzimego użytkownika, a jedynie rozwinięcie językowej kompetencji w myśl założenia, że

kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności aż po języki innych narodów (czy to nauczane w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w

⁶ Równie cenne informacje zawarte zostały m.in. w: *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment* (2008), *Multilingualism: Between Policy Objectives and Implementation* (2008), *Policy recommendations for the Promotion of Multilingualism in the European Union* (2011), *Protecting and developing historical linguistic minorities under the Lisbon Treaty* (2011).

⁷ W dyrektywie Rady 77/486/EWG z dnia 25 lipca 1977 r. zostały zapisane zajęcia w języku mniejszości, tj. języku ojczystym dla pracowników migrujących w krajach Unii Europejskiej.

⁸ W swojej pracy poświęconej rozwojowi językowemu, poznawczemu, emocjonalnemu i społecznemu dziecka, M. Olpińska-Szkiełko (2013) przedstawia najważniejsze wyniki badań naukowych na temat przyswajania mowy, dwujęzyczności i wychowania dwujęzycznego (z uwzględnieniem rysu historycznego tych badań i szczególnym wyeksponowaniem osiągnięć dokonanych w Polsce). Zob. też np. M. Łączek (2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018).

postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają. (*Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* 2003).

E. Lipińska i A. Seretny (2012: 28–29) podkreślają konieczność odróżnienia pojęcia bilingwizmu od: a) znajomości dwóch języków (będącego pojęciem szerszym od dwujęzyczności), a które zakłada, że „język ojczysty nie jest opanowywany stosownie do wieku i statusu społecznego (...), a kompetencja osiągnięta w języku *innym* nie odbiega od umiejętności językowych rodzimych użytkowników języka, będących w tym samym wieku i mających ten sam status społeczny” oraz b) dyglosji pojmowanej jako umiejętność posługiwania się dwiema odmianami języka; wyróżnia się tu wersję niską jaką jest odmiana kontaktowa lub regionalno-kontaktowa stosowana w środowisku domowym oraz wysoką, czyli język ogólnonarodowy – przykładem pierwszej jest język polonijny, drugiej: język polski. Innym przykładem może być zestawienie języków: arabskiego i malezyjskiego (E. Białystok 2001). Poza tym, jednostka może posiadać umiejętności dwudialektalne lub dwuskryptowe – przykładem obydwu może być język chiński (A. Lam 2006).

Grupa etniczna (gr. *ethnos*, czyli lud/ naród/ grupa społeczna), jak podaje *Encyclopaedia Britannica* (*Ethnic group* 2016), jest społeczną grupą lub kategorią danej populacji, która, wyróżnia się w obrębie większego (tj. liczniejszego) społeczeństwa, i która jest związana wspólną rasą, językiem, narodowością czy kulturą. Etniczność jest tożsama z językiem, kulturą i tradycjami; obywatelstwo zaś (jako koncept przeciwny) zakłada polityczną lojalność w stosunku do państwa terytorialnego (E. Lipińska 2013 za: U. Płatek 2007). Będąca dziedzictwem wcześniejszych podbojów terytorialnych, różnorodność etniczna stanowi jedną z form społecznej złożoności, która jest obecna w większości współczesnych społeczeństw. Przejawia się ona poprzez przymusową, indukowaną lub wolicjonalną akulturację, która określając zjawiska zachodzące na pograniczu dwu lub więcej kultur pomiędzy jednostkami i/lub grupami⁹ przybiera postać jednej z czterech różnych strategii zdefiniowanych przez kanadyjskiego psychologa J.W. Berry’ego (1997), tj.: asymilacji, integracji (inkluzji), marginalizacji i separacji (izolacji) w odniesieniu do społeczeństwa przyjmującego.

E.B. Ryan i H. Giles (1982) odwołują się do czterech wariantów szacowania prestiżu języka ojczystego (dominującego) i języka drugiego (mniejszościowego) oraz solidarności z grupą własną lub obcą przez przedstawicieli grupy większościowej i mniejszościowej, gdzie: a) wariant 1 zakłada powszechną preferencję dla języka dominującego (zarówno w wymiarze prestiżu języka, jak solidarności z grupą, która się tym językiem posługuje), b) wariant 2 zakłada identyfikację osób mówiących językiem mniejszości z własną grupą i utrzymanie swojego języka we wzajemnych kontaktach (język większości zachowuje wyższość pod względem prestiżu), c) wariant 3 zakłada wywalczenie równouprawnienia języka mniejszości z językiem dominującym (tylko język mniejszości cieszy się wówczas wysokim prestiżem), d) wariant 4

⁹ Tj. przyswajanie i akceptację języka, systemu wartości i norm społecznych kraju osiedlenia (R. Laskowski 2009).

zakłada solidaryzowanie się obu grup (w codziennym użyciu jest język dominujący, ale obie grupy solidaryzują się z językiem mniejszościowym jako językiem wzorcem (standardowym)¹⁰.

Inną strategią państw na radzenie sobie z różnorodnością etniczną jest rozwój pewnej formy pluralizmu pojmowanego jako połączenie tolerancji, współzależności i separatyizmu, jak ma to miejsce w Szwajcarii czy Kanadzie (w przypadku tej pierwszej trzy największe grupy etniczne skoncentrowane są w niezależnych kantonach w obrębie demokratycznej federacji; w przypadku tej drugiej zaś federalny pluralizm jest mniej stabilny).¹¹ I. Kurcz (2007) zwraca uwagę na fakt, że mamy do czynienia z inną specyfiką problemu jeśli grupa miejscowa pozostaje w większości, a z inną gdy role się odwracają i w konsekwencji to ludność napływowa jest w większości. Jako przykłady państw, gdzie panuje równoprawność obu czy więcej języków podaje: Szwajcarię (języki: francuski, niemiecki, włoski i retoromański), Belgię (języki: francuski, flamandzki i niemiecki) oraz Kanadę (języki: angielski i francuski). Autorka (2007) przywołuje także przykład Indii oraz innych nowo powstałych państw afrykańskich, mieszkańcy których posługują się językiem byłego kolonizatora jako językiem urzędowym celem nie wyróżniania (tj. przywilejowania) żadnego z istniejącej redundancji języków czy dialektami.

4. O językach mniejszościowych (ze szczególnym uwzględnieniem walijskiego)

Według M.P. Jones¹² (2013), obecnie na świecie mówi się sześcioma/ siedmioma tysiącami języków¹³, z czego 97% mieszkańców posługuje się 4% języków świata, a tylko 3% ludności porozumiewa się za pomocą jednego z pozostałych 96% języków. Dodać trzeba, że w skali światowej wyróżnia się około 2000 języków, którymi posługuje się mniej niż 1000 użytkowników. Co więcej, rdzenne języki Europy, których liczba szacowana jest na 255, stanowią jedynie 3% wszystkich języków na świecie;

¹⁰ R. Laskowski (2009) do czynników mających wpływ na los języka mniejszościowego zalicza: status, dystans kulturowy (religia), demografię i wsparcie instytucjonalne; wśród czynników społecznych zaś wymienia: dyspersję kontra koncentrację, pochodzenie kulturowe, poziom edukacji, ocenę i samoocenę, status symboliczny, zatrudnienie (wykwalifikowany/ niewykwalifikowany/ własna działalność).

¹¹ Jedną z odmian akulturacji nakierowanej (*directed acculturation*, tłum. M. Ł.) jest bardziej czy mniej woluntarna asymilacja znana pod nawą amerykanizacji; w przypadku europejskich grup etnicznych (a nie mniejszości rasowych) zamieszkanie na terenie Stanów Zjednoczonych było sprawą indywidualnego lub rodzinnego wyboru, a nie podboju lub niewolnictwa (*Acculturation. Anthropology* 2016).

¹² Raport nie traktuje o językach migrantów, którymi posługują się w Europie, a które także mogą być zagrożone.

¹³ Dokładna liczba nie jest znana ponieważ istnieją rozbieżności w kwestii zdefiniowania pojęcia „język” (w odróżnieniu od dialektu) (M.P. Jones 2013: 14). R.G. Gordon (2005), na przykład, liczbę tę określa na 6912 (wliczając różne odmiany czy dialekty).

dla porównania, mieszkańcy Azji posługują się około 2165. językami¹⁴. W Unii Europejskiej (choć jej mieszkańcy posługują się wieloma innymi językami), 24 języki zostały oficjalnie uznane za języki robocze, a 5 spośród ponad 60 rdzennych języków regionalnych i języków mniejszości (tj. kataloński, galicyjski/ galisyjski, baskijski, gaelicki szkocki oraz walijski) – za języki półoficjalne. Wszystkie pozostałe języki nie mają statusu języków oficjalnych UE.

Mówiąc o językach mających słabszą pozycję niż główne języki europejskie, M.P. Jones (2013) podaje ich następującą typologię: *constitutional, regional and smaller state languages* (CRSS), *regional and minority languages* (RML), *lesser used languages, autochthonous, cross border and non-territorial languages*. Mając na względzie prawną pozycję języków w mniejszym stopniu używanych na obszarze Unii Europejskiej ta klasyfikacja ulega dalszemu pogłębieniu (w zależności od stopnia przyznanego im statusu) na:

1. oficjalnie uznane za języki robocze na terenie Unii Europejskiej – są to języki, którymi posługuje się mniejszość zamieszkująca kraj sąsiadujący, jak na przykład język szwedzki w Finlandii;
2. języki, które są do pewnego stopnia uznane za języki oficjalne w krajach członkowskich lub w tej części kraju członkowskiego, w którym mieszkańcy się nimi posługują, jak na przykład język kataloński, język baskijski czy język galicyjski w Hiszpanii;
3. języki, które nie mają żadnego oficjalnego statusu.

Warto w tym miejscu odnotować, że język regionalny i język mniejszościowy to terminy, które zostały przyjęte do klasyfikacji rdzennych języków Europy, niebędących jednak językami oficjalnymi danego państwa. W *The European Charter for Regional and Minority Languages* (1992: 2) zostały one zdefiniowane jako „traditionally used within a given territory of a State by nationals of that State who form a group numerically smaller than the rest of the State's population and different from the official language(s) of that State”¹⁵; z jednoczesnym zaznaczeniem, że „it does not include either dialects of the official language(s) of the State or the languages of migrants”. W podobnym tonie wypowiada się również J. Cummins (2008: 1) pisząc, w odniesieniu do *unique minority languages*¹⁶, że „[t]hese languages have little functional utility beyond their immediate territorial zone and are seldom even required within that zone because virtually everyone is fluent in the dominant language”. Języki regionalne i mniejszościowe zostały ujęte w cztery kategorie:

¹⁴ Według J. Cenoz i D. Gorter (2008) 40% światowej populacji posługuje się jako językiem pierwszym jednym z ośmiu najczęściej używanych języków świata, tj.: mandaryńskim, hindi, hiszpańskim, angielskim, bengalskim/ bengali, portugalskim, arabskim i rosyjskim.

¹⁵ Powyższa definicja, jak stwierdzają J. Cenoz i D. Gorter (2008: 5), wywodzi się od tej podanej w *Special Rapporteur Capotorti* z 1979 roku, która definiuje mniejszość jako: „a group numerically inferior to the rest of the population of a State, in a non-dominant position, whose members – being nationals of the State – possess ethnic, religious, or characteristics differing from those of the rest of the population and show, if only implicitly, a sense of solidarity, directed towards preserving their culture, traditions, religion or language.”

¹⁶ Taką nazwą posługują się redaktorzy tomu 21 *AILA Review*: J. Cenoz/ D. Gorter (2008).

- języki autochtoniczne (będące językami rdzennymi, lecz nie państwowymi):

[a]utochthones languages are languages that originated in a specified place and were not brought to that place from elsewhere. Autochthones languages are spoken usually within a part or parts of a member state, but are not the majority language of that state or even the region, for example, Welsh in Wales (M.P. Jones 2013: 21).

- języki autochtoniczne i ponadgraniczne (będące językami rdzennymi i występujące w co najmniej dwóch państwach, niebędące jednak językami państwowymi):

[a]utochthones languages which are also cross border are languages which are not the main state language, for example, Basque in Spain but are also spoken across the border in another member state, where they are not the main state language there either, e.g. Basque in France, and North Sami in Sweden and Finland (M.P. Jones 2013: 22).

- języki ponadgraniczne (funkcjonujące jako język państwowy jednego państwa oraz język mniejszościowy innego):

[c]ross border languages are languages spoken by a minority language group in one member state, but the language exists also in another state. The crossborder language is often the majority language in the neighbouring state (M.P. Jones 2013: 22).

- języki pozaterytorialne (takie jak romani):

[t]he fourth category is the non-territorial languages such as Roma and Yiddish. Romani is incontestably the most widespread non-territorial language in the world. It is sometimes treated as seven languages; Carpathian Romani, Kalo Finnish Romani, Baltic Romani, Balkan Romani, Sinte Romani, Welsh Romani and Vlach ('Vlax') Romani, but the Romani dialects preserve a remarkable degree of unity, which has led to the current treatment of Romani as a single language. Both Roma and Yiddish are included as endangered languages in the Atlas, and these languages receive little support from European or member state sources (M.P. Jones 2013: 21).

*Atlas of the World's Languages in Danger*¹⁷, opracowany przez UNESCO (Ch. Moseley 2010), zawiera informacje o 128 językach w Unii Europejskiej, które zostały uznane za zagrożone wymarciem, a dany „[j]ęzyk jest zagrożony wymarciem, gdy osoby mówiące tym językiem przestają się nim posługiwać, gdy stosują go w stale malejącej liczbie obszarów komunikacji i gdy przestaje on być przekazywany z pokolenia na pokolenie. Oznacza to, że nie ma nowych użytkowników tego języka, ani dorosłych, ani dzieci” (UNESCO 2003 (w: M.P. Jones 2013: 4). Ramy klasyfikacji żywotności języków przewidują 7 poziomów żywotności (z czego pięć odnosi się do języków zagrożonych): 1) bezpieczny (*safe*), 2) stabilny, lecz zagrożony (*stable yet threatened*), 3) podatny na zagrożenia (*vulnerable*), 4) zdecydowanie zagrożony (*definitely endangered*), 5) poważnie zagrożony (*severely endangered*), 6) krytycznie zagrożony (*critically endangered*), 7) wymarły (*extinct*) (Ch. Moseley 2010). Spośród przywołanych 128 języków, określa się mianem:

¹⁷ Opublikowana w latach dziewięćdziesiątych przez UNESCO *Czerwona księga zagrożonych języków* (oryg. *The Red Book of Endangered Languages* 1993) została zastąpiona przywołanym powyżej *Atlasem zagrożonych języków świata*; wszystkie języki uznawane za odrębny język, a nie dialekt, mają własny kod ISO.

- podatnych na zagrożenia – 22, takich jak na przykład: język baskijski (*Basque*), język walijski (*Welsh*);
- zdecydowanie zagrożonych – 40, takich jak na przykład: język karelski (*Karelian*), język friuński (*Friulian*), języki łużyckie – dolnołużycki i górnolużycki (*Sorbian*);
- poważnie zagrożonych – 41, takich jak na przykład: język kaszubski (*Kashubian*), język szkocki (*Scots*), języki lapońskie (*Sami*), język bretoński (*Breton*);
- krytycznie zagrożonych – 10, takich jak na przykład: język liwski/ liwoński (*Livonian*)¹⁸, język kornijski (*Cornish*);
- wymarłych¹⁹ – 11, takich jak na przykład: język mozarabski (*Mozarabic*), język kemi (*Kemi Sami*), język auregnais (*Alderney French*) (M.P. Jones 2013 za: Ch. Moseley 2010).

W kontekście polskim, biorąc pod rozważę niżej wymienione kategorie, warto odnotować następujące dane:

- języki ujęte w *Europejskiej karcie języków regionalnych lub mniejszościowych*: język ormiański/armeński (*Armenian*), język białoruski (*Belorussian*), język czeski (*Czech*), język niemiecki (*German*), język hebrajski (*Hebrew*), język karaimski (*Karaim*), język kaszubski (*Kashub*), język łemkowski (*Lemko*), język litewski (*Lithuanian*), język romski/ romani (*Romani*), język rosyjski (*Russian*), język słowacki (*Slovak*), język tatarski (*Tatar*), język ukraiński (*Ukrainian*), język jidysz (*Yiddish*);
- języki nie ujęte w *Europejskiej karcie języków regionalnych lub mniejszościowych*: język śląski (*Silesian*);
- języki ujęte w *Atlasie zagrożonych języków świata*: język białoruski (*Belorussian*), język kaszubski (*Kashubian*), język dolnosaksoński (*Low Saxon*), język poleski (*Polesian*), język romski/ romani (*Romani*), język rusiński (*Rusyn*), język słowiński (*Slovincian* [sic!] – *Slovincian*), język wilamowski (*Vilamovian*), język jidysz (*Yiddish*) (M.P. Jones 2013).

Na koniec, bardzo trafne uwagi w świetle rozważań niniejszego tekstu, a zwłaszcza w kwestii wieloznaczności samego wyrazu „język” (tj. rozbieżności w jego zdefiniowaniu), prezentuje F. Grucza (2017b). Według niego, określenia w rodzaju „naturalny (żywy) język ludzki” (ujednoznacznione poprzez odpowiednią „obudowę przymiotnikową”) są mniej wieloznaczne niż sam tylko wyraz „język”. Nie oznacza to jednak, że przywołane wyrażenie można uznać za jednoznaczne, bowiem może się ono odnosić do języka ludzkiego w ogóle, pojmowanego jako wspólny składnik wszystkich języków (w wymiarze całego ludzkiego gatunku). Poza tym:

[...] w zakres znaczeniowy wyrazu „język” mogą wchodzić różne – dowolnej wielkości i jakości – zbiory istniejących środków i sposobów porozumiewania się międzyludzkiego

¹⁸ Według informacji dostępnych pod hasłem *język liwski* w: „Wikipedia” język ten został uznany za wymarły, a ostatnia osoba, dla której był językiem ojczystym, p. Grizelda Kristiņa, zmarła, w wieku 103 lat, 2 czerwca 2013 roku, w Kanadzie (URL https://pl.wikipedia.org/wiki/J%C4%99zyk_liwski). [Pobrano 5.7.2017].

¹⁹ Od roku 1950.

– od zbioru, którym posługuje się dowolna pojedyncza osoba, począwszy, aż po taki, który nazwać można by zbiorem wszechobejmującym. To ten właśnie ciąg zbiorów jest brany pod uwagę, gdy wyróżnia się języki różnych grup czy wspólnot etnicznych (np. plemiennych lub narodowych), społecznych, zawodowych itp., albo języki różnych grup zdeteminowanych przestrzennie (geograficznie) i/ lub czasowo (historycznie). Natomiast w niewyraźnym odróżnieniu wynikających stąd różnych znaczeń wyrazu „język (ludzki)” tkwi – jak sędzę – główny powód sporów o to, czy język określonej grupy ludzi, w szczególności jakiejś wspólnoty, jest dialektem jakiegoś „obszerniejszego” języka, tzn. języka jakiejś większej wspólnoty (np. narodowej), czy też językiem odrębnym, samodzielny (por. w tym związku na przykład znany spór o status kaszubszczyzny). Pytanie, czy dialekt, gwara, żargon itp. warianty realizacyjne języków są językami czy nie są, a jeśli są (nie są), to w jakim sensie są nimi (lub nie są), wymaga po prostu w ogóle dokładniejszego rozważenia (S. Grucza i in. 2017b: 46).

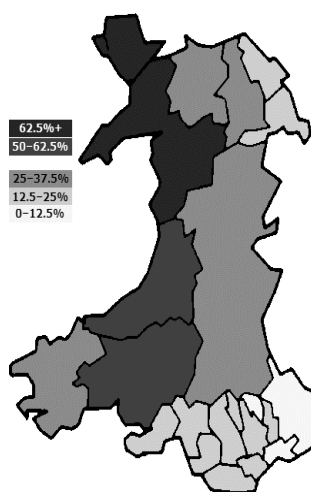
Co więcej, zdaniem Autora (ibid.), istnieją jeszcze dwie inne przyczyny wieloznaczności wyrażenia „naturalny (żywy) język ludzki”. Otóż, to, co czasem nazywa się „językiem”, w innych okolicznościach można nazwać „mową”/ „mówieniem”; można też użyć tego określenia w kierunku do realizowanych ustnie bądź pisemnie wypowiedzi w postaci zdania lub tekstu/ tekstów. Na koniec tychże rozważań, F. Grucza (ibid.) stwierdza, że trzeci rodzaj wieloznaczności wyrażenia „naturalny (żywy) język ludzki” ma swe źródło w fakcie, że jednoznaczny nie jest ani użyty w nim wyraz „ludzki”, ani wyraz „naturalny” bowiem w komunikacji międzyludzkiej, ludzie korzystają z różnych środków i sposobów (nie tylko tych specyficznie ludzkich, ale także takich, które są atrybutem niektórych zwierząt).

4.1. Język walijski

Walijski, a pierwotnie *Cymraeg*, jest językiem należącym do grupy brytańskiej języków celtyckich – jego późniejsza nazwa wywodzi się od anglosaksońskiego słowa *Wealas* (tj. obcy), którym określani byli Celtowie. Pierwsze ślady języka identyfikowanego z walijskim, a który zyskał miano wczesnowalijskiego, sięgają wieku szóstego – po nim mamy do czynienia z okresem starowalijskim trwającym od wieku dziewiątego do wieku jedenastego. Następne okresy, zdaniem historyków języka (A. Baugh/ T. Cable 2002), to okres średniowalijski trwający od wieku dwunastego do wieku czternastego (język w owej postaci jest zrozumiały zresztą dla współczesnego Walijczyka)²⁰. Po nim nastąpiła era współczesnego języka walijskiego w postaci dychotomii: wczesny współczesny walijski (trwał on od piętnastego do końca szesnastego stulecia) oraz późny współczesny walijski (zapoczątkowany w roku 1588, tj. roku, w którym Morgan ukończył przekład Biblii).

²⁰ W wyniku kolonizacji Walii przez Anglię na przełomie czternastego i piętnastego wieku, walijski, w następstwie przebiegającej anglicyzacji, stał się językiem mniejszościowym. Co więcej, w 1536 roku angielski parlament na mocy ustawy *The Act of Union* wcielił Walię w skład Anglii z jednoczesnym zaznaczeniem, że brak znajomości angielskiego jest dla Walijczyków czynnikiem dyskwalifikującym w pełnieniu jakiejkolwiek publicznej funkcji (A. Baugh/ T. Cable 2002).

Według danych ze Spisu Powszechnego z 2011 roku, językiem walijskim posługuje się nieco ponad 560 tysięcy osób (tj. ok. 18% wszystkich mieszkańców Walii); z kolei 14% społeczeństwa potrafi czytać, pisać oraz mówić w tym języku – i/ lub w jednym z czterech jego głównych dialektów: wenedocjańskim, powyskim, domeckim i gwenckim; liczbę osób mówiących w języku walijskim na obszarze Walii wyrażoną w procentach przedstawia rys. 1. Warto zauważyć, że liczba osób posługująca się wyłącznie walijskim spadła z 30% w 1891 roku do 2 % w roku 1950 (A. Baugh/ T. Cable 2002). Obecnie walijski podlega ochronie prawnej zgodnie z ustawą z 1993 roku (*The Welsh Language Act*).



Rysunek 1. Liczba osób mówiących językiem walijskim na obszarze Walii w procentach
(Język walijski w: „Wikipedia” 2017)

W latach sześćdziesiątych, siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia nastąpił wzrost w liczbie dzieci wybierających naukę w języku walijskim (których rodzice nie posługiwali się tymże językiem); edukacja ta przebiegała w oparciu o zasady językowej immersji²¹ (C. Baker 2006). Według informacji statystycznych zaprezentowanych przez *Welsh Assembly Government* w 2007 roku istniało 466 szkół podstawowych, których uczniowie posługiwali się językiem walijskim. Tym samym odsetek uczniów komunikujących się w języku walijskim wzrósł w porównaniu z rokiem 1987 z 24,6% do 36,5 w 2007 roku. W wymiarze szkoły średniej natomiast ponad 15% uczniów w klasach 7–11 uczyło się walijskiego jako języka pierwszego (a blisko 84% – jako języka drugiego)²².

²¹ Choć oczywiście nie tylko, bowiem w Walii istnieją różne typy szkół: walijskojęzyczne, dwujęzyczne oraz uczenie się walijskiego jako obcego.

²² Równie ciekawe wnioski prezentują wyniki innych badań – dla porównania zob. np.: J. Cenoz (2008), F. Xavier Vila i Moreno (2008), J. Harris (2008), D. Gorter/ C. van der Meer (2008), R. Johnstone (2009), R. Rubdy/ T.R.F. (2009),

5. Konkluzja

Pionierskie badania nad rozwojem dwujęzyczności rozpoczął w pierwszej połowie ubiegłego wieku J. Ronjat.²³ Późniejsze badania, z których wiele było studiami przypadku poszczególnych państw lub społeczeństw podkreślających uznanie historii, polityki czy demografii, powojenne ruchy migracyjne, postkolonialną politykę językową, propagowanie humanistycznych i egalitarnych ideologii (A. Lam 2006), potwierdzały kolejno, że dwujęzyczne dzieci nie różnią się w niczym od swoich jednojęzycznych rówieśników poza tym, że znają one dwa języki, a nie jeden (W. Klein 1986). Nie będzie zbyt odkrywczą konstatacją, że, „(...) bilinguals (and multilinguals) have a unique form of language competence that is not necessarily comparable to that of monolinguals because learning a second or additional language has an influence on the whole cognitive system. Second language users possess unique forms of competence, or competencies, in their own right and should not be seen as the sum of two monolinguals” (J. Cenoz 2008: 27 za: V. Cook 1995, 2002). Korzyści płynące ze znajomości dwóch lub więcej języków są niepodważalne – zarówno w wymiarze jednostki, organizacji, jak i całych społeczeństw. Wśród nich jest także ten w postaci gratyfikacji finansowej: przeprowadzone badania (A. Henley/ R. Jones 2000, 2013), na przykładzie Walii, dowodzą, że osoby dwujęzyczne (tu: ze znajomością języka walijskiego) zarabiały średnio od 8 do 10 procent więcej.

Błędem jest jednak, jak podkreśla C. Baker (2006), brak rozróżnienia pomiędzy edukacją dwujęzyczną pojmowaną jako fenomen dwudziestego wieku poparty: a) rodzinami różnego typu programów edukacyjnych w Stanach Zjednoczonych w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, b) powstaniem w przedszkolu w St Lambert (Montreal) w roku 1965 pierwszej eksperymentalnej klasy, c) utworzeniem Wolnego Państwa Irlandii w 1922 roku, d) powołaniem do życia w 1939 roku pierwszej szkoły podstawowej (*Ysgol Gymraeg*) w Walii (w Aberystwyth), w której środkiem komunikacji był język walijski, a dwujęzycznością w ogóle. Ta ostatnia istniała bowiem w takiej czy innej postaci od pięciu tysięcy lat (C. Baker 2006 za: W.F. Mackey 1978)²⁴, dlatego ważnym jest, aby nie odrywać współczesnej edukacji dwujęzycznej od jej historycznych korzeni rozpatrywanych w kontekście dawnej imigracji czy ruchów politycznych. Poza tym, „(...) teaching the [unique minority, M. Ł.] language as a subject generally produces disappointing results in comparison to immersion or bilingual programs. If the teaching of the language is not developing expertise, then students do not experience identity enhancement” (J. Cummins 2008: 2).

²³ Na uwagę zasługują również osiągnięcia w tym obszarze dokonane przez W. Leopolda czy prace W. Penfielda i W. Lamberta zebrane i opublikowane przez E. Peal i W. E. Lamberta (1962).

²⁴ Zob. także E. G. Lewis (1977, 1981).

Bibliografia

- Acculturation. Anthropology* (2006), (w:) „Encyclopaedia Britannica”. (URL <http://www.britannica.com/topic/acculturation>). [Pobrano 18.02.2016].
- Atger, A.F. (2009), *Education and political participation of migrants and ethnic minorities in the EU*, (w:) „Centre for European Policy Studies”. (URL <http://www.ceps.eu>). [Pobrano 03.02.2017].
- Baker, C. (2006), *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon.
- Baugh, A./ T. Cable (2002), *A history of the English language* (5th ed.). London.
- Berry, J.W. (1997), *Immigration, acculturation, and adaptation*, (w:) „Applied Psychology” 46 (1), 5–34.
- Bialystok, E. (2001), *Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition*. Cambridge.
- Budyta-Budzyńska, M. (2010) *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*. Warszawa.
- Cenoz, J. (2008), *Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country*, (w:) „Multilingualism and minority languages. AILA Review” 21, 13–30.
- Cenoz, J./ D. Gorter (2008), *Applied Linguistics and the use of minority languages in education*, (w:) „Multilingualism and minority languages. AILA Review” 21, 5–12.
- Cook, V. (1995), *Multi-competence and the learning of many languages*, (w:) „Language, Culture and Curriculum” 8, 93–98.
- Cook, V. (2002), *Background to the L2 user*, (w:) V. Cook (red.), *Portraits of the L2 user*. Clevedon, 1–28.
- Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism (2017), (w:) „Eur-Lex”. (URL [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008G1216\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008G1216(01)&from=EN)). [Pobrano 09.06.2017].
- Crystal, D. (2000), *Language death*. Cambridge.
- Cummins, J. (2008), *Foreword*, (w:) “Multilingualism and minority languages. AILA Review” 21, 1–3.
- Davies, J. (1993), *The Welsh Language*. Cardiff.
- Ethnic group* (2016), (w:) „Encyclopaedia Britannica”. (URL <http://www.britannica.com/topic/ethnic-group>). [Pobrano 05.03.2016].
- Gordon, R.G. (red.) (2005), *Ethnologue: languages of the world*, 15th ed, (w:) „Ethnologue”. (URL <http://www.ethnologue.com/13/>). [Pobrano 01.07.2017].
- Gorter, D./ C. van der Meer (2008), *Developments in bilingual Frisian-Dutch education in Friesland*, (w:) „Multilingualism and minority languages. AILA Review”, 87–103.
- Grimes, B.F. (red.) (1996). *Ethnologue. Languages of the World*, (w:) „Ethnologue”. (URL <http://www.ethnologue.com/13/>). [Pobrano 01.07.2017].
- Grucza, F. (1981). *Glottodydaktyczne implikacje bilingwizmu*, (w:) F. Grucza (red.), *Bilingwizm a glottodydaktyka*. Warszawa, 9–35.

- Grucza, F. (2017a), *Franciszek Grucza. Dzieła zebrane, t. 9: Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. S. Grucza/ M. Olpińska-Szkielko/ M. Płużyczka/ I. Banasiak/ M. Łączek/ A. Bonek/ A. Kaleta/ A. Sztuk (red.), Warszawa. (URL: http://www.iksi.uw.edu.pl/documents/11738337/14640936/FG_Tom_9.pdf). [Pobrano 04.07.2017].
- Grucza, F. (2017b), *Franciszek Grucza. Dzieła zebrane. Tom 3. O języku, językach i lingwistyce*. S. Grucza/ M. Olpińska-Szkielko/ M. Płużyczka/ I. Banasiak/ M. Łączek/ A. Bonek/ A. Kaleta/ A. Sztuk (red.), Warszawa (URL http://www.iksi.uw.edu.pl/documents/11738337/14640936/FG_Tom_3.pdf). [Pobrano 04.07.2017].
- Grucza, S. (2013), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Harris, J. (2008), *The declining role of primary schools in the revitalisation of Irish*, (w:) „Multilingualism and minority languages. AILA Review” 21, 49–68.
- Język walijski (2017), (w:) „Wikipedia”. (URL https://pl.wikipedia.org/wiki/J%C4%99zyk_walijski). [Pobrano 07.07.2017].
- Języki urzędowe UE (2017), (w:) „European Commission. Kształcenie i szkolenie”. (URL http://ec.europa.eu/education/policy/linguistic-diversity/official-languages-eu_pl). [Pobrano 07.07.2017].
- Johnstone, R. (2009), *Review of research on language teaching, learning and policy published in 2007*, (w:) „Language Teaching. Surveys and studies” 42 (3), 287–315.
- Jones, M.P. (2013), *Endangered languages and linguistic diversity in the European Union*. (URL [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/495851/IPOL-CULT_NT\(2013\)495851_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/495851/IPOL-CULT_NT(2013)495851_EN.pdf)). [Pobrano 05.07.2017].
- Kurcz, I. (2007), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk.
- Kurmanowa, B. (2009), *Współczesna językowa i etnojęzykowa sytuacja w Kazachstanie i jej wpływ na kształtowanie dwujęzyczności w nauczaniu (na przykładzie ośrodków naukowych Aktiubiń-skiego Okręgu Republiki Kazachstanu)*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik” 1, 141–149;
- Łączek, M. (2006), *Angielskie zadziwienia*, (w:) „Głos Nauczycielski” 49, 13.
- Łączek, M. (2015a), *Szkolnictwo polonijne w kontekście egzolingwalnym (na przykładzie Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej). Od ‘polskiej szkoły parafialnej’ po ‘Polish abroad Saturday school’*. Odczyt na Konferencji „Nauczanie języków obcych – nowe czasy, stare problemy”. Lublin: 13–14.11.2015 r.
- Łączek, M. (2015b), *Kształcenie andragogiczne a walka z bezrobociem (na przykładzie polskiej mniejszości etnicznej zamieszkującej londyńską gminę Ealing*, (w:) „Proceedings of the International Scientific Conference on MMK 2015. International Masaryk Conference for Ph.D. Students and Young Researchers, Volume VI”, 1251–1262.
- Łączek, M. (2016a), *Glottodydaktyka dwujęzyczna: przegląd polskiej i angielskiej terminologii*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 19: 4/2016, 77–89.

- Łączek, M. (2016b), *Akulturacja polskich (e/i)migrantów: „zjednoczeni w różnorodności”?* Odczyt na II Międzynarodowej Konferencji Online „Nowy wymiar filologii – języki, literatura, językoznawstwo, kultura”. Płock: 18–24.04.2016.
- Łączek, M. (2017a), *Glottodydaktyka dwujęzyczna: przegląd stanu badań*, (w:) „Studia Niemcoznawcze. Czasopismo naukowe Zakładu Komparatystyki Kulturowej i Literackiej Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego”, Tom LX, 857–870.
- Łączek, M. (2017b), *Funkcja facylitacyjna angielskiej polityki oświatowej w zakresie kształcenia mniejszości etnicznych (przypadek inspektoratu oświaty w Milton Keynes)*. Odczyt na „26. Konferencji PTLs. Konferencja Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej”. Zielona Góra: 07–08.04.2017.
- Łączek, M. (2018), *Brytyjscy Polacy – polscy Brytyjczycy: osiągnięcia młodego pokolenia na egzaminie GCSE z języka polskiego*, (w:) „Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego” 49/ 2, 257–272.
- Lam, A. (2006). *Bilingualism*, (w:) R. Carter/ D. Nunan (red.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge, 93–99.
- Laskowski, R. (2009), *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków.
- Lewis, W. (2008), *Current challenges in bilingual education in Wales*, (w:) „Multilingualism and minority languages. AILA Review” 21, 69–86.
- Lipińska, E. (2013), *Polskość w Australii. O dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*. Kraków.
- Lipińska, E./ A. Seretny (2012), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonych na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*. Kraków.
- Moseley, Ch. (red.) (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*, 3. wyd. (2017). (URL <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/atlas-of-languages-in-danger/>). [Pobrano 13.07.2017].
- Olpińska-Szkielko, M. (2013), *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*. Warszawa.
- Peal, E./ W.E. Lambert (1962), *The relation of bilingualism to intelligence*, (w:) „Psychological Monographs: General and Applied” 76 (27), 1–23.
- Rubdy, R./ T.R.F. Tupas, *Research in applied linguistics and language teaching and learning in Singapore (2000-2007)*, (w:) „Language Teaching. Surveys and studies” 42 (3), 317–340.
- Ryan E.B./ H. Giles (red.) (1982), *Attitudes towards language variation: social and applied contexts*. London.
- Xavier Vila i Moreno, F. (2008), *Language-in-education policies in the Catalan language area*, (w:) „Multilingualism and minority languages. AILA Review” 21, 31–48.

Rzetelność źródeł informacji a trafność treści nauczania w planowaniu kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych

Reliability of information sources and relevance of teaching content in planning a foreign language course for professional needs

Magdalena SOWA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej/ Maria Curie-Skłodowska University

E-mail: magdalena.sowa@umcs.pl, 

Abstract: Changes in the contemporary world affect the evolution of the foreign language teacher profession, its role and the required competences. In addition to his/her traditional teaching activity, the foreign language teacher must often undertake pre-learning tasks such as designing the curriculum, developing teaching techniques and didactic materials. This is illustrated particularly well with the example of a specialist language teacher. Hence, it is necessary to modify and/or redefine the curricula of language teacher training (including LSP teachers). The aim of the present paper is to reflect on the current role of an LSP teacher and his/her competencies required in the needs analysis process for developing a language training program for professional purposes. Starting from the needs analysis, we will consider the tasks specific for the activity of an LSP teacher and the sources of information which he/she should explore in order to design the curriculum content. We base the present reflection on our professional experience in training French language teachers in Poland.

Keywords: LSP, LSP teacher, LSP curriculum design, teacher training, sources of information

1. Wstęp

Widoczna w ostatnich latach profesjonalizacja kształcenia językowego (także na kierunkach filologicznych) ukierunkowuje wyraźnie proces kształcenia na konkretne umiejętności wymagane i/ lub pożądane w środowisku zawodowym. Uczący się języków obcych pragną je opanować w celu ich praktycznego wykorzystania w przyszłej pracy zawodowej, czyniąc z języków obcych klucz do sukcesu na rynku zatrudnienia. Nie omijając w żadnym stopniu kształcenia językowego, profesjonalizacja obiera za cel doprowadzenie uczących się do nabycia i/ lub rozwinięcia kompetencji komunikacyjnej w języku obcym w takim stopniu, aby byli oni w stanie, przy jego pomocy, realizować zadania zawodowe w miejscu pracy. Innymi słowy, uczący winni posługiwać się językiem obcym zgodnie z zasadami poprawności językowej, ale także z poszanowaniem zasad i konwencji obowiązujących w danej społeczności zawodowej, dzięki czemu będą mogli być zaliczeni do takiego czy innego grona profesjonalistów. Aby proces kształcenia językowego mógł pozwolić na wykształcenie kompetentnego użytkownika języka obcego, niezbędny jest w nim udział profesjonalistów i/ lub specjalistów, którzy właściwie opracują i zrealizują program nauczania języka. Pojęcie „profesjonalisty” lub „specjalisty do spraw języka” coraz częściej odnoszone jest do nauczyciela języka specjalistycznego (zob. J.-J. Richer 2012).

Celem niniejszego tekstu jest refleksja nad kształceniem nauczycieli języków specjalistycznych przez pryzmat wybranych elementów planowania kursów językowych dla potrzeb zawodowych. Owe elementy pozwalają wskazać na rodzaj źródeł informacji wykorzystanych do opracowania koncepcji programu nauczania pożądanego dla odbiorcy i zleceniodawcy oraz zgodnej z regułami komunikacji w docelowym obszarze zawodowym. Kwestią kluczową w podjętej refleksji będzie zatem (samo)ocena działań nauczyciela w zakresie doboru źródeł informacji, ich obiektywności i wiarygodności, co ukazane zostanie na przykładzie eksperymentu badawczego przeprowadzonego na grupie studentów filologii romańskiej przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela języka francuskiego (także dla potrzeb zawodowych) na studiach drugiego stopnia. Zaprezentowana w tekście analiza ankiet przeprowadzonych wśród w/w informatorów pozwoli, mamy nadzieję, na finalny osąd rzetelności i jakości projektowanego przez nich kształcenia specjalistycznego i poziomu satysfakcji jego potencjalnych odbiorców/ uczestników.

2. Nauczyciel języka specjalistycznego jako profesjonalista

Jakość pracy i skuteczność działań nauczyciela może być oceniana w podobny sposób, jak ma to miejsce w sferze funkcjonowania przedsiębiorstw. Profesjonalny nauczyciel języka specjalistycznego – tak jak każdy inny profesjonalista – to osoba, która potrafi samodzielnie inicjować i realizować działania adekwatnie do potrzeb miejsca, osób i czasu, nie ograniczając się wyłącznie do wykonywania (odgórnie) formułowanych zaleceń czy bezrefleksyjnego realizowania rutynowych działań (G. Le Boterf 2009: 23). Profesjonalista – a więc także i nauczyciel – to osoba, której można zaufać: dołoży on bowiem wszelkich starań, by wykorzystać dostępne sobie zasoby i wypracować rozwiązania stosowne do zidentyfikowanych sytuacji problemowych, nie zaniedbując przy tym niczego istotnego (G. Le Boterf 2009: 244). W zależności od profilu zawodowego odbiorców i/ lub zleceniodawców kształcenia, jak również uwarunkowań sytuacyjnych, nauczyciel języka specjalistycznego staje przed koniecznością opracowania celowej, skrojonej na miarę, mniej lub bardziej specjalistycznej, a niejednokrotnie także jednorazowej koncepcji kształcenia w oparciu o rzetelnie przeprowadzoną analizę potrzeb oraz dogłębne rozpoznanie obszaru zawodowego, w którym nie (zawsze) jest specjalistą. O profesjonalizmie nauczyciela zaświadcza także jego umiejętność łączenia słowa z działaniem, pracy indywidualnej z zespołową, własnej kreatywności z tym, co metodycznie pożądane, samodzielności z zależnością od parametrów sytuacyjnych (J.-J. Richer 2012: 164).

Wynika z powyższego, że profesjonalizm nauczyciela polega na operacyjnym wykorzystaniu kompetencji, którymi dysponuje, aby programowany i/ lub realizowany przez niego proces kształcenia zakończył się sukcesem dydaktycznym. Powodzenie tego ostatniego jest warunkowane aktywizacją przynajmniej trzech rodzajów kompetencji w zakresie języka obcego, glottodydaktyki i wiedzy dyscyplinarnej. Dobrej znajomości nauczanego języka obcego muszą towarzyszyć umiejętności w zakresie tworzenia i prowadzenia zajęć językowych z poszanowaniem reguł dydaktyki języków specjalistycznych. Do tego zestawu kompetencji dodać także należy minimalną choćby znajomość obszaru zawodowego i wiedzy na temat funkcjonowania w nim

JOS (E. Gajewska/ M. Sowa 2014). Wskazane powyżej kompetencje dochodzą do głosu w trakcie realizacji wielu zadań pozwalających określić różnorodność i złożoność ról, jakie nauczyciel języka specjalistycznego może pełnić na różnych etapach procesu dydaktycznego. Nie ulega wątpliwości, że nauczyciel języka jest dla uczących się specjalistą w zakresie nauczanego języka obcego. Bez względu na dziedzinę, której dotyczy nauczany język (medycyna, elektronika, prawo itp.), nauczyciel JS jest, jak by nie było, przede wszystkim nauczycielem języka, który – w odróżnieniu od specjalisty danej dyscypliny (lekarza, elektronika, prawnika itp.) – potrafi właściwie nauczyć tych elementów języka, które pozwalają poprawnie zrozumieć treści specjalistyczne i praktyki werbalne realizowane za pomocą języka w konkretnym środowisku zawodowym (zob. J.-M. Mangiante/ C. Parpette 2004, T. Dudley-Evans/ M.St. John 1998).

Nauczenie w/w elementów języka pozwalających na zrozumienie specjalistycznych treści oraz praktyk werbalnych właściwych dla zawodu, stanowiska czy, szerzej, wspólnoty zawodowej zmusza nauczyciela do wyjścia poza własną strefę komfortu i wykorzystania dostępnych zasobów informacyjnych. Te ostatnie pozwolą mu trafnie zdiagnozować potrzeby uczących się i mniej lub bardziej dogłębnie poznać docelowy obszar zawodowy, właściwie wyłuskać z niego elementy pożądane pod kątem potrzeb, celów i treści projektowanego kształcenia oraz logicznie i optymalnie wkomponować je w ramy organizacyjne planowanego kursu. Stworzenie odpowiedniego sylabusu i/ lub programu kształcenia, jak również dostarczenie poprawnie skomponowanych materiałów dydaktycznych wymagają współpracy z innymi, prowadzenia własnych poszukiwań i badań. Aktywność badawcza nauczyciela języka specjalistycznego ma tu rangę porównywalną z aktywnością dydaktyczną (D.R. Hall 2013, H. Basturkmen 2014) i przejawia się w formie pogłębionej analizy obszaru zawodowego i właściwych dla niego sytuacji komunikacyjnych, potrzeb odbiorców kształcenia, materiałów źródłowych w postaci tekstów i dyskursów itp.

Wreszcie nie można zapominać o roli nauczyciela jako ewaluatora, który, na różnych etapach swojej pracy, ocenia materiały nauczania, zrealizowane zajęcia czy też postępy w nauce swoich uczniów (T. Dudley-Evans/ M.St. John 1998, D. Belcher 2006). Jako refleksyjny praktyk analizujący dostępne sobie zasoby i nie zaniedbujący niczego istotnego winien także ocenie poddać jakość i skuteczność własnych działań angażowanych na rzecz tworzenia i realizacji kursu językowego dla potrzeb zawodowych.

3. Profesjonalizm nauczyciela a planowanie kursu języka specjalistycznego

Profesjonalizm nauczyciela poddany jest próbie na każdym etapie jego pracy, tj. przed rozpoczęciem kształcenia, w trakcie jego realizacji i po jego zakończeniu. Niemniej jednak planowanie kursu języka specjalistycznego jest tym etapem, na którym szczególnie uwidaczniają się starania nauczyciela w zakresie identyfikacji dostępnych mu źródeł i ich operacyjnego wykorzystania, jak również wypracowania rozwiązań stosownych do zaobserwowanych problemów. Kompleksowość modelu planowania

kursu języka specjalistycznego¹ i wzajemna zależność poszczególnych jego etapów pokazują dobitnie, jak dużą rolę w pracy nauczyciela odgrywa umiejętność prowadzenia szeroko zakrojonej analizy (m.in. w zakresie motywów i potrzeb beneficjentów kursu, specyfiki obszaru zawodowego i tych jego elementów, które winny zostać uwzględnione w programie nauczania, wyboru dostępnych źródeł informacji oraz zebranych na ich podstawie danych, właściwości ćwiczeń dydaktycznych w odniesieniu do zdiagnozowanych potrzeb itp.), która jest podstawą trafności wyborów dokonywanych w ramach kolejnych faz programowania kształcenia.

Nawet szablonoowo sporządzony plan pracy nauczyciela na etapie programowania kursu języka specjalistycznego pozwala opracować ogólną koncepcję kształcenia, odnosząc ją do takich parametrów jak odbiorca (kto?), cel (dlaczego i po co?), treść (co?), czas i miejsce (kiedy i gdzie?). Identyfikacja powyższych parametrów jest pochodną informacji na temat potrzeb uczestników kształcenia, wymagań zamawiającego/ oferującego kurs oraz specyfiki komunikacji zawodowej i przyjętych w niej norm, jakie nauczyciel na wstępie zgromadzi, a następnie podda rzetelnej i obiektywnej analizie. Solidna diagnoza potrzeb prowadzi do poprawnego zdefiniowania celów i treści kształcenia oraz właściwego doboru technik nauczania, a jej naturalną konsekwencją są trafne kryteria ewaluacji i wysoka skuteczność procesu dydaktycznego. Dlatego też ważne jest, aby, planując program nauczania języka dla potrzeb zawodowych, nauczyciel potrafił:

- zidentyfikować i zlokalizować właściwe źródła informacji, tzn. wiedział, gdzie szukać informacji i kogo o nie pytać/ prosić;
- dokonać efektywnej eksploracji źródeł informacji, do których ma lub może mieć dostęp, tzn. umiał określić właściwe kryteria selekcji i poprawnie zastosować je w praktycznym działaniu;
- optymalnie wykorzystać dostępne źródła informacji, rozpoznając w nich właściwe elementy (językowe, zawodowe, kulturowe itp.) pożądane w odniesieniu do planowanego kursu.

Planistyczne działania nauczyciela i poszukiwanie odpowiedzi na kluczowe dla ich realizacji pytania winny skłaniać nauczyciela-twórcę kursu do konfrontowania, w miarę możliwości, swoich decyzji i wyborów z otoczeniem zewnętrznym, tj. zleceńodawcami i/ lub zleceńobiorcami programowanego kursu oraz z zasobami informacyjnymi w terenie, które wyznaczają zakres i prawidłowość treści będących przedmiotem kształcenia. W tym kontekście uzasadnionym wydaje się twierdzenie, że w procesie planowania procesu dydaktycznego bardzo istotne są kompetencje informacyjne nauczyciela, które polegają: i) na pozyskiwaniu informacji w odniesieniu do

¹ Wzorując się na modelu planowania kursu języka francuskiego dla potrzeb zawodowych opracowanego przez J.-M. Mangiante i C. Parpette (2004), uznajemy, że może on być z powodzeniem zastosowany do kursu jakiegokolwiek języka obcego. Struktura modelu obejmuje pięć głównych etapów, tj. analiza zapotrzebowania, analiza potrzeb, pozyskanie danych źródłowych, analiza zebranych danych, opracowanie ćwiczeń, na które z kolei składają się wielorakie zadania szczegółowe polegające na gromadzeniu i przetwarzaniu informacji przez nauczyciela przez pryzmat kryteriów istotnych dla tworzonego kursu.

własnych potrzeb informacyjnych, ii) na analitycznej ocenie tych informacji pod kątem ich zasadności i użyteczności warunkującej właściwą ich selekcję, iii) a także na poprawnym zastosowaniu zdobytych i stosownych informacji w praktyce. Przenosząc powyższe składowe tak zdefiniowanej kompetencji informacyjnej do sylwetki nauczyciela-profesjonalisty, który dokłada wszelkich starań, aby wykorzystać dostępne sobie zasoby i na ich podstawie wypracować stosowne rozwiązania, można stwierdzić, że jego umiejętności w zakresie pozyskiwania, oceny i wykorzystania informacji będą zasadniczo dotyczyć:

- określenia źródeł informacji z trafnym rozpoznaniem, które z nich są dla niego realnie dostępne (a które tylko potencjalne), a co za tym idzie, obiektywnie zdecydować, które ze źródeł dostępnych powinien i/ lub musi wykorzystać względem wymagań projektowanego kursu;
- znajomości technik i narzędzi pozyskiwania informacji z obszaru zawodowego, którego języka będzie nauczał, takich jak m.in. obserwacje, wywiady, ankiety, sondaże, zapytania, literatura fachowa, dokumenty autentyczne itp.;
- dywersyfikacji źródeł informacji, która pozwoli mu na pozyskanie różnorodnego materiału informacyjnego;
- triangulacji metod i narzędzi pozyskiwania i oceny informacji, co pozwala zwiększyć ich rzetelność, obiektywność, użyteczność, a tym samym ułatwia ich wybór i wykorzystanie w praktyce.

Należy jednak podkreślić, że operacyjne wykorzystanie zasobów informacyjnych dokonuje się na podstawie świadomej oceny nauczyciela w zakresie tego, co sam wie/ chce/ potrafi/ powinien/ może zrobić, a tego, na co pozwala i w czym mu „pomaga” kontekst zewnętrzny, w którym jego planistyczne działania są realizowane. Wiarygodne, rzetelne i obiektywne źródła pozwolą na pozyskanie adekwatnych i funkcjonalnych informacji na temat obszaru zawodowego i specyfiki jego komunikacji językowej, nadając tym samym właściwy cel planistycznym działaniom nauczyciela oraz działaniom uczących się, tak w trakcie nauki, jak i w docelowym obszarze zawodowym. W naszym przekonaniu optymalne rozpoznanie potencjału sytuacji właściwej nauczycielowi w danym miejscu i czasie oraz ocena możliwości własnego działania w tejże sytuacji to umiejętność przydatna i pożądana, którą należy kształtować, także w kontekście przygotowania do zawodu nauczyciela języka obcego, a szczególnie języka dla potrzeb zawodowych.

4. Nauczyciel języka specjalistycznego i jego profesjonalne kompetencje informacyjne: analiza przypadku

Każda osoba aktywnie zaangażowana w proces nauczania staje w obliczu pytania co do wyboru właściwego podejścia dydaktycznego: „[c]zy kształcić młodych za pomocą podejścia teoretycznego, które pozwoli na rozwinięcie ich zdolności rozumowania i logiki, czy też, najwcześniej jak to możliwe, konfrontować ich z sytuacjami życia praktycznego, (...) aby uczynić ich zdolnymi do działania, kiedy przyjdzie im realnie mierzyć się z powierzonymi obowiązkami” (D. Lehmann 1996: 147, tłum.: M. S.). W obliczu podobnego dylematu stają także twórcy programów przygotowujących

do wykonywania zawodu nauczyciela oraz nauczyciele kształcący przyszłych nauczycieli języków obcych dla potrzeb zawodowych. Sytuacja tych ostatnich jest trudna, bowiem zajęcia z dydaktyki języków obcych dla potrzeb zawodowych rzadko zajmują miejsce w uniwersyteckich programach kształcenia nauczycieli w Polsce, choć szczęśliwie się zdarzają, co przedstawimy w dalszej części niniejszego tekstu.

Tzw. standardy kształcenia nauczycieli² dla trzeciego i czwartego etapu edukacyjnego, zakładają przygotowanie do pracy nauczyciela języka obcego we wszystkich typach szkół i placówek oświatowych. Oznacza to, że programy kształcenia nauczycieli na studiach magisterskich, poza nauczaniem języka ogólnego w gimnazjach czy liceach³, także powinny uwzględniać specyfikę nauczania w szkołach zawodowych/branżowych i przygotowywać do nauczania obowiązkowego w ich programach szkolnych przedmiotu „Język obcy ukierunkowany zawodowo” (JOZ). W oparciu o takie właśnie przekonanie włączono do programu zawodowego kształcenia nauczycieli na kierunku filologia romańska zajęcia z dydaktyki języka francuskiego dla potrzeb zawodowych, które realizowane były na studiach drugiego stopnia w Instytucie Filologii Romańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Doświadczenie i refleksja płynące z realizacji w/w zajęć w cyklu 2015–2017 są przedmiotem szczegółowej analizy prezentowanej w dalszych częściach niniejszego tekstu.

4.1. Kontekst i warunki kształcenia przygotowującego do nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych

Przygotowanie do nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych zostało umieszczone w programie studiów drugiego stopnia na drugim roku w trzecim semestrze studiów i realizowane w ramach przedmiotu „Dydaktyka języka francuskiego dla potrzeb zawodowych”. Przedmiotowe zajęcia kończyły blok przygotowania metodycznego do nauczania pierwszego języka (język francuski) realizowany na studiach magisterskich i obejmujący także dydaktykę szczegółową języka francuskiego w placówkach ogólnokształcących (gimnazjum i liceum). Biorąc pod uwagę 30-godzinny wymiar zajęć zarezerwowanych dla dydaktyki specjalistycznej stosowne jest raczej traktować w/w ćwiczenia bardziej jako wprowadzenie do nauczania języka zawodowego niż rzetelne do niego przygotowanie.

Nie zaniedbując teoretycznych aspektów nauczania języka dla potrzeb zawodowych, główny nacisk został jednak położony na ćwiczenie umiejętności praktycznych i konfrontację z realnymi zadaniami, jakie należy wykonać przy programowaniu

² Rozporządzenie MNiSW z dn. 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. Poz. 131).

³ W rozporządzeniu z 2012 r. wskazano cztery etapy edukacyjne: etap I – edukacja wczesnoszkolna (klasy I-III szkoły podstawowej), etap II – szkoła podstawowa, etap III i IV – gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna i kształcenie w zawodzie. Reforma polskiego systemu oświaty wprowadzona w roku szkolnym 2017/18 likwidująca gimnazja i wprowadzająca 8-klasową szkołę podstawową, 4-letnie liceum oraz 5-letnie technikum, nie pociągnęła za sobą zmiany wytycznych w zakresie kształcenia nauczycieli. W chwili redakcji niniejszej publikacji obowiązują standardy i etapy kształcenia wskazane w rozporządzeniu z 2012 r.

kursu języka specjalistycznego. Stąd też uczestnicy 12-osobowej grupy zainteresowanych wykonywaniem w przyszłości zawodu nauczyciela języka francuskiego zostali poproszeni o opracowanie dość ogólnej koncepcji kursu języka francuskiego dla wybranej grupy zawodowej⁴. Wspomniana koncepcja zakładała dość precyzyjne:

- określenie odbiorców kształcenia poprzez zdefiniowanie grupy docelowej i zidentyfikowanie jej profilu zawodowego: na czym polega wybrany zawód/ stanowisko? wykonywanie jakich obowiązków zawodowych zakłada?
- zdiagnozowanie jej potrzeb w odniesieniu do nauki języka francuskiego: jakie obowiązki są wykonywane w języku obcym/ francuskim? w jakich sytuacjach komunikacyjnych są osadzone? realizacji jakich zadań językowych wymagają?
- zdefiniowania celów nauczania: czego nauczyć i po co w zakresie języka, kultury i/ lub zawodu?
- wyselekcjonowanie treści nauczania na podstawie analizy właściwych materiałów źródłowych ilustrujących specyfikę komunikacji w wybranym obszarze zawodowym.

Samodzielna realizacja tego praktycznego i realnego zadania była poprzedzona teoretycznym omówieniem na zajęciach wskazanych aspektów i analizą przykładowych rozwiązań metodycznych dla języka francuskiego różnych branż.

Podstawowym celem projektu było przygotowanie przez studentów zarysu kursu języka francuskiego dla potrzeb zawodowych dla dowolnie wybranej grupy zawodowej, realizując stopniowo cele pośrednie zdefiniowane powyżej. Opracowane przez studentów finalne programy kursów zawierały jednak szereg uchybień (m.in. powierzchowny opis zawodu/ stanowiska, nieadekwatne dokumenty autentyczne, błędne formy językowe w zakresie aktów mowy itp.), które nasunęły wątpliwości co do rzetelności oraz wiarygodności wykorzystanych przez nich źródeł informacji w zakresie diagnozy potrzeb grupy docelowej i wymagań komunikacji specjalistycznej właściwej dla wybranego kontekstu pracy. Aby ustalić przyczynę powyższych nieprawidłowości uznano za niezbędne skierowanie do studentów-autorów prac ankiety samooceny ich własnej pracy, która pozwoliłaby uzyskać bardziej szczegółowe informacje na temat źródeł informacji, jakimi studenci posługiwali się w trakcie własnej pracy (skąd czerpali informacje na poszczególnych etapach własnej pracy planistycznej?) oraz oceny jakości i stopnia przydatności zawartych w nich informacji względem projektowanego kursu (które źródła informacji były dla nich najważniejsze/ najbardziej użyteczne?). Skonstruowana na potrzeby samooceny ankieta zawierała siedem szczegółowych pytań odnoszących się do poszczególnych etapów wykonywanej pracy w zakresie planowania i przygotowania matrycy kursu. Pytania zawarte w ankiecie miały na celu uzyskanie informacji na temat wykorzystanych źródeł informacji na etapach dotyczących:

- wyboru i opisu branży/ zawodu/ stanowiska;
- opisu sytuacji komunikacyjnych i realizowanych w nich zadań językowych;

⁴ Projekty realizowane były w grupach 3-4 osobowych, a ich autorzy mogli dowolnie zdecydować o profilu zawodowym swoich potencjalnych docelowych odbiorców kształcenia (branża/ zawód/ stanowisko).

- określenia celów komunikacyjnych i językowych dla planowanego kursu;
- selekcji dokumentów autentycznych;
- zdefiniowania aktów mowy realizowanych w odnośnym kontekście pracy⁵.

Aby precyzyjnie ustalić rodzaj wykorzystanych źródeł informacji, w ankiecie zaproponowano listę przykładowych odpowiedzi w zakresie zasobów informacyjnych potencjalnie użytecznych⁶ do wykonania zleconej pracy. Do każdej z propozycji odpowiedzi została dodana pięciostopniowa skala wartości⁷, która pozwoliła wskazać rolę, jaką studenci przypisali danemu źródłu pod względem jego ważności i stopnia wykorzystania w ramach własnej pracy.

4.2. Rodzaj i wartość źródeł informacji wykorzystanych do programowania kształcenia: analiza danych

Jak stwierdzono powyżej, studentom pracującym nad projektami kursów języka zawodowego pozwolono na wolny wybór branży/ stanowiska/ zawodu. Biorąc pod uwagę różnorodność ich preferencji, uznano za interesujące poznanie powodów, jakimi studenci się kierowali w swoich decyzjach. Odpowiedzi na pytanie ankietowe, jakie zostały przez nich udzielone dowodzą, że, z wyjątkiem jednej osoby, wszyscy studenci wybrali obszary zawodowe, które są im znane na podstawie ich doświadczenia życiowego (7 osób), zawodowego⁸ (2 osoby) lub informacji uzyskanych na zajęciach (2 osoby). Wybór grupy docelowej opracowywanego kursu był także podyktowany takimi kryteriami jak łatwość opisu danego zawodu/ stanowiska (7 osób), dobra znajomość obszaru zawodowego (3 osoby), dogodny dostęp do informacji źródłowych (4 osoby).

Wskazane powyżej odpowiedzi dają już w pewnej mierze wyobrażenie potencjalnych źródeł informacji, które mogły być wykorzystane przez studentów w trakcie ich pracy. Niemniej jednak interesujące będzie ich dokładne przeanalizowanie szczególnie pod kątem stopnia ich przydatności względem wykonanego projektu.

4.2.1. Opis profilu zawodowego grupy docelowej

Opis docelowego zawodu pozwala zrozumieć specyfikę profesji, jej logikę i rolę

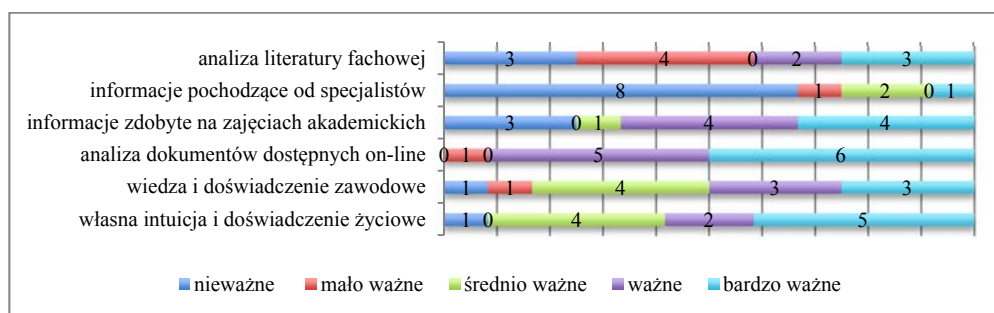
⁵ Każde z pytań ankiety zostało skonstruowane w następujący sposób: „Opis zawodu wykonałem/am na podstawie...”, „Opis sytuacji komunikacyjnych i właściwych dla nich zadań zawodowych wykonałem/am na podstawie...” itd.

⁶ Zaproponowana lista zawierała następujące propozycje odpowiedzi: własna intuicja i doświadczenie życiowe, moja wiedza i doświadczenie zawodowe, analiza materiałów dostępnych w Internecie, informacje z zajęć na uniwersytecie, informacje od osób wykonujących dany zawód, analiza literatury fachowej, analiza podręczników do nauki języka zawodowego i/lub ogólnego, obserwacja działań pracowników w autentycznym miejscu pracy, rejestracja (audio/wideo) działań pracowników w ich miejscu pracy, inne (jakie?).

⁷ Poszczególnym przedziałom zaproponowanej skali 0–4 przypisano następujące wartości: 0 – nieważne, 1 – mało ważne, 2 – średnio ważne, 3 – ważne, 4 – bardzo ważne.

⁸ Należy podkreślić, że duża liczba studentów uczestniczących w zajęciach miała za sobą doświadczenie zawodowe w postaci odbytych stażów w przedsiębiorstwach lub była aktualnie zatrudniona na umowę o pracę w firmach informatycznych.

w szerszym kontekście pracy. Uwzględnienie tych elementów wpływa na całościową koncepcję kursu, ponieważ jego twórca poszukuje obiektywnych kryteriów definiujących z jednej strony kompetencje wymagane przez środowisko zawodowe, a z drugiej efekty kształcenia pożądane do osiągnięcia po zakończeniu kursu. Pośród źródeł informacji najczęściej eksploatowanych na tym etapie planowania programu nauczania w pierwszej kolejności pojawiają się intuicja i życiowe doświadczenie studentów, które ci ostatni starają się zobiektywizować za pomocą źródeł dostępnych w Internecie. W dalszej kolejności wymieniane są informacje uzyskane na zajęciach uniwersyteckich. Źródła informacji bardziej bezpośrednio zakorzenione w kontekście zawodowym, takie jak konsultacje ze specjalistami czy analiza dostępnej literatury fachowej występują wśród zasobów cieszących się najmniejszą popularnością wśród studentów.

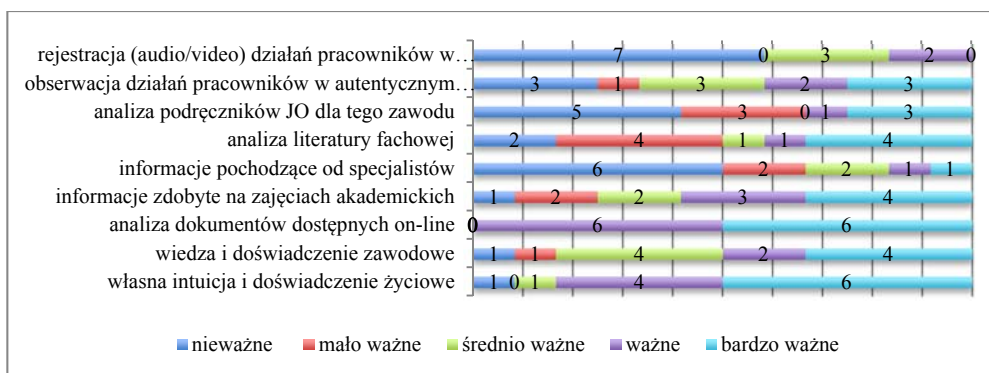


Wykres 1. Zasoby informacyjne wykorzystane do opisu profilu zawodowego grupy docelowej

4.2.2. Identyfikacja sytuacji komunikacyjnych i zadań zawodowych

Każda osoba wykonująca jakiś zawód uczestniczy w różnych sytuacjach komunikacyjnych, w ramach których wykonuje liczne zadania o charakterze językowym i pozajęzykowym⁹. Kolejny etap pracy studentów polegał więc na identyfikacji podobnych informacji w odniesieniu do wybranego przez nich zawodu/ stanowiska, dla którego planowali kurs języka specjalistycznego. Podobnie jak na etapie wcześniejszym, priorytetowymi źródłami informacji były intuicja i doświadczenie życiowe oraz Internet. Częściowo studenci oparli swoje wybory na własnym doświadczeniu zawodowym oraz obserwacji docelowego obszaru zawodowego. Niemniej jednak najrzadziej sięgali po informacje pozyskane drogą rejestracji zachowań pracowników w ich środowisku pracy, wywiadów ze specjalistami czy analizy dostępnych podręczników do nauczania języka zawodowego.

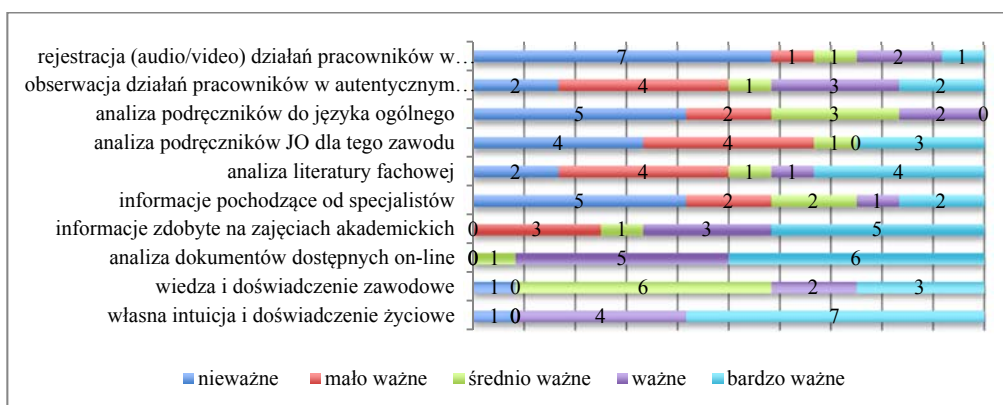
⁹ Tak np. podczas sytuacji komunikacyjnej właściwej dla wizyty lekarskiej lekarz wykonuje takie zadania, jak m.in. osłuchanie pacjenta, postawienie diagnozy, wypisanie recepty, sformułowanie zaleceń w odniesieniu do zalecanego leczenia itp.



Wykres 2. Zasoby informacyjne wykorzystane do opisu sytuacji komunikacyjnych i zadań zawodowych

4.2.3. Definiowanie celów kształcenia

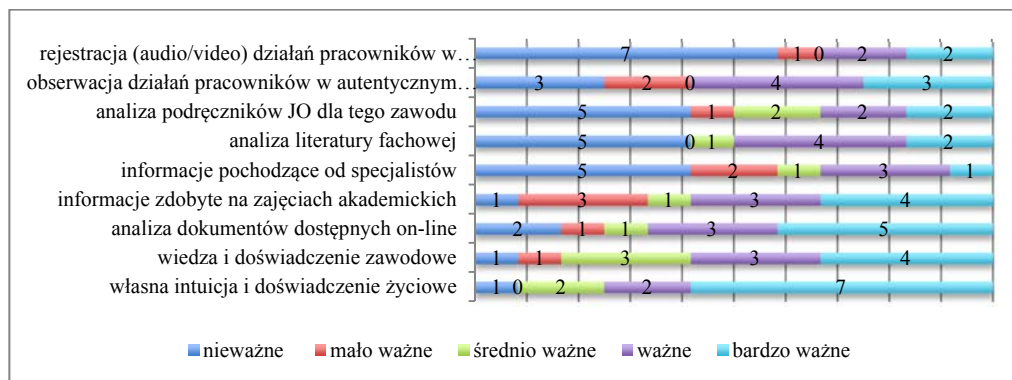
Analiza sytuacji komunikacyjnych i osadzonych w nich zadań prowadzi bezpośrednio do określenia elementów językowych niezbędnych do wykonywania działań zawodowych. Językowy wymiar aktywności zawodowej wskazuje na treści nauczania, które należy uwzględnić w planowanym programie kształcenia. Elementy języka wyłuskane na podstawie analizy działań zawodowych wykonywanych przez pracowników stają się w sposób naturalny operacyjnymi celami kształcenia, wskazując na rodzaj wiedzy i umiejętności, jakie uczący winni przyswoić sobie w trakcie kursu, w którym mają aktywnie uczestniczyć. Wybór źródeł informacji wykorzystanych na tym etapie pracy dokonuje się zasadniczo w obrębie tych samych zasobów co wcześniej. Dominują w sposób zdecydowany informacje określone w sposób intuicyjny lub na podstawie Internetu i/ lub zajęć akademickich. Mniej popularne są źródła wymagające większego zaangażowania ze strony studentów, takie jak m.in. nagrania specjalistów w ich miejscu pracy czy wywiady z nimi. W porównaniu do poprzednich etapów planowania zauważyć należy jednak wzrost zainteresowania studentów zasobami informacyjnymi, jakich dostarcza literatura fachowa czy obserwacja terenu zawodowego. Przydatność tych źródeł informacji dla planowanego przez studentów programu kursu okazuje się w równym stopniu ważna co nieistotna lub mało istotna.



Wykres 3. Zasoby informacyjne wykorzystane do określenia celów kształcenia

4.2.4. Wybór dokumentów źródłowych

Kontekst zawodowy właściwy dla wykonywanego zawodu czy zajmowanego stanowiska nie może obyć się bez dokumentów, których rola zmienia się w zależności od różnych parametrów. Natura tych dokumentów może być informacyjna, wyjaśniająca, opisowa, dyrektywna itp. Teksty i właściwe im dyskursy towarzyszą działaniom zawodowym, zaświadczać o wykonywanej aktywności czy służyć jako dowód wykonanej pracy/ obowiązku. Dla twórców programów nauczania języka specjalistycznego, teksty autentyczne dostarczają najczęściej wskazówek na temat organizacji zajęć, selekcji treści nauczania, przygotowania materiałów nauczania i/ lub opracowania ćwiczeń, pozostając w zgodzie z logiką danego zawodu/ stanowiska. Dlatego też jednym z zadań, jakie wykonać mieli studenci w trakcie opracowania zarysu programu kształcenia była selekcja materiałów autentycznych właściwych dla wybranego przez nich docelowego obszaru zawodowego. Także na tym etapie widać zdecydowaną predylekcję studentów do czerpania z własnej intuicji, zasobów internetowych czy notatek z zajęć. Zakres i stopień eksploatacji innych źródeł nie uległ znaczącej ewolucji w stosunku do poprzednich etapów, choć widać większe wykorzystanie własnych doświadczeń zawodowych, literatury fachowej czy obserwacji w terenie. Dywersyfikacja źródeł informacji na tym etapie wydaje się niezbędną. Intuicja i doświadczenie życiowe pozwalają z pewnością „wyobrazić sobie” mniej lub bardziej poprawnie rodzaj wykonywanej pracy, ale nie są w stanie dokładnie określić natury dokumentów, jakimi dana osoba posługuje się (odbiera i tworzy) w trakcie wykonywanych obowiązków służbowych. Poza tym, im bardziej liczne i różnorodne są źródła informacji, tym bardziej pozwalają zminimalizować stopień subiektywności, jaką nasuwa intuicja.

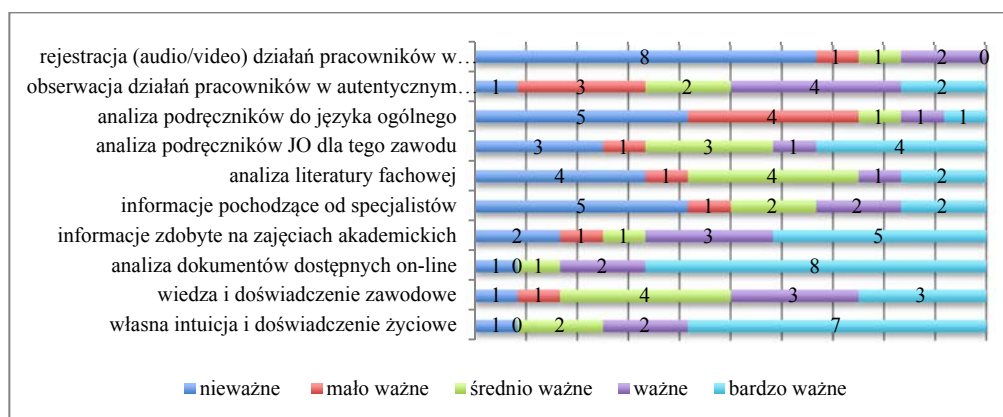


Wykres 4. Zasoby informacyjne wykorzystane do zdefiniowania dokumentów autentycznych

4.2.5. Definiowanie aktów mowy

Programowanie treści nauczania właściwych dla języka specjalistycznego wymaga zgłębiania informacji na temat sposobów formułowania wypowiedzi przez specjalistów/ pracowników w trakcie wykonywania obowiązków zawodowych. Biorąc pod

uwagę fakt, że wysiłek nauczyciela języka specjalistycznego położony jest na opanowanie zasobów języka na użytek działań zawodowych wykonywanych za jego pomocą, bardzo ważne jest, aby dokładnie wiedział on, w jaki sposób oraz za pomocą jakich środków realizowane są wypowiedzi językowe w kontekście pracy, a co za tym idzie, jakie elementy języka włączyć do planowanego kształcenia. W celu zdobycia tego rodzaju informacji najbardziej właściwe wydają się obserwacja i rejestracja pracowników w trakcie ich pracy, które gwarantują najwyższą autentyczność i wiarygodność zebranego materiału językowego. Te źródła okazują się jednak marginalnie wykorzystywane przez studentów, pomimo relatywnie łatwego dostępu do obszaru zawodowego, jaki zadeklarowali na początku ankiety. Intuicja i Internet zajmują ciągle uprzywilejowane miejsce wśród źródeł informacji wskazanych przez studentów. Zannotować też należy lekki wzrost odpowiedzi w stosunku do własnego doświadczenia zawodowego i wywiadów z pracownikami. Niemniej jednak nieprawidłowości proponowanych sformułowań i błędy językowe w finalnych projektach studentów dowodzą, że ten etap pracy nie jest poparty wnikliwą i rzetelną analizą materiału językowego właściwego działaniom językowym realizowanym w miejscu pracy i będącym przedmiotem kształcenia.



Wykres 5. Zasoby informacyjne wykorzystane do definicji aktów mowy

5. Wnioski i rekomendacje

Przeprowadzona wśród studentów ankieta samooceny ich działań planistycznych pokazuje, że wybory dydaktyczne studentów opierają się zasadniczo na źródłach informacji, wśród których uprzywilejowane miejsce zajmują intuicja, Internet i zajęcia uniwersyteckie. Studenci najrzadziej sięgają po informacje pochodzące od specjalistów z terenu uzyskane drogą wywiadów, obserwacji i/ lub nagrań. Dane pozyskane na temat planowanych elementów kształcenia w zakresie języka specjalistycznego można więc scharakteryzować jako intuicyjne i niepoparte weryfikacją we właściwym środowisku pracy. Są to także dane stosunkowo najłatwiej dostępne i pozostające w tzw. zasięgu ręki studentów (Internet, notatki z zajęć), bez konieczności opuszczania własnej „strefy komfortu”. Wreszcie są to informacje będące wynikiem su-

biektywnych wyborów i arbitralnych decyzji studentów bez współpracy ze specjalistami znającymi kontekst zawodowy. Nasuwa się więc pytanie, jaka jest zatem realna użyteczność zgromadzonych informacji względem docelowego odbiorcy kształcenia i jego potrzeb. Czy studenci, jako przyszli nauczyciele-profesjonaliści, dołożyli wszelkich starań, aby dotrzeć do dostępnych sobie zasobów i wyeksploatować je w sposób pozwalający na wypracowanie rozwiązań stosownych do zidentyfikowanych problemów? Czy wykonali wszystko, co było konieczne dla rzetelnego przygotowania programu kształcenia i nie zaniedbali niczego istotnego? Zrealizowane przez nich programy nauczania języka specjalistycznego pozostawiają w tej kwestii dużo do życzenia i wiele mówią na temat informacyjnych kompetencji ich twórców.

Kontekst dydaktyczny, w jakim realizowana i oceniana była praca studentów, miał z pewnością szereg ograniczeń, takich jak m.in. krótki czasowy wymiar zajęć, praca wykonywana na ocenę jako zaliczenie zajęć, brak realnego powiązania programu z konkretną rzeczywistością edukacyjną. Niemniej jednak na podstawie opisanej powyżej analizy przypadku można zauważyć, że, planując kurs języka specjalistycznego, studenci nie postrzegają swojej roli i pracy odmiennie niż ma to miejsce w planowaniu kursu języka ogólnego. W większości przypadków powielają oni sposób pracy znany im i właściwy dla nauczyciela języka ogólnego, w którym nauczyciel jest od początku do końca specjalistą w zakresie języka, kultury i komunikacji, a który nie sprawdzi się w przypadku nauczyciela języka specjalistycznego, gdzie niezbędna jest ściślejsza współpraca ze specjalistami z terenu. Działania podjęte przez studentów na poszczególnych etapach planowania pokazują szereg niedostatków w ich kompetencji zawodowej, którą definiować należy znacznie szerzej niż w przypadku nauczycieli uczących języka ogólnego. Obserwacje przedstawione w ramach niniejszego tekstu, choć fragmentaryczne, skłaniają do postulowania, by podjąć szerzej zakrojone i bardziej zdecydowane działania mające na celu włączenie zajęć z dydaktyki języków dla potrzeb zawodowych do modułów przygotowania zawodowego nauczycieli języków obcych na polskich uczelniach.

Bibliografia

- Basturkmen, H. (2014), *LSP teacher education: review of literature and suggestions for the research agenda*, (w:) „Ibérica” 28, 17–34.
- Belcher, D. (2006), *English for specific purposes: teaching to the perceived needs and imagined futures in worlds of work, study and everyday life*, (w:) „TESOL Quarterly” 40, 133–156.
- Dudley-Evans, T./ St. John, M. (1998), *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge.
- Gajewska, E./ Sowa, M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin.
- Hall, D.R. (2013), *Teacher education for languages for specific purposes*, (w:) C.A. Chapelle (red.), *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford, 5537–5542.
- Le Boterf, G. (2009), *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris.

- Lehmann, J.-C. (1996), *De la gestion de la complexité à un corpus de 'sciences de l'action'*, (w :) J.-M. Barbier (red.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, 147–159.
- Mangiante, J.- M./ Parpette, C. (2004), *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris.
- Richer, J.-J. (2012), *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles.

Transferencja wiedzy specjalistycznej w ramach projektów e-learningowych z zakresu ochrony zdrowia oraz włókiennictwa i branży odzieżowej

The transference of specialist knowledge as part of e-learning projects in the field of health care and textile and clothing industry

Paweł SZERSZEŃ

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: pszerszen@uw.edu.pl, 

Abstract: Along with the rapid development of electronic media, especially the Internet and mobile technologies, their importance for everyday communication, including specialist communication, has increased. Also, the world of education quickly incorporated them into the spectrum of their interests, as evidenced by e-learning environments that ensure fast and effective transfer of specialist knowledge. The aim of this paper is to show the ways of specialist knowledge transfer with two e-learning projects in the field of health care and the textile and clothing industry as examples.

Keywords: specialist knowledge, transfer of specialist knowledge, electronic media, e-learning, specialist communication

1. Wstęp

Szybki rozwój mediów elektronicznych, zwłaszcza Internetu oraz technologii mobilnych spowodował wzrost ich znaczenia dla komunikacji na co dzień, w tym także dla komunikacji specjalistycznej. W ramach środowisk e- czy m-learningowych powstały nowe przestrzenie edukacyjne, które zapewniają coraz szybszą i bardziej efektywną transferencję i internalizację wiedzy specjalistycznej. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie przestrzeni transferencji¹ wiedzy specjalistycznej na przykładzie dwóch wybranych projektów e-learningowych z zakresu ochrony zdrowia oraz przemysłu włókienniczego i odzieżowego.

Już na początku obecnego stulecia, kiedy to możliwości transferencji wiedzy poprzez sieć www i smartfony były daleko bardziej ograniczone, w porównaniu z ich dzisiejszym stanem rozwoju, B. Wermuth (2001: 12) jako jeden pierwszych zwrócił uwagę na duży potencjał e-learningu w obszarze gospodarki, co z kolei takie firmy jak np. BASF, BMW, Beiersdorf, Henkel, MAN, Münchner Rück czy Volkswagen.

¹ Terminu „transferencja” używam tu w odniesieniu do transferencji naukowej w znaczeniu naukowej pracy transferencyjnej, której celem jest uzewnętrznianie, czyli udostępnianie innym informacji (naukowych) samodzielnie wytworzonych lub w znaczeniu reproduktywnego wyrażania rezultatów absorpcyjnej pracy poznawczej (por. F. Grucza 1983: 31–36).

W uczyniły głównym motywem swoich działań proedukacyjnych. W wyniku tych ostatnich powstało do dziś wiele platform e-learningowych, mających m. in. na celu efektywniejsze wykorzystywanie i rozpowszechnianie istniejącej wiedzy oraz identyfikację ekspertów kształcących umiejętności wykorzystywane w pracy (por. M. Meier/ I. Willer 2010: 3). W 2014 r. Instytut Mediów i Badań Kompetencji w Essen przedstawił wyniki prowadzonych we współpracy z Haufe Akademii badań ok. 95 małych i średnich oraz 98 dużych firm w Niemczech (MMB/ Haufe Akademie red. 2014), których głównym celem było ustalenie stopnia wykorzystania e-learningu w szkoleniu (w tym dalszym kształceniu) swoich pracowników. Badanie wykazało, że około 55% małym i średnim (66% dużych) firmom udało się wdrożyć e-learning, zaś ok. 17% małych i średnich (22% dużych) planuje to uczynić w ciągu najbliższych trzech lat, przy czym zaledwie 28% małych i średnich (11% dużych) firm podało, że nie zamierza korzystać obecnie z e-learningu ani stosować go w przyszłości. Wraz z rozwojem e-learningu pojawiły się pierwsze lingwistyczno-glottodydaktyczne analizy platform e-learningowych wykorzystywanych w edukacji zawodowej (por. K.-H. Kiefer/ Ch. Efig/ P. Szerszeń 2016a, 2016b).

Autor niniejszego artykułu stawia sobie za cel ukazanie przestrzeni transferencji wiedzy specjalistycznej na przykładzie dwóch wybranych projektów w obszarze e-learningu i m-learningu. Pierwszy z nich jest aplikacją mobilną zaadresowaną do przyszłego personelu działającego w obszarze ochrony zdrowia i posługującego się językiem niemieckim jako obcym, drugi zaś skierowany jest do uczących się języków obcych (w tym niemieckiego jako obcego) adeptów branży odzieżowej.

Podjęta analiza ma na celu zbadanie różnych form cyfrowej transferencji wiedzy specjalistycznej w obszarze kształcenia i doksztalcania zawodowego, z uwzględnieniem specyfiki dwóch różnych dyscyplin zawodowych. Poza zasięgiem zainteresowań pozostają inne, nie mniej warte refleksji naukowej, przestrzenie cyfrowej komunikacji i cyfrowego kształcenia, w tym takie formaty wykorzystywane w e-learningu jak webinaria, podcasty, blogi, vlogi (blogi video), formaty zadań online (webquesty), metody typu chatbots i ogólnie dostępne strony internetowe prezentujące treści specjalistyczne o charakterze edukacyjnym (np. MOOCs/ massive open online courses, tj. bezpłatne kursy online, oferowane głównie przez szkoły wyższe), których zbadanie, np. ze względu na oferowane formy interaktywności, umożliwiłoby wgląd w specyfikę transferencji wiedzy w zależności od konstelacji ról (komunikacja specjalista-laik, specjalista-specjalista, laik-laik) i rodzaje (gatunki tekstu).²

2. Specyfika transferencji wiedzy opartej na technologii cyfrowej

Zalety e-learningu w kontekście nauki zawodu, w której mamy do czynienia z cyfrowym wsparciem transferencji wiedzy specjalistycznej, można wyliczyć z jednej

² M. Ballod (2004: 51) wskazuje trzy różne warianty e-learningu: 1) przez dystrybucję (media elektroniczne jako dostawca i dystrybutor), 2) przez interakcje (szkolenie komputerowe/ internetowe CBT/ WBT: uczeń w ramach własnej inwencji przetwarza w interakcji z systemem dydaktycznie opracowane informacje), 3) poprzez współpracę (seminaria online z wyspecjalizowanymi wspólnotami wirtualnymi, stymulowanie procesów społecznego uczenia się).

strony w oparciu o stosowną literaturę przedmiotu, z drugiej zaś – o głosy ze strony administratorów stosownych kursów e-learnigowych. Należy do nich zaliczyć następujące elementy:

- wysoki potencjał motywacyjny dla uczniów, np. dzięki interaktywności i wysokiej pogłębłości (B. Wermuth 2001: 12, 14);
- oszczędność kosztów i czasu, efektywność (MMB/ Haufe Akademie 2014, BGHW 2010: 1);
- przestrzenną i czasową elastyczność przy dużej prędkości przesyłu danych (ze względu na nieograniczoną dostępność): możliwość indywidualnie sterowanej nauki („Internet jako środek indywidualnego uczenia się”, M. Ballod 2004: 52), w ramach której uczeń decyduje, gdzie i kiedy chce mieć do czynienia z materiałem dydaktycznym; indywidualizacja nauki jako aktywnego doświadczenia zamiast biernego uczestnictwa, w tym ewentualnej samokontroli (B. Wermuth 2001: 12, 14; MMB/ Haufe Akademie 2014);
- stałą i szybką aktualizację szybko zmieniającego się stanu wiedzy (adaptacja do coraz szybciej zmieniających się zakresów wiedzy specjalistycznej i jej uwarunkowań prawnych, zob. eksplozja wiedzy, szybki spadek aktualności wiedzy i informacji) (B. Wermuth 2001: 13);
- zapewnienie możliwości uczenia się i potencjału innowacyjnego, a tym samym konkurencyjności i zdolności przetrwania przedsiębiorstwa (B. Meier/ I. Willer 2010: 2, BGHW 2010: 1);
- „przekaz” (transferencja) wiedzy, ukierunkowanej na grupę docelową, dopasowanej pod względem jakości i ilości potrzeb i dotychczasowej wiedzy (B. Wermuth 2001: 13, BGHW 2010: 1); wiedza jest ujmowana jako „przrastająca sukcesywnie w zależności od określonej osoby”, co umożliwia szybszą integrację pracowników (tamże 14). (BGHW 2010: 1);
- przezwyciężenie rozdziału pomiędzy pracą i szkoleniami, połączenie obydwu domen w zintegrowane środowisko uczenia się uwzględniające otoczenie (B. Wermuth 2001: 13);
- intensyfikację dialogu między pracownikami na forach/ grupach dyskusyjnych (B. Wermuth 2001: 13);
- prezentację eksponentów wysokiej jakości wiedzy powiązanej z praktyką (BGHW 2010: 1).

Ww. stwierdzenia i wymagania można jednocześnie uznać za oczekiwania dotyczące projektowania mediów cyfrowych i materiałów reprezentujących transferencję wiedzy. Tworzą one, wraz z innymi, spektrum kluczowych aspektów i kryteriów analizy cyfrowej transferencji wiedzy w ramach kształcenia specjalistycznego czy zawodowego. W następnym rozdziale przedstawione zostaną bardziej szczegółowo kryteria analizy, które zostały zastosowane w niniejszym badaniu.

3. Kryteria analizy

Poniższe kryteria analizy odnoszą się do różnych zakresów (por. na ten temat także K.-H. Kiefer/ Ch. Efin/ P. Szerszeń 2016a: 44n.), które nie stanowią w pełni autonomicznych obszarów, wobec czego ich pewne części pokrywają się ze sobą.

Zakres medialny (formaty medialne, e-learning, budowa modułów)

Przedmiotem analizy jest potencjał formatów medialnych wykorzystywanych w procesie transferencji wiedzy oraz przejrzystość i innowacyjność projektu e-learningowego, w tym analiza użytych funkcji oraz ocena stopnia interaktywności i feedbacku: awatary, ocena ustna/ pisemna, komplementarna, równoległa, sukcesywna, redundantna. Odpowiada ona także na pytanie, czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu, zauważalne są różnice koncepcyjne w porównaniu z programami nauczania szkół zawodowych lub standardowymi podręcznikami branżowymi lub innymi platformami e-learningowymi oraz na ile innowacyjna jest realizacja medialna czego (czy stanowi ona jedynie transformację tradycyjnych formatów do nowych mediów, nie wyczerpując ich potencjału). Kryterium to obejmuje ponadto spojrzenie na spójność „przekazu” i proces transferencji wiedzy poprzez logiczną, konsekwentnie realizowaną i systematyczną strukturę modułową z odsyłaczami pomiędzy poszczególnymi częściami/ modułami, prowadzenie odbiorcy, obecność glosariuszy specjalistycznych itp.

Zakres metodyczno-dydaktyczny

Zakres ten wyznaczają odpowiedzi na szereg pytań dotyczących celu uczenia (przede wszystkim zakresu internalizowanej kompetencji/ wiedzy) oraz oceny możliwości jego osiągnięcia z uwzględnieniem zasad efektywnej dydaktyki i metodyki uczenia języków specjalistycznych, w tym z punktu widzenia procesów motywacyjnych (tworzenie zachęt), wykorzystywanych strategii (np. popularyzacji wiedzy, zob. H. Gierlich 2005), gatunków tekstowych (rozumianych jako media przekazu oraz jako cele kształcenia) oraz form zastosowanych zadań itp.³

Zakres transferencji wiedzy (tematyka)

W przypadku tego kryterium istotne jest zwrócenie uwagi na cel uczenia się, a więc to, jaki poziom wiedzy językowej i specjalistycznej jest pierwotnie u ucznia zakładany, jakie rodzaje wiedzy są ogólnie internalizowane i czy można doszukać się relacji pomiędzy rodzajami tej wiedzy. Dystansując się w tym miejscu od szeroko toczonej epistemologicznej dyskusji wokół pojęcia wiedzy, a także koncepcji transferu/ transferencji wiedzy (por. stanowiska w ww. kwestiach, m.in. w odniesieniu do wyspecjalizowanych gatunków tekstowych i form dyskursywnych, N. Janich/ K. Birkner

³ G. Antos (2004: 39) zauważył w związku z tym, że reprezentacje wiedzy w sieci, przynajmniej w przypadku encyklopedii, są bardziej dostosowane w swojej formie do użytkownika (krótkie teksty informacyjne, zdjęcia/ obrazy/ grafiki, linki, standardowe pytania/ FAQ, pola wyszukiwania, quizy, zarządzanie emocjami), co świadczy o zmniejszeniu roli tradycyjnych instancji transferu wiedzy (tzw. „emancypacja instancji wiedzy”, niem. „Emanzipation von Wissensinstanzen“, M. Ballod 2004: 48), która jest wynikiem alternatywnej edukacji online. Jednak rozwój ten prowadzi do „bardzo zróżnicowanej jakości i oferty (ibid.) reprezentacji wiedzy” w sieci. Czy i w jakim stopniu dotyczy to relacji i konstelacji branżowo-zawodowych w ramach transferencji wiedzy, tj. kwestia jakości transferu powinna zostać poddana analizie pod kątem oceny jego fachowości oraz formy (m.in. elementów werbalnych i niewerbalnych). W związku z tym powstaje pytanie dotyczące pochodzenia „informacyjnego śmietniska” w wyniku darmowej kultury Internetu (M. Ballod 2004. 49 i nast.).

2015, J. Engberg 2011, T. Weber 2009, G. Antos 2001), można, upraszczając wywód, założyć, że w przypadku pytania o rodzaj internalizowanej wiedzy mamy do czynienia z eksplicytną, deklaratywną wiedzą faktograficzną, implicytną, proceduralną wiedzą działaniową oraz wiedzą metakognitywną, służącą do rozwiązywania problemów oraz z tym, w jaki stopniu wiedza jest używana (wiedza wiodąca do uzasadnionych decyzji/ działań) bądź transferowana. Dla kontekstów kształcenia i szkolenia zawodowego, z jednej strony, należy przyjąć, że głównym celem jest „przekucie” wiedzy w działanie, tj. chodzi o rozwój umiejętności działania, nie zaś o uzyskanie naukowego wykształcenia, w którym posiadanie eksplicytniej wiedzy deklaratywnej jest celem samym w sobie. Z drugiej strony, jedynie rozwój eksplicytniej wiedzy w dziedzinie kształcenia i doszkalania może zapobiec absolutyzacji wiedzy opartej na praktyce i doświadczeniu i jest akceptowany jako wystarczające uzasadnienie dla działania, stającego na przeszkodzie innowacjom. Jedynie eksplicytna, teoretyczna wiedza ekspercka pozwala, przy zachowaniu szczególności wartości subiektywnej wiedzy praktycznej opartej na doświadczeniu, na systematyczną refleksję i przemianę własnej wiedzy, umiejętności i zachowań i może stać się pomocna tam, gdzie użycie w praktyce nabytych rutyn jest bezcelowe. Kwestię tematów i treści odnoszących się do nabywanej wiedzy można rozstrzygać m.in. według relewancji, trwałości, zdolności tworzenia sieci, struktury władzy (M. Ballod 2004: 37) itp., przede wszystkim jednak także według tego, co jest uznawane za wartość poznania oraz transferowania oraz według tego, co można uznać za wiedzę specjalistyczną i/ lub zawodową. Konkretnie należy zbadać, które treści i tematy są nauczane, jak wygląda ich zrozumienie i poziom ‘fachowości’ oraz które (i w jaki sposób) tematy/ treści nauczania mają być ze sobą powiązane (progresja) etc.

Zakres językowo-tekstowy (projekt lingwistyczny, podejście do języka specjalistycznego i komunikacji specjalistycznej)

Kolejnym kryterium analizy jest forma językowa internalizacji wiedzy (rejestr i styl), w szczególności wprowadzanie leksyki specjalistycznej i „obchodzenie się” z nią, tzn. relacja pomiędzy internalizacją umiejętności zawodowych oraz językowych bądź komunikacyjnych umiejętności specjalistycznych. Oprócz analizy leksyki i składni (używanej w komunikacji specjalistycznej – terminologia/ standaryzacja, złożoność syntaktyczna i morfologiczna) uwaga powinna być skierowana na aspekty z zakresu lingwistyki tekstu bądź analizy dyskursu, takie jak rodzaje/ gatunki tekstów, koherencja, makro- i mezostruktura tekstów mających na celu internalizację wiedzy oraz forma powiązania ze sobą elementów werbalnych i niewerbalnych (obrazy, grafiki, nagrania video). Istotne są tu także zrozumiałość, identyfikowalność i argumentacyjna spójność procesu internalizacji wiedzy.

Odpowiedzi na wszystkie te aspekty i pytania należy konfrontować i porównywać z ambicjami twórców danego programu e-learningowego, w szczególności grupy docelowej, z pytaniami dotyczącymi dopasowania/ adekwatności formy transferencji wiedzy. Komunikacja online w Internecie postrzegana jest jako możliwość odpowiedzi na potrzeby konkretnych grup docelowych poprzez nowe formy uczenia się, ale to także wymaga wyraźnej „adekwatnej co do celu, medium, materiału nauczania i konkretnych grup docelowych dydaktyzacji” (M. Ballod 2004: 52, 94 i nast.), która

powinna być bardziej rozbudowana, im większa okaże się różnica w zakresie posiadanej wiedzy (S. Jahr 2004: 37). Ogólnie można przyjąć, że twórcy platform uważani są za osoby wyposażone w stosowną wiedzę specjalistyczną/ eksperci, zaś odbiorcy mogą mieć status laika z pewnym zasobem wiedzy (w zależności od wyjściowego jej poziomu w danej domenie) lub eksperta. Osoby przygotowujące się do zawodu zajmują wobec tego pozycję pośrednią, ponieważ w fazie początkowej bliżsi są laikom, zaś w zaawansowanej mogą być porównywani z pracownikami znajdującymi się w fazie doksztalcania, przez co bliżsi są ekspertom (por. S. Jahr 2004: 36). W istocie istnieją jednak dwie kolejne grupy ekspertów wśród osób zajmujących się kształceniem, ekspert językowy i ekspert od transferencji wiedzy, dysponujący wystarczającymi kwalifikacjami w dwóch obszarach umiejętności (merytorycznych i komunikacyjnych, zob. N. Janich 2004). W związku z tym, aby dokonać rzetelnej oceny i analizy platformy, należy zwrócić uwagę na trzy aspekty rozpatrywane w odniesieniu do grupy docelowej: czy internalizowana wiedza jest prawdziwa, jej reprezentacja językowa (w zakresie danego języka specjalistycznego) odpowiednia zaś transferencja wiedzy w swoim językowym i merytorycznym wymiarze adekwatna.

Wyniki przeprowadzonej analizy, z uwagi na ograniczone ramy publikacji, zostaną w dalszej części artykułu jedynie podsumowane, przy czym każda z obydwu analiz będzie miała swój własny punkt ciężkości, będący odzwierciedleniem szczególnego charakteru każdego projektu (w tym reprezentowanych przez nie różnych modeli reprezentacji wiedzy) i poczynionych odrębnych obserwacji. Wprawdzie wpływa ona na zmniejszenie porównywalności wyników, ale najlepiej odpowiada różnorodności analizowanych projektów. Głównym celem jest tutaj zatem nie porównanie platform, ale przegląd zakresu ich możliwości i zastosowań.

4. Analiza

4.1 Uwagi wstępne

Dostępne obecnie w Internecie materiały dydaktyczne, zarówno te zdydaktyzowane jak i nie poddane procesowi dydaktyzacji, wykazują cechy wskazujące na różne ujęcia wiedzy (specjalistycznej) oraz różne podejścia do jej internalizacji. Materiały te korzystają z rozmaitych usług internetowych i technologii, takich jak Web 2.0, np. wiki, blog, forum, mikrolog, Twitter, podcasty, społeczne zakładki i tagowanie oraz kanały RSS. W obszarze tzw. zarządzania wiedzą szczególną rolę odgrywają przede wszystkim wiki, społeczne zakładki i tagowanie oraz portale o charakterze opiniującym i informacyjnym, choć równie istotne znaczenie mają także fora tematyczne, blogi czy webinaria. Wiele z ww. formatów, ze względu na to samo środowisko uczenia (sieć), wykorzystuje (w obrębie platform edukacyjnych lub portali informacyjnych) porównywalne formy realizacji, znajdujące odzwierciedlenie w niemalże identycznych rodzajach ćwiczeń,

Projekty przedstawione w dalszej części artykułu są przykładami modułowych ofert edukacyjnych, które opierają się na dwóch różnych koncepcjach zdobywania wiedzy: koncepcji nabywania słownictwa specjalistycznego i koncepcji rozwoju kompetencji umożliwiających efektywną komunikację w środowisku zawodowym,

opartą o skuteczne radzenie sobie z zadaniami w pracy, w których kluczowe jest wykorzystywanie języka specjalistycznego/ języków specjalistycznych.

4.2. Projekt Texusite

Projekt Texusite to, wedle jego twórców, wielojęzyczny multimedialny podręcznik przemysłu tekstylnego, którego najważniejszy komponent stanowi wielojęzyczny słownik terminologiczny o charakterze objaśniającym. Ten ostatni jest wynikiem dwóch międzynarodowych projektów Fashion School I i Fashion School II, które były przeprowadzone w latach 2005–2009 w ramach programu Leonardo da Vinci i współfinansowane przez Komisję Europejską, zaś wzięło w nich udział 24 partnerów z 16 krajów naszego kontynentu. Słownik składa się z 2000 haseł z zakresu tekstyliów i odzieży, setki ilustracji i pięć ogólnie dostępnych modułów e-learningowych. Podręcznik multimedialny, włączający kompletny słownik, przetłumaczony jest na wszystkie języki partnerów projektu, tj. czeski, angielski, francuski, niemiecki, hiszpański, litewski, węgierski, polski, portugalski, słoweński i słowacki.

Aby połączyć teorię z praktyką i jednocześnie stworzyć narzędzie dydaktyczne, adresowane do uczestników edukacji szkolnej i zawodowej, podjęto starania, aby wykorzystywany przy opracowaniu podręcznika multimedialnego komponent terminologiczny, ale także sama metodologia, poddane zostały ewaluacji i testowaniu przez środowiska uniwersyteckie oraz stowarzyszenia przedsiębiorców

Transferencja wiedzy specjalistycznej

W przypadku projektu Texusite wykorzystany został model internalizacji wiedzy deklaratywnej w postaci wielojęzycznej oparty na przekazie w formie wiki (w formie słownika terminologicznego) oraz pięciu modułów e-learningowych w postaci gier. Model ten charakteryzuje się wysokim stopniem dywersyfikacji (zakres wiedzy) i wysokim stopniem specjalizacji (głębia wiedzy), a także wykorzystaniem wielu informacji encyklopedycznych (bez podania źródeł ich pochodzenia). Dostęp do danego słowa kluczowego zapewnia funkcja wyszukiwania, indeks alfabetyczny lub hiperłącza (pod warunkiem zalogowania), które zintegrowane zostały z hasłem słownikowym. W niektórych miejscach, w opisie znaczenia, umieszczone zostały wizualizacje (przeważnie zdjęcia). W procesie internalizacji wiedzy proceduralnej (szczególnie w wypadku pięciu modułów e-learningowych) mamy do czynienia przede wszystkim z "wiedzą poradnikową" (moduły 4 i 5), a także szeregiem innych informacji (wiedza deklaratywna) z zakresu historii, technologii produkcji, właściwości i zastosowania tekstyliów (moduły 1-3), które są powiązane z różnymi zadaniami (zob. poniżej). Większość eksponentów wiedzy specjalistycznej reprezentowanej w ćwiczeniach jest wyjaśniana za pomocą przykładów i wizualizowana, jednocześnie odnosząc się do objaśnień haseł w słowniku terminologicznym.

Zadania

Zadania (w ramach pięciu modułów) mają postać gier, w których, w sposób motywujący (poprzez wizualizacje), prezentowane są informacje na temat historii odzieży, użytkowania włókien, kombinacji odzieży itp., po czym sprawdzany jest poziom ich opanowania. W zadaniach dominują reprezentacje wiedzy deklaratywnej, co znajduje

odzwierciedlenie w szczególności w formach ćwiczeń, takich jak zadania z lukami w rozwijanym menu, zadania wielokrotnego wyboru, zadania prawda-falsz oraz polegające na dopasowywaniu elementów.

Jeśli chodzi o formy zadań w ogóle, to należy zauważyć, że w projekcie brakuje działań edukacyjnych wykorzystujących otwarty i półotwarty model zadań, wobec czego może on mieć jedynie ograniczony wpływ na trwałe opanowanie transferowanej wiedzy, głównie faktograficznej. Nie uwzględniony został aspekt komunikacji interkulturowej, w tym m.in. ewentualne warianty nomenklaturowe czy wyzwania językowo-komunikacyjne pracowników przemysłu tekstylnego, pracujących w międzynarodowym środowisku.

Uwagi podsumowujące

Projekt Texsite okazuje się przedsięwzięciem, któremu brak przejrzystości wykorzystywanych źródeł oraz oparcia w danych statystycznych, kluczowych dla decyzji dydaktycznych. Niewystarczająca jest także taksonomia wewnątrz poszczególnych działów (relacje nadrzędności i podrzędności wykorzystywane w tezaurusach), wiedza nie jest odnoszona do przestrzeni komunikacyjnej (mało bliskich praktyce studiów przypadków, zadań komunikacyjnych bez odpowiedzi, brak przykładów scenariuszy zajęć). Wśród rodzajów zadań rzadko pojawiają się zadania otwarte bądź opierające się na kooperacji (np. polegające na wyszukiwaniu informacji, rozwiązywaniu problemów, ocenie czy angażowaniu kreatywnego myślenia). Poszczególne moduły lub ich elementy nie są ze sobą w jakikolwiek sposób sprzężone, połączone w sieć zależności czy większe obszary wiedzy. W kwestii zastosowanego modelu feedbacku można zauważyć, że prawidłowe i błędne rozwiązania nie zawsze są uzasadnione, w wyniku czego przetwarzana wiedza nie jest ugruntowywana, lecz jedynie sprawdzana. Niedosyt budzi udział aspektów międzykulturowych (form uczenia eksponujących w jakikolwiek sposób ww. aspekty).

4.3 Projekt „Ein Tag Deutsch in der Pflege“

Projekt „Ein Tag Deutsch in der Pflege“ jest darmową, funkcjonującą także offline, grą edukacyjną, która powstała w ramach programu „Integration durch Qualifizierung (IQ)“ (Integracja poprzez kwalifikację).

Głównym celem programu jest rozwój zawodowych kompetencji komunikacyjnych migrantów, które autorzy inicjatywy (Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch/ Departament Języka Niemieckiego dla Celów Zawodowych) chcą osiągnąć przy pomocy aplikacji dla opieki medycznej, aby dać personelowi z kraju i zagranicy szansę poprawienia znajomości języka niemieckiego, niezależnie od czasu i miejsca, i przetestowania go w określonym scenariuszu w formie gry. Aplikacja została opracowana przy zaangażowaniu specjalistów z zakresu opieki medycznej. Jest to oferta edukacyjna polecana nauczycielom języka niemieckiego i uczniom, których umiejętności językowe odpowiadają poziomowi B1 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (GER), a także wszystkim zainteresowanym pielęgniarstwem i nauką języka niemieckiego.

Zdaniem autorów projektu, adresaci gry są szkoleni, w jaki sposób mogą komunikować się z różnymi rozmówcami w rutynowych sytuacjach odnoszących się do codziennej opieki medycznej. Spotykają pacjenta Torbena Tellera, jego troskliwą żonę i wymagającego ordynatora. Podczas zabawy asystuje im wyrozumiały kierownik oddziału i pomocny kolega, który towarzyszy im podczas burzliwego dnia. Gra pozwala na komunikację w formie dialogowej (udźwiękowionej, ale także w formie wewnętrznego monologu: Co mogę zrobić?), w której gracze poznają sytuacje z zakresu opieki medycznej i mają zdecydować, jaką reakcję językową wybiorą. Ponadto oferuje ćwiczenia komunikacyjne, gramatyczne, leksykalne i fonetyczne, w których wybrane elementy z sytuacji konwersacyjnych są pogłębiane. Słownik i skrzynka informacyjna, z których można dowiedzieć się więcej o rynku pracy w Niemczech, są dobrym uzupełnieniem tego projektu, który zakłada łącznie około 90 minut czasu gry.

Transferencja wiedzy specjalistycznej

Twórcy projektu koncentrują się na ćwiczeniu ustnej komunikacji zawodowej i specjalistycznego słownictwa pielęgniarskiego, zaś sama gra ma charakter nieliniowej interakcji i inteligentnej konwersacji. Uczący się decydują w grze o przebiegu komunikacji z pacjentami, gośćmi i współpracownikami szpitalnymi, zdobywając tym samym wiedzę proceduralną. Z każdą decyzją komunikacyjną w konkretnej sytuacji zmienia się ich indywidualna ścieżka uczenia się? w aplikacji. Podczas gry uczniowie zdobywają także deklaratywną meta-wiedzę dzięki poradom dotyczącym komunikacji specjalistycznej i używania języka w kontekście zawodowym pielęgniarstwa, a także systemu opieki zdrowotnej w Niemczech jako całości, który zapewnia kontekstową bazę wiedzy. W tym kontekście, na przykład, podawane są wskazówki, których czasowników modalnych i aktów mowy należy unikać, ponieważ wywołują one strach, a także które słowa mają działanie uspokajające, budzą pozytywne skojarzenia i są odpowiednie dla pytań o charakterze osobistym. Oprócz takich wskazówek dotyczących komunikacji, w skrzynce informacyjnej znajdują się np. wytyczne, jak radzić sobie z krytyką czy aktywnie słuchać itp.

W konkretnych dialogach sytuacyjnych z zakresu opieki uczniowie muszą zdecydować o tym, jaką reakcję językową wybiorą. Transferencja wiedzy specjalistycznej jest również możliwa dzięki wbudowanemu słownikowi przykładowych zdań, który jest przyjazny dla użytkownika (poprzez funkcję zaznaczania i wyświetlania na ekranie) i jest zawsze dostępny dla uczących się, gdy natkną się na nieznane słowo. Wyjaśnienia leksyki specjalistycznej glosariuszy (np. dot. bólu fantomowego – niem. *Phantomsschmerz*, krwiobiegu – niem. *Kreislauf*) zawierają informacje gramatyczne, definicję/ wyjaśnienie znaczenia oraz przykłady użycia. Niekiedy podawane są także odniesienia do odpowiednich łacińskich terminów, które prawdopodobnie mają być przygotowaniem do komunikacji nie z pacjentami lecz z lekarzami, wykorzystującej ułatwiające zrozumienie internacjonalizmy.

Zadania

W wielu interaktywnych ćwiczeniach i zadaniach, które odwołują się do codziennych czynności opiekuna medycznego, uczniowie muszą podjąć decyzje dopasowane do

wymogów sytuacji i celu, a także zgodne pod względem merytorycznym i stylistycznym (właściwy rejestr językowy). Na perspektywę opiekuna, w którego rolę się wcielają decydujący wpływ mają z góry ustalone dialogi i podejmowany przez ucznia wybór możliwych odpowiedzi. Dodatkowe zróżnicowane rodzaje ćwiczeń (wielokrotnego wyboru, jednokrotnego wyboru, tekst z lukami) pozwalają ćwiczyć jednocześnie komunikację, wymowę, gramatykę i słownictwo, a także rozwijać kluczowe wątki tematyczne ukazane w sytuacjach dialogowych. Informacja zwrotna uzyskiwana jest np. poprzez wizualną aprobatę; system oceny przyznaje graczom cyfrową nagrodę na końcu każdej sekwencji. Zadania obejmują słowotwórstwo (tworzenie złożzeń z podanych elementów składowych), słuchanie ze zrozumieniem (przyporządkowywanie zdjęć do nazw odpowiadających odczuwaniu bólu) lub polegają na wyborze czasowników niepasujących do danego pola semantycznego. Godne pochwały jest to, że ćwiczenia nie odnoszą się jedynie do warstwy systemowo-strukturalnej języka, ale także obejmują pragmatyczne aspekty dyskursu, np. należy ocenić efekt wypowiedzi („Które zdanie jest bardziej uspokajające?”). Jednak opinie na temat takich zadań nie są wystarczająco zróżnicowane i nie uzasadniają, dlaczego wybrana odpowiedź nie jest optymalna. Również podczas dialogów uczeń musi być bardzo kompetentny, aby po udzielonej odpowiedzi umieć wywnioskować z reakcji pacjenta, czy dokonany wybór był właściwy. Wymaga to częściowo wiedzy językowej i (inter)kulturowej. Jednocześnie znaleźć można ćwiczenia prozodyczne w celu uzyskania uspokajającego tonu podczas mówienia.

Uwzględniono również rozwój kompetencji interkulturowej: studenci konfrontowani są z tym, jak działa dyskurs w obszarze opieki medycznej i komunikacji międzyludzkiej w Niemczech. Kolejne materiały dodatkowe do wykorzystania aplikacji w klasie, a także wskazówki dydaktyczne powinny pojawić się na stronie internetowej niebawem.

Uwagi podsumowujące

Ogólnie aplikacja stanowi udaną, opartą na zabawie, atrakcyjnym designie i intuicyjnej nawigacji ofertę internalizacji wiedzy specjalistycznej. Spełnia ona szereg kryteriów dydaktycznych, koncentrując się na wyeksponowaniu relewantnej dla zakresu opieki medycznej wiedzy deklaratywnej oraz realistycznych dialogach. Punkt ciężkości położony został zatem na komunikacji ustnej, nie zaś na wymaganiach stawianych komunikacji pisemnej w postaci dokumentacji medycznej, choć ta ostatnia też znajduje swoje odzwierciedlenie.

Wyjaśnienia leksykalne zaadresowane są do uczących się języka niemieckiego jako drugiego i odnoszą się nie tylko do terminologii fachowej, ale również bardziej wymagających form standardowego słownictwa oraz do słownictwa dotyczącego fragmentów wiedzy. Brakuje wskazówek w zakresie morfologii czy analizy słowotwórczej, które byłyby pomocne w rozwijaniu kompetencji receptywnych. Niekiedy wyjaśnienia są bardzo złożone, innym razem bardzo nieprecyzyjne, tak że mogą nie odnieść właściwego skutku (np. wyjaśnienie niemieckiego słowa *Kreislauf* „krwiobieg” jako *Zirkulation*/ „cyrkulacja”). Wybór wyjaśnianej leksyki specjalistycznej wydaje się przypadkowy, zaś w zdaniach przykładowych wymagana bywa znajomość

słownictwa specjalistycznego (np. niem. *Dekubitus* jako „odleżyny”). Oznacza to, że aplikacja decyduje, czym jest/ może być nieznanne słowo.

Także teksty wprowadzające i stanowiące płynne przejście pomiędzy tematami są nierzadko dość złożone, wobec czego można podejrzewać, że każdy uczeń, który je rozumie, nie powinien mieć żadnych problemów z rzeczywistymi zadaniami i nie musi mieć statusu osoby początkującej. Jeśli bowiem adresat dysponuje doświadczeniem w posługiwaniu się językiem wykorzystywanym w nauce zawodu, zwykle nie ma on także problemów z przyswajaniem słownictwa specjalistycznego.

5. Podsumowanie

Przeprowadzona analiza ww. cyfrowych form transferencji wiedzy zawodowej i/ lub specjalistycznej stanowi potwierdzenie wymienionych na początku artykułu zalet e-learningu i jego istotnej roli motywatora oraz czynnika generującego oszczędność kosztów i czasu ucznia (także nauczyciela czy firmy), m.in. poprzez interaktywność, pogładowość przestrzenną i czasową elastyczność oraz możliwość ciągłej i szybkiej aktualizacji.

Pomimo różnych form cyfrowej transferencji wiedzy w sferze zawodowej, w szczególności w obszarze edukacji i szkoleń zawodowych, w dużej mierze zasypują one przepaść pomiędzy pracą i edukacją ustawiczną oraz oferują wiedzę praktyczną wysokiej jakości.

Analizowane projekty adresowane są do osób uczących się zawodu bądź laików. W obydwu z nich nabywana jest przeważnie wiedza deklaratywna, rzadziej proceduralna (przeważnie poradnikowa), zaś wiedza transferowa (metawiedza) odgrywa istotną rolę jedynie w projekcie „Ein Tag Deutsch in der Pflege”. Reprezentacje wiedzy rzadko ukazywane są w połączeniu z reprezentacjami innej wiedzy, podobnie nieczęsto napotyka się możliwości jej pogłębiania (np. poprzez zestawienie treści pomiędzy modułami czy częściami modułów). Słabszą stroną projektów jest także mało rozbudowana interakcja oraz wyraźny brak motywatorów. Wyjaśnienia znaczenia nie zawsze bazują na wizualizacjach (np. zdjęciach), prawie w ogóle nie wykorzystywane są animacje czy podcasty. Oferta medialna tym samym nie wykorzystuje w pełni jej obecnego stanu rozwoju.

Formuła zadań jest zwykle zamknięta, jedynie w pojedynczych przypadkach otwarta, ewentualnie kooperacyjna (jak np. wyszukiwanie informacji, porównania, zadania odnoszące się do oceniania, rozwiązywania problemów czy zadania rozwijające kreatywność), wadą jest także zbyt uproszczony feedback (bez wskazówek dotyczących precyzyjnie wskazanych rozwiązań prawidłowych bądź uzasadnienia odpowiedzi nieprawidłowych).

W pierwszym projekcie, w przeciwieństwie do aplikacji mobilnej „Deutsch in der Pflege”, nie ma odniesienia do rozwoju kompetencji interkulturowej, tym samym nie jest on w stanie sprostać językowo-komunikacyjnym wyzwaniom pracowników oraz klientów będących przedstawicielami obcych kultur.

Na zakończenie należy zauważyć, że obydwie przeanalizowane powyżej oferty cyfrowej transferencji wiedzy specjalistycznej, pomimo dość wielu różnic wynikających m.in. z odmiennej formy reprezentacji wiedzy czy choćby różnych środowisk

ich funkcjonowania, stanowią istotny wkład w rozwój elektronicznych środowisk kształcenia i dokształcania zawodowego, z uwzględnieniem specyfiki przedstawicieli dwóch różnych grup zawodowych.

Bibliografia

- Antos, G. (2001), *Transferwissenschaft. Chancen und Barrieren des Zugangs zu Wissen in Zeiten der Informationsflut und der Wissensexplosion*, (w:) S. Wichter/ G. Antos (red.) Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Frankfurt a. M., 3–33.
- Antos, G. (2004), *Neuere Tendenzen in populärwissenschaftlichen Darstellungen. Ein Vergleich zwischen Enzyklopädien und Präsentationen im WWW*, (w:) A. Busch/ O. Stenschke (red.), Wissenstransfer und gesellschaftliche Kommunikation. Festschrift für Sigurd Wichter zum 60. Geburtstag. Frankfurt a. M. etc., 31–43.
- Ballod, M. (2004), *Wissensvermittlung im öffentlichen Raum*, (w:) A. Busch/ O. Stenschke (red.), Wissenstransfer und gesellschaftliche Kommunikation. Festschrift für Sigurd Wichter zum 60. Geburtstag. Frankfurt a. M. etc., 45–63.
- BGHW (2010), *Informations- und Wissensplattform der BGHW - BGHW-INWI. Eine Praxis der Berufsgenossenschaft für Handel und Warendistribution (NGHW)*. (URL http://www.community-of-knowledge.de/fileadmin/user_upload/attachments/Wissensplattform_BGHW-INWI.pdf). [Pobrano 19.1.2018].
- Engberg, J. (2011), *Fachtextsorten und Wissenstransfer*, (w:) S. Habscheid (red.), Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin, 190–205.
- Gierlich, H. (2005), *Sachtexte im Deutschunterricht – einige grundsätzliche Überlegungen*, (w:) M. Fix/ R. Jost (red.), Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler, 25–46.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Jahr, S. (2004), *Eine Frame-Struktur zur Beschreibung des Wissenstransferprozesses*, (w:) S. Wichter/ O. Stenschke (red.) Theorie, Steuerung und Medien des Wissenstransfers. Frankfurt a. M., 33–44.
- Janich, N. (2004), *Sprachkultiviertheit und Verständigungskompetenz. Die gesellschaftliche Verpflichtung der Experten*, (w:) A. Busch/ O. Stenschke (red.), Wissenstransfer und gesellschaftliche Kommunikation. Festschrift für Sigurd Wichter zum 60. Geburtstag. Frankfurt a. M. i in. 279–293.
- Janich, N./ K. Birkner (2015), *Text und Gespräch*, (w:) E. Felder/ A. Gardt (red.), Handbuch Sprache und Wissen. Berlin/ Boston, 195–220.
- Kiefer, K.-H./ Ch. Efinger/ P. Szafraniec (2016a), *Computergestützte Aus- und Weiterbildung im beruflichen Kontext: Linguistische und sprachdidaktische Betrachtungen zum EDEKA-Wissensportal*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik“ 18, 39–50. (URL <http://www.ls.uw.edu.pl/>)

documents/ 7276721/ 13590953/ 4+Karl-Hubert+Kiefer%2C%20Christian+E-fing%2C%20Pawel+Szersze%C5%84%20-+Computergest%C3%BCtzt+Aus-+und+Weiterbildung.pdf). [Pobrano 19.1.2018].

Kiefer, K.-H./ Ch. Efig/ P. Szerszeń (2016b), *Wissenstransfer und E-Learning in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Das EDEKA-Wissensportal aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Perspektive*, (w:) J. Zhu/ J. Zhao/ M. Szurawitzki (red.), *Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Akten des XIII. Internationalen Germanistikkongresses Shanghai 2015, Band 2.* (Publikationen der Internationalen Vereinigung für Germanistik 21). Frankfurt/ M. etc., 49–54.

Meier, M. / I. Willer (2010), *Wissensmanagement und unternehmensinterner Wissenstransfer*. (URL [http:// edocs.fu-berlin.de/ docs/ servlets/ MCRFileNodeServlet/ FUDOCSS_derivate_000000001205/ discpaper16_10.pdf](http://edocs.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCSS_derivate_000000001205/discpaper16_10.pdf)). [Pobrano 19.1.2018].

MMB/ Haufe Akademie (red.), *Ergebnisbericht zur Studie 2014. Der Mittelstand baut beim e-Learning auf Fertiglösungen. Eine repräsentative Studie zu Status quo und Perspektiven von e-Learning in deutschen Unternehmen*. (URL [http:// www.mmb-institut.de/ projekte/ digitales-lernen/ E-Learning_in_KMU_und_Grossunternehmen_2014.pdf](http://www.mmb-institut.de/projekte/digitales-lernen/E-Learning_in_KMU_und_Grossunternehmen_2014.pdf)). [Pobrano 19.1.2018].

Weber, T. (2009) *Explizit vs. implizit, propositional vs. prozedural, isoliert vs. kontextualisiert, individuell vs. kollektiv – Arten von Wissen aus der Perspektive der Transferwissenschaften*, (w:) T. Weber/ G. Antos (red.), *Typen von Wissen*, Frankfurt a. M., 13–22.

Wermuth, B. (2001), *Neue Wege der Wissensvermittlung*, (w:) „Wirtschaft und Berufserziehung“ 3, 12–15.

Strony Internetowe

URL [http:// www.texsite.info/ de/ ueber-das-projekt/ fashion-school-i/](http://www.texsite.info/de/ueber-das-projekt/fashion-school-i/) [Pobrano 1.2.2018].

URL [https:// www.ein-tag-deutsch.de](https://www.ein-tag-deutsch.de). [Pobrano 1.2.2018].

Porównawcze studium doświadczania nudy w nauce języków drugiego i trzeciego

A comparative study of the experience of boredom in L2 and L3 acquisition

Joanna ZAWODNIAK

Uniwersytet Zielonogórski/ University of Zielona Góra

E-mail: j.zawodniak@in.uz.zgora.pl, 

Mariusz KRUK

Uniwersytet Zielonogórski/ University of Zielona Góra

E-mail: mkruk@uz.zgora.pl, 

Abstract: This paper focuses on examining the differences between boredom as experienced in learning the L2 and the L3. Its first part provides a theoretical background including the definition, causes of boredom and an overview of research findings, whereas the second part approaches boredom from an empirical perspective and as such it is devoted to the discussion of the results obtained from a mixed methods study conducted by the present authors on four university students of English. The collected data enabled the authors to identify the factors responsible for experiencing boredom in these two distinct language learning contexts.

Keywords: boredom in the L2; L2 and L3; factors responsible for experiencing boredom

1. Wstęp

Proces nauki języka obcego jest uwarunkowany współdziałaniem szeregu zmiennych ucznia, które w przeważającej części były i wciąż są przedmiotem licznych badań (np. lęk językowy, motywacja, strategie uczenia się) (Z. Dörnyei/ I. Ottó 1998, M. Pawlak 2011). Zmienną, która do tej pory doczekała się jedynie kilku opracowań empirycznych w obszarze glottodydaktyki jest nuda.¹ Wiąże się to z powszechnym niedocenianiem wpływu nudy na proces uczenia się, wynikającym z niesłusznego postrzegania tej zmiennej jako objawu lenistwa uczniów, a także z faktu, iż bywa ona kojarzona z lękiem i/ lub czynnikami osobowościowymi uczących się (G.L. Macklem 2015). Tymczasem nuda jest jedną z najczęściej doświadczanych w środowisku szkolnym emocji, która może zdeorganizować i utrudnić proces uczenia się (R. Pekrun i in. 2010), co sprawia, że zagadnienie to zasługuje na większą uwagę zarówno badaczy, jak i nauczycieli. Celem niniejszego artykułu jest zbadanie różnic w doświadczaniu

¹ Konstrukst nudy został starannie opisany i zbadany na gruncie innych dyscyplin, takich jak psychologia, psychologia wychowawcza czy edukacja (K.E. Chapman 2013).

nudy w opanowywaniu drugiego i trzeciego języka obcego. Część pierwsza poświęcona jest charakterystyce teoretycznych modeli przyczyn nudy i przeglądowi dotyczących jej badań w odniesieniu do klasy językowej. W części drugiej autorzy omawiają wyniki hybrydowego badania przeprowadzonego na czterech studentach filologii angielskiej. Poproszono ich o wypełnienie ankiety składającej się z tabel samooceny poziomu nudy, a także udzielenie odpowiedzi na pytania zachęcające do refleksji nad doświadczeniem nudy podczas nauki obu języków. Zebrane dane umożliwiły wskazanie czynników odpowiedzialnych za odczuwanie nudy w tych dwóch odrębnych sytuacjach uczenia się.

2. Przegląd literatury

2.1. Modele przyczyn nudy

Nudę określa się jako negatywny stan emocjonalny, negatywną emocję bądź negatywne doświadczenie psychiczne (S.A. Fahlman 2009) odczuwane, gdy jednostka postrzega otaczającą rzeczywistość jako mało interesującą lub zubożałą (Y.K. Goldberg i in. 2011). Człowiek doświadczający nudy nie jest w stanie zająć się niczym zajmującym bądź nie potrafi czerpać przyjemności z czynności pozytywnie odbieranej przez inne osoby, co sprawia, że fenomen nudy można skojarzyć z anhedonią (G.L. Macklem 2015).

Doświadczenie nudy uwarunkowane jest oddziaływaniem i współdziałaniem różnych czynników omówionych poniżej w obrębie kilku modeli wskazujących na przyczyny tego zjawiska. Modele te uświadamiają wagę i złożoność problemu, a tym samym zasadność jego operacjonalizacji.

- Model niedoboru bodźców (R.W. Larson/ M.H. Richards 1991) dotyczy sytuacji, gdy uczącym się nie stawia się ambitnych zadań, które zainteresowałyby ich i pobudziły do aktywności poznawczej.² Mowa tu o zajęciach, podczas których dochodzi jedynie do stymulacji subliminalnej, która wiąże się z uczestnictwem w czynnościach w dużej mierze powtarzalnych, a przez to przewidywalnych i bardziej skłaniających jednostki do zachowań rutynowych niż do uczenia się przez odkrywanie.
- Model wymuszonego nakładu pracy (A.B. Hill/ R.E. Perkins 1985) wskazuje, że doświadczenie nudy może być spowodowane narzuceniem przez nauczyciela zadań odbieranych przez uczących się jako monotonne bądź zbyt skomplikowane, co może prowadzić do odczuwania przez nich lęku i frustracji. Tym samym, nauczyciel przejmuje rolę kontrolera pracy ucznia, znacząco ograniczając możliwości rozwoju jego autonomii.
- Model deficytu uwagi (M.B. Harris 2000, N. LePera 2011) zakłada, że jednostki wyróżniające się skłonnością do nudy mają trudności z regulacją uwagi, a także z uświadomieniem sobie tego faktu. Tak więc, w modelu tym nudę definiuje się jako niezdolność do zaangażowania się i podtrzymywania

² Należy zaznaczyć, iż stopień podatności na określone bodźce może się różnić w zależności od wieku, zainteresowań, obaw, jak też systemu wartości uczących się (C.D. Fisher 1993).

uwagi, co pociąga za sobą spadek zainteresowania i motywacji, czemu z kolei towarzyszy poczucie bezcelowości wykonywanej czynności (J.A. Cheyne/ J.S. Carriere/ D. Smilek 2006).

- Model kontrolująco-wartościujący (R. Pekrun i in. 2010, M. Tulis/ S.M. Fulmer 2013) podkreśla, że na odczuwanie nudy ma wpływ sposób, w jaki uczący się oceniają możliwość kontrolowania powierzonego im zadania i jego wartość. W przypadku gdy poziom kontroli, a także znaczenie tego zadania są postrzegane jako nikłe, może nastąpić poznawcza dezaktywacja uczniów i wypływająca z niej ucieczka do strategii unik lub zachowań zaburzających przebieg lekcji.
- Model świadomego zarządzania emocjami (J.D. Eastwood i in. 2007) implikuje, że doświadczenie nudy może się wiązać z występującymi u niektórych uczących się symptomów aleksytymii, czyli nieumiejętnością rozpoznania, rozumienia i komunikowania własnych uczuć i odczuć. Jednostki, które nie są zdolne do refleksji nad swoimi emocjami i nie potrafią ani o nich rozmawiać, ani ich wyrażać, częściej niż inni pozostają podczas zajęć lekcyjnych w stanie bierności i wyobcowania.

2.2. Przegląd badań nad nudą w klasie językowej

Jak już wspomniano, doświadczenie nudy w nauce języka obcego jest zagadnieniem stosunkowo nowym, a przez to niewystarczająco rozpoznany; wystarczy dodać, że studia nad tym konstruktem rozpoczęto dopiero 5 lat temu (K.E. Chapman 2013, M. Kruk 2016a, 2016b, M. Kruk/ J. Zawodniak 2017, 2018, J. Zawodniak/ M. Kruk/ J. Chumas 2017), natomiast wcześniej motyw nudy pojawiał się w badaniach jedynie incydentalnie i w sposób pośredni, tj. przy okazji omawiania innej problematyki, jak na przykład relacja między motywacją a stosowaniem materiałów autentycznych (M. Peacock 1997) czy stosunek uczniów i nauczycieli do nauczania gramatyki (G. Jean/ D. Simard 2011).

W badaniu przeprowadzonym na grupie uczących się języka niemieckiego jako obcego K.E. Chapman (2013) podjęła próbę rozpoznania czynników odpowiedzialnych za odczuwaną przez nich nudę. Wyniki wykazały, że istotną rolę w tym doświadczeniu odgrywa postawa samych uczniów oraz że wpływ nauczyciela w tym zakresie bardziej odnosi się do jego osobowości niż przygotowanych przezeń czynności lekcyjnych.

Pozostałe badania zostały przeprowadzone przez autorów tego artykułu, którzy bliżej zajęli się problematyką nudy doświadczanej w różnych kontekstach uczenia się języka. Badanie M. Kruka (2016a) przeprowadzone wśród uczniów szkoły ponadgimnazjalnej wykazało, że poziom odczuwanej przez nich nudy zmieniał się zarówno z lekcji na lekcję, jak i podczas ich trwania. Wśród przyczyn nudy wyodrębniono stopień trudności poszczególnych zadań, ogólną skłonność do doświadczania nudy, a także konieczność wykonywania ćwiczeń z gramatyki. Kolejne badanie M. Kruka (2016b) poświęcone było zmianom w poziomach nudy, a także motywacji i lęku językowego, odczuwanym w trakcie pobytu grupy studentów filologii angielskiej w świecie wirtualnym Second Life. W wyniku badania zaobserwowano fluktuacje w

poziomie nudy, podobnie jak w poziomie motywacji. Doświadczenie nudy zmieniało się zarówno pod wpływem widocznego u respondentów zamiaru wykorzystania możliwości stwarzanych przez SL do porozumiewania się w języku angielskim, jak i ze względu na rozczarowanie spowodowane nie zawsze fortunnymi kontaktami z rezydentami SL, którzy nie okazywali chęci do prowadzenia dłuższych rozmów bądź zachowywali się niezyczliwie i agresywnie. Przedmiotem badania przeprowadzonego przez M. Kruka i J. Zawodniak (2017) była ogólna podatność na nudę studentów filologii angielskiej zestawiona ze skłonnością do odczuwania jej w czasie zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego (PNJA). Z badania wyłoniła się dodatnia korelacja pomiędzy obiema tendencjami, ponadto zaobserwowano znaczenie upływu czasu dla przyrostu podatności na nudę w trakcie zajęć z PNJA. Rozpoznano również takie czynniki oddziałujące na odczuwanie nudy, jak osoba nauczyciela i oferowane przez niego formy pracy, dysonans pomiędzy wykonywanymi czynnościami a poziomem biegłości językowej uczących się, a także powtarzalny charakter tychże czynności. W kolejnym badaniu J. Zawodniak i in. (2017) dokonali analizy opinii studentów filologii angielskiej na temat sytuacji podczas zajęć z PNJA i przedmiotów akademickich, w jakich doświadczyli szczególnego zaangażowania i/ lub zniechęcenia. Wśród czynników przyczyniających się do intensyfikacji doświadczenia nudy należy wymienić brak informacji zwrotnych, konieczność przygotowywania przez studentów prezentacji na z góry narzucone, nieinteresujące ich tematy, wykonywanie zadań niedopasowanych do poziomu ich kompetencji językowych czy nieumiejętność wypracowania sobie własnych celów uczenia się. Wreszcie, M. Kruk i J. Zawodniak (2018) zajęli się zbadaniem sposobów okazywania nudy, a także radzenia sobie z tym problemem. Otrzymane wyniki ujawniły między innymi, że respondenci (ponownie studenci filologii angielskiej) bardziej aktywnie poszukiwali możliwości przezwyciężenia doświadczenia nudy w sytuacjach pozaszkolnych niż szkolnych.

3. Projekt badawczy

3.1. Cel i pytania badawcze

Celem projektu badawczego było bliższe przyjrzenie się zmianom w doświadczeniu nudy w uczeniu się języka angielskiego i drugiego języka obcego podczas zajęć z tych języków odbywających się w pierwszych trzech semestrach studiów oraz wskazanie czynników odpowiedzialnych za odczuwanie nudy w tych dwóch odrębnych sytuacjach uczenia się. Autorzy badania poszukiwali odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jak zmienia się poziom nudy uczestników podczas uczenia się języka drugiego i trzeciego w trakcie każdego semestru i z semestru na semestr?
2. Jakie czynniki są odpowiedzialne za odczuwanie nudy w tych dwóch odrębnych sytuacjach uczenia się języków obcych?

Warto tu odnotować, że na użytek przedstawionego poniżej badania nudę zdefiniowano jako subiektywny stan braku zaangażowania w proponowane przez nauczyciela czynności, który może być odczuwany z różnym nasileniem, w zależności od

indywidualnych predyspozycji i preferencji ucznia, jak też od czynników sytuacyjnych.

3.2. Uczestnicy

Zaprezentowane wyniki opracowane zostały na podstawie danych zebranych od czterech osób, które wyraziły chęć wypełnienia ankiety dotyczącej doświadczania nudy w procesie uczenia się języka angielskiego i kolejnego języka obcego. Dokładniej rzecz ujmując, uczestnikami badania byli studentki i studenci (tj. dwie kobiety i dwóch mężczyzn) drugiego roku filologii angielskiej w wieku od 20 do 22 lat (średnia 20,75). Troje uczestników badania dodatkowo uczęszczało na zajęcia z języka niemieckiego, a jeden z języka francuskiego. Ich średnia długość nauki języka angielskiego wyniosła 11,25 lat, zaś niemieckiego i francuskiego 7 lat. Średnia ocen uzyskanych z egzaminu z praktycznej nauki języka angielskiego wyniosła 3,25, natomiast średnia ocen z języków niemieckiego/francuskiego otrzymanych przez uczestników badania w ostatnim semestrze równa była 3.38. W przypadku samooceny poziomu zaawansowania języków ich średnia wartość wyniosła: 3,25 dla języka angielskiego i 2,25 dla języków niemieckiego i francuskiego. Szczegółowe informacje dotyczące uczestników badania zawiera tabela 1.

	Płeć	Wiek	Język	Długość nauki	Ocena z PNJA/ ostatniego semestru	Samoocena poziomu zaawansowania
S ₁	kobieta	20	angielski	13	3	3
			niemiecki	7	3	2
S ₂	mężczyzna	20	angielski	12	3	3
			niemiecki	7	3	2
S ₃	kobieta	22	angielski	14	4	3
			niemiecki	7	3	2
S ₄	mężczyzna	21	angielski	6	3	4
			francuski	4	4.5	3

Tab. 1. Uczestnicy badania.

3.3. Pobór i analiza danych

Dane zebrano za pomocą ankiety składającej się z dwóch części. Część pierwsza ankiety dotyczyła retrospektywnego studium nudy w nauce języka angielskiego, natomiast część druga związana była z retrospektywnym studium nudy w uczeniu się kolejnego języka obcego. W każdej części ankiety uczestnicy badania poproszeni zostali o opis procesu doświadczania nudy w trakcie uczenia się języków obcych podczas

zając na uczelni w okresie trzech minionych semestrów z uwzględnieniem trzech różnych punktów w czasie (tj. na początku, w środku i na końcu każdego semestru). W tym celu poproszeni oni zostali o rozważenie odpowiedzi na przykładowe pytania: (1) Kto powodował nudę (nauczyciele, rówieśnicy itp.)? (2) Co powodowało nudę (zadania językowe, materiały do nauki języka obcego, metody nauczania, stosowane techniki, itp.)? (3) W jakich sytuacjach najczęściej doświadczał(a) Pani/Pan nudy? Następnie zadaniem uczestników badania było oszacowanie poziomu doświadczenia nudy podczas uczenia się obu języków obcych w trakcie każdego semestru. W tym celu wykorzystano skalę od 1 (brak nudy) do 7 (najwyższy poziom nudy). Na początku każdej części ankiety respondenci poproszeni zostali również o podanie długości nauki każdego z języków obcych, oceny z egzaminu PNJA i oceny, jaką otrzymali w ostatnim semestrze z kolejnego języka obcego (odpowiednio, języka angielskiego i języka niemieckiego/francuskiego) oraz samooceny poziomu zaawansowania rzeczonych języków.

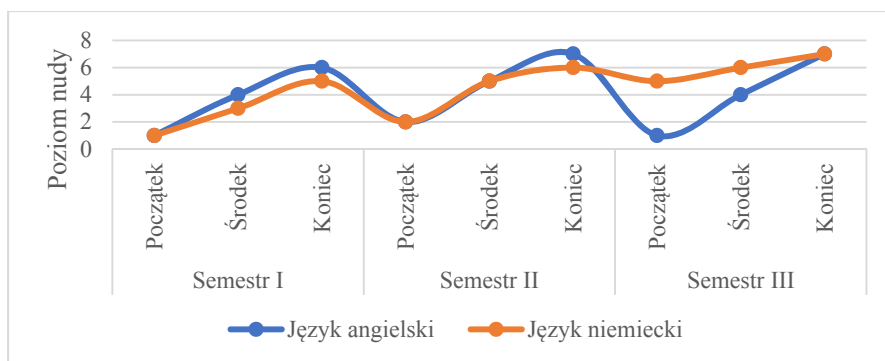
Zebrane dane poddane zostały analizie ilościowej i jakościowej. W przypadku tej pierwszej, analiza dotyczyła danych pochodzących z początkowych części ankiety (tj. danych związanych z uczestnikami badania) oraz samooceny poziomu odczuwania nudy w każdym semestrze, dla których wyliczono średnie. Natomiast analiza jakościowa została przeprowadzona w odniesieniu do danych pochodzących z opisów doświadczenia nudy, w których poszukiwano informacji związanych z czynnikami odpowiedzialnymi za wystąpienie nudy w dwóch odrębnych sytuacjach uczenia się, tj. podczas nauki języków angielskiego i niemieckiego/francuskiego.

4. Wyniki badania

S1

Analiza danych ujawniła, że doświadczenie nudy w uczeniu się języka angielskiego S1 wzrastało (od poziomu minimalnego) z początkiem każdego semestru osiągając najwyższe wartości z końcem każdego semestru (maksymalne wartości odnotowano w przypadku semestru drugiego i trzeciego) (wykres 1). Średnia zmian w odczuwaniu nudy u S1 z semestru na semestr była najniższa w semestrze pierwszym (3,67), a najwyższa w semestrze drugim (4,67). Analiza wypowiedzi zawartych w ankiecie pokazała, że powodem rosnącego natężenia odczuwania nudy była monotonia zajęć i wykonywanych podczas nich zadań oraz ich schematyczność, duża ilość materiału (semestr 3), poczucie braku postępów w nauce (semestr 2) i doświadczenie wolno płynącego czasu podczas zajęć (semestr 3), na przykład:

- coraz większa monotonia dotycząca przebiegu zajęć i wykonywanych zadań (semestr 1, środek);
- znudzenie zajęciami i oczekiwanie na ich koniec (semestr 1, koniec);
- poczucie, że nie niczego się nie uczę (semestr 2, środek);
- spadek chęci do nauki przez dużą ilość materiału, monotonia, znudzenie na zajęciach (semestr 3, środek);
- dłużące się zajęcia i nuda na lekcjach. (semestr 3, koniec).



Wykres 1. Zmiany w poziomie nudy w uczeniu się języka angielskiego i języka niemieckiego u S1.

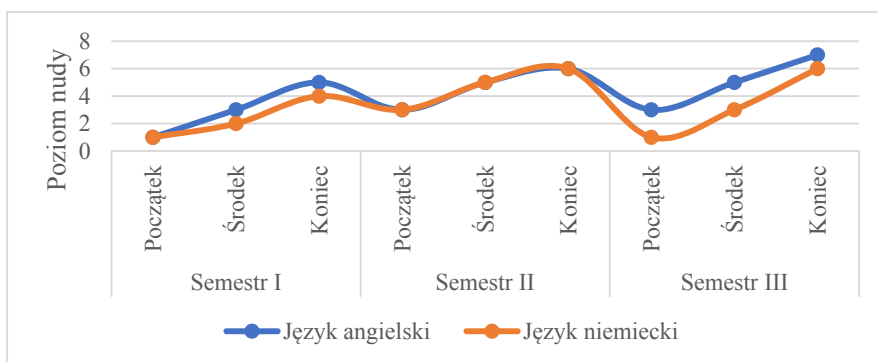
Jak widać na wykresie 1, w przypadku języka niemieckiego doświadczenie nudy u S1 zwiększało się stopniowo w trakcie każdego semestru (tj. było ono najniższe w ich początkowej części, a największe w ich końcowej) oraz z semestru na semestr (średnio: semestr pierwszy 3 punkty, semestr drugi 4,33, semestr trzeci 6 punktów). Rzeczony wzrost uczucia nudy podczas zajęć spowodowany był ich monotonią, wykonywaniem podobnych zadań i towarzyszącym S1 przeświadczeniu, że nie uczy się „niczego nowego i ciekawego”. Oprócz wymienionych czynników wywołujących nudę u S1, dodatkowo w semestrze trzecim nudę potęgowały: trudniejszy materiał, wymagający nauczyciel oraz „poczucie niewiedzy z języka niemieckiego”, na przykład:

- spadek chęci do nauki, odczucie monotonii na zajęciach (semestr 1, koniec);
- coraz więcej materiału, powtarzające się schematy lekcji, znudzenie przedmiotem przez wykonywanie podobnych zadań na zajęciach i poczucie, że nie uczymy się niczego nowego i ciekawego (semestr 2, środek);
- (...) poczucie, że robi się w kółko to samo; brak czegoś nowego (semestr 3, środek).

S2

Tak jak w przypadku S1, doświadczenie uczucia nudy w uczeniu się języka angielskiego u S2 zwiększało się w trakcie trwania każdego semestru oraz z semestru na semestr (wykres 2). Należy jednak zauważyć, że u S2 było ono generalnie niższe w semestrze pierwszym (3 punkty) niż w semestrach drugim i trzecim (odpowiednio: 4,67 i 5 punktów). Analiza wypowiedzi S2 dotyczących poszczególnych semestrów pokazała, że czynnikami wywołującymi nudę w semestrze pierwszym było „rozczarowanie zajęciami”, brak efektów w nauce, przeświadczenie S2, że „to co dzieje się na zajęciach nie wydaje się potrzebne” oraz brak zainteresowania tematami zajęć. W trakcie drugiego i trzeciego semestru doświadczenie nudy u S2 zwiększały także nieciekawe tematy zajęć, które skutkowały brakiem chęci do pracy, zmęczeniem i powracającymi myślami związanymi z opuszczaniem zajęć z wymienionych wcześniej powodów, na przykład:

- brak chęci przychodzenia na zajęcia i nuda na każdych zajęciach ponieważ tematy były nieciekawe (semestr 2, środek);
- poczucie braku sensu zajęć i totalna nuda wywołująca zmęczenie (semestr 3, koniec).



Wykres 2. Zmiany w poziomie nudy w uczeniu się języka angielskiego i języka niemieckiego u S2.

Jeśli chodzi o doświadczenie uczucia nudy podczas nauki języka niemieckiego, to podobnie jak w przypadku nauki języka angielskiego, było ono najniższe na początku każdego semestru i zwiększało się w trakcie ich trwania (wykres 2). Należy jednak zauważyć, że w przypadku języka niemieckiego najniższy średni poziom nudy odnotowano w semestrze pierwszym (2,33), a największy średni jej poziom wystąpił w semestrze drugim (4,67). Analiza wypowiedzi S2 pokazała, że głównymi czynnikami powodującymi nudę od początku semestru pierwszego do końca semestru trzeciego okazały się: bardzo szybkie tempo realizowanego materiału, wymagający nauczyciel, niedostateczna znajomość języka niemieckiego oraz narastające zaległości w jego nauce, na przykład:

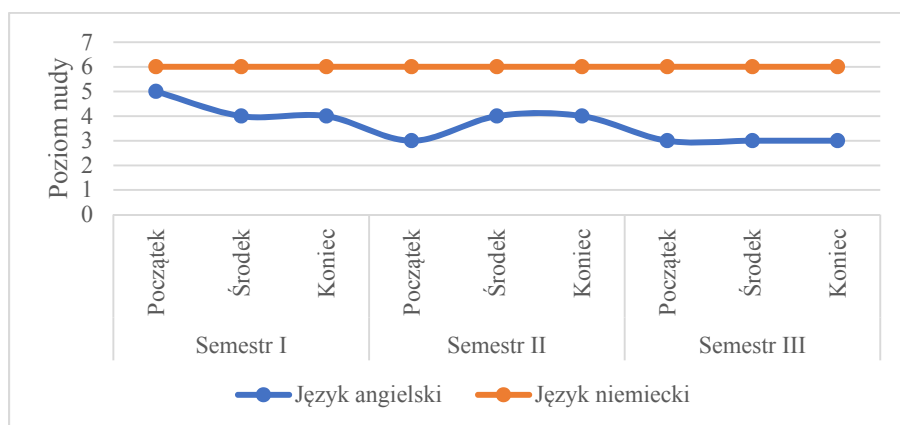
- nuda na zajęciach ponieważ nie rozumie się języka i nie wraca się do poprzednich rzeczy co wywołuje bezradność i brak chęci do pracy. Nauczyciel za dużo wymaga (semestr 1, koniec);
- nuda i poczucie bezradności ponieważ jest się za bardzo w tyle z materiałem przerobionym na zajęciach; nauczyciel za dużo wymaga (semestr 2, koniec);
- poczucie bezradności i nudy na zajęciach z powodu zbliżającego się egzaminu który i tak będzie porażką; nuda na zajęciach ponieważ straciło się nadzieję, a zajęcia są prowadzone monotonicznie; za dużo wymaga nauczyciel (semestr 3, koniec).

S3

Jak widać na wykresie 3, poziom odczuwania nudy w uczeniu się języka angielskiego u S3 zmieniał się w trakcie każdego semestru i z semestru na semestr. W semestrze pierwszym doświadczenie nudy było największe w jego początkowej fazie, w drugim w jego części środkowej i końcowej, natomiast w trzecim semestrze uczucie nudy utrzymywało się na niewysokim i niezmiennym poziomie. Jeśli chodzi o średnią zmian w odczuwaniu nudy z semestru na semestr, to była ona najwyższa w semestrze pierwszym (4.33 punktu), a najniższa w semestrze trzecim (3 punkty). Analiza wypowiedzi S3 ujawniła, że najczęstszymi przyczynami odczuwania nudy były niski poziom językowy zajęć, nieciekawe tematy i zadania oraz powtarzanie wcześniej omawianych zagadnień. S3 był także znudzony (nie)uczestnictwem w zajęciach, pod-

czas których, zdaniem uczestniczki badania, „wykładowcy znajdowali wśród studentów ulubieńców i to głównie im poświęcali czas w trakcie zajęć na np. dyskusję, w międzyczasie pozostali studenci siedzieli praktycznie nic nie robiąc.” Poniższe wypowiedzi stanowią ilustrację pozostałych przyczyn odczuwania nudy przez S3:

- Poruszaliśmy tematy podstawowe, które od dawna miałam opanowane, przez co zajęcia wydawały mi się trochę nudne (...) (semestr 1, początek).
- Na niektórych zajęciach wykładowcy nie realizowali tematów, które interesowały studentów (np. teksty z czytania na nudny temat), co nie skłaniało do chęci podjęcia dyskusji, a nawet dogłębnego zapoznania się z ich treścią (semestr 1, środek).
- W tym semestrze duża część uwagi była skupiona na egzaminach z PNJA. W pewnym momencie stało się to nudne, gdyż na części przedmiotów na każdych kolejnych zajęciach rozmawialiśmy o tym samym. (semestr 2, koniec)
- Znowu pojawił się problem złego doboru materiału, co powodowało brak zainteresowania ze strony studentów (semestr 3, środek).



Wykres 3. Zmiany w poziomie nudy w uczeniu się języka angielskiego i języka niemieckiego u S3.

Doświadczenie nudy w przypadku uczenia się języka niemieckiego u S3 utrzymywało się na stałym i wysokim poziomie od początku semestru pierwszego do końca semestru trzeciego (wykres 3). Powodem rzeczzonego wysokiego i niezmiennego poziomu nudy były, zdaniem uczestniczki badania, „niechęć do nauki języka niemieckiego”, powtarzanie materiału ze szkoły ponadgimnazjalnej i poprzednich semestrów, wykonywanie podobnych zadań podczas zajęć i braki w znajomości tegoż języka, na przykład:

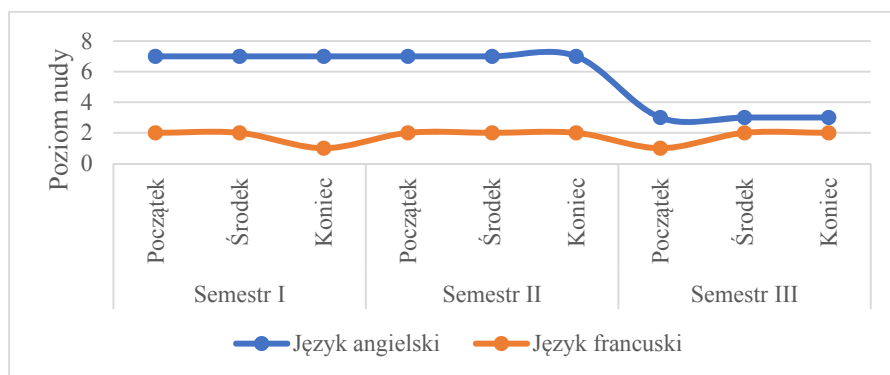
- na zajęciach były omawiane bardzo podstawowe rzeczy, to samo co w liceum. (semestr 1, środek);
- brak zainteresowania językiem nieustannie wywołuje u mnie nudę. (semestr 2, środek);
- w pewnym momencie przestałam rozumieć, co się dzieje na zajęciach i to spowodowało jeszcze większą nudę. (semestr 2, koniec);

- nadal brak ciekawych zajęć. Wszystko powtarza się z poprzednich semestrów. (semestr 3, środek).

S4

W nauce języka angielskiego S4 towarzyszyło maksymalne (7 w skali od 1 do 7) i stałe uczucie nudy od początku nauki rzeczonoego języka na uniwersytecie (tj. od semestru pierwszego) do końca semestru drugiego, po czym nastąpił nagły spadek (do 3 punktów) w jej doświadczaniu wraz z rozpoczęciem semestru trzeciego, który utrzymywał się na stałym i niezmiennym poziomie do jego zakończenia (wykres 4). Nudę w trakcie pierwszego roku studiów powodowały: nieangażujący się wykładowcy, mało interesujące i łatwe zadania językowe, przestarzałe materiały dydaktyczne i niezmiennosc prowadzenia zajęć. Na zmniejszenie doświadczania nudy w semestrze trzecim miały zaś wpływ zmiana nauczycieli prowadzących zajęcia z praktycznej nauki języka angielskiego, ich zaangażowanie, zróżnicowanie i wyższy poziom zadań językowych, na przykład:

- nuda spowodowana była brakiem zaangażowania wykładowcy. W większości przypadków tematyka zadań była mało interesująca. W sytuacjach kiedy trzeba było robić kilka stron zadań, a wykładowca pod koniec tylko podawał odpowiedzi. (semestr 1, początek);
- brak zmian jeżeli chodzi o poziom zaangażowania. Materiały były mało interesujące (wręcz przestarzałe – kasyty na słuchaniu – co według mnie abstrakcja. Nie dało się nic zrozumieć). (semestr 2, początek);
- zmiana wykładowców wpłynęła bardzo pozytywnie na naszą grupę. Byli bardzo pomocni i dużo można było wynieść z zajęć. Zadania były bardziej nawiązujące do naszych zainteresowań oraz ich poziom był adekwatny do naszego (...). Na zajęciach panowała też bardziej luźna, życzliwa oraz przyjazna atmosfera – wykładowca był zaangażowany, co wpłynęło na naszą pracę. (semestr 3, początek).



Wykres. 4. Zmiany w poziomie nudy w uczeniu się języka angielskiego i języka francuskiego u S4.

W przypadku języka francuskiego, poziom nudy zadeklarowany przez S4 był bardzo niski (tj. najwyższe jej natężenie nie przekraczało 2 punktów w skali od 1 do 7) przez cały badany okres. Należy także dodać, że nuda w ogóle nie pojawiła się w końcowej części semestru pierwszego i początkowej części semestru trzeciego (wykres

4). Zdaniem S4 doświadczanie nudy było znikome, gdyż: „Zajęcia prowadzone były w sposób ciekawy, wykładowca starał się zachęcić i zainteresować językiem. Pomoc na każdym kroku – nie zostałem zostawiony na zasadzie „masz zadanie i je rób” – co było notoryczne w I i II sem. na zaj. z PNJA. Jeżeli nawet pojawiła się nuda to zazwyczaj przeglądałem podręcznik zaciekawiony co będzie dalej na zajęciach.”

5. Dyskusja

5.1. Pytanie badawcze nr 1 – ilościowy pomiar danych

Uzyskane wyniki wskazują na pewne prawidłowości w odczuwaniu nudy, które można rozpatrywać zarówno w kategoriach podobieństw, jak i różnic w doświadczeniach poszczególnych respondentów.

Można zaobserwować pewne podobieństwa w kształtowaniu się poziomów nudy u S1 i S2. W obu przypadkach doświadczenie nudy w nauce języków drugiego i trzeciego było najmniej intensywne na początku każdego semestru, zaś najwyższe w jego końcowej części. Jednocześnie należy odnotować, że ogólnie poziom nudy był wyższy w odniesieniu do języka angielskiego niż niemieckiego.

Inaczej doświadczenie nudy kształtowało się w przypadku S3 i S4, u których doświadczenia nudy w nauce języków drugiego i trzeciego były rozbieżne. Otóż u S3 w przypadku języka drugiego odczuwanie nudy było najbardziej intensywne na początku semestru pierwszego, zaś najsłabsze podczas semestru trzeciego. Natomiast w nauce języka niemieckiego poziom nudy był bardzo wysoki i cechowała go stabilność w czasie wszystkich trzech semestrów. Z kolei u S4 w przypadku języka angielskiego można zauważyć stałe, maksymalnie wysokie doświadczenie nudy w trakcie semestrów pierwszego i drugiego oraz znaczący jego spadek w semestrze trzecim. Odnośnie do nauki języka francuskiego, doświadczenie nudy utrzymywało się na bardzo niskim poziomie przez cały objęty badaniem okres.

5.2. Pytanie badawcze nr 2 – jakościowy pomiar danych

Zmiany w poziomie nudy odczuwanej przez czworo respondentów³ podczas nauki języków drugiego i trzeciego spowodowane były szeregiem czynników, które głównie dotyczą postawy nauczyciela, sposobu prowadzenia przezeń zajęć i rodzajów wykonywanych przez studentów czynności.

Wśród źródeł nudy doświadczanej podczas uczenia się języka drugiego należy wymienić towarzyszącą zajęciom monotonię (S1, S2, S3, S4), która wynikała z powtarzalności, a przez to przewidywalności podejmowanych zadań (S1, S3, S4), niskiego stopnia ich trudności (S4), nieatrakcyjnej formy zajęć (S4) i omawiania nieciekawych tematów (S2, S3, S4), które były nieumiejętnie dobierane (S1, S3). Dłużące się zajęcia przeładowane mało interesującym materiałem obniżały zaangażowanie studentów (S1) i wywoływały znużenie, a także związane z nim obniżenie motywacji do obecności na zajęciach (S2). Zmniejszeniu poziomowi nudy nie sprzyjało też

³ Respondenci rekrutowali się z różnych grup, co zapewne również miało wpływ na sposób i intensywność doświadczania nudy.

podporządkowanie części zajęć rutynowym przygotowaniom do egzaminu z PNJA. Kolejnym ważnym czynnikiem obniżającym chęć uczestniczenia w zajęciach było poczucie bezcelowości (S1, S2, S4), wiążące się z przekonaniem o nieprzydatności przerabianego materiału (S2), a także ze świadomości zastoju i braku postępów w nauce (S1). Warto również wspomnieć o postawie nauczyciela jako czynniku przyczyniającym się, w pewnych sytuacjach, do doświadczenia nudy, szczególnie gdy brakuje mu zaangażowania (S4) i gdy, pozbawiony obiektywizmu, nie stara się on w równym stopniu zachęcać wszystkich studentów do uczestniczenia w zajęciach. Na oddzielne, choć związane omówienie zasługuje przypadek S4, gdyż w odczuwanej przez tę osobę nudzie można wyróżnić dwa całkowicie odrębne okresy, jeden przypadający na semestry pierwszy i drugi, w którym poziom tego doświadczenia był bardzo wysoki, co zasygnalizowano w powyższej dyskusji, i drugi, dotyczący semestru trzeciego, podczas którego odczuwalność nudy wyraźnie zmalała. Ten dość gwałtowny zwrot w doświadczeniu nudy wiąże się ze zmianą nauczycieli, których zaangażowanie, umiejętność dostosowywania materiałów nauczania do poziomu biegłości językowej grupy, jak też życzliwe nastawienie do studentów pozytywnie oddziaływały na odbiór przez S4 zajęć jako sensownych i interesujących.

Za jedną z przyczyn nudy podczas nauki języka trzeciego wskazano, podobnie jak w przypadku języka drugiego, monotonię (S1, S2, S3), co się wiązało z podobnym przebiegiem zajęć, które z reguły były mało interesujące. Studenci (S1, S2), odczuwali bezsens uczenia się języka, którego nie rozumieli (S2), a przez to mieli świadomość własnej niewiedzy i niewynoszenia niczego nowego z zajęć (S1). Doświadczeniu nudy sprzyjała osoba wymagającego nauczyciela (S1, S2), który zbyt szybko realizował materiał (S2) o dużym stopniu trudności (S1), bez nawiązywania do wcześniej już omówionych zagadnień (S2). Szybkie tempo zajęć prowadziło do frustracji z powodu narastających zaległości, a zbliżający się egzamin potęgował niewiarę we własne możliwości i poczucie bezsilności (S2). Wreszcie, warto wspomnieć o relacji występującej pomiędzy stanem znudzenia a brakiem zainteresowania językiem niemieckim i ogólną niechęcią do uczenia się go (S3). Zupełnie inaczej przedstawiała się sytuacja w odniesieniu do S3, u którego poziom nudy w trakcie nauki języka francuskiego był bardzo niski. Przyczynił się do tego interesujący sposób prowadzenia zajęć i pomocny wykładowca.

Porównując doświadczenie nudy zaobserwowane u respondentów podczas nauki języków drugiego i trzeciego, można odnotować pewne wspólne przyczyny tego zjawiska, jak monotony charakter zajęć i niewłaściwa selekcja materiału nauczania (model niedoboru bodźców), z tym że w przypadku języka drugiego dotyczy to zbyt łatwych, zaś w przypadku języka trzeciego zbyt trudnych zadań. Pozwala to wnioskować, że dobra orientacja nauczyciela w zakresie potrzeb poznawczo-językowych uczniów i umiejętne adresowanie tych potrzeb może dodatnio wpływać na poziom ich zaangażowania, a tym samym na aktywne i chętne uczestniczenie w czynnościach lekcyjnych. Nauce języków drugiego i trzeciego do pewnego stopnia towarzyszyło też poczucie bezcelowości i bezsilności wobec zadań, które nie wzbudzały zaciekania studentów i/ lub były przez nich postrzegane jako nieposiadające znaczenia (model kontrolująco-wartościujący), prowadząc do znużenia i negatywnego myślenia

o zajęciach, co objawiało się wyczekiwaniem ich zakończenia lub chęcią opuszczania ich. Warto tu dodać, że zadania, które uczący się odbierają jako użyteczne są wskazywane przez badaczy (C.S. Hullemann/ J.M. Harackiewicz 2009) jako skuteczne antidotum na nudę i brak wytrwałości. Można też domniemywać, że wstępne oczekiwania i cele, z jakimi respondenci przystąpili do nauki obu języków nie zostały zrealizowane, co przypuszczalnie wiąże się z postawą nauczycieli jako kontrolerów pracy studentów, którzy dość sztywno trzymali się ram programu nauczania, z reguły nie uwzględniając ich zainteresowań (model wymuszonego nakładu pracy). Uwagę zwraca także bardziej negatywny wydźwięk komentarzy dotyczących nauki języka trzeciego (niemieckiego) niż drugiego (angielskiego). Analiza wypowiedzi respondentów jednoznacznie wskazuje na sposób prowadzenia zajęć jako główną przyczynę tego fenomenu. Dodatkowo, warto się przyjrzeć ścisłej relacji pomiędzy zdecydowanie negatywnym odbiorem zajęć a samooceną poziomu zaawansowania, która jest bardzo niska, co może sugerować, że jednostajnie przebiegające czynności działały jako czynnik bezpośrednio blokujący postępy w nauce, a pośrednio obniżający wiarę we własne umiejętności, które w istocie mogły być wyższe.

Jednocześnie należy zaznaczyć, że odpowiedzialnością za doświadczenie nudy studenci obarczali wyłącznie nauczyciela wraz z jego postawą i proponowanymi czynnościami, natomiast nie starali się spojrzeć na ten problem bardziej krytycznie, tj. również z perspektywy własnej pracy i własnych kompetencji. Taki ogląd sytuacji mógłby ich zachęcić do poszukiwania rozwiązań, co jednak zdarzało się jedynie sporadycznie, jak w przypadku lektoratu z języka francuskiego (S4). Uczęszczający na te zajęcia student w obliczu pojawiającej się nudy przeglądał podręcznik, aby dowiedzieć się, czego będzie się uczyć w najbliższej przyszłości. Pozostali respondenci w podobnej sytuacji przyjmowali bierną postawę rezygnacji znamionującej mimowolne podporządkowanie się biegowi zajęć. Można zatem skonstatować, że w przeciwieństwie do S4, zabrakło im kompetencji strategicznej (P. Benson 2001), która na pewno pomogłaby w podtrzymaniu uwagi i planowaniu działań zaradczych. Odwołując się do kwestii intensywności doświadczenia nudy (T. Goetz i in. 2014), można założyć, że stopień, w jakim uczący się są zaangażowani w lekcję wpływa na natężenie tej emocji, co prowadzi do wniosku, że jeżeli ogólny poziom zainteresowania jest wysoki, okazjonalnie pojawiająca się nuda jest odczuwana mniej drastycznie i nieprzyjemnie, a przez to staje się łatwiejsza do pokonania.

6. Podsumowanie

Omówione powyżej dane badawcze pozwalają spojrzeć na nudę jako złożony konstrukt wpisany w kontekst ekologii klasy językowej (zob. D. Larsen-Freeman 2016) i tym samym podlegający licznym, niejednokrotnie dynamicznym, bardziej lub mniej nasilonym zmianom, ale też przechodzący przez okresy względnej stabilności (zob. F. Waninge/ Z. Dörnyei/ K. de Bot 2014). Duży wpływ na przebieg tych procesów miały czynniki zarówno zewnętrzne, dotyczące osoby nauczyciela, jego zaangażowania, inwencji, warsztatu dydaktycznego i stosunku do uczących się, jak również wewnętrzne, odnoszące się do samych studentów, ich oczekiwań, kompetencji języko-

wych i nastawienia do przedmiotu. Porównanie doświadczenia nudy w nauce języków drugiego i trzeciego wykazało, iż było ono bardziej negatywne i intensywne podczas zajęć z języka trzeciego (niemieckiego), choć przyczyny obu procesów należy uznać za zbieżne. Analiza uzyskanych wyników uprawnia do stwierdzenia, że brak zaangażowania uczących się jest konsekwencją braku zaangażowania nauczyciela, stąd też raz jeszcze warto zaakcentować znaczenie znajomości i respektowania potrzeb i zainteresowań uczniów, co powinno prowadzić do właściwego doboru materiału opartego na różnorodności bodźców poznawczo-językowych. Wreszcie, nie można zapomnieć o treningu strategicznym, który mógłby uświadomić uczącym się ich własne priorytety i możliwości ich realizacji na przekór pojawiającemu się zmęczeniu czy zniechęceniu. Tak więc nuda okazuje się być istotnym komponentem praktyki uczenia się języka, mogącym ją utrudniać i spowalniać, a także obniżać jej efektywność, z których to powodów konstrukt ten niewątpliwie zasługuje na dalsze dociekania empiryczne.

Bibliografia

- Benson, P. (2001), *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, Essex.
- Chapman, K.E. (2013), *Boredom in the German foreign language classroom*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison.
- Cheyne, J.A./ J.S. Carriere/ D. Smilek (2006), *Absent-mindedness: Lapses of conscious awareness and everyday cognitive failures*, (w:) „Consciousness and Cognition” 15 (3), 578–592.
- Dörnyei, Z./ I. Ottó (1998), *Motivation in action: A process model of L2 motivation*, (w:) „Working Papers in Applied Linguistics” 4, 43–69.
- Eastwood, J.D./ C. Cavaliere/ S.A. Fahlman/ A.E. Eastwood (2007), *A desire for desires: Boredom and its relation to alexithymia*, (w:) „Personality and Individual Differences” 42(6), 1035–1045.
- Fahlman, S.A. (2009), *Development and Validation of the Multidimensional State Boredom Scale*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Ottawa: York University.
- Fisher, C.D. (1993), *Boredom at work: A neglected concept*, (w:) „Human Relations” 46 (3), 395–417.
- Goetz, T./ A.C. Frenzel/ N.C. Hall/ U.E. Nett/ R. Pekrun/ A.A. Lipnevich (2014), *An experience sampling approach*, (w:) „Motivation and Emotion” 38 (3), 401–419.
- Goldberg, Y.K./ J.D. Eastwood/ J. LaGuardia/ J. Danckert (2011), *Boredom: An emotional experience distinct from apathy, ahedonia, or depression*, (w:) „Journal of Social and Clinical Psychology” 30 (6), 647–666.
- Harris, M.B. (2000), *Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom*, (w:) „Journal of Applied Social Psychology” 30, 576–598.
- Hill, A.B./ R.E. Perkins (1985), *Towards a model of boredom*, (w:) „British Journal of Psychology” 76 (2), 235–240.

- Hulleman, C.S./ J.M. Harackiewicz (2009), *Making education relevant: Increasing interest and performance in high school science classes*, (w:) „Science” 326, 1410–1412.
- Jean, G./ D. Simard (2011), *Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring?*, (w:) „Foreign Language Annals” 44 (3), 467–494.
- Kruk, M. (2016a), *Investigating the changing nature of boredom in the English language classroom: Results of a study*, (w:) A. Dłutek/ D. Pietrzak (red.), Nowy wymiar filologii. Płock, 252–263.
- Kruk, M. (2016b), *Variations in motivation, anxiety and boredom in learning English in Second Life*, (w:) „The EUROCALL Review” 23 (1), 25–39.
- Kruk, M./ J. Zawodniak (2017), *Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego*, (w:) „Neofilolog” 49 (1), 115–131.
- Kruk, M./ J. Zawodniak (2018), *Boredom in practical English language classes: Insights from interview data*, (w:) L. Szymański/ J. Zawodniak/ A. Łobodziec/ M. Smoluk (red.), Interdisciplinary Views on the English Language, Literature and Culture. Zielona Góra, 177–191.
- Larsen-Freeman, D. (2016), *Classroom-oriented research from a complex systems perspective*, (w:) „Studies in Second Language Learning and Teaching” 6 (3), 377 – 393.
- Larson, R.W./ M.H. Richards (1991), *Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students*, (w:) „American Journal of Education” 99 (4), 418–433.
- LePera, N. (2011), *Relationships between boredom proneness, mindfulness, anxiety, depression and substance use*, (w:) „The New Psychology Bulletin” 8 (2), 15–25.
- Macklem, G.L. (2015), *Boredom in the Classroom: Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in Learning*. New York.
- Pawlak, M. (2011), *Anxiety as a factor influencing the use of language learning strategies*, (w:) M. Pawlak (red.), Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching. New York, 149–165.
- Peacock, M. (1997), *The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners*, (w:) “ELT Journal” 51 (2), 144–156.
- Pekrun, R./ T. Goetz/ L. M. Daniels/ R.H. Stupinsky/ R.P. Perry (2010), *Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of neglected emotion*, (w:) „Journal of Educational Psychology” 102 (3), 531–549.
- Tulis, M./ S.M. Fulmer (2013), *Students’ motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading*, (w:) „Learning and Individual Differences” 27, 35–46.
- Waninge, F./ Z. Dörnyei/ K. de Bot (2014), *Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context*, (w:) „The Modern Language Journal” 98 (3), 704–723.
- Zawodniak, J./ M. Kruk/ J. Chumas (2017), *Towards conceptualizing boredom as an emotion in the EFL academic context*, (w:) „Konin Language Studies” 5 (4), 425–441.

Gerd NAUMANN Filmsynchronisation in Deutschland bis 1955. PL Academic Research Medienästhetik und Mediennutzung, t.5, Frankfurt 2016, 310 s.

O historii dubbingu filmowego w Niemczech do roku 1955 wiemy wciąż niewystarczająco wiele. Gerd Naumann swoimi badaniami chciałby tę lukę wypełnić. Jeżeli chodzi o określenie „dubbing filmowy” (oryg. „Filmsynchronisation”) to autor używa go w podwójnym znaczeniu: z jednej strony „dubbing” określa synchroniczne odtwarzanie obrazu i dźwięku, z drugiej strony „dubbing” oznacza tłumaczenie filmów obcojęzycznych poprzez wymianę dialogów.

W odniesieniu do tego ostatniego rozumienia Naumann przedstawia przegląd tendencji w badaniach nad tłumaczeniem dubbingowych i zauważa "brak filmowych i historyczno-dubbingowych pytań badawczych" (oryg. „einen Mangel für film- und synchronhistorische Fragestellungen“ s. 41), pomimo, że wszystkie zreferowane przez niego książki takie pytania stawiają (w porządku chronologicznym: Otto Hesse-Quack, Gabriele Toepser -Ziegert, Jörg-Dietmar Müller, Joseph Garnarcz, Thomas Herbst i Guido Marc Pruys). Chociaż wspomniani autorzy specjalizują się w różnych aspektach dubbingu, Naumann nie wyjaśnia wystarczająco, gdzie dokładnie widzi lukę badawczą.

Następnie Naumann szczegółowo omawia poszczególne fazy tłumaczenia dubbingowego, od tłumaczenia surowego, przez listę dialogową, sposób nagrywania po gotową ścieżkę (s. 52–79). Opis ten jest oparty na wywiadach z ludźmi zajmującymi się dubbingiem od strony praktycznej i daje dobry wgląd w ówczesną praktykę dubbingu kinowego i telewizyjnego. Rozmówcy Naumanna sięgają wspomnieniami aż do lat 60. XX wieku. Nieco dziwi, że ten skądinąd informacyjnie wartościowy rozdział znajduje się w książce dotyczącej historii dubbingu do roku 1955.

Naumann następnie pisze trzy rozdziały historyczne. Pierwszy z tych rozdziałów dotyczy "Drogi do filmu dźwiękowego" (s. 81–130). Naumann zreferował w nim historię filmu i kina od 1895 roku aż do ugruntowania się filmu dźwiękowego w 1929 roku pod kątem synchronizacji obrazu i dźwięku. Jednak taka historia synchronizacji dźwięku i obrazu w niewielkim stopniu przyczynia się do zrozumienia tłumaczenia filmowego.

Drugi rozdział, zatytułowany "Pokonywanie bariery językowej" (s. 131–172), omawia wczesne pomysły na radzenie sobie z tłumaczeniem tekstów w filmach mówionych od roku 1929 do 1945. Autor rozpoczyna od przedstawienia tłumaczenia napisowego, wersji wielojęzycznych, po czym przechodzi do dubbingu. Tłumaczeniu napisowemu poświęca zaledwie półtorej strony. Powodem tego jest zapewne brak szczegółowych badań nad tłumaczeniem napisowym w Niemczech w omawianym okresie, które autor mógłby w tym rozdziale zreferować. Nieco więcej miejsca po-

święca wersjom wielojęzycznym, które omawia na podstawie publikacji innych autorów, przede wszystkim Wahla i Garncarza. Cenne jest to, że Nauman operuje konkretnymi tytułami, co pozwala innym naukowcom prześledzić, w jakiej formie dany film był wyświetlany w innych krajach, chociażby w Polsce. Poza tym niektóre tytuły połączone są z producentami i ich sposobem myślenia na temat dystrybucji. Duża część tego działu poświęcona jest dubbingowi w Trzeciej Rzeszy. Nauman uświadamia czytelnikowi, że okres wojny nie był czasem bezczynności w branży dubbingowej. Po przystąpieniu USA do wojny filmy amerykańskie zniknęły co prawda z niemieckich kinoteatrów, ale zastąpiły je inne, z sojusznich krajów europejskich. I tak np. w 1942 roku z 87 wyświetlanych filmów 30 było zagranicznych. Kina w Niemczech pracowały do końca wojny, a ciągłość pracy studiów dubbingowych przeżyła dopiero kapitulacja Wehrmachtu. Cały ten rozdział opiera się głównie na literaturze naukowej. Szeroko wykorzystane są tu więc odpowiednie książki (tu w kolejności alfabetycznej) Joseph Garncarz, Harald Jossé, Wolfgang Mühl-Benninghaus, Leonardo Quaresima, Chris Wahl i Michael Wedel.

Trzeci rozdział ma charakter historyczny; "Koniec wojny i nowy początek" (s. 173–240) odnosi się do dubbingu filmów obcojęzycznych w pierwszym dziesięcioleciu po drugiej wojnie światowej (lata 1945–1955). Naumanowi udaje się stworzyć obraz złożonej powojennej rzeczywistości tłumaczeń filmowych. Opisuje np. jak w pierwszych tygodniach po wojnie kinoteatry wyświetlały filmy w oryginale i zatrudniały spikerów, podobnych do tych z okresu kina niemego, którzy objaśniali widzom fabułę (s. 176), zanim ruszyły studia dubbingujące (co nastąpiło relatywnie szybko). Tłumaczenie filmów zagranicznych było wówczas niezbędne, bo rodzimy przemysł filmowy w Niemczech dopiero się odbudowywał. Nauman twierdzi też, że po wojnie nie można było jednak przewidzieć, jaki sposób tłumaczenia filmowego w Niemczech zwycięży. Również z punktu widzenia producentów filmowych wytworzenie się ośrodków dubbingowych w Niemczech nie było konieczne, bo np. Walt Disney w 1948 roku otworzył studio dubbingowe w Holandii, opracowujące tłumaczenia dla Europy, a np. MGM w 1946 roku wycofało się z dubbingowania i wprowadziło lektora dla języków trudnych do zdubbingowania (oryg. „erklärender Handlungs-erzähler” lub „Kommentator”, s. 181). Naumannowi udaje się wyraźnie tutaj wyjść poza literaturę naukową i opracować nowy obraz zmiany procesu dubbingowania na podstawie wcześniej nieużywanych źródeł (między innymi na podstawie przeprowadzonych przez siebie wywiadów ze współczesnymi świadkami).

Ogólna ocena zaprezentowanej historii dubbingu filmowego w Niemczech do połowy lat 50. wypada pozytywnie. Monografia Naumanna jest wartościową książką z zakresu diachronicznych badań audiowizualnych, które w ostatnich latach w Niemczech intensywnie się rozwijają. Badaczom tłumaczenia filmowego dostarcza wielu nowych informacji, w szczególności o praktyce synchronizacji okresu powojennego. Każda nowa publikacja z dziedziny translatoryki audiowizualnej od razu przyciąga uwagę badaczy i wzbudza oczekiwania, których po lekturze tej książki nie udaje się całkowicie zaspokoić. Odrobinę rozczarowuje na przykład, że czytelnik nie otrzymuje nowych, wyraźnych odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące dubbingu. Inter-

sujące byłoby, na przykład, dowiedzieć się, dlaczego dubbingowanie filmów w Niemczech przeważało i dlaczego od początku lat trzydziestych prawie wszystkie filmy obcojęzyczne są dubbingowane, podczas gdy np. w innych krajach przeważało tłumaczenie napisowe. Co prawda autor wskazuje niektóre przesłanki ugruntowania się dubbingu, jak np. duża łatwość zsynchronizowania angielskich i niemieckich spółgłosek wargowych, ale zagadnienia tego nie rozwija (s. 181). Szkoda, że autor nie spróbował oszacować, ile filmów w badanym okresie wyświetlano w Niemczech z dubbingiem, ile z napisami a ile było wersjami wielojęzycznymi. W książce Naumanna nie znajdziemy również ani jednej analizy dubbingu niemieckojęzycznego z tego okresu, choć wiadomo, że przetrwały niektóre niemieckie dubbingi przedwojenne, bo ich kopie znajdujemy chociażby w polskich archiwach.

Niezbyt jasno określony przez autora cel badawczy pozostawia czytelnikowi pole do wyobraźni, jakie treści mogłyby się jeszcze w tej książce znaleźć. Trzeba jednak uwzględnić, że niemożliwym jest aby jedna monografia zdołała odpowiedzieć na wszystkie pytania dotyczące poruszanych zagadnień, skoro tych pytań nadal jest tak wiele. Świadczy to jedynie o tym, że książka Naumanna obranego przez autora tematu nie wyczerpuje.

Elżbieta PLEWA

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: e.plewa@uw.edu.pl, 

Joanna Rokita-Jaśkow/ Werona Król-Gierat (red.), *Wczesny start językowy, wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2017, 202 s.

Monografia pod redakcją Joanny Rokity-Jaśkow oraz Werony Król-Gierat pt. *Wczesny start językowy, wybrane zagadnienia* to pokłosie międzynarodowej konferencji naukowej *Child Foreign Language Learning. Between Theory and Practice (Nauczanie języków obcych dzieci. Między teorią a praktyką)*, która odbyła się w dniach 28–30 kwietnia 2016 roku w Krakowie. Temat zarówno konferencji, jak i publikacji, bardzo dobrze wpisuje się w obecną politykę językową w Polsce – elementy obligatoryjnej nauki języka obcego obowiązują wszystkie sześciolatki (zob. Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 roku Dz.U. z 2017 r., poz. 365). Istotne są zatem wszystkie kwestie związane z procesem glottodydaktycznym na etapie przed- i wczesnoszkolnym, a więc metody nauczania języka obcego, ewaluacja sprawności językowych, materiały dydaktyczne czy kompetencje, jakimi powinni się legitymować nauczyciele uczący języka obcego na tych etapach edukacyjnych. Tematyka książki stanowi w pewnym stopniu kontynuację prac badawczych redaktorek, np. monografii Joanny Rokity-Jaśkow pt. *Foreign language learning at pre-primary level: parental aspirations and educational practice (Nauczanie języka obcego na poziomie przedszkolnym: aspiracje rodziców a praktyka edukacyjna)*, czy monografii Werony Król-Gierat pt. *Teaching English as a Foreign Language in Inclusive Classrooms at the Lower-Primary Level. An Analysis of Teachers' Needs and the Achievements of Learners with Special Educational Needs (Nauczanie języka angielskiego jako obcego w oddziałach integracyjnych na etapie wczesnoszkolnym. Diagnoza potrzeb nauczycieli i osiągnięć uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi)*.

Recenzowana pozycja składa się z przedmowy, notek biograficznych oraz jedenastu artykułów, które zostały podzielone na trzy części tematyczne. Pierwsza część nosi tytuł: *Cele nauczania dzieci języków obcych i drugich: aspekty teoretyczne*, druga: *Metody nauczania języków obcych w klasie i w środowisku domowym*, natomiast trzecia: *Przyswajanie języka drugiego w środowisku naturalnym/ dwujęzyczność*. Studiując wymienione tytuły zakresów tematycznych można zauważyć, że w monografii przedstawia się wczesne rozpoczęcie nauki języka obcego/ drugiego z bardzo wielu różnych perspektyw. Ponadto podział treści na trzy części tematyczne sprawia wrażenie przejrzystości, zachęcając czytelnika do lektury.

W pierwszej części monografii umieszczono dwa artykuły. Pierwszy z nich to przyczynek Joanny Rokity-Jaśkow (s. 15–26), w którym badaczka podejmuje kwestię wczesnego startu językowego z perspektywy diachronicznej. Autorka omawia zmieniające się na przestrzeni ostatnich pięćdziesięciu lat cele i oczekiwania dotyczące osiągnięć językowych dziecka w zakresie nauki języka obcego oraz analizuje rozwój

badan naukowych w tym obszarze. Prezentuje takze teorie, za pomoca ktorych tlumaczy sie procesy zachodzace w klasie malego dziecka oraz poza nia, a takze czynniki, ktore maja wplyw na osiagniecia dzieci w nauce jezyka obcego. Kolejnym artykulem w tej czesci ksiazki jest przyczynek Anny Schmidt (s. 27–46), ktora porusza kwestie zwiazane z przedszkolnym nauczaniem jezyka angielskiego. Autorka podkresla wage wczesnego startu jezykowego, dokonuje charakterystyki przedszkolaka jako ucznia jezyka obcego, przedstawia kompetencje, jakimi powinni legitymowac sie nauczyciele jezykow obcych na etapie przedszkolnym oraz podkresla istotę ewaluacji sprawnosci jezykowych na tym poziomie edukacyjnym. Oprócz powyższych rozważań badaczka prezentuje również praktyczne rozwiązania, a mianowicie techniki i formy pracy, które mogą być wykorzystane w nauczaniu jezyka obcego dzieci przedszkolnych.

Drugą część tomu otwiera artykuł Iwony Wowro (s. 47–70), w którym autorka podejmuje zagadnienie stosowania metody narracyjnej w nauczaniu jezyków obcych na wczesnym etapie edukacyjnym. Badaczka przedstawia specyfikę metody narracyjnej w nauczaniu jezyków obcych oraz prezentuje zarys i wyniki badania empirycznego, w którym analizowano efektywność stosowania tej metody w nauczaniu jezyka niemieckiego na etapie przed- i wczesnoszkolnym. Temat stosowania w nauczaniu jezyka obcego metody narracyjnej podejmuje także Mariusz Jakosz (s. 71–87) i omawia szczegółowo kompetencje oraz umiejętności, jakimi powinni legitymować się nauczyciele przedszkolni i wczesnoszkolni, stosujący w nauczaniu tę metodę. Z kolei Maria Stec (s. 88–105) skupia uwagę na materiałach glottodydaktycznych, które mogą wspierać rodziców we wczesnoszkolnym nauczaniu jezyków obcych ich dzieci. Autorka na podstawie przeglądu literatury fachowej oraz na podstawie badań ankietowych charakteryzuje materiały edukacyjne, które mogą być stosowane przez rodziców dzieci uczących się jezyka angielskiego w wieku przedszkolnym.

W tej części tomu znajdziemy również artykuł Magdaleny Woś (s. 106–122), w którym Autorka przedstawia cele nauki jezyka obcego dzieci w wieku przedszkolnym, wyjaśnia pojęcie *edutainment* w dydaktyce jezyka obcego, prezentuje metody aktywizujące w edukacji jezykowej przedszkolaków, kończąc artykuł przykładami gier i zabaw domowych, wspierających proces opanowania jezyka obcego u dziecka w wieku przedszkolnym.

Na końcu drugiej części monografii umieszczono przyczynek Katarzyny Nosidlak (s. 123–138), który dotyczy kształtowania kompetencji interkulturowej wśród przedszkolaków. Badaczka definiuje pojęcie kompetencji interkulturowej i ukazuje rolę tej kompetencji w procesie nauczania jezyka obcego. Poza tym autorka prezentuje sposób wstępnej oceny elementów kompetencji interkulturowej wśród przedszkolaków oraz przedstawia wnioski z przeprowadzonej przez nią interkulturowej pogadanki z dziećmi pięcio- i sześciolletnimi.

Trzecią część tomu rozpoczyna artykuł Anny Włoch (s. 139–153), w którym autorka zarysowuje politykę edukacyjną w zakresie nauczania jezyków obcych w wybranych państwach europejskich oraz na podstawie własnych badań porównuje ją z doświadczeniami rodziców, których dzieci uczęszczają do przedszkoli i szkół w wybranych krajach Unii Europejskiej. W kolejnym przyczynku Małgorzata Ročławska-

Daniluk i Ewa Kowalewska (s. 154–173) pokazują, jak ważne jest wspieranie procesu glottodydaktycznego przez logopedę. Autorki analizując studium przypadku chłopca z ubytkiem słuchu wskazują na istotę czynników wpływających na edukację bilingwalną dzieci, do których zaliczają m.in. poprawną mowę w różnych językach. Do tematyki tego artykułu nawiązują również Barbara Kryc i Anna Mikulska (s. 174–187), pokazując na podstawie studium przypadku dwujęzycznej dziewczynki ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak istotne jest stosowanie wybranych metod logopedycznych w pracy z dziećmi dwujęzycznymi z zaburzeniami mowy w przedszkolu.

Ostatnim artykułem w tej części tomu jest przyczynek Jerzego Kowalewskiego (s. 188–202), w którym autor porusza kwestię nauczania języka polskiego jako obcego dzieci na Ukrainie. Badacz opisuje status języka polskiego w szkolnictwie ukraińskim, analizuje podręczniki do nauczania dzieci i młodzieży języka polskiego na Ukrainie, usiłując odpowiedzieć na pytanie, dlaczego zakładaną w nich kompetencję komunikacyjną nie zawsze można przełożyć na pożądane efekty.

Reasumując należy stwierdzić, że monografia pod redakcją Joanny Rokity-Jaśkow oraz Werony Król-Gierat *Wczesny start językowy, wybrane zagadnienia* to pozycja bardzo cenna oraz pożądana na rynku wydawniczym. Jest ona skierowana do szerokiego grona odbiorców: nauczycieli przedszkolnych oraz wczesnoszkolnych, zajmujących się nauczaniem języków obcych, studentów specjalizacji nauczycielskich na kierunkach neofilologicznych, badaczy procesów przyswajania języka obcego/ drugiego, a także rodziców, których dzieci uczą się języka obcego lub którzy wychowują swoje dzieci dwujęzycznie.

Bibliografia

- Król-Gierat, W. (2017), *Teaching English as a Foreign Language in Inclusive Classrooms at the Lower-Primary Level. An Analysis of Teachers' Needs and the Achievements of Learners with Special Educational Needs*. Nieopublikowana rozprawa doktorska.
- Rokita-Jaśkow, J./ W. Król-Gierat (2017) (red.), *Wczesny start językowy, wybrane zagadnienia*. Kraków.
- Rokita-Jaśkow, J. (2013), *Foreign language learning at pre-primary level: parental aspirations and educational practice*. Kraków.
- Rozporządzenie MEN z dn. 14 lutego 2017 roku [Dz.U. z 2017r., poz. 356]. (URL <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/1>). [Pobrano 25.05.2018].

Katarzyna SOWA-BACIA

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie/ Pedagogical University of Cracow

E-mail: katarzyna.sowa-bacia@up.krakow.pl, 

Sprawozdanie z konferencji *Medycyna Narracyjna. Wartość opowieści o doświadczeniu choroby w praktyce klinicznej, badaniach i edukacji*

W dniu 08.06.2018 w gmachu Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego odbyła się *I Konferencja Naukowa „Medycyna Narracyjna. Wartość opowieści o doświadczeniu choroby w praktyce klinicznej, badaniach i edukacji”*. Wydarzenie objęło patronatem rektorzy dwóch uczelni: Rektor UW prof. dr hab. Marcin Pałys i Rektor WUM prof. dr hab. n. med. Mirosław Wielgoś. Organizatorami konferencji byli: Instytut Języka Polskiego UW, Zespół Języka Medycznego Rady Języka Polskiego PAN, Pracownia Komunikacji w Medycynie Wydziału Lekarskiego Collegium Medicum UMK, Polskie Towarzystwo Komunikacji Medycznej oraz Warszawski Uniwersytet Medyczny.

Spotkanie rozpoczęło się od powitania gości specjalnych przez dr Martę Chojnacką-Kuraś, przewodniczącą Komitetu Organizacyjnego. Pierwsze słowa do uczestników konferencji skierował Dziekan Wydziału Polonistyki prof. dr hab. Zbigniew Greń, który podkreślał rolę medycyny narracyjnej i jej interdyscyplinarność – łącząca ona bowiem nauki humanistyczne i medyczne. Prof. Greń zaznaczył także, że konferencja wpisuje się w ciąg wydarzeń w zakresie możliwej współpracy pomiędzy językoznawcami i medykami, mającą na celu zbliżenie się tych dwóch środowisk. Dziekan Wydziału Polonistyki zauważył również, iż samo badanie profesjolektu czy slangu medycznego nie jest wystarczające, aby wypełnić tę sferę pomiędzy medycyną a humanistyką, ale może tu pomóc zagadnienie komunikacji specjalistycznej, językowej w środowisku lekarzy, dlatego warto rozpocząć dyskusję nad szeroko rozumianą komunikacją oraz medycyną narracyjną. Następnie dr Antonina Doroszevska, Pełnomocnik Rektora ds. Utworzenia Centrum Edukacji Medycznej WUM, sekretarz Zespołu Języka Medycznego RJP PAN i współorganizatorka Konferencji, zwróciła uwagę na to, iż medycyna narracyjna skupia się nie tylko na komunikacji i języku, ale również wprowadza i wspiera tzw. perspektywę pacjenta, mającą znaczenie w edukacji studentów i w całej praktyce lekarskiej. Prezes Polskiego Towarzystwa Komunikacji Medycznej dr n. med. Katarzyna Jankowska, pomysłodawca Konferencji i przewodnicząca Komitetu Naukowego, witając uczestników podkreśliła znaczenie tego wydarzenia dla rozwoju medycyny narracyjnej w Polsce.

Po słowach wstępnych, rozpoczęła się część naukowa konferencji – pierwsza sesja plenarna, której przewodniczył prof. dr hab. n. med. Tomasz Pasierski. Pierwsze wystąpienie dr Jankowskiej przybliżyło stan medycyny narracyjnej w Polsce oraz jej potencjalne znaczenie w nowoczesnej medycynie czasów IV rewolucji przemysłowej. Dr Jankowska przedstawiła główne założenia medycyny narracyjnej, porównując je z EBM, czyli medycyną opartą na aktualnych i wiarygodnych danych naukowych i pokazując jak medycyna narracyjna uzupełnia EBM oraz jak pomaga pacjentom i ich lekarzom. Następnie wygłoszono trzy wykłady na specjalne zaproszenie. Pierwszą

zaproszoną prelegentką była mgr Cindy Smalletz, Dyrektor Programu „Medycyna Narracyjna” na Uniwersytecie Columbia w Nowym Jorku, pracująca pod kierownictwem profesor Rity Charon – pionierki i twórczyni medycyny narracyjnej. Opowiedziała ona o własnych doświadczeniach w zakresie medycyny narracyjnej, o programach i warsztatach z tego zakresu, skierowanych do studentów medycyny oraz lekarzy praktyków. Wyraziła także swoją radość z tego, iż medycyna narracyjna zyskuje coraz większe poparcie na gruncie polskim, zapewniając jednocześnie o gotowości do pomocy i chęci współpracy pomiędzy Columbia University a jednostkami z Polski. Specjalnie na tę konferencję przybył także dr Marcin Chwistek z Fox Chase Cancer Center, Departament of Hematology and Oncology Lewis Katz School of Medicine, Temple University w Filadelfii. Omówił on początki medycyny narracyjnej, skupiając się dalej na najważniejszych kwestiach i własnej praktyce w tym zakresie. Zwrócił uwagę na bardzo powszechne w obecnym świecie zjawisko – *iPacjenta* – erozję więzi na płaszczyźnie lekarz – pacjent, wypalenie zawodowe lekarzy, powszechną technizację i zanik podejścia narracyjnego – dialogu. Swoje doświadczenia w zakresie medycyny narracyjnej oraz jej stan w Szwecji przedstawiła dr Małgorzata Luberszumińska ze Szpitala Uniwersyteckiego Skania w Lund. Prelegentka omówiła podejście narracyjne i jego zastosowanie w szwedzkiej praktyce, szczególnie skupiając się na nowatorskim rozwiązaniu – *Team-Based Person-Centered Ward Round* dr Valdemara Erlinga. Sesję tę zakończyła żywiołowa dyskusja nad stanem medycyny narracyjnej w Polsce i na świecie oraz możliwe rozwiązania i kroki, zmierzające do rozwoju tego podejścia w naszym kraju, na wzór innych państw.

Sesja druga, prowadzona przez prof. dr hab. n. med. Marcina Wojnara z WUM, rozpoczęła się od wystąpienia prof. dr hab. n. med. Zbigniewa Czernickiego (WUM), który omówił związek podejścia narracyjnego i podstaw prawych (zgoda pacjenta na leczenie). Prelegent starał się przybliżyć słuchaczom kwestię, jak skutecznie informować pacjenta, oraz tę część narracji, która ma na celu nawiązanie więzi z pacjentem i jego rodziną. Kolejne wystąpienie, które zostało przyjęte z dużym zainteresowaniem uczestników, dotyczyło komunikacji w zakresie położnictwa na płaszczyźnie położna – kobieta (rodząca). Dr n. med. Barbara Baranowska z WUM, położna z wieloletnim stażem, opowiedziała o swoich doświadczeniach, podkreślając, iż narracja w jej codziennej praktyce odgrywa kluczową rolę. Dr Mariola Bartusek ze Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach przybliżyła rolę kształcenia kompetencji komunikacyjnej, w tym podejścia narracyjnego, wśród studentów medycyny oraz odwołała się do swojej praktyki pielęgniarskiej. Prelegentka zauważyła także, iż w obecnym świecie mamy do czynienia z maksimum technologii i minimum komunikacji, co widać również w medycynie. Kolejne wystąpienie dr Karoliny Sykulskiej dotyczyło medycyny narracyjnej i dysocjacyjnych zaburzeń tożsamości. Ostatnim wystąpieniem w tej sesji był wykład prof. dr hab. Aleksandra Woźnego z Uniwersytetu Wrocławskiego, który przedstawił podejście narracyjne w świetle antropologii komunikacji. Sesję zakończyła dyskusja nad praktycznym zastosowaniem medycyny narracyjnej w poszczególnych sferach tj. położnictwo, pielęgniarstwo itp.

Następnie odbyły się dwie równoległe sesje. Pierwsza, prowadzona przez dr

Martę Chojnacką-Kuraś, dotyczyła źródeł i perspektyw filologicznych podejścia narracyjnego w medycynie. Omówiono podczas niej m.in. opisy przypadków tworzone przez Zygmunta Freuda, których forma pozwala spojrzeć na postać psychoanalityka jako na powieściopisarza (dr hab. Lena Magnone z UW), dziennik kliniczny Sándora Ferenczego, w którym klinicysta realizował koncepcję „wzajemnej analizy” (Agnieszka Więckiewicz z UW) oraz twórczość prozaika Leo Lipskiego jako pisarza dotkniętego afazją (mgr Olga Osińska z UW). Podczas drugiej sesji równoległej, moderowanej przez prof. dr hab. Krystynę Waszakową z UW, omówiono obecność podejścia narracyjnego w różnych dyskursach, rozpoczynając od dyskursu pisanego – opisów przypadków medycznych. Dr Magdalena Zabielska z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza i mgr Magda Żelazowska-Sobczyk z Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW omówiły znaczenie interaktywnych opisów przypadków w badaniach anglojęzycznych, ze szczególnym uwzględnieniem relacji pacjenta i lekarza, zadając jednocześnie pytanie o powody braku takiej formy opisowej w piśmiennictwie polskojęzycznym i możliwe rozwiązania wypełnienia tej luki. Mgr Jan Frydrych z UW opisał doświadczenia (tj. narracje) chorych na łuszczycę i atopowe zapalenie skóry, pełne ich cierpienia i napiętnowane przez społeczeństwo. Dr Halina Kulik ze Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach opowiedziała o pamiętnikach kobiet niepełnosprawnych, a dr Anna Kuzio, reprezentująca Uniwersytet Zielonogórski, skupiła się na spójności w narracjach lekarzy i pacjentów podczas konsultacji lekarskich. Obie sesje równoległe zakończone zostały dyskusją nad podejściem narracyjnym w literaturze i dyskursach ustnych i pisanych.

Kolejnym elementem konferencji były warsztaty z pracy z tekstem metodą *close reading*: w języku angielskim prowadzony przez mgr Cindy Smalletz i dwa w języku polskim z dr. Marcinem Chwistkiem oraz dr Katarzyną Jankowską i mgr Oliwią Kowalczyk. Podczas warsztatów uczestnicy mieli możliwość m.in. stworzyć dowolny tekst na określony temat (np. w jednej z grup było to wyrażenie „pokój opieki”). Warsztaty, oprócz praktycznego charakteru, miały także wymiar emocjonalny – uwalniały ukryte emocje. Głównym ich celem było wprowadzenie uczestników w praktyczne arka medycyny narracyjnej.

Ostatnia sesja plenarna dotyczyła związków medycyny narracyjnej z innymi dziedzinami badawczymi. Rozpoczęła się ona wykładem dr Urszuli Okulskiej z UW, która opowiedziała o narracji w procesie leczenia nieuleczenia chorych pacjentów i ich rodzin. Mgr Aleksandra Szugajew z UW na podstawie książki *Jeszcze jeden oddech* Paula Kalanithiego odpowiedziała na pytanie: jak działa medycyna narracyjna w praktyce. Dr Marta Chojnacka-Kuraś, także z UW, spojrzała na koncepcję medycyny narracyjnej z perspektywy lingwistyki i poetyki kognitywnej. Spotkanie zakończyła dyskusja i pożegnanie uczestników konferencji.

I Konferencja Naukowa „Medycyna Narracyjna. Wartość opowieści o doświadczeniu choroby w praktyce klinicznej, badaniach i edukacji” stworzyła możliwość skonfrontowania pojmowania istoty medycyny narracyjnej w świetle nauk medycznych i humanistycznych oraz stworzyła płaszczyznę dla dialogu i nawiązania współpracy pomiędzy jednostkami krajowymi i zagranicznymi. Ponadto, spotkanie było

przyczynkiem do szerzej zakrojonych dyskusji nad możliwościami rozwoju medycyny narracyjnej w Polsce.

Aldona Katarzyna JANKOWSKA

Pracownia Komunikacji w Medycynie, Collegium Medicum, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Bydgoszcz /Laboratory for Communication in Medicine

Collegium Medicum, Nicolaus Copernicus University, Bydgoszcz, Poland

E-mail: k.jankowska@cm.umk.pl, 

Magda ŻELAZOWSKA-SOBCZYK

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: magda.zelazowska@student.uw.edu.pl, 

The 6th Polish Eye Tracking Conference Report

The 6th Polish Eye Tracking Conference took place on 15–17 June 2018 in Warsaw in the building of the Faculty of Applied Linguistics, University of Warsaw. Two international projects – the 6th Polish Eye Tracking Conference and the 2nd EARLI SIG 27 Conference (27 Special Interest Group of the European Association of Research on Learning and Instruction) – were combined in the framework of one convention. The representatives of the University of Warsaw (Poland), the Catholic University of Lublin (Poland), the Open University of the Netherlands, and the Neuro Device company joined their efforts to organise this large-scale event. The working language of the conference was English. 36 presentations including 5 keynote speeches were divided between 8 different sections and 35 posters were displayed during the poster session.

Every year the Polish Eye Tracking Conference not only provides an opportunity to share and expand knowledge in the field, but also constitutes a large platform for networking and making business contacts. It is also a tremendous chance to learn about state-of-the-art equipment. Professionals with first-hand experience presented eye tracking devices throughout the conference. This exceptional interdisciplinary conference gathered together eye-tracking enthusiasts who use this methodology in various areas from linguistics research to medicine.

On the first day of the conference, the guests could take part in two complimentary workshops in order to explore multiple facets of eye tracking. The first workshop conducted by Andrew Thomas and Mark Crawley from Rogue Resolutions was on the use of Transcranial magnetic stimulation (TMS) in eye tracking studies. The aim of the demonstration was to show how TMS can affect the ability to execute basic eye movements. The second workshop offered by Róża Budzyńska from Neuro Device and Aleksandar Dimov from BIOPAC was devoted to the co-registration of psychophysiological and eye tracking data and covered essential aspects of data recording, synchronisation and analysis.

The conference opened its doors at 14:00 on Friday, the 15th of June. The first keynote speaker was Ernesto Panadero, Ph.D., a researcher at the Developmental & Educational Psychology Department at the Autonomous University of Madrid (Spain) and an Honorary Professor at the Centre for Research in Assessment and Digital Learning (CRADLE), Deakin University (Australia). He delivered a presentation on learning assessment. The second keynote presentation on an eye tracking study of English textbooks was given by Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska, Ph.D., who is an Assistant Professor at the Institute of Specialised and Intercultural Communication, Faculty of Applied Linguistics at the University of Warsaw. Two keynote presentations were followed by a coffee break after which the conference was

divided into two parallel sections (A and B) respectively devoted to technology and learning. Four presentations were delivered at section A: “Gaze Control of Movie Playback” by Jacek Matulewski, Ph.D. (Polish *dr hab.*), “Automatic Mapping Coordinates Data from Eye Tracking Glasses to Reference Image” by Szymon Kupinski, “Deictic Gaze in Virtual Reality Environments” by Cengiz Acarturk, Ph.D. and “Foveated Rendering for Virtual Reality Goggles” by Radosław Mantiuk, Ph.D. (Polish *dr hab. inż.*). Three presentations were given at section B (Learning) – “Physiological Data as Unobtrusive Measures for Motivation and Self-Regulated Learning” by Moritz Niemann, Ph.D., “Integration or Disorientation: Double-sided Relation of Process Measures in Graph Comprehension Tasks” by Ulrich Ludewig and “Children’s Visual-Cognitive Behaviours When Completing a Graph Task: Machine Learning Analyses of Eye-Tracking Data” by Enrique Garcia Moreno-Esteva, Ph.D; they were followed by a business meeting. Afterwards, the guests of the conference met at a welcoming banquet at the rooftop terrace of the conference venue.

The second day began with two keynote presentations delivered by Jacob L. Orquin, Ph.D., an Associate Professor at the Department of Management at Aarhus University and Katharina Scheiter, Ph.D., Head of the Multiple Representations Lab at the Leibniz-Institut für Wissensmedien and Full Professor for Empirical Research on Learning and Instruction at the University of Tübingen in Germany. The presentation of Jacob L. Orquin was devoted to the threats of the validity of eye movement research and Katharina Scheiter focused on offline and online gaze-based interventions in both fundamental lab research and real-world learning tools. As on the previous day, there were two sections after the keynote speakers’ presentations. The following presentations were given at the Psychology section: “Eye Movement Correlates of Accurate Recognition of Harmony in Paintings” by Piotr Francuz, Assoc. Prof. (Polish *prof. dr hab.*), “Interaction with Exhibition in a Science Centre – a Multistage Eye Tracking Research in Natural Settings” by Justyna Żurawska and Olga Borkowska, “Eye tracking survey in the Warsaw Uprising Museum” by Marta Rusnak, Ph.D. (Polish *dr inż. arch.*), “Customers’ Journey in the Shopping Environment – Mobile Eye Tracking as a Valuable Measurement to Verify Best Practice During Purchasing Process” by Tomasz Soluch. The following presentations were delivered at the Reading section: “Comprehension of Multiple Digital Documents Connected Via Inter-textual Versus Extra-textual Hyperlinks” by Eliane Segers, Ph.D., “It Is Not Only About the Depth of Processing: What If Eye Am Not Interested In the Text?” by Leen Catrysse, Ph.D., “Reading With the Eyes and Under the Skin: Processing Conflicting Online Documents” by Lucia Mason, Ph.D., “Learning About Controversial Scientific Issues On the Internet: Relations Between Attention to Source Information and Sourcing and Argumentation in Essays” by Yvonne Kammerer, Ph.D.

Some of the conversations that started during the panel discussions were often continued in a more informal atmosphere at the lunch break that followed. When it finished, the attention of the participants was turned on the floor above the conference rooms, where the poster session was organised. The 35 posters displayed were devoted to multifarious subjects varying from marketing and teacher-learner interaction to neuroscience and usability of particular eye tracking indicators for

further research. The one-hour session constituted an opportunity for young researchers to consult their preliminary findings with experienced and renowned specialists in various fields.

The two sections of the last session of the second day of the conference were devoted to applied linguistics (A) and EEG/ log files analysis (B) respectively. In the first presentation of section A, Ewa Ramus, MSc (Neuro Device) described the possible use of eye tracking in supporting the therapy and diagnosis of children with the autism spectrum disorders. The next presentation (“Towards eye tracking methodology in linguistics: advantages and pitfalls”) was given by Monika Płużyczka, Assoc. Prof. (University of Warsaw, Institute for Specialised and Intercultural Communication). She concentrated on the gradually increasing use of eye tracking in translation studies and applied linguistics as well as the new possibilities and risks that it entails. The following presentation, given by Dominik Kudła, MA and Maria Nikishina, MA (on behalf of a team from the Institute of Specialised and Intercultural Communication), was devoted to analysing sight translation performed by applied linguistics students with the use of eye tracking. Pre-translation reading was compared to sight translation from and into English, German, Russian and Polish. The presentation closing this section, titled “Modes of AVT and Audience Viewing Styles in Poland”, was given by Olga Łabendowicz, MA (Department of Translation Studies, University of Łódź). She compared the ways of viewing professional and amateur subtitling provided to humorous scenes in American films. In the first presentation of section B, Christian Scharinger, Ph.D. (Leibniz-Institut für Wissensmedien, Tübingen), talked about the role of immersion in cognitive processing and learning while using virtual reality devices. The reactions of the participants his team measured using EEG and eye tracking equipment. In her presentation “Using EEG to Assess the Cognitive Process of Reading in Virtual Reality”, Sarune Baceviciute, Ph.D. (Faculty of Psychology, University of Copenhagen), compared the cognitive processes occurring while reading a physical pamphlet in a book and as a VR text. The next presentation, given by professor Andreas Rausch (Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Mannheim), was devoted to various approaches to log file analysis of computer-based learning and problem solving. In the presentation closing section B, professor Steffi Zander (Bauhaus-Universität Weimar) compared the individual differences in solving spatial tasks on mobile devices by male and female teenage students.

After the panel discussions, the participants went on a short tour around the central campus of the University of Warsaw, which finished with a visit to the Museum of the university and a brief lecture on its history. Then the conference participants went to the Pillared Hall at the building of the Faculty of History for a standing-party conference dinner.

The third day of the conference was opened with a keynote speech “FIFA 18 players – how do they feel and what do they see? Eye tracking, GSR/EDA, ECG and face tracking – research reconnaissance” by Tomasz Gackowski, Assoc. Prof. and Karolina Brylska, Ph.D. (Faculty of Journalism, Information and Book Studies, University of Warsaw). The talk presented the results of analysing the behaviour

of video game players using several various psycho-physical indicators, such as heart rate, face expression, gaze patterns and electrodermal activity.

Following the coffee break, the participants once again divided into two sections – one devoted to applied linguistics (A) and one devoted to eye movement visualisations (B). Section A started with a talk by Małgorzata Szupica-Pyrzanowska, Ph.D. and Katarzyna Malesa, Ph.D. (Institute of Applied Linguistics, University of Warsaw). They spoke about the results of an eye tracking study into the relation between intensive linguistic training in foreign languages and the ability to detect lexical, inflectional and phonetically-conditioned orthographic errors in the mother tongue. Marcin Leśniak, Ph.D. (University of Wrocław). in his presentation. characterised the changes in oculomotor performance that occur in patients with post-stroke neglect syndrome. Gaze behavior as an indicator for specific functions of multiple external representations while problem solving was described in her presentation closing section A by Sarah Malone, Ph.D. (Faculty of Education, Saarland University).

The first talk of section B by Thérèse Eder, M.Sc., “Do eye movement visualisations foster the interpretation of radiology images and gaze behaviour of dental medicine students?”, showed the results of anomaly detection tests of students provided with exemplary gaze patterns of experienced specialists. Tim van Marlen, M.Sc., in his presentation, compared the effectiveness of computer-based learning tasks performed after watching a performance-modelling video with and without the eye movement of the specialist. Margot van Wermeskerken, Ph.D. (Faculty of Education, Utrecht University), suggested a classification of patterns in visualizations of eye movements while performing a sorting task.

After the coffee break, the participants could choose one of the two symposia prepared by the Earli SIG 27 members. Symposium 1, chaired by Marjaana Puurtinen, was titled “Eye-tracking in music studies: Examples, best practices and what to avoid”. The first speech was given by Marjaana Puurtinen, Ph.D. (University of Turku), and devoted to eye movements in performing rhythm notation. It was followed by a presentation by professor Hans Gruber (University of Regensburg), where the results of an eye-movement analysis of music educators preparing an arrangement for a group of students were shown. Natalia Chitalkina, M.Sc. (Faculty of teacher education, University of Turku), concentrated on eye-movement effects of added cognitive load in music reading. The last talk, “Eye movement processes in repeated reading of Finnish folk music”, was given by Anna-Kaisa Ylitalo, Ph.D. (Faculty of Music, Art and Culture Studies, University of Jyväskylä).

Symposium 2, titled “Exploring Teachers’ Gaze Behavior in the Classroom Using Mobile Eye Tracking”, was chaired by Sharisse van Driel. It was opened by Nora McIntyre, Ph.D. (Department of Psychology, University of Sheffield), who investigated the reactivity effects in student-teacher communication using video materials, questionnaires and teacher eye-tracking. The presentation was followed by the talk “Exploring Teachers’ Gaze Behavior in the Classroom Using Mobile Eye Tracking: Teacher’s Gaze Behavior During a Mathematical Collaborative Problem-Solving Session” by Enrique Garcia Mereno-Esteva, Ph.D. (University of Helsinki). Sharisse van Driel, M.Sc. (Open University of the Netherlands, Heerlen), presented

the role of eye movements in classroom management among preservice teachers, while Irene Skuballa, Ph.D. (New York University Abu Dhabi), commented on common gaze patterns among kindergarten teachers during instructional sessions.

When the two symposia ended, the members of the Scientific Committee officially closed the conference. The good-bye lunch was an occasion for the participants to continue some discussions begun at the conference and to exchange farewells.

Dominik KUDŁA

Uniwersytet Warszawski/ the University of Warsaw

E-mail: dominik_kudla@uw.edu.pl, 

Maria NIKISHINA

Uniwersytet Warszawski/ the University of Warsaw

E-mail: m.nikishina@uw.edu.pl, 