

# Applied Linguistics Papers

x s y t a e d  
B F v i r u  
Q g e j ö  
m Ñ Ç



# Applied Linguistics Papers

---

**Volume 26/3, 2019**

**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**

Translatorics: Prof. Monika Płużyczka, Ph.D., Maria Castelas, Ph.D.

Glottodidactics: Prof. Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska, Ph.D., Ilona Banasiak, Ph.D.

Language and Law: Prof. Joanna Osiejewicz, Ph.D., Anna Bonek, Ph.D.

Terminology: Prof. Marek Łukasik, Ph.D., Alicja Sztuk, Ph.D.

Specialised Communication: Prof. Anna Borowska, Ph.D., Michał Wilczewski, Ph.D.

**Volume Editor**

Alicja Sztuk, Ph.D., University of Warsaw

Magda Żelazowska-Sobczyk, 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](mailto:alp@uw.edu.pl)

Founded by prof. Sambor Grucza

© Copyright by Uniwersytet Warszawski

ISSN 2544-9354

## TABLE OF CONTENTS

### Articles

*Terminologia (antropocentryczna) – jej przedmiot badań i zadania poznawcze* – Sambor GRUCZA, 1–13

*Meldo na Zanzi o 8 w lokalu... czyli słów kilka o języku personelu pokładowego*  
– Jacek KARPIŃSKI, 15–26

*Ograniczony zakres idiolektu jako skutek niepełnej edukacji na przykładzie osób z wykształceniem podstawowym* – Iwona LEGUTKO-MARSZAŁEK, 27–38

*Modern Foreign Languages in Numbers: the Case of Poland* – Marcin ŁĄCZEK, 39–49

*Wspólna struktura ludzkich dociekań w pragmatyce komunikacji prawniczej* – Joanna OSIEJEWICZ, 51–61

*Hybrid language of in-cockpit specialist discourse* – Olena PETRASHCHUK, 63–75

*O miejscu kompetencji pragmatycznej w glottodydaktyce* – Magda SERWADCZAK, 77–86

*Problemy terminologiczne w przekładzie tekstów prawnych z zakresu prawa pracy na przykładzie języka niderlandzkiego i polskiego* – Katarzyna TRYCZYŃSKA, 87–103

### Book Reviews

*Barbara Meritims, Sprache und Kognition. Ereigniskonzeptualisierung im Deutschen und Tschechischen (Konvergenz und Divergenz. Sprachvergleichende Studien zum Deutschen, Bd. 8). Berlin / Boston 2018: de Gruyter. 297 str.* – Andrzej KĄTNY, 105–109


*Barbara Skowronek, Fremdsprachenunterricht als Kommunikation unter Berücksichtigung von lautsprachlich kommunizierenden Gehörlosen. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2019, 240 str.* – Monika KOWALONEK-JANCZAREK, 111–113

## Terminologia (antropocentryczna) – jej przedmiot badań i zadania poznawcze

(Anthropocentric) Terminology – its subject of study and cognitive tasks

Sambor GRUCZA

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: [sambor.grucza@uw.edu.pl](mailto:sambor.grucza@uw.edu.pl), 

**Abstract:** Many misunderstandings about what terminology does and what its cognitive tasks are, are a consequence of insufficiently precise treatment of the terms “term” and “terminology”, and, consequently, incorrectly delineating the subject of study and cognitive tasks of terminology. The purpose of the considerations presented here is to try to organize these issues based on the main assumptions of anthropocentric linguistics (see F. Grucza 2012, S. Grucza 2013a, 2013b, 2017). In the first part of the paper a proposal to clarify the meaning of the term “term” will be presented, i.e. an attempt to answer the question about the ontological status of referred by the term “term”. In the second part a proposal to clarify the meaning of the term “terminology” will be given, and in the third part a proposal of general description of the subject of the study and in the fourth part proposal of s description of cognitive tasks of terminology.

**Keywords:** term, idioterm, terminology, idioterminology, terminological competence, anthropocentric terminology

### Wstęp

Wiele błędnych sposobów rozumienia tego, czym zajmuje się terminologia (nauka) i jakie są jej zadania poznawcze, jest konsekwencją niewystarczająco precyzyjnego traktowania wyrażen „termin” i „terminologia”, a w konsekwencji błędnego zakresłania przedmiotu badań i zadań poznawczych terminologii (nauki). Celem przedstawionych tu rozważań jest próba uporządkowania tych kwestii w oparciu o główne założenia lingwistyki antropocentrycznej (zob. F. Grucza 2012, S. Grucza 2013a, 2013b, 2017).

W pierwszej części przedstawię propozycję uściślenia znaczenia wyrażenia „termin”, czyli próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie, jaki jest status ontologiczny tego, do czego odnosi się wyrażenie „termin”, jak istnieje to, co się tak nazywa oraz na pytanie, czym są, a czym nie są obiekty określane jako „terminy”. W drugiej części przedstawię propozycję uściślenia znaczenia wyrażenia „terminologia”. W trzeciej części przedstawię propozycję opisu ogólnego przedmiotu, a w części czwartej propozycję opisu zadań poznawczych terminologii.

## 1. Rzeczywiste terminy i ich uogólnienia – idioterminy i politerminy

Rozpocznijmy od wyrażenia „termin”. W przyjętej optyce antropocentrycznej obiekty określane jako „terminy” (czyli *terminy*), trzeba najpierw podzielić w zależności od tego, czy stanowią one pewne współczynniki (elementy) leksykalne konkretnych języków specjalistycznych konkretnych specjalistów, tj. czy stanowią one współczynniki idiolektów specjalistycznych, czy stanowią pewne elementy konkretnych tekstów specjalistycznych. Następnie trzeba zarówno jedno, jak i drugie odróżnić od *terminów* stanowiących elementy zewnętrznych leksykonów specjalistycznych reprezentujących albo sumę zbiorów *terminów*, albo iloczyn zbiorów *terminów* stanowiących albo współczynniki idiolektów specjalistycznych wziętych pod uwagę specjalistów, albo elementy konkretnych tekstów specjalistycznych.

W każdym razie z ontologicznego punktu widzenia czym innym są *terminy* rozumiane jako składniki konkretnych idiolektów specjalistycznych i/lub konkretnych tekstów specjalistycznych, a czym innym *terminy* traktowane jako elementy takiego lub innego polilektu specjalistycznego i wreszcie zupełnie czym innym *terminy* traktowane jako elementy tego lub innego zbiorczego lub modelowego konstruktów lingwistycznego. Ostatecznie można dokonać następującej stratyfikacji sposobów ujmowania znaczenia wyrażenia „termin”:

- idiotermin – współczynnik konkretnego idiolektu specjalistycznego konkretnego specjalisty;
- politermin – element zbioru reprezentującego sumę zbiorów lub iloczyn zbiorów idioterminów stanowiących współczynniki konkretnych idiolektów specjalistycznych wziętych pod uwagę specjalistów;
- termin wyrażenie – element konkretnego tekstu specjalistycznego, postać wyrażeniowa, konkretna realizacja substancjalna, obiekt eksternalizowany, czyli istniejący samodzielnie (w postaci fonicznej, graficznej, taktylnej, migowej);
- politermin wyrażenie – element zbioru reprezentującego sumę zbiorów lub iloczyn zbiorów terminów wyrażeń.

Powyższa stratyfikacja nie jest jednak domknięta, bowiem idiotermin, rozumiany jako współczynnik konkretnego idiolektu specjalistycznego, to albo określony zakres znaczeniowy, określony zakres wiedzy, pojęcie, albo struktura wyrażeniowa (fonematyczna, grafematyczna, taktylna, migowa), na podstawie której tworzona jest konkretna postać wyrażeniowa (dźwiękowa, graficzna, taktylna, migowa). W związku z tym wyróżnić trzeba:

- idiotermin pojęcie – współczynnik znaczeniowy konkretnego idiolektu specjalistycznego konkretnego specjalisty;
- idiotermin struktura wyrażeniowa – współczynnik strukturalny konkretnego idiolektu specjalistycznego konkretnego specjalisty, na podstawie której możliwa jest konkretna realizacja substancjalna terminu tekstu.

Dalszej stratyfikacji zakresu znaczeniowego trzeba dokonać także w odniesieniu do wyrażenia „politermin”, może się on bowiem odnosić do:

- politermin pojęcie – element zbioru reprezentującego sumę zbiorów lub iloczyn

zbiorów idioterminów pojęć stanowiących współczynniki konkretnych idiolektów specjalistycznych wziętych pod uwagę specjalistów;

- politermin struktura wyrażeniowa – element zbioru reprezentującego sumę zbiorów lub iloczyn zbiorów idioterminów struktur wyrażeniowych stanowiących współczynniki konkretnych idiolektów specjalistycznych wziętych pod uwagę specjalistów;

Z powyższych uwag wynika po pierwsze, że przyjęty tu zakres znaczeniowy wyrażenia „idiolekt specjalistyczny” jest wyznaczony tak, że obejmuje on struktury wyrażeniowe powiązane ze znaczeniem i regułami komunikacyjnymi (pragmatycznymi) (S. Grucza 2013b). Ponieważ granice zbioru właściwości, który określa się jako „idiolekt”, są względne, jego zakres można ograniczyć tak, że zbiór ten obejmie albo tylko struktury wyrażeniowe, albo struktury wyrażeniowe powiązane ze znaczeniem (F. Grucza 1983/2017: 330). Mówiąc inaczej, idiolekt można ująć albo jako plan wyrażeniowy, albo jako plan wyrażeniowy powiązany z planem treści (F. Grucza 2010/2017). Ja przyjmuję ich szerokie rozumienie włączające do zakresu rzeczywistości idiolektalnej plan wyrażeniowy i plan treści.

Z uwag tych wynika także, że czym innym jest struktura wyrażeniowa idioterminu (= idiotermin struktura wyrażeniowa), czyli obiekt/ fakt mentalny istniejący w mózgu konkretnego specjalisty jako pewien element jego wiedzy strukturalnej i operacyjnej, a czym innym struktura konkretnego wyrażenia (= terminu wyrażenia).

Dyferencjacja zakresów rzeczywistości określonej powyżej jako *idiotermin struktura wyrażeniowa* z jednej strony i *termin wyrażenie* z drugiej strony, nawiązuje do rozróżnienia płaszczyzny rzeczywistości językowej oraz płaszczyzny rzeczywistości sygnałowej, jakiego F. Grucza dokonał w 1969 r.<sup>1</sup>:

System językowy trzeba traktować jako płaszczyznę niezależną od płaszczyzny rzeczywistości sygnałowej już choćby z tego powodu, że system językowy może zostać zrealizowany w postaci substancji różnego rodzaju. A także ponieważ w konkretnej komunikacji (w aktach mownych) systemu językowego w żadnej mierze nie zmieniają (nie naruszają) dokonywane w jej ramach (jej ciągu) transformacje implementującej go substancji (neurologicznej, fizjologicznej, akustycznej etc.). Ta stałość systemu językowego warunkuje w sposób zasadniczy skuteczność każdej komunikacji. To z tego powodu uważamy, że można zasadnie posługiwać się wyrażeniami typu „system językowy leży u podłoża rzeczywistości sygnałowej” – że „funduje ją” (F. Grucza 2010/2017: 60).

W myśl tych rozróżnień zakres rzeczywistości wyznaczonej jako *idiotermin struktura wyrażeniowa* należy do płaszczyzny rzeczywistości językowej, a zakres wyznaczony jako *termin wyrażenie* do płaszczyzny rzeczywistości sygnałowej. Z tym, że dopowiedzieć trzeba, iż lingwistycznie dokonać można potrójnej (de)strukturyzacji językowej rzeczywistości sygnałowej:

<sup>1</sup> Pierwotnie przedstawionej w rozprawie habilitacyjnej zatytułowanej „Sprachliche Diakrise im Bereich der Ausdrucksebene des Deutschen“ (F. Grucza 1969), a przetłumaczonej na język polski w 2010 r. (zob. F. Grucza 2010/2017).

Inaczej mówiąc: rzeczywistość sygnałową można poddać, i poddaje się, na poziomie rzeczywistości lingwistycznej trzem różnym rodzajom (de)strukturyzacji, w zależności od tego, który z trzech następujących punktów widzenia zostanie wybrany w jej badaniu. Okazuje się bowiem, że konkretne sygnały (językowe) można segmentować, klasyfikować etc., czyli w skrócie – opisywać:

- (1) jako niezależne wielkości fizykalne; na bazie danych uzyskanych w wyniku takiej analizy możemy skonstruować (między innymi) ich pewien model fonetyczny, lub inaczej mówiąc: pewien cząstkowy model rzeczywistości sygnałowej;
- (2) jako wielkości zależne od reguł (konwencji) ich niesemantycznej interpretacji przez mówców-słuchaczy; w konsekwencji tego rodzaju analizy możemy skonstruować (wytworzyć) ich odpowiedni model fonologiczny;
- (3) jako wielkości zależne od ich gramatyczno-semantycznej interpretacji przez mówców-słuchaczy; w rezultacie tej analizy możemy skonstruować ich odpowiedni model gramatyczny (F. Grucza 2010/2017: 74).

Tej kwestii nie będę tu dalej rozwijał.

Z powyższych uwag tych wynika także, że odrzucić trzeba wszelkie sformułowania typu „termin to wyraz lub połączenie wyrazowe”, „termin to nazwa pojęcia”, „spójny zbiór pojęć”, „termin to podstawowy środek wyrażania i wymiany myśli” (por. J. Tomaszczyk 2017), „termin to zespolenie substratu językowego z superstratem logicznym” (W. Lejczyk/ L. Biesiekirska 1998), „termin to znak językowy oznaczający pojęcie (J. Lukszyn/ W. Zmarzer 2001), bowiem wypaczają one poznawczy ogląd rzeczywistości terminologicznej.

Wynika z nich także to, że wyróżnić można kompetencję w zakresie języka specjalistycznego, tj. specjalistyczną kompetencję językową i kompetencję terminologiczną. Do zakresu tej pierwszej zaliczyć można (ujmując jej zakres najszerszej) struktury wyrażeniowe powiązane ze znaczeniem i regułami komunikacyjnymi (pragmatycznymi) i umiejętności posługiwania się nimi. Natomiast do kompetencji terminologicznej zaliczyć można umiejętności wyznaczania zakresów znaczeniowych, zakresów pojęć, czyli określania zakresów idioterminów pojęć oraz umiejętności tworzenia nowych struktur wyrażeniowych, za pomocą których te idioterminy pojęcia mogą być substancjalnie nazywane. Moim zdaniem, do zakresu kompetencji terminologicznej włączyć trzeba także część kompetencji epistemologicznej, kognitywnej, na podstawie której możliwe jest tworzenie nowej wiedzy, nowych pojęć, mentalnego przetwarzania świata (zob. w tej sprawie także A. Bajerowska 2017, 2018, A. Sztuk 2018).

## **2. Rzeczywiste terminologie i ich uogólnienia – idioterminologie i politerminologie**

Uściślenia wymagają także sposoby dotychczasowego posługiwania się wyrażeniem „terminologia” w rozumieniu zbioru terminów. W świetle powyższych uwag obiekty określane jako „terminologie” trzeba najpierw podzielić, w zależności od tego, czy traktuje się je jako zbiory elementów leksykalnych, uznanych za *terminy* i składających się na konkretne języki specjalistyczne konkretnych specjalistów, tj. kompo-

nenty terminologiczne idiolektów specjalistycznych), czy jako zewnętrzne zbiory odpowiednich jednostek leksykalnych, czyli zbiory „reprezentujące” albo sumy zbiorów, albo iloczyny zbiorów konkretnych komponentów terminologicznych idiolektów specjalistycznych wziętych pod uwagę specjalistów, tj. jako słowniki/ tezaury terminologiczne.

Oznacza to, że obiekty, do których odnosi się wyrażenie „terminologia” trzeba podzielić na trzy kategorie:

- idieterminologia – skład idieterminów konkretnego specjalisty, czyli konkretny komponent terminologiczny konkretnego idiolektu specjalistycznego konkretnego specjalisty;
  - idieterminologia pojęcia – skład idieterminów pojęć konkretnego specjalisty, czyli współczynniki znaczeniowe konkretnego idiolektu specjalistycznego konkretnego specjalisty;
  - idieterminologia struktury wyrażeniowej – współczynniki strukturalne idiolektu specjalistycznego konkretnego specjalisty, na podstawie których możliwa jest konkretna realizacja substancjalna terminu tekstu;
- politerminologia – element zbioru reprezentującego sumę zbiorów lub iloczyn zbiorów idieterminologii stanowiących współczynniki konkretnych idiolektów specjalistycznych wziętych pod uwagę konkretnych specjalistów;
  - politerminologia pojęcia – element zbioru reprezentującego sumę zbiorów lub iloczyn zbiorów idieterminologii pojęć wziętych pod uwagę specjalistów;
  - idieterminologia struktury wyrażeniowej – element zbioru reprezentującego sumę zbiorów lub iloczyn zbiorów idieterminologii struktur wyrażeniowych wziętych pod uwagę specjalistów;
- terminologia wyrażenia – zbiór postaci wyrażeniowych, konkretnych realizacji substancjalnych, obiektów eksternalizowanych, czyli istniejący samodzielnie (w postaci fonicznej, graficznej, taktylnej, migowej);
- politerminologia wyrażeń – element zbioru reprezentującego sumę zbiorów lub iloczyn zbiorów stanowiących terminologie wyrażenia konkretnych realizacji substancjalnych wziętych pod uwagę.

Zgodnie z uwagami poczynionymi wcześniej zakres rzeczywistości wyznaczonej jako *idieterminologia struktury wyrażeniowej* należy do płaszczyzny rzeczywistości językowej, a zakres wyznaczony jako *terminologia wyrażenia* do płaszczyzny rzeczywistości sygnałowej. I także w odniesieniu do tej ostatniej można lingwistycznie dokonać potrójnej (de)strukturyzacji językowej rzeczywistości sygnałowej.

### 3. Konkretny i uogólniony przedmiot terminologii

Zacznijmy od stwierdzenia, że z teleologicznego punktu widzenia trzeba oddzielić od siebie praktyczne i poznawcze zajmowanie się terminami. W obrębie poznawczego zajmowania się terminami można wyróżnić między innymi przednaukowe, naukowe, hobbystyczne, profesjonalne zajmowanie się terminami. Jak słusznie zauważył F. Gucza (1991/2017) praktycznego zajmowania się terminami nie można nazywać „terminologią (nauką)”. Pozostając w zgodzie z paradygmatycznie zdeterminowaną



predyspozycją znaczeniową wyrażenia „terminologia”, ograniczam jego funkcję semantyczną do zakresu naukowego zajmowania się terminami.

Chcąc dokładnie opisać (wyróżnić) przedmiot terminologii trzeba, podobnie jak w przypadku przedmiotu jakiegokolwiek innej empirycznej dziedziny nauki, ustalić najpierw konstytuujące go obiekty, następnie właściwości, z uwagi na które terminologia interesuje się obiektami wziętymi pod uwagę oraz relacje pomiędzy tymi właściwościami, czyli pomiędzy obiektami wziętymi pod uwagę.

Jeśli dowolnemu specjalistcie przypisze się indyktor  $S$ , to ich zbiór konstytuujący prymarny przedmiot terminologii można zapisać następująco:

$$\{S_1 \dots, S_x\}$$

Przypisując z kolei dowolnej właściwości językowej uznanej za element terminologii danego specjalisty indyktor  $W(JS)$  można zbiór właściwości wszystkich wziętych pod uwagę właściwości specjalistów  $S_1 \dots S_x$ , którymi interesuje się terminologia, przedstawić następująco:

$$\{W(T)_1 \dots, W(T)_y\}$$

Następnie, jeżeli dowolnej relacji pomiędzy branymi pod uwagę właściwościami  $W(T)_1 \dots W(T)_y$  wyróżnionych specjalistów przypiszemy indyktor  $R(WT)$ , to zbiór relacji interesujących terminologię można przedstawić tak:

$$\{R(WT)_1 \dots, R(WT)_z\}$$

Ogólną postać przedmiotu terminologii można zatem zdefiniować następująco:

$$\{S_1 \dots, S_x; W(T)_1 \dots, W(T)_y; R(WT)_1 \dots, R(WT)_z\}$$

Powyższe uwagi wymagają następujących uściśleń.

Po pierwsze, definicja przedmiotu terminologii nie opisuje żadnego konkretnego przedmiotu terminologii, lecz odzwierciedla pewną uogólnioną postać konkretnych przedmiotów terminologii – ich pewną idealizację. Koniecznym staje się zatem rozróżnienie terminologii ogólnej (supralingwalnej) – zajmującej się terminami w wymiarze ponadposzczególnojęzykowym, czyli terminami w ogóle, terminologię poszczególnojęzykową (monolingwalną), zajmującą się terminami w obrębie konkretnego języka (polskiego, niemieckiego itd.), oraz terminologię dyscyplinową, zajmującą się terminami w obrębie konkretnego (dziedzinowego) języka specjalistycznego (por. F. Grucza 1991/2017).

Po drugie, wzięci pod uwagę specjaliści interesują terminologię o tyle, o ile potrafią tworzyć i nadawać i odbierać terminy oraz posługiwać się nimi zarówno w komunikacji specjalistycznej, jak i specjalistycznym poznaniu (tworzeniu wiedzy specjalistycznej). Inaczej mówiąc konkretne osoby zalicza się do zbioru konstytuującego przedmiot terminologii z uwagi na te ich właściwości, które określa się jako ich terminologiczne właściwości językowe. Można też powiedzieć, że konkretne osoby zalicza się do zbioru konstytuującego przedmiot terminologii z uwagi na ich specjalistyczne kompetencje językowe i/ lub kompetencje terminologiczne.

Po trzecie, terminologia musi z natury rzeczy zacząć swoje badania od rekonstrukcji idioterminów (idioterminologii), czyli od rekonstrukcji elementów komponentu terminologicznego konkretnego języka specjalistycznego konkretnego specjalisty zarówno na płaszczyźnie rzeczywistości językowej, jak i na płaszczyźnie rzeczywistości

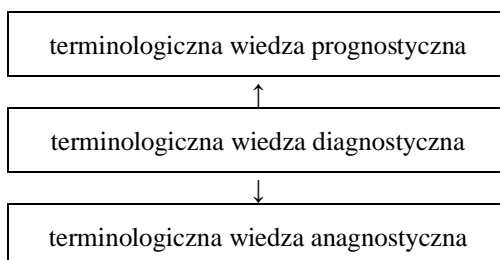
sygnałowej. Rekonstrukcja taka możliwa jest jedynie w drodze ekscerpcji i analizy terminów konkretnych tekstów specjalistycznych, czyli terminów wyrażań. Jest tak, ponieważ żaden rzeczywisty termin, idiotemin, podobnie jak żaden idolekt, nie jest dostępny żadnej bezpośredniej obserwacji empirycznej. Poznanie jakiegokolwiek idioteminy możliwe jest jedynie poprzez obserwację i analizę zachowań oraz wytworów (rezultatów) określonych operacji (językowych) jego posiadacza, czyli konkretnego specjalisty, w szczególności poprzez analizę (a) wytworzonych (wytwarzanych) przez niego tekstów specjalistycznych oraz (b) sposobów posługiwania się nimi.

Po czwarte, w rzeczywistości nie ma specjalistów w ogóle – faktycznie istnieją tylko specjaliści będący specjalistami w jakimś konkretnym zakresie. Oznacza to, że faktycznie terminologia jest najpierw terminologią zajmującą się jakimś konkretnym komponentem terminologicznym konkretnego języka specjalistycznego konkretnej osoby reprezentującej jakąś konkretną wspólnotę specjalistyczną. Trzeba zatem przyjąć, że realnie jest wiele przedmiotów terminologii – tyle, ile specjalizacji wyodrębniono w ramach danej wspólnoty językowej.

#### 4. Zadania terminologii

Zadaniem każdej nauki, a zatem także terminologii, jest pozyskanie wiedzy naukowej. W ujęciu teleologicznym w obrębie wiedzy naukowej można wyróżnić wiedzę w zależności od tego, czy dotyczy ona przedmiotów, które (a) istnieją, (b) istniały, bądź (c) będą istnieć. W konsekwencji takiego podziału można wyróżnić (a) wiedzę diagnostyczną, czyli wiedzę dotyczącą stanów rzeczy w obrębie danego przedmiotu poznania, co do których zakłada się, że istnieją, (b) wiedzę anagnostyczną, czyli wiedzę dotyczącą rekonstrukcji i/lub komparacji stanów rzeczy, co do których zakłada się, że istniały, (c) wiedzę prognostyczną, czyli wiedzę dotyczącą stanów rzeczy w obrębie danego przedmiotu poznania, co do których zakłada się, że będą istnieć w przyszłości. W obrębie tej ostatniej wyróżnić trzeba wiedzę dotyczącą (ca) stanów rzeczy, co do których zakłada się, że zaistnieją jako następniki stanów rzeczy aktualnie stwierdzonych, (cb) wiedzę dotyczącą tego, jak zachowają się dane stany rzeczy, jeśli poddane zostaną określonym oddziaływaniom człowieka, (cc) wiedzę dotyczącą urzeczywistniania nowych stanów rzeczy, co do których zakłada się, że jeszcze nie istnieją.

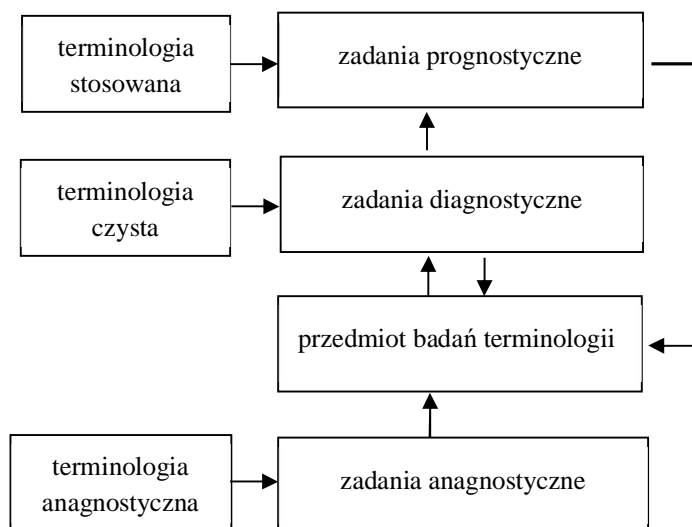
Przenosząc powyższe uściślenia na grunt terminologii, relacje hierarchiczne, jakie zachodzą pomiędzy terminologiczną wiedzą anagnostyczną, diagnostyczną i prognostyczną można przedstawić graficznie w następujący sposób (por. F. Grucza 1983/2017: 77):



*Schemat 1. Relacje hierarchiczne między terminologiczną wiedzą diagnostyczną, anagnostyczną i prognostyczną (za F. Grucza 1983/2017: 67).*

Centralnym, podstawowym członem tak wyróżnionej wiedzy specjalistycznej jest wiedza diagnostyczna, gdyż stanowi ona podstawę derywacyjną zarówno dla wiedzy anagnostycznej, jak i prognostycznej. Ale wiedza agnostyczna stanowi w pewnym sensie uzupełnienie wiedzy diagnostycznej, gdyż „dostarcza jak gdyby genetycznej eksplikacji ustaleń diagnostycznych”. Natomiast wiedzę prognostyczną można z jednej strony traktować jako swoistą kontynuację progresywnej (przebiegającej zgodnie z wektorem czasu) perspektywy anagnostycznej, z drugiej strony jako swoiste poprzeczenie regresywnej perspektywy anagnostycznej” (F. Grucza 1983: 74)<sup>2</sup>.

Ostatecznie zadania teleologiczne terminologii można przedstawić tak:



Rysunek 1. Relacje hierarchiczne między zadaniami terminologii.

Najważniejszym zadaniem diagnostycznej terminologii jest bowiem pozyskanie wiedzy dotyczącej aktualnego stanu rzeczywistości wyróżnionej jako „termin”/„terminologie”. Natomiast najistotniejszym zadaniem stosowanej terminologii jest udzielenie odpowiedzi na odnośne pytania natury aplikatywnej, czyli na pytania o możliwości udoskonalenia badanych terminów i umiejętności posługiwania się nimi, a także na pytanie o możliwości usprawnienia specjalistycznych dyskursów, tzn. posługiwania się terminami

#### 4.1. Terminologia czysta – zadania diagnostyczne

Inicjalne badania diagnostyczne terminologii, czyli badania, od których terminologia

<sup>2</sup> Specjalistyczną wiedzę diagnostyczną, anagnostyczną i prognostyczną można jeszcze podzielić według kilku dalszych kryteriów. Nie będę tu jednak referował – zainteresowanych odsyłam do pracy F. Gruczy „Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana” (1983/2017: 55 i nast.), w której zostały one przedstawione w szczególności.

musi rozpocząć, to naukowa obserwacja obiektów konstytuujących jej przedmiot, czyli specjalistów oraz analiza wytworzonego przez nich materiału, czyli wytworzonych przez nich tekstów specjalistycznych. Następną fazę tego członu terminologii stanowi praca mająca na celu rekonstrukcję tych właściwości obserwowanych specjalistów, na bazie których tworzą oni teksty specjalistyczne, czyli komponentów terminologicznych ich języków specjalistycznych. Dodajmy od razu, że o opisie można mówić w tym przypadku tylko w odniesieniu do materiału, czyli do tekstów specjalistycznych, a nie w odniesieniu do właściwości ich twórców, czyli komponentów terminologicznych ich języków specjalistycznych. Rezultaty terminologicznej rekonstrukcji tych ostatnich, to w gruncie rzeczy pewne teorie – modele terminologiczne/lingwistyczne. W konsekwencji zadania diagnostyczne terminologii trzeba podzielić na dwie fazy – deskryptywną (opisową) i eksplikatywną (teoretyczną *sensu stricto*).

Ze stwierdzenia, iż głównym zadaniem terminologii jest rekonstrukcja składów terminologicznych języków specjalistycznych, na podstawie których badane teksty zostały wytworzone, czyli rekonstrukcja idiolektologii<sup>3</sup> ich twórców wynika, że do terminologii należy zarazem ustalenie, czy lub w jakim stopniu (z)rekonstruowane idiolektologie są rzeczywiście specjalistyczne, tzn. czy lub w jakiej mierze różnią się one od komponentu leksykalnego idiolektu podstawowego wziętych pod uwagę specjalistów, a czym od komponentów terminologicznych idiolektów specjalistycznych osób reprezentujących inne specjalizacje (zawody), funkcjonujące w obrębie danej wspólnoty językowej. Ale terminologia może i powinna zająć się ustaleniem nie tylko odmienności, lecz także jakości rekonstruowanych komponentów terminologicznych – najpierw komponentów terminologicznych odpowiednich idiolektów specjalistycznych, a następnie komponentów terminologicznych odpowiednich polilektów specjalistycznych.

Zarówno odmiennosc, jak i jakośc badanych komponentów terminologicznych ma oczywiscie z natury rzeczy charakter komparatywny. Wynika z tego, że zadania terminologii trzeba podzielić na zadania rekonstrukcyjne („opisowe”) oraz komparatywne. Inaczej mówiac do zadań terminologii poza rekonstrukcją języków specjalistycznych włączyć trzeba także ich porównywanie. Terminologia może porównywać (a) poszczególne idiolektologie – zarówno specjalistów tej samej dziedziny, jak i specjalistów różnych dziedzin, (b) różne politerminologie (różnych zbiorów specjalistów) w obrębie tej samej wspólnoty specjalistycznej, (c) różne politerminologie różnych wspólnot specjalistycznych. W przypadku ostatnim może ona porównywać albo (ca) politerminologie różnych wspólnot specjalistycznych, funkcjonujących w obrębie tej samej ogólnej wspólnoty językowej, albo (cb) politerminologie różnych dziedzin specjalistycznych funkcjonujących w obrębie dwóch lub więcej różnych ogólnych wspólnot językowych (F. Grucza 1991/2017).

Zadanie terminologii nie kończy się zatem na rekonstrukcji poszczególnych idiolektologii. Jej zdaniem jest, rzecz jasna, także rekonstrukcja politerminologii ba-

---

<sup>3</sup> Zarówno idiolektologii pojęcia, jak i idiolektologii struktury wyrażeniowej.

danej wspólnoty specjalistycznej zarówno rozumianych jako suma zbiorów, bądź iloczyn zbiorów terminologii wziętych pod uwagę specjalistów. Oznacza to, że terminologia zajmująca się badaniem komponentów terminologicznych danej wspólnoty specjalistycznej musi zakres swojego przedmiotu poszerzać tak, aby ostatecznie wziąć pod uwagę właściwości terminologiczne wszystkich specjalistów stanowiących tę wspólnotę. Trzeba zatem przyjąć, że można wyróżnić wiele politerminologii w zależności od tego, specjalistów jakich specjalności weźmie się pod uwagę oraz w zależności od tego ilu specjalistów weźmie się pod uwagę.

Do zdań terminologii czystej należy także rekonstrukcja współczynnika terminologicznego specjalistycznej kompetencji językowej, czyli umiejętności posługiwania się terminami wyrażeniami w komunikacji specjalistycznej w celu transferencji wiedzy specjalistycznej oraz rekonstrukcja kompetencji terminologicznej, tj. umiejętności wyznaczania zakresów znaczeniowych, zakresów pojęć, czyli określania zakresów idioterminów pojęć oraz umiejętności tworzenia struktur wyrażeniowych, za pomocą których te idioterminy pojęcia są nazywane.

#### **4.2. Terminologia stosowana – zadania prognostyczne**

Podsumowując poczynione w poprzedniej części uwagi można powiedzieć, że zadaniem czystej terminologii – ogólnie rzecz ujmując – jest udzielenie odpowiedzi, po pierwsze na pytanie o aktualny stan rzeczywistości wyróżnionej jako komponent terminologiczny lub komponenty terminologiczne – tzn. na pytanie o skład i substancjalną, a także funkcjonalną odmienną tej rzeczywistości oraz, po drugie, na dotyczące tej rzeczywistości pytania porównawcze. W żadnym jednak razie zadania terminologii nie kończą się ani na zrekonstruowaniu interesujących ją komponentów terminologicznych, ani na ich porównaniu. Do jej zadań należy także zajęcie się przeszłością (historią) i przyszłością (rozwojem) badań terminologicznych.

Zadaniem terminologii prognostycznej, zgodnie z modelem nauki przyjętym za podstawę niniejszych rozważań, jest udzielenie najpierw odpowiedzi na pytanie o „naturalny” rozwój badanych komponentów terminologicznych, tzn. o ich rozwój dokonujący się bez jakiegokolwiek ingerencji zewnętrznej. Jednakże, z punktu widzenia pozalingwistycznych potrzeb praktycznych, za najważniejsze pytanie, na jakie musi odpowiedzieć terminologia prognostyczna, uznać trzeba pytanie o możliwości racjonalnego ingerowania w ich rozwój w celu doskonalenia tak badanych komponentów terminologicznych, jak i umiejętności posługiwania się nimi, a także pytanie o możliwości usprawnienia specjalistycznej komunikacji, czyli posługiwania się tekstami specjalistycznymi. Dotyczy to mianowicie takiego udoskonalenia komponentów terminologicznych języków specjalistycznych, które umożliwiłoby posługującym się nimi specjalistom spełnienie w możliwie jak najlepszy sposób ich potrzeb i zadań zarówno kognitywnych, jak i komunikacyjnych. Chodzi tu zatem o zmiany umożliwiające im lepiej niż dotychczas pozyskiwać, przetwarzać czy porządkować wiedzę specjalistyczną i/lub porozumiewać się w sprawach specjalistycznych. Ogniwo terminologii, które powinno zająć się tymi zagadnieniami, to terminologia stosowana.

Do zadań terminologii stosowanej należy także „ulepszanie” współczynnika terminologicznego specjalistycznej kompetencji językowej, czyli umiejętności posługiwania się terminami wyrażeniami w komunikacji specjalistycznej w celu transferencji wiedzy specjalistycznej oraz „ulepszanie” kompetencji terminologicznej, tj. umiejętności wyznaczania zakresów znaczeniowych, zakresów pojęć, czyli określania zakresów idioterminów pojęć oraz umiejętności tworzenia struktur wyrażeniowych, za pomocą których te idioterminy pojęcia są nazywane.

## 5. Uwagi końcowe

Ponieważ przedstawiona powyżej koncepcja terminologii (nauki) opiera się na głównych założeniach lingwistyki antropocentrycznej, koncepcję tę można nazwać terminologią antropocentryczną<sup>4</sup>. Jednak bez względu na to, jak ją nazwiemy, terminologii (nauki) nie można określić mianem „nauki interdyscyplinarnej”, jak to ujęła J. Mazurkiewicz-Sułkowska (2013: 123), nie można także powiedzieć, że funkcjonuje „na pograniczu językoznawstwa, logiki, teorii informacji, leksykografii, semiotyki i nauk empirycznych” (*ibid*).

W pierwszej kwestii powiem tylko, że terminologia nie jest nauką interdyscyplinarną, ponieważ, jak wykazałem, można jednoznacznie określić jej specyficzny przedmiot badań. W pełni podzielam pogląd, że:

[...] pierwotnym elementem konstytutywnym poszczególnej nauki jest właśnie jej przedmiot. Od niego, od jego istoty, zależne są wszystkie inne jej elementy, w tym także jej metody i narzędzia poznania. Poszczególne nauki różnią się między sobą najpierw swymi przedmiotami. Przedmioty te mogą się z kolei różnić między sobą bądź zaliczonymi do ich składu fragmentami uniwersum, czyli ze względu na obiekty zaliczone do zbioru  $U^5$  bądź też – o ile odnoszą się do tych samych fragmentów uniwersum – zbiorami właściwości  $F_{1y}...F_n^6$  wyróżnionych w  $U$  obiektów, lub zbiorami zależności  $f_{1y}...f_m^7$  między owymi właściwościami, bądź wreszcie wszystkim. Na specjalne podkreślenie zasługuje przede wszystkim fakt, że ten sam zbiór obiektów może stanowić podstawę przedmiotów różnych dziedzin. Dwie, a nawet więcej różnych nauk może się bowiem interesować tym samym zbiorem obiektów  $U$ , ale ze względu na ich całkiem różne właściwości czy funkcje. Przedmiotu nauki nie należy zatem automatycznie identyfikować ze zbiorem danych obiektów (F. Grucza 1983/2017: 21).

Co się tyczy stwierdzenia, że terminologia „funkcjonuje” na takim, czy innym pograniczu, to powiem tylko, iż zdaje się, że ci, którzy tak twierdzą nie dostrzegają, że czym innym jest płaszczyzna podmiotu badań (terminologii), a czym innym płaszczyzna

<sup>4</sup> Przegląd innych koncepcji terminologicznych przedstawiony został w M. Małachowicz/S. Grucza 2017.

<sup>5</sup> W przedstawionym powyżej modelu  $\{S_1 \dots, S_x\}$ .

<sup>6</sup> W przedstawionym powyżej modelu  $\{W(T)_1 \dots, W(T)_y\}$ .

<sup>7</sup> W przedstawionym powyżej modelu  $\{R(WT)_1 \dots, R(WT)_z\}$ .

metod badawczych (terminologii). Kwestii tej nie będę tu dalej rozwijał. Wyczerpujące uwagi tej w sprawie przedstawił już F. Grucza (1983/2017).

## Bibliografia

- Bajerowska, A. (2017), *Wiedze specjalistyczne – terminy – ontologie terminologiczne*, (w:) M. Małachowicz/ S. Grucza (red.), *Polskie i europejskie nurty terminologiczne*. Warszawa, 68–88. (URL <http://sn.iksi.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/306/2018/09/SN-38-M.-Ma%C5%82achowicz-S.Grucza-Polskie-i-europejskie-nurty-terminologiczne.pdf>). [Pobrano 15.03.2020].
- Bajerowska, A. (2018), *Inkorporowanie modeli z dziedziny fizyki, matematyki i neurobiologii na grunt lingwistyki antropocentrycznej*, (w:) „Applied Linguistics Papers” 25/1, 1–8.
- Grucza, F. (1969/2017), *Sprachliche Diakrise im Bereich der Ausdrucksebene des Deutschen*. Poznań. [także jako: *Franciszek Grucza. Dzieła zebrane, t. 11*, (red.) S. Grucza/ M. Olpińska-Szkiełko/ M. Płużyczka/ I. Banasiak/ M. Łączek/ A. Bonek/ A. Kaleta/ A. Sztuk. Warszawa, 2017. (URL [http://www.iksi.uw.edu.pl/documents/11738337/14640936/FG\\_Tom\\_11.pdf](http://www.iksi.uw.edu.pl/documents/11738337/14640936/FG_Tom_11.pdf)). [Pobrano 15.03.2020]].
- Grucza, F. (1983/2017), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa. [także jako: *Franciszek Grucza. Dzieła zebrane, t. 8*, (red.), S. Grucza/ M. Olpińska-Szkiełko/ M. Płużyczka/ I. Banasiak/ M. Łączek/ A. Bonek/ A. Kaleta/ A. Sztuk. Warszawa, 2017. (URL [http://www.iksi.uw.edu.pl/documents/11738337/14640936/FG\\_Tom\\_8.pdf](http://www.iksi.uw.edu.pl/documents/11738337/14640936/FG_Tom_8.pdf)). [Pobrano 15.03.2020]].
- Grucza, F. (1991/2017), *Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie*, (w:) F. Grucza (red.), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Wrocław/Warszawa/Kraków, 11–44. [także w: *Franciszek Grucza, Dzieła zebrane, t. 3*, (red.) S. Grucza/ M. Olpińska-Szkiełko/ M. Płużyczka/ I. Banasiak/ M. Łączek/ A. Bonek/ A. Kaleta/ A. Sztuk. Warszawa, 2017. (URL [http://www.iksi.uw.edu.pl/documents/11738337/14640936/FG\\_Tom\\_3.pdf](http://www.iksi.uw.edu.pl/documents/11738337/14640936/FG_Tom_3.pdf)). [Pobrano 15.03.2020]].
- Grucza, F. (2010/2017), *Stratyfikacyjny model budowy i diakryzy języków ludzkich*. Warszawa. [także jako: *Franciszek Grucza, Dzieła zebrane, t. 11*, (red.) S. Grucza/ M. Olpińska-Szkiełko/ M. Płużyczka/ I. Banasiak/ M. Łączek/ A. Bonek/ A. Kaleta/ A. Sztuk. Warszawa, 2017. (URL [http://www.iksi.uw.edu.pl/documents/11738337/14640936/FG\\_Tom\\_11.pdf](http://www.iksi.uw.edu.pl/documents/11738337/14640936/FG_Tom_11.pdf)). [Pobrano 15.03.2020]].
- Grucza, F. (2012), *Antropocentryczna a paradygmatyczna (tradycyjna) lingwistyka (stosowana) i kulturologia (stosowana)*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik” 6, 5–43. (URL [http://alp.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/315/2018/03/Lingwistyka-Stosowana-6\\_2012.pdf](http://alp.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/315/2018/03/Lingwistyka-Stosowana-6_2012.pdf)). [Pobrano 15.03.2020].
- Grucza, S. (2013a), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa, wyd. 3. (URL <http://portal.uw.edu.pl/web/snikla/tomy-serii>). [Pobrano 15.03.2020].

- Grucza, S. (2013b), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa, wyd. 2. (URL <https://portal.uw.edu.pl/web/snikla/tomy-serii>). [Pobrano 15.03.2020].
- Grucza, S. (2017), *Lingwistyka antropocentryczna*, (w:) *Franciszek Grucza, Dzieła zebrane, t. 1: O nauce prof. Franciszka Gruczy*, (red.) S. Grucza/ M. Olpińska-Szkiełko/ M. Płużyczka/ I. Banasiak/ M. Łączek/ A. Bonek/ A. Kaleta/ A. Sztuk. Warszawa, 161–180. (URL [http://www.iksi.uw.edu.pl/documents/11738337/14640936/FG\\_Tom\\_1.pdf](http://www.iksi.uw.edu.pl/documents/11738337/14640936/FG_Tom_1.pdf)). [Pobrano 15.03.2020].
- Lejczyk, W./ L. Biesiekirska (1998), *Terminoznawstwo: przedmiot, metody, struktura*. Białystok.
- Lukszyn, J./ W. Zmarzer (2001), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa
- Małachowicz, M./ S. Grucza (red.) (2017), *Polskie i europejskie nurty terminologiczne*. Warszawa. (URL <http://sn.iksi.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/306/2018/09/SN-38-M.-Ma%C5%82achowicz-S.Grucza-Polskie-i-europejskie-nurty-terminologiczne.pdf>). [Pobrano 15.03.2020].
- Mazurkiewicz-Sułkowska, J. (2013), *Uwagi dotyczące współczesnej terminologii technicznej w języku polskim, rosyjskim i bułgarskim (na przykładzie terminów z branży cukrowniczej)*, (w:) „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN” 59, 123–133.
- Sztuk, A. (2018), *Terminologische Kompetenz. Zur Eingrenzung des Entitäten- und Forschungsbereichs*, (w:) M. Sitek (red.), *Schlüsselkompetenz Fachsprache. Zwischen Theorie und Anwendung*. Frankfurt/M., 165–177.
- Tomaszczyk, J. (2017), *Terminologia w komunikacji naukowej*, (w:) A. Pulikowski (red.), *Kultura książki i informacji: księga jubileuszowa dedykowana Profesor Elżbiecie Gondek*. Katowice, 383–393. (URL <https://rebus.us.edu.pl/handle/20.500.12128/8568>). [Pobrano 15.03.2020].



## **Meldo na Zanzi o 8 w lokalu... czyli słów kilka o języku personelu pokładowego**

**Reporting time ZNZ 8lt... or about the cabin crew language**

**Jacek KARPİŃSKI**

Uniwersytet Wrocławski/ University of Wrocław

E-mail: [jacek.karpinski@uwr.edu.pl](mailto:jacek.karpinski@uwr.edu.pl), 

**Abstract:** “Emergency equipment checked. Cabin sweep done. Mobile phones off mode.” is a standard routine used by the cabin crew of one of the Polish airlines after checking the emergency equipment before each rotation. But what is *cabin sweep* and why isn't the Polish equivalent of the word used? At first glance, it is clear that communication between cabin crew members is quite specific and governed by its rights. The paper, which will be based on ethnographic studies (participating observation) carried out on board of Enter Air aircrafts between June 2017 and October 2019, will present selected aspects of specialised communication between flight attendants. However, the main focus will be on the terminology used by cabin crew in conversations with each other. One of the hallmarks is the use of many English words. This should not come as a surprise, because English is the language of aviation. The terminology used by cabin crew is intended to transfer as much content in as less words as possible. Also numerous abbreviations and neologisms will be presented as well as those terms that are successfully used in everyday situations, but gain a whole new meaning in the language of cabin crew members.

**Keywords:** flight attendant, cabin crew, language for special purposes, Aviation language, avialinguistics, specialized communication

### **Wstęp**

Z jednej strony – praca marzeń dla wielu osób, która z pewnością umożliwia zwiedzanie świata, stały kontakt z różnymi kulturami, poznawanie nowych ludzi, z drugiej zaś strony – ciężka fizyczna praca, która zakłada stały kontakt z wymagającymi pasażerami, zmiany stref czasowych i nieregularny tryb pracy. Steward(essa) – osoba odpowiedzialna nie tylko za serwis na pokładzie, ale przede wszystkim za bezpieczeństwo (*safety* i *security*). Droga do założenia munduru jest jednak dość długa i specyficzna. Po przejściu *assessment centre* na wybranych kandydatów czeka kilkutygodniowy *initial*, w trakcie którego trzeba nie tylko przestudiować cały *manual*, ale także zapoznać się z zasadami *CRM-u*, wiedzieć jak poradzić sobie z *paxami* na lotach do *BJL* i że *robiąc mikołaja* nie usiądzie się na *jumpach* nawet na chwilę bo będzie *busy*. Ale gdy uda się zdać egzamin teoretyczny, odbyć *observera* i zaliczyć *line-checka* to z dumnie podniesioną głową można iść na pierwszy *briefing* jako *cc*. A podczas *briefingu* *jedyinka* zada kilka pytań pozostałym członkom załogi, żeby sprawdzić

ich przygotowanie do lotu, wspólnie powtórzone zostaną komendy awaryjne oraz omówiony zostanie sposób pracy podczas lotu. Nikogo nie zdziwią zdania w stylu: „Dzisiaj *lecimy na Golfie*. W LPA po *zrobieniu cleara* można spokojnie wpuszczać sprzątaczkę. Niech tylko nie zapomną o *śmieciowozie* i *śmietnikach w galejach*. A *dwójeczkę* poproszę standardowo o *wodę i waste'y*”. Już na pierwszy rzut oka widać więc, że komunikacja między członkami personelu pokładowego jest dość specyficzna i rządzi się swoimi prawami.

W niniejszym artykule przedstawione zostaną wybrane aspekty komunikacji specjalistycznej między stewardami i stewardessami na pokładach samolotu<sup>1</sup>. Główny nacisk zostanie jednak położony na terminologię używaną przez personel pokładowy w rozmowach między sobą. Jedną z cech charakterystycznych jest stosowanie wielu anglicyzmów. To w sumie nie dziwi, ponieważ język angielski jest językiem awiacji. Warto jednak zwrócić uwagę na to, jakie terminy angielskie są używane oraz w jaki sposób i w jakich sytuacjach dostosowywane są do systemów języka ojczystego. Terminologia stosowana przez personel pokładowy ma także na celu przekazanie możliwie dużej ilości treści w małej ilości słów. W artykule zaprezentowane zostaną zatem także liczne skróty i neologizmy mające na celu zwiększenie ekonomiczności języka. Pod lupą znajdują się także te terminy, które z powodzeniem stosowane są w codziennych sytuacjach, ale w ustach członków personelu pokładowego zyskują zupełnie nowe znaczenie.

Przeanalizowany materiał to rezultat badań etnograficznych (obserwacja uczestnicząca) prowadzonych w okresie marzec 2017 – październik 2019 w polskich czarterowych liniach lotniczych Enter Air (por. M. Angrosino 2010). Obserwacja prowadzona była podczas kursu *initial training* w okresie marzec 2017 – maj 2017, dwóch szkoleń przypominających *recurrent training* w marcu 2018 i lutym 2019 oraz podczas pracy na pokładzie samolotu Boeing 737-800 w charakterze członka personelu pokładowego w okresie czerwiec 2017 – październik 2019. Niezwykle istotnym źródłem, poza samą obserwacją, były niezliczone godziny rozmów z innymi stewardami i stewardessami pracującymi głównie na pokładach samolotów linii Enter Air, ale także w innych liniach lotniczych na całym świecie.

## 1. Komunikacja między członkami personelu pokładowego

Praca personelu pokładowego to praca zespołowa, w której role poszczególnych członków załogi są ściśle określone procedurami. I tak np. po wejściu do samolotu CC2 i CC4 odpowiedzialne są za sprawdzenie rozmieszczenia i sprawności sprzętu awaryjnego w swoich sekcjach, zgodnie z checklistą, podczas gdy CC1 sprawdza m.in. przedni bufet pod kątem obecności przedmiotów obcych, a CC3 dba w tym cza-

---

<sup>1</sup> Istotna jest także komunikacja na pokładzie samolotu między personelem pokładowym a pasażerem (zob. J. Karpiński 2016). W tym artykule ten rodzaj komunikacji nie jest przedmiotem badania.

sie o środki czystości, przygotowuje kieszonki foteli oraz toalety na przyjęcie pasażerów<sup>2</sup>. Wykonanie swoich obowiązków zgłaszane jest następnie szefowi pokładu stosując stałe sformułowania. Jednocześnie stewardessy i stewardzi mogą zauważyć, że brakuje np. torebek chorobowych (*rzygalek*) i szybko powiedzieć sobie, co przed chwilą zjedli na obiad. Widać więc wyraźnie, że komunikacja między poszczególnymi członkami personelu pokładowego może odbywać się na kilku płaszczyznach:

- profesjonalnej ustandaryzowanej – komunikacja związana ze ściśle określonymi procedurami gwarantującymi bezpieczeństwo na pokładzie;
- profesjonalnej nieustandaryzowanej – rozmowy między członkami personelu pokładowego przed lotem, w jego trakcie oraz po locie na tematy związane z wykonywaną pracą, bieżącymi sytuacjami na pokładzie, obsługą pasażerów, serwisem, grafikami lotów, pobytami, etc.;
- prywatnej – nieformalne rozmowy między stewardami i stewardessami o życiu codziennym, rodzinie i znajomych, jedzeniu, wydarzeniach ostatnich dni<sup>3</sup>.

## 2. Sprzęt awaryjny sprawdzony, sprawny...

Procedury bezpieczeństwa określone są przepisami międzynarodowymi, unijnymi i krajowymi. Zdarzają się także konkretne procedury wypracowane przez daną linię lotniczą. I tak np. fakt, że z każdego samolotu pasażerskiego możliwa jest ewakuacja wszystkich pasażerów w 90 sekund czy to, że na każdym 50 pasażerów musi przypadać przynajmniej jeden członek personelu pokładowego to zasady określone przez ICAO – Organizację Międzynarodowego Lotnictwa Cywilnego powołaną w 1944 r. na mocy konwencji chicagowskiej. Po II wojnie światowej nastąpił gwałtowny rozwój lotnictwa, co spowodowało zapotrzebowanie na międzynarodowe standardy i ustalenia gwarantujące bezpieczeństwo w lotnictwie. Na poziomie europejskim działa EASA – Europejska Agencja Bezpieczeństwa Lotniczego, a za bezpieczeństwo polskich linii lotniczych odpowiada dodatkowo ULC – Urząd Lotnictwa Cywilnego. Z tymi konkretnymi procedurami określonymi przez wyższe instancje związane są także konkretne działania personelu pokładowego przed, w trakcie i po locie. We wszystkich liniach lotniczych, zawsze po wejściu do samolotu, należy sprawdzić sprzęt awaryjny oraz wykonać *cabin sweep*, czyli wizualne sprawdzenie toalet, bufetów i kabiny pasażerskiej pod kątem czystości, braków w wyposażeniu, obecności przedmiotów obcych, mechanicznych uszkodzeń czy sprawności działania sprzętu cateringowego. O zakończeniu procedury sprawdzania sprzętu awaryjnego i kontroli kabiny w swoich sekcjach określone członkowie personelu pokładowego informują szefa pokładu. Komendy określone są już przez daną linię lotniczą. W Enter Air CC2 i CC4 składają szefowi pokładu meldunek:

---

<sup>2</sup> Przykłady prezentowane w niniejszym artykule pochodzą z linii Enter Air. Inne linie lotnicze mogą mieć inne zasady i ustalenia. Na pokładzie Boeinga 737-800 personel pokładowy składa się z czterech osób – w przednim bufecie pracuje CC1 (szef pokładu) i CC4, w tylnym bufecie CC2 (osoba z najdłuższym stażem) i CC3 (osoba z najkrótszym stażem). Samolot podzielony jest na trzy sekcje: sekcja A – rzędy 1-11, sekcja B – rzędy 12-21 i sekcja C – rzędy 22-32.

<sup>3</sup> Ta trzecia płaszczyzna – prywatna – nie jest brana pod uwagę w niniejszym artykule.

*Sprzęt awaryjny sprawdzony, sprawny. Cabin sweep zrobiony.  
Telefony komórkowe wyłączone.  
Emergency equipment checked. Cabin sweep done.  
Mobile phones off mode.*

W Ryanair CC2 po otrzymaniu meldunku od CC3 melduje CC1:

*Security checks completed. Ready for boarding.*

Innym przykładem są komendy do uzbrojenia i sprawdzenia drzwi. W Enter Air po otrzymaniu zgody na zamknięcie drzwi od załogi kokpitowej, po zamknięciu drzwi głównych i odstawieniu od nich rękawa lub schodów CC1 podaje komendę:

*Personel pokładowy, proszę przygotować i sprawdzić drzwi.  
Cabin crew, arm and cross check doors.*

a następnie wszyscy członkowie personelu pokładowego uzbrajają drzwi i CC2 melduje:

*Drzwi przygotowane i sprawdzone.  
Doors armed and cross checked.*

W bułgarskiej, czarterowej linii lotniczej Electra Airways komendy do uzbrojenia drzwi są nieco inne:

*CC1: Cabin crew, all doors armed, cross check and report.  
CC2: Back doors armed and cross checked.*

Znajomość stałych komend jest niezbędna w pracy każdego stewarda i stewardessy, jest ona sprawdzana także podczas szkoleń (wstępnych, okresowych) oraz w czasie briefingów przed lotami. Nieoficjalnie mówi się, że każda stewardessa obudzona w środku nocy będzie w stanie bez najmniejszego problemu wyrecytować wszystkie te komendy. Ponieważ głównym celem jest zagwarantowanie bezpieczeństwa lotu, nie ma tu miejsca na wieloznaczność, improwizację ani na dowolność. Wszystko musi odbywać się szybko i precyzyjnie, zgodnie z ustalonymi zasadami, bez zastanowienia.

### **3. Minimum rest, anużka i EMK...**

Bogatym źródłem wiedzy na temat języka personelu pokładowego jest płaszczyzna profesjonalna nieustandaryzowana – rozmowy między członkami załogi na tematy związane ze swoją pracą, ale nie te określone przez konkretne procedury i standardy. To właśnie na tej płaszczyźnie najwyraźniej manifestuje się charakterystyczna terminologia i inne cechy odróżniające język personelu pokładowego od języka ogólnego i innych profesjolektów.

Język personelu pokładowego używany w sytuacjach związanych z lotem mimo bogatej terminologii specjalistycznej może być (teoretycznie) zrozumiały także w znacznym stopniu przez osoby spoza danej grupy zawodowej. Jego celem nie jest bowiem zakodowanie pewnych informacji, ale przede wszystkim zagwarantowanie sprawnej komunikacji między sobą (często pod presją czasu) czy uniknięcie nieporozumień i dwuznaczności. Można zatem mówić o wysokim poziomie zawodowości języka personelu pokładowego, ale jednocześnie o jego niskim poziomie ekspresywności i tajności (por. J. Murrmann 2014: 51). Do najważniejszych cech charakterystycznych języka personelu pokładowego zaliczyć można:

- komunikaty niewerbalne;
- anglicyzmy;
- neologizmy;
- skróty;
- alfabet lotniczy.

### 3.1. Komunikaty niewerbalne

Komunikaty niewerbalne powstały bez wątpienia z potrzeby przekazania sobie pewnych informacji na dużą odległość. Hałas w samolocie nie sprzyja precyzyjnej komunikacji. Poza tym niemożliwa wydaje się sytuacja, w której personel pokładowy krzyczy do siebie podczas serwisu, że potrzebuje np. dwóch kurczaków lub notorycznie przerywa serwis żeby udać się po coś do przedniego lub tylnego bufetu. Zastosowanie pewnych gestów oraz innych znaków niewerbalnych jest w tej sytuacji znacznym ułatwieniem.

Wśród ciepłych dań serwowanych na pokładach samolotów linii Enter Air można znaleźć ciabaty z salami i serem lub z samym serem, pierogi ruskie, pierogi z mięsem, naleśniki oraz kurczaka (zob. poniżej Rysunek 1).

Z reguły część tych dań znajduje się w przednim, a druga część w tylnym bufecie. Żeby zagwarantować najwyższy standard potrawy te podgrzewane są dopiero po zamówieniu ich przez pasażerów. Często zdarza się sytuacja, w której w środku kabiny z wózkiem serwisowym stoi np. CC4, pasażer zamawia kurczaka, a CC1 znajduje się właśnie w przednim bufecie i nalewa np. wodę do czajnika. Jedyną opcją jest wówczas pokazanie tego, co jest potrzebne i tak np. gest ściśniętej pięści odpowiada pierogom (ze względu na ich kształt), a wachlowanie się dłonią – ciabatom, które podawane są na ciepło – w przeciwieństwie do zwykłych kanapek. Dla odróżnienia mięsa i sera stosowane są kolejne gesty. Ser to namalowanie palcem uśmiechu przed swoją twarzą (tutaj widoczna jest analogia do robienia zdjęć i mówienia 'cheese', gdy każdy powinien się uśmiechnąć). Mięso natomiast to przyciśnięcie palcem nosa (analogia do spłaszczonego nosa wieprza). Połączenie zatem zaciśniętej dłoni z przyciśnięciem nosa oznacza pierogi z mięsem, a wachlowanie się ręką i pokazanie dłonią uśmiechu – ciabatę z serem. Do tego dołączyć można kręcenie palcami wskazującymi czyli znak na naleśniki (które są zwijane w taki sposób) i ruch rękoma imitujący skrzydła kurczaka jako znak na zamówienie kurczaka z fasolką i ziemniakami. Inne popularne komunikaty niewerbalne to wskazanie na czajnik oznaczające brak wody i konieczność przyniesienia nowej, pokazanie danego produktu w katalogu (co często kończy

się niepowodzeniem, gdyż zdjęcia z dużej odległości nie są zbyt dobrze widoczne) czy wskazanie na oczy informujące o konieczności doniesienia lodu. Znak ten bazuje na podobieństwie angielskich odpowiedników słów *oczy* ‘eyes’ [aɪz] i *lód* ‘ice’ [aɪs].



Rysunek 1. Menu z magazynu pokładowego Enter Air (jesień 2019, str. 46).

Dzięki zastosowaniu obrazów i komunikatów niewerbalnych możliwe jest szybkie zakomunikowanie potrzeb oraz przekazanie istotnych informacji związanych z prowadzonym serwisem oraz obsługą pasażerów.

### 3.2. Anglicyzmy

Charakterystyczną cechą języka personelu pokładowego jest stosowanie anglicyzmów. Fakt ten też specjalnie nie dziwi ponieważ język angielski jest językiem lotnictwa. Używany jest w komunikacji np. między kokpitem a kontrolą lotów (por. A. Borowska 2017), personelem pokładowym a obsługą naziemną, personelem pokładowym a pasażerem jeśli nie mówią w tym samym języku. Język angielski umożliwia zatem sprawną komunikację i przede wszystkim zrozumienie osób zaangażowa-

nych w obsługę lotów na całym świecie. Wśród anglicyzmów stosowanych przez personel pokładowy najbardziej charakterystyczne są nazwy ogólnie obowiązujących procedur, np. *30 seconds review* (przypomnienie procedur ewakuacji przed każdym startem i każdym przyziemieniem), *cabin clear* (procedura sprawdzenia, czy nikt i nic nie zostało na pokładzie po wyjściu wszystkich pasażerów) czy *briefing* (odprawa personelu pokładowego przed każdą rotacją) oraz pojęcia służące do przekazania pewnych informacji obsłudze naziemnej, np. *infant* (pasażer w wieku od 7 dni do 2 lat podróżujący na kolanach osoby dorosłej) czy *pax* (pasażer). Bardzo często używane są również anglicyzmy związane z codzienną pracą w linii lotniczej, która jest bez wątpienia środowiskiem wielokulturowym, np. *crew control*, *minimum rest* czy *roster*. Podkreślić należy fakt, że słowa zaczerpnięte z języka angielskiego dostosowywane są do systemu języka ojczystego. Czasowniki koniugowane są zgodnie z polskimi wzorcami odmiany, np. *callnąć do kokpitu* a rzeczowniki deklinują się także według polskich zasad, np. *mieć 189 paxów*, *siedzieć na jumpie*, *robić cleara*, *iść na finala*, *lecieć na dead heada*. Bardzo często spolszczana jest także wymowa anglicyzmów, np. *purser* lub ich pisownia, np. *galej* (zamiast angielskiego *galley*). Istotną cechą jest także tworzenie hybryd językowych, dodając do angielskich słów polskie prefiksy lub sufiksy, np. *skrosczekować się* (od angielskiego *cross check*).

### 3.3. Neologizmy

Członkowie personelu pokładowego stosują w rozmowach między sobą ogromną liczbę neologizmów, zarówno słowotwórczych, jak i semantycznych. W wypowiedziach pojawiają się także bardzo często specyficzne połączenia wyrazów, które można określić mianem neologizmów frazeologicznych. Stosowane neologizmy związane są zarówno z obsługą pasażerów, jak i specyfiką pracy załogi. Ich celem jest przede wszystkim przekazanie możliwie dużej ilości informacji stosując możliwie mało słów (ekonomia języka) oraz uniknięcie długich opisów przy nazywaniu pewnych przedmiotów. Do najczęściej używanych słów należą neologizmy odczasownikowe, np. *zliczałka*, *rzygalka*, *rozdawka* oraz złożenia, np. *śmieciowóz* czy *anużka*. *Zliczałka* to druk formatu A4, w którym znajdują się wszystkie produkty ze SkyBaru dostępne na pokładzie samolotu:

CENA	POSILKI	OPEN	CLOSE
10,00 zł	Kanapka szynka/ ser		
16,00 zł	Ciabata salami/ ser		
24,00 zł	Kurczak		
20,00 zł	Naleśniki		
20,00 zł	Pierogi ruskie		
20,00 zł	Pierogi z mięsem		
SKY BAR			
6,00 zł	Rogalik 7 Days 60g		
6,00 zł	Mars 47g		
6,00 zł	Snickers 51g		

Rysunek 2. Fragment zliczałki Enter Air.

Mimo że w załadunku z reguły znajdują się stałe ilości poszczególnych produktów, zadaniem załogi jest sprawdzenie tego i zapisanie liczby towarów w rubryce 'open' (tzw. *robienie openingu*). Po rejsie natomiast należy w rubryce 'close' wpisać liczbę

towarów, które nie zostały sprzedane (*robienie closingu*). Widać więc wyraźnie w nazwie słowa *zliczałka* odniesienie do czasownika *zliczać* i czynności, którą załoga wykonuje – zlicza poszczególne produkty. *Rzygalka* to torebka chorobowa stosowana najczęściej przez osoby z problemami żołądkowymi, a *rozdawka* to rejs, w czasie którego nie prowadzi się sprzedaży, ale rozdaje zamówione przez zleceniodawcę napoje oraz posiłki. W przypadku złożzeń bardzo często można domyślić się znaczenia dodając do siebie znaczenia poszczególnych części składowych – *śmieciowóz* jest zatem wózkiem, w którym zbiera się śmieci. Stosowane są jednak takie terminy, których znaczenie trzeba znać ponieważ jest ono niewidoczne na pierwszy rzut oka. Jednym z takich słów jest *anużka*. *Anużka* to mała walizka, którą personel pokładowy zabiera zazwyczaj na każdy rejs. Ponieważ praca w lotnictwie wiąże się ściśle z nieprzewidywalnością pewnych sytuacji, w walizce tej znajdują się najpotrzebniejsze przedmioty, które *a nuż* się przydadzą w sytuacji nieplanowanego pobytu spowodowanego np. złymi warunkami pogodowymi, awarią samolotu, zamkniętym lotniskiem docelowym czy zmianą rotacji.

Znaczną grupę neologizmów stanowią neologizmy semantyczne. Słowa funkcjonujące w języku ogólnym zyskują w ustach stewardów i stewardess inne, ściśle związane z pracą na pokładzie, znaczenie. Stosowane są one zarówno w sytuacjach profesjonalnych, np. w rozmowie z agentem obsługi naziemnej czy załogą kokpitową (np. *specjał*, *czwórka*, *rotacja*, *rękaw*), jak i w luźnych rozmowach o pracy między sobą (np. *seniorita*, *chłopaki*). *Specjał* to pasażer specjalny, czyli taki, który ze względu na wiek, stan zdrowia czy ograniczoną swobodę ruchów wymaga specjalnego traktowania przez załogę. Do tej kategorii zaliczyć więc można m.in. osoby podróżujące z niemowlętami, kobiety w ciąży i osoby niepełnosprawne. Informacja o liczbie specjalów przekazywana jest zawsze przez szefa pokładu obsłudze naziemnej po wylądowaniu na lotnisku. *Czwórka* to stewardessa lecąca na pozycji CC4, *rotacja* to odcinki, które w danym dniu/okresie wykonuje członek załogi, np. WRO-AYT-WRO, a *rękaw* w kontekście lotniczym to, poza częścią koszuli, rozsuwany tunel łączący samolot z terminalem. Na uwagę zasługuje także rozszerzenie znaczenia słowa *chłopaki* do określenia załogi kokpitowej (kapitana i pierwszego oficera), w przeciwieństwie do *dziewczyn* czyli załogi pokładowej (stewardów i stewardess). Rzeczywista płęć często nie ma znaczenia.


Stewardzi i stewardessy stosują także wiele stałych połączeń wyrazowych, którym bez wątpienia można nadać w języku personelu pokładowego charakter związków frazeologicznych. Do najbardziej charakterystycznych zaliczyć można m.in. *lecieć na dwójce*, *wypaść z godzin* (ale *wyszły mi godziny*), *ściągać się z rejsu*, *wydzwonić z dyżuru na Burgas*, *robić kieszonki*. Zmiana ich formy bądź użycie innego czasownika lub przyminka byłoby uważane za błędne. Należy podkreślić także fakt, że niektóre formy czasownikowe (np. *wydzwaniać*) wykształciły swoją własną walencję, np. *wydzwonić kogoś/ wydzwonić z czegoś/ wydzwonić na coś*, która nie funkcjonuje w języku ogólnym.



### 3.4. Skróty

Charakterystyczną cechą języka personelu pokładowego jest użycie licznych skrótów, bez znajomości których ciężko jest tak na dobrą sprawę pracować. Znaczna ich część to ogólnie przyjęte, międzynarodowe skróty stosowane w lotnictwie, np. *INF* (*infant*, czyli niemowlę lub dziecko w wieku od 7 dni do 2 lat, podróżujące pod opieką osoby dorosłej), *UM* (*unaccompanied minor*, dziecko w wieku 5–16 lat podróżujące bez opieki), *MEDA* (*medical case*, pasażer, który musi mieć zezwolenie służby medycznej na odbycie lotu) czy *QRC* (*quick reference card*, dokument zawierający skrócone informacje niezbędne w sytuacji awaryjnej, np. rozmieszczenie sprzętu awaryjnego, komendy do ewakuacji, odpowiedzialność poszczególnych członków załogi). Skróty te używane są głównie w języku pisanim, można je więc znaleźć np. w dokumentach lotu, ale w niektórych sytuacjach można je także usłyszeć (np. *Na wczorajszym rejsie mieliśmy jedną UM-kę* lub *Nigdy nie miałem rejsu z MEDA-mi*). Warto podkreślić, że głównym celem stosowania skrótów jest z jednej strony szybkie działanie, często pod presją czasu, z drugiej zaś konieczność przekazania precyzyjnej informacji. Idealnym przykładem wydają się tu nazwy dwóch rodzajów apteczek dostępnych na pokładzie – *FAK* i *EMK*. *FAK* (*first aid kit*) to apteczka pierwszej pomocy zawierająca podstawowy zestaw leków i środków medycznych przeznaczona do dyspozycji personelu pokładowego na wypadek udzielenia pomocy pasażerowi. *EMK* (*emergency medical kit*) natomiast zawiera bardziej specjalistyczne leki i środki medyczne i może być użyta wyłącznie przez wykwalifikowany personel medyczny po uzyskaniu zgody kapitana. W sytuacji udzielania pomocy pasażerowi zdanie w stylu *Daj mi apteczkę!* krzyknięte do innego członka załogi nie byłoby jednoznaczne i wymagałoby sprecyzowania. Użycie pełnej nazwy (*Podaj mi apteczkę pierwszej pomocy!*) wydaje się z kolei zbyt długie i też nie do końca oczywiste. Użycie skrótu jest więc najlepszą możliwością.

Drugą grupę często używanych skrótów stanowią nazwy miejscowości, do których się lata. Skracane są one na dwa sposoby. Często używane są funkcjonujące w społeczeństwie, zwyczajowo już przyjęte nazwy, np. *Barca* (zamiast *Barcelona*) czy *Fuerta* (zamiast *Fuerteventura*). Popularnym zabiegiem jest także usuwanie ostatniej sylaby jeśli po tym zabiegu nadal wiadomo o jakie miejsce chodzi, np. *Zanzi* (*Zanzibar*). Zdecydowanie częściej wykorzystywane są jednak trzyliterowe kody lotnisk nadawane przez IATA (Międzynarodowe Zrzeszenie Przewoźników Powietrznych). Kody te zazwyczaj nawiązują do nazwy miasta, np. *TLV* (*Tel Aviv*), *WRO* (*Wrocław*), *HRG* (*Hurghada*) lub do nazwy lotniska, np. *LGW* (*Londyn Gatwick*), *KBP* (*Kijów Boryspol*). Kody te stosowane są także w grafikach publikowanych załogom, ich użycie wydaje się więc uzasadnione:

2019-11-23	So	ENT1913	SP-ENW	04:55	WAW	RMF	09:15	04:20	
		ENT1913							
		ENT1914	SP-ENW	09:55	RMF	WAW	14:25	04:30	
		ENT1914							

Rysunek 3. Fragment grafiku Enter Air<sup>4</sup>.

Kody lotnisk stosowane są przez personel pokładowy głównie w sytuacjach gdy nazwa miasta/ lotniska jest stosunkowo długa lub skomplikowana, np. *RMF (Marsa Alam)*, *RKT (Ras Al Khaimah)*, *SID (Espargos, Republika Zielonego Przylądka)*. Widoczna jest także tendencja do stosowania kodów IATA w przypadku występowania w skrócie samogłoski i możliwości wypowiedzenia go jako jednego słowa, np. *ACE (Lanzarote)*, *NOS (Nosy Be, Madagaskar)*<sup>5</sup>.

Mając na uwadze dość szybkie tempo pracy, działanie pod presją czasu i ekonomię języka skracane są bardzo często popularne pojęcia związane z pracą stewardessy, najczęściej poprzez pominięcie ostatniej sylaby lub drugiej części złożenia. Słowa te z reguły dotyczą serwisu na pokładzie lub samych członków załóg, np. *meldo (meldowanie)*, *brief (briefing room)*, *fura (furażerka)*, *jump (jumpseat)* czy *lokal (local time, czas lokalny)* i, co ważne, nie są związane z zapewnieniem bezpieczeństwa lotu.

### 3.5. Alfabet lotniczy

W branży lotniczej na całym świecie stosowany jest specjalny alfabet ICAO umożliwiający precyzyjne komunikowanie się wszystkim osobom zaangażowanym w dany lot, bez względu na ich narodowość. Każdej literze alfabetu odpowiada jedno słowo a żadna z sylab tworzących poszczególne słowa nie powtarza się. Dzięki temu stosowanie alfabetu lotniczego możliwe jest nawet w przypadku występowania pewnych zakłóceń:

ICAO Radiotelephony Alphabet						
A Alfa	B Bravo	C Charlie	D Delta	E Echo	F Foxtrot	G Golf
H Hotel	I India	J Juliett	K Kilo	L Lima	M Mike	N November
O Oscar	P Papa	Q Quebec	R Romeo	S Sierra	T Tango	U Uniform
V Victor	W Whiskey	X X-ray	Y Yankee	Z Zulu		

Rysunek 4. Alfabet lotniczy ICAO<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> <https://www.facebook.com/groups/1561399530810198/> [19.11.2019].

<sup>5</sup> Czasami używane są także humorystyczne nazwy miejscowości wzorowane na tym, jak mówią niektórzy pasażerowie. np. *Huraganda* (zamiast *Hurghada*) czy *Sialalala* (zamiast *Salah*).

<sup>6</sup> <https://www.fly4free.pl/roger-that-jezyk-pilotow/> [25.11.2019].

W języku personelu pokładowego alfabet lotniczy najczęściej stosowany jest przy określaniu samolotu, którym się leci (np. *Dzisiaj lecimy na Golfie*). Słowo *Golf* oznacza w tym kontekście samolot o znakach rejestracyjnych zakończonych na -G, np. *SP-ENG*. Analogicznie samolot *SP-ENL* to *lima*.

Bardzo częstą sytuacją, w której stosowany jest alfabet lotniczy jest określanie rodzaju pasażerów niepełnosprawnych. W lotnictwie wyróżnia się trzy rodzaje pasażerów na wózkach inwalidzkich – *WCHR* (pasażer, który wymaga wózka na przebycie drogi do samolotu, ale może sam wejść po schodach i przejść do swojego miejsca), *WCHS* (pasażer, który nie może samodzielnie wejść po schodach ale może bez problemów zająć swoje miejsce) oraz *WCHC* (pasażer całkowicie unieruchomiony potrzebujący wózka do swojego fotela). W języku personelu pokładowego pasażerowie ci określane są, od ostatniej litery skrótu, albo jako *Romeo* (*WCHR*), albo jako *Sierra* (*WCHR*), albo jako *Charlie* (*WCHC*). Nie ma więc konieczności używania stwierdzenia ‘pasażer na wózku’, wystarczy informacja ‘*Dzisiaj mamy jednego Charlie i jednego Romeo*’.

Słowa z alfabetu lotniczego znajdują także swoje zastosowanie zawsze tam, gdzie przekazywana jest informacja zawierająca wyłącznie jedną literę, np. przy określaniu miejsca pasażera. Często zdarza się sytuacja, w której jedna stewardessa pyta drugą o konkretnego pasażera by wydać mu np. zamówiony wcześniej posiłek. Odpowiedź z reguły zawiera numer miejsca oraz słowo z alfabetu, np. pasażer siedzący na *17 Foxtrot* to pasażer zajmujący miejsce *17F*.

Celem zastosowania alfabetu lotniczego w komunikacji między sobą jest przede wszystkim uniknięcie jakichkolwiek nieporozumień. Ze względu na spory hałas i wszelkiego rodzaju szumy i zagłuszenia w samolocie istnieje spore ryzyko niedosłyszania danej litery (np. *BE*, *DE*, *E* mogą brzmieć podobnie). Istotny jest także fakt, że te same litery mogą być inaczej wymawiane w różnych językach. A w j. polskim to [a], w języku angielskim natomiast [eɪ]. Stosując słowa z alfabetu lotniczego przekazywane informacje stają się konkretne i precyzyjne. Unika się także domysłów i nieporozumień.

#### 4. Konkluzje

Wniknięcie w grupę personelu pokładowego umożliwiło zbadanie, a następnie opisanie języka używanego przez tę grupę zawodową. Wielogodzinne obserwacje prowadzone na pokładzie samolotu Boeing 737 i niezliczone rozmowy z innymi stewardami i stewardessami pozwoliły zauważyć, że język tej grupy jest dość specyficzny i bez wątpienia dostosowany do warunków pracy załogi.

Zauważyć można, że komunikacja między członkami personelu pokładowego na pokładzie samolotu odbywa się na kilku płaszczyznach – profesjonalnej i prywatnej. O ile ta prywatna nie stanowiła przedmiotu zainteresowania, to profesjonalna pozwoliła określić cechy charakterystyczne języka stewardów i stewardess. Z jednej strony podkreślić należy znaczący wpływ konkretnych procedur na stosowany język oraz wykształcenie w związku z tym stałych, utartych komend, w których nie ma miejsca na improwizację czy wieloznaczność. Komendy te znane są wszystkim członkom załogi, są krótkie, konkretne i nie zostawiają miejsca na domysły. Z drugiej zaś strony

język, którym posługują się stewardzi i stewardessy rozmawiając o swojej pracy przed, w trakcie i po rejsie, pozostawia im trochę więcej swobody i daje tym samym więcej możliwości. Należy jednak podkreślić, że stosowane środki mają na celu także głównie przekazanie konkretnych, precyzyjnych informacji, używając przy tym możliwie małej liczby słów oraz, jako że często trzeba działać pod presją czasu, szybkie zakomunikowanie swoich potrzeb. Do cech charakterystycznych języka personelu pokładowego można zatem zaliczyć m.in. wszelkiego rodzaju gesty i inne komunikaty niewerbalne pozwalające przekazać pewne informacje na odległość czy anglicyzmy, które wydają się oczywistością, ponieważ lotnictwo jest branżą wybitnie międzynarodową a język angielski jest językiem, w którym komunikują się ze sobą specjaliści wszystkich narodowości. Istotną cechą języka stewardów i stewardess są także neologizmy (leksykalne, semantyczne, frazeologiczne) i skróty wpływające bez wątpienia na ekonomię języka oraz pozwalające sprawnie i jednoznacznie nazwać niezbędne pojęcia. Dodać należy również stosowanie alfabetu lotniczego we wszystkich sytuacjach, w których jest to możliwe.

Mając na uwadze dynamiczny rozwój branży lotniczej na świecie, badanie języka personelu pokładowego i komunikacji między członkami załogi wydaje się niezbędne. Nie da się zaprzeczyć, że to właśnie od udanej komunikacji zależy w znacznym stopniu bezpieczeństwo pasażerów na pokładzie i sprawność operacji lotniczych.

## Bibliografia


- Angrosino, M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa.
- Blair, B. (2016), *The secret language of flight attendants*. (URL <http://www.bbc.com/autos/story/20160816-the-secret-lingo-of-flight-attendants>). [Pobrano 17.08.2016].
- Borowska, A. (2017), *Avialinguistics. The Study of Language for Aviation Purposes*. Frankfurt am Main.
- Karpiński, J. (2016), *Komunikacja na pokładzie samolotu jako wyzwanie dla dydaktyki języków obcych*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 19, 61–75.
- Murrmann, J. (2014), *Profesjolet branży turystycznej, czyli o specyficznych cechach zawodowego języka turystyki*, (w:) „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu” 47, 47–57.
- Van Veelen, A. (2009), „*If we land in Chicago...* “. *Taal in het werk [11]: de stewardess*, (w:) „Onze Taal” 7/8, 192–194.

## Ograniczony zakres idiolektu jako skutek niepełnej edukacji na przykładzie osób z wykształceniem podstawowym

**Limited language code as a result of an incomplete education on the basis of the research carried out among people with primary education**

**Iwona LEGUTKO-MARZALEK**

Uniwersytet Gdański/ University of Gdansk

E-mail: iwona.legutko@ug.edu.pl, 

**Abstract:** In this article there have been presented examples of texts written by people with only primary education. On the basis of linguistic analysis it has been stated that all of them use the same language code. The deliberation was based on the theory of language deeply rooted in a social context. It has been concluded that it is not only primary socialisation in the form of family context which contributes to linguistic development, but first of all, it is a decent education. Nevertheless, biological predisposition, e.g. intelligence can enhance shaping the developed linguistic code, even in children from neglected backgrounds, on the condition that they will be supported by the system of education.

**Keywords:** language code, restricted code, elaborated code

### Wstęp

Język, którym ludzie posługują się na co dzień jest narzędziem umożliwiającym komunikację i wymianę informacji z innymi ludźmi. Nie wszyscy jednak posługują się nim na tym samym poziomie jakościowym. Zależy to zapewne od wielu czynników natury biologicznej, psychicznej czy społecznej, takich jak inteligencja, osobowość czy otoczenie. Ja chciałabym się skupić w tym artykule przede wszystkim na czynnikach środowiskowych, a dokładniej na roli edukacji w procesie kształtowania się rozwiniętego języka (idiolektu). W tym celu przeprowadziłam analizę lingwistyczną tekstów napisanych przez osadzonych w Zakładzie Karnym, którzy uzyskali jedynie wykształcenie podstawowe. Ośmiu skazanych zostało poproszonych o napisanie krótkiego życiorysu/ historii swojego życia. Większość badanych wychowała się w funkcjonalnych rodzinach i nie zaznała deprivacji językowej. Tylko w jednym przypadku można mówić o patologicznej rodzinie, w której badany doświadczył znęcania fizycznego i psychicznego ze strony matki. Badanie to posłużyło do refleksji nad problemem, co właściwie determinuje stopień internalizacji idiolektu.

## 1. Język (idiolekt) rozwinięty vs. język (idiolekt) ograniczony

B. Bernstein (1971–1975) stworzył teorię języka głęboko zakorzenionego w kontekście społecznym i od niego uzależnionego. Badacz próbował wyjaśnić dobrze znany i udokumentowany związek między szkolnymi osiągnięciami dzieci a ich pochodzeniem społeczno-ekonomicznym za pomocą różnic w użyciu języka oraz jego odmian stosowanych w różnych warstwach społecznych. Wykazał, że istnieje spore prawdopodobieństwo, iż dzieci z domów średniozamożnych będą podlegać socjalizacji, kontroli oraz komunikacji językowej w inny sposób niż dzieci z rodzin robotniczych. Podobne różnice w użyciu języka doprowadzają do wykształcenia wśród dzieci z obu środowisk odmiennych przekonań, aspiracji, nastawień i skłonności do uczenia się, a w końcu także do różnych wyników w nauce.

B. Bernstein w swojej teorii pominął istnienie biologicznych ograniczeń w możliwości przyswajania wiedzy, a wszystkie różnice społeczne odzwierciedlone w języku przypisał takim czynnikom jak podłoże rodzinne i edukacja. Niemniej jednak zwrócił uwagę na różnice w posługiwaniu się językiem u ludzi i wprowadził na stałe do językoznawstwa pojęcia ograniczonego i rozwiniętego kodu językowego (w artykule będą stosowała dla określania tych pojęć nazw „język (idiolekt) rozwinięty”, „język (idiolekt) ograniczony”). Według niego w procesie pierwotnej socjalizacji nabywamy charakterystyczny typ języka, który zdradza naszą przynależność klasową i odróżnia nas od innych klas społecznych.

Według B. Bernsteina klasa robotnicza posługuje się na przykład kodem ograniczonym – najprostszą formą komunikacji. Pod względem strukturalnym charakteryzuje się on używaniem krótkich zdań lub równoważników zdań, często gramatycznie niepoprawnych, ubogim zasobem przymiotników i przysłówków, domyślnym przekazywaniem znaczeń pojęć, tak że zrozumienie przekazu informacji uzależnione jest od znajomości kontekstu wypowiedzi.

Język ograniczony uwrażliwia posługującą się nim jednostkę na „konkret” i powierzchowne związki przyczynowe ograniczając jej możliwości poznawcze, ale ich nie zamykając. Do wyrażania ekspresji często stosuje się mimikę i gesty. W grupie posługującej się ograniczonym językiem często powtarzane są stereotypy czy symbole, przez co język jest łatwo zrozumiały w określonym środowisku, traci jednak wiele wartości komunikacyjnych w szerszym środowisku. Idiolekt taki w słabym stopniu pobudza psychikę. Wiele zdań wyraża sądy niepodważalne a nadawca informacji często używa zdań rozkazujących.

B. Bernstein w swoich rozważaniach przeciwstawia kodowi ograniczonemu nabyty także w rodzinie kod rozwinięty, zwany również kodem rozbudowanym lub kodem wypracowanym. Idiolekt rozwinięty (w przyjętej tu terminologii) charakteryzuje się zindywidualizowanym podejściem do wyrażania własnych sądów i opinii i nie jest przewidywalny, przez co może być niezrozumiały dla jednostek posługujących się idiolektem ograniczonym. Język rozwinięty to typ języka charakterystyczny dla klasy średniej i wyższej. Jego główne cechy strukturalne to używanie długich, gramatycznie poprawnych zdań, bogate słownictwo, oryginalność konstrukcji językowych, przekazywanie znaczeń pojęć *explicite*, tak że zrozumienie przekazu informacji jest niez-

leżne od znajomości kontekstu. Posługiwanie się tym idiolektem uwrażliwia jednostkę na abstrakcyjne idee i pojęcia, sprzyja poszukiwaniu głębszych związków przyczynowych i pomaga wychodzić poza „konkret”. Osoby posługujące się idiolektem rozwiniętym używają bardziej skomplikowanych narzędzi literackich, stosują logiczną argumentację, zdania są rozbudowane z użyciem spójników a także słów obcego pochodzenia. Niepożądana jest tu żywiołowość emocjonalna, a wypowiedzi są uporządkowane. Język ten charakteryzuje się także umiejętnością relacjonowania stanów uczuciowych. Ze względu na to, że język rozwinięty jest bardziej zorientowany na ekspresję werbalną, bardziej precyzyjny i mniej zależny od bezpośredniego kontekstu, stanowi o wiele bardziej efektywny model komunikacji w sytuacjach, w których nadawca, pragnący przekazać zrozumiałą dla adresata komunikat, nie może się odwołać do komunikacji niewerbalnej lub wspólnego dla obu stron doświadczenia.

B. Bernstein (1971) przedstawia w swojej teorii proces ewolucji definicji kodu od określeń w kategoriach wskaźników językowych do określeń rozpatrujących kody według ich zawartości semantycznej. Zawartość ta była w obu przypadkach definiowana jako regulator określonych aktów użycia języka ze szczególnym podkreśleniem systemów semantycznych. Według B. Bernsteina kod językowy pełni funkcję regulatywną, przyswajaną w sposób utajony, umożliwiającą selekcjonowanie i integrowanie istotnych znaczeń, form ich realizacji oraz tworzenie kontekstów. W związku z tym, język reguluje zarówno zasady rozpoznania jak i użycia, co w pewnym sensie nawiązuje do teorii N. Chomskiego (2005) o wrodzonych kompetencjach i nabytym wykonaniu. Przekazywanie i przyswajanie idiolektów odbywa się w interakcjach kulturowo określonych, co wiąże się z pojęciem odmienności sfer problemowych. Nie jest zatem możliwe istnienie językowych i poznawczych kompetencji przyswajanych i podzielanych przez wszystkich, wiąże się to bowiem z określonymi kulturowo regulacjami wszystkich kompetencji, a także dotyczy specyficznych gramatyk semiotycznych dlatego, że występują tu pewne zależności w sferze podziału władzy i zasad kontroli (E. Jaszczurowska 2011).

Język jest symbolicznym przewodnikiem po kulturze danej grupy społecznej, dlatego też kompetencje językowe w języku ojczystym powinny być badane w interakcji z różnymi innymi czynnikami, które ułatwiają lub utrudniają transmisję idei i wzorów zachowań. Stąd też niektóre kręgi posługują się językiem bardziej ograniczonym, inne mniej, co wiąże się także z zakresem doświadczeń osobniczych. Język jest także wyznacznikiem sposobu myślenia i wyrazem interpretacji rzeczywistości obiektywnej. Stąd można wyciągnąć wniosek, że osoba, która jest wychowywana w określonym sposobie interpretowania rzeczywistości obiektywnej, będzie w konsekwencji posługiwała się taką właśnie interpretacją.

Podział na dwa kody (języki) socjolingwistyczne wynika według B. Bernsteina bezpośrednio z warunków i realizacji socjalizacji pierwotnej, czyli ze stosunków między rodzicami i dziećmi, poprzez relacje rówieśnicze aż po związki między pracodawcą a pracownikiem. Wszystkie wymienione tu relacje razem i osobno wpływają na rozwój lub brak rozwoju języków jako nośników pewnych zasad i reguł. Zasady te i reguły składają się na pojęcie kultury w wąskim bądź szerokim znaczeniu. Mówimy tu o kulturze jako zbiorze pewnych reguł postępowania w danym środowisku. W tym

sensie możemy tu wymienić kulturę społeczności, kulturę przedsiębiorstwa czy subkulturę młodzieżową. W każdej z nich istnieją pewne zasady, charakterystyczne i ważne dla danej grupy, a podstawowym nośnikiem przekazującym te zasady, normy i kulturę danego środowiska jest język. Zatem zarówno semantyczny, jak i strukturalny czynnik języka jest podporządkowany tym panującym zasadom. Swoją teorią kodów B. Bernstein określił relacje między formami stosunków społecznych a formami mowy. Odnosił się on do różnic w formach porozumiewania się między osobami wywodzącymi się z klasowo odmiennych środowisk. Głównym i najważniejszym przekazem B. Bernsteina zawartym w teorii o kodach językowych jest stwierdzenie, że niewielki procent społeczeństwa otrzymuje dostęp do pokładów intelektualnych z powodu pierwotnego kodu socjalizowania, podczas gdy inni są tego dostępu pozbawieni.

Reasumując B. Bernstein był zdania, że człowiek jest niejako napiętnowany językowo poprzez swoje pochodzenie i rodzinę, w której się urodził. Należy zwrócić przy tym uwagę na fakt, że B. Bernstein skupił się głównie na czynnikach środowiskowych warunkujących rozwój idiolektu. Nie uwzględnił na przykład wrodzonych zdolności czy inteligencji, które determinują rozwój intelektualny niezależnie od warunków socjalnych. Oprócz tego obecny dostęp do edukacji i programy wyrównywania szans umożliwiają kształtowanie umiejętności językowych. Znanych jest wiele przypadków zaniedbanych językowo dzieci z biednych i niewykształconych rodzin, które w procesie edukacji nabywają umiejętności posługiwania się rozwiniętym idiolektem, co umożliwia im dalsze kształcenie się. Niestety te mniej zdolne mogą nigdy nie nadrobić strat i do końca życia będą posługiwać się idiolektem ograniczonym.

B. Bernstein nie rozważył też przypadku, w którym dziecko w procesie pierwotnej socjalizacji może otrzymywać wystarczająco dużo bodźców stymulujących rozwój językowy, jednak w okresie adolescencji zakończy edukację i dominować zacznie środowisko rówieśnicze, które nie będzie pozytywnie wpływać na dalszy rozwój intelektualny, a wręcz będzie go hamować. W takiej sytuacji mimo pozytywnego wpływu pierwotnej socjalizacji człowiek będzie posługiwał się idiolektem ograniczonym. Można więc przypuszczać, że nie tylko środowisko rodzinne, lecz przede wszystkim dostęp do porządnej edukacji będzie miał większy wpływ na rozwój językowy człowieka.

## **2. Analiza językowa życiorysów napisanych przez skazanych**

W celu potwierdzenia hipotezy, że brak rzetelnej edukacji determinuje idiolekt danej jednostki, poddałam analizie życiorysy ośmiu mężczyzn skazanych na karę pozbawienia wolności, którzy edukację zakończyli na etapie podstawowym. Poniżej zostały przedstawione wybrane fragmenty tekstów z krótkim opracowaniem lingwistycznym. Przypadki naruszenia norm językowych zostały podkreślone.

(1) Życiorys badanego nr 1 (41 lat)

„Historia mojego życia, mimo przeżycia 40 lat na tym świecie, jest krótka i raczej



nieciekawa. Obecnie, jak wiadomo, przebywam w Zakładzie Karnym gdzie odsiaduję karę dożywotniego pozbawienia wolności, bez większej wiary że zachłyszę się jeszcze kiedyś wolnym powietrzem!... Moje życie to jedno wielkie pasmo niepowodzeń... Ale nie zawsze tak było, dzieciństwo miałem wspaniałe i udane, oczywiście do pewnego momentu, w którym całkowicie się zatraciłem, zachłysznałem pieniędzem [...] miałem nawet ambitne plany, aż do momentu gdy zapoznałem nowych kumpli, z którymi chciałem podbić świat kradnąc samochody – no, było po szkole i mych ambitnych planach. Zamiast wyciągnąć z tego wnioski poszedłem dalej w głupotę i brawurę, która mnie zgubiła i zabiła. Nie dały nic matki lzy i chodzenie po poradniach rodzinnych. Mózg miałem zatróty, a do tego doszły prochy, film się urywa, a przyznam, że nie przebierałem w specyfikach [...] Dramat zaczął się na nowo, wróciłem ponownie do przestępczego procederu, tylko tym razem na ostro straciłem rozeznanie co dobre, a co złe! Pierwszy areszt, wyrok, więzienie [...] Ominę szczegóły bo to po dziś dzień boli. To mój krzyż, który dźwigam na co dzień, nigdy nie pogodziłem się z tym co się wydażyło. Dziś mam inny punkt widzenia od dłuższego czasu żyję w trzeźwości i niech tak zostanie”.

Życiorys składa się z wprowadzenia, historii życia i zakończenia. Cały tekst został napisany wielkimi literami, co może w tym przypadku wskazywać na chęć przejrzystego i starannego przekazu. Oprócz chronologicznie przedstawionych faktów mamy również dygresje i refleksje dotyczące życia badanego. Konstrukcje zdaniowe są poprawne gramatycznie i wielokrotnie złożone, jednak brakuje przemyślanej, podzielonej znakami interpunkcyjnymi, koherentnej struktury. Gdziekolwiek można zauważyć osobliwy szyk zdania, np. dopełnienie na pierwszym miejscu oraz pisanie o sobie w trzeciej osobie, np.: *Ale mimo ich troski nie poradziła sobie z tzw. buntem nastolatka który zamiast rodzinę, pokochał ponad wszystko ulicę i jej zdradliwe zasady (...)*.

Słownictwo jest w miarę zróżnicowane i bogate w humorystyczne określenia pod swoim adresem: *dostałem małpiego rozumu, byłem odporny na wiedzę, miałem ambitne plany, podstawówkę ukończyłem tylko dzięki niej (matce) i jej determinacji, po opuszczeniu „Monaru” wytrzymałem jeden dzień, rok trzeźwości poszedł w diabły*. Badany stosuje rozwiniętą interpunkcję, włącznie ze znakami rozkazującymi i pytającymi oraz wielokropkiem, chociaż nie zawsze stosuje ją właściwie. W tekście występuje również kilka błędów ortograficznych. W przypadku tego badanego widać, że mimo niewątpliwego potencjału intelektualnego i pozytywnego oddziaływania środowiska rodzinnego nie zinternalizował on języka na poziomie rozwiniętym.

## (2) Życiorys badanego nr 2 (35 lat)

„Pobył w izolacji od rodziny, dzieci i najbliższych, który tylko nas uzwierzęca. 23 godziny na dobę w klatce, bez żadnych perspektyw na przyszłość. Program resocjalizacyjny, który skupia się na zabieraniu wszelkich udogodnień [...] żadnych szans na szypszy powrut na wolność [...] człowiek popełnia jakiś życiowy błąd i zostaje z tym sam jak palec. Nikt nie prubuje mu w żaden sposub pomuc.”

Struktura tekstu, który właściwie nie jest życiorysem skazanego, tylko skargą na system penitencjarny, jest chaotyczna i nieprzemysłana. W tekście dominują zdania niepełne lub równoważniki zdań. Słownictwo jest ubogie, zależne od kontekstu i ogranicza się głównie do konkretnych pojęć. Cały tekst napisany został wielkimi literami, co w przypadku tego badanego może sugerować niewykształconą umiejętność posługiwania się literami pisanymi sądząc po niskiej kompetencji językowej. Autor tekstu popełnia podstawowe błędy dotyczące zasad pisowni, np. *ukrucaniu*, *szypszy powrut* itp. i nie stosuje interpunkcji w formie przecinków. Pisanie o sobie w trzeciej osobie jest próbą dystansowania się od swoich czynów.

(3) Życiorys badanego nr 3 (39 lat)

„Moje dzieciństwo było dość dobre do 14 roku życia dobrze się uczyłem nie wagarowałem dopiero po ukończeniu lat 14 zaczęło się wagarowanie ucieczki z domu kradzieże napady alkochol starsi koledzy recydywiści próbowanie nowych żeczy takich jak narkotyki i.t.p. zaczół się ten chandel narkotykami jak tego było po czasie zaczynałem kraść samochody na zlecenia okradałem domy sklepy churtownie przezco weszłem w konflikt z prawem i tak do dzisiaj włuczę się po kryminałach [...] w domu mogę że relacje rodzinne wychowawcze były dobre alkocholizmu w domu nie było ojciec od czasu do czasu spożywał tylko alkochoł co jest dla ludzi z umiarem jeśli raz w tygodniu sobie wypił to uważam że to niebył alkocholizm [...] odbywam karę dożywotniego pozbawienia wolności od 16 przebywam z Z.K. do przed terminowego zwolnienia zostało mi jeszcze 9 lat [...]”.

Z powyższego fragmentu można wywnioskować, że edukacja ma większy wpływ na rozwój idiolektu niż pierwotna socjalizacja. Badany pozostał na etapie idiolektu ograniczonego, mimo odpowiedniej stymulacji językowej we wczesnym wieku. Tekst charakteryzuje się stosowaniem najprostszych konstrukcji zdaniowych, jest chaotyczny i napisany jednym ciągiem, nie uwzględniając znaków interpunkcyjnych, co utrudnia w dużym stopniu czytanie. Oprócz tego szyk zdania zaburza czasami zrozumienie właściwego znaczenia wypowiedzi.

Autor tekstu stosuje wiele powtórzeń, co świadczy o niewielkim zasobie słownictwa, które ogranicza się do konkretnych pojęć i jest zależne od kontekstu sytuacyjnego. Najbardziej znamieną jest nieznamość podstawowych zasad pisowni, widoczna między innymi w błędach ortograficznych typu *sytułacji*, *procętach*, *przed terminowe*, *przezco*, *pułtora*, *wogóle*, *żeczy*, *alkoholizm* itp. co sprawia, że tekst trzeba w niektórych miejscach dosłownie rozszyfrowywać.

(4) Życiorys badanego nr 4 (32 lata)

„Urodziłem się w 1987r. w Szczecinie, jako jedynak z wadą roszczepu podniebienia. Od kiedy zaczęłem uświadamiać sobie że żyję, wiedziałem że jestem trochę innym dzieckiem z wyglądu. Rodzice, których miałem do 8 i 12 roku życia, bardzo poświęcali mi uwagi ze względu na schorzenie które mi się trafiło. Również

u moich dziadków byłem wybranym wnuczkiem i mogłem dużo więcej niż pozostali. Lecz moi rodzice mają czarną stronę swojego życia. Byli narkomanami pierwszymi heroinistami w PRL-owskiej Polsce. Którzy brali dożylnie tzw. kompot. Od kiedy pamiętam mam przed oczami szczykawki w szufladzie z igłami. Tak samo produkcja tego narkotyku trwale utkwiała mi się w pamięci. Smród gotowania w kuchni maku przy zamkniętych oknach, tak by nikt nie wyczuł ze wewnątrz z sąsiadów. Przeważnie musiałem być wtedy w domu by się nie kręcić pod byle smarkatym pretekstem [...] Moje problemy emocjonalne zaczęły się gdy zaczalem palić w 5 klasie marichuanę. Chciałem zaimponować starszym kolegom i się udało. Byłem w takich grupach zaprzyjaźniony do których zwykli śmiertelnicy z ławki szkolnej mogli pozazdrościć [...] Oprócz picia i robieniu sobie problemów z prawem, nie interesowało mnie nic. Nie było nikogo kto by mi przetłumaczył wtedy do głowy że robie źle i zaprowadzi mnie to do więzienia. Aż w 2008r. trafiłem do zakładu i chyba to mnie trochę otrząsnęło i pozbierało, jeśli chodzi o dbanie o swój wizerunek [...] Po 3 latach od wyjścia znów wesłem w konflikt z prawem na tyle, że w 2013r. trafiłem na sankcje za rozbój oraz za wcześniejsze kradzieże sklepowe. Miało mi się razem uzbierać pajda wyroku [...] A za to wdałem się w kolejną bójkę z sąsiadem murzynem z której wyszło rozbój na tle rasowym zostałem skazany na 5 lat”.

Obszerny tekst (4 strony A4) został napisany wielkimi literami, ale biorąc pod uwagę poziom i starania chronologicznego odtworzenia swojej historii życia, można przypuszczać, że badanemu chodziło tu raczej o przejrzystość. Badany potrafi tworzyć zdania zarówno proste, jak i złożone, przy czym nie zawsze są one poprawne gramatycznie. Znaki interpunkcyjne stawia w niewłaściwych miejscach lub je całkowicie pomija. Można zauważyć niekonsekwencję dotyczącą stosowaniu czasu, niewłaściwą deklinację, np. dopełniacz zamiast biernika, nieprzestrzeganie rekcji czasownika i odmiany z uwzględnieniem zgodności podmiotu i orzeczenia co do rodzaju, osoby i liczby.

W odniesieniu do słownictwa mamy tutaj do czynienia z utrwalonymi wyrażeniami typu: *notoryczne palenie trawki, budować relacje, doznania życiowe* oraz neologizmami, np. *heroiniści, przećpała*. W niektórych miejscach można nawet zaobserwować wzniosły czy nawet poetycki ton, np. w sformułowaniach typu *otworzenie się na kartkę papieru, reszta mojego rodzica*, czy w opisie śmierci matki: *Mój ostatni widok matki leżącej bezwładnie mrugającą oczami patrzącą na mnie. To był pożegnalny nasz ostatni raz*. Autor tekstu wykazał się również sarkazmem w odniesieniu do swojego wujka: *Mój kochany wujek zaczął wyjeżdżać do pracy za granice, więc miałem trochę więcej spokoju psychicznego*. Mamy również przypadki pytań retorycznych: *od czterech lat mieszkała z nami dziewczyna wujka która zaszła w ciążę i chyba to była przyczyna, lecz dlaczego w taki brutalny sposób*. Mimo satysfakcjonującego ogólnego poziomu tekstu można znaleźć liczne błędy dotyczące podstawowych zasad pisowni, np. *rozłonki, ciągnął, drógie, zaczął, wruciła, naugowego palenia podjełem, w między czasie, testą*. W tym przypadku badany również doświadczył pozytywnej socjalizacji pierwotnej, a jednak nie zinternalizował idiolektu na poziomie rozwiniętym.

## (5) Życiorys badanego nr 5 (36 lat)

„Moje dzieciństwo nie było takie, jak u wielu moich kolegów, czy innych rówieśników, których znałem. W domu bywało różnie, tj. zła sytuacja finansowa, częste kłótnie ze strony taty, dość dużo krzyku, raczej mało ciepła rodzinnego, brakowało wsparcia i wielu różnych uczuć, które bywały sporadycznie albo ja ich nie potrafiłem dostrzec, a które pozwoliłyby na to, że chce się wracać do domu [...] W domu pojawiał się alkohol i często z tego powodu pojawiały się ostre kłótnie, czy raczej krzyki (choć to i tak za lekko ubrałem w słowa), których miało się dość i chciało się wyjść z domu i nigdy do niego nie powracać [...] Kiedy z kolegami spędzałem czas do bardzo późna to, zaczęliśmy rozmyślać nad tym z kąd brać pieniądze, których nam mocno brakowało na wiele różnych rzeczy. Tak się właśnie rodziły bardzo głupie pomysły, które czasem dawały pieniądze ale i przynosiły też różne problemy prawne. Bywało tak, że wiele z pomysłów trzeba było realizować w czasie lekcji i było z tego powodu bardzo dużo opuszczonych dni i od groma różnych zaległości z tym związanych [...] Tam (Ośr. Szk. Wych.) poznałem nowych „fajnych” kolegów i zaczęliśmy realizować pomysły, które miały nas doprowadzić do bogactwa, a zaprowadziły do Z.K. [...] Gdy siedziałem moje myślenie się trochę zmieniło i postanowiłem żyć normalnie tj. iść uczciwą drogą. No ale tak się nie dało bo nasza wspaniała Policja sprawiła bez żadnych świadków, że złamałem prawo w postaci naruszenia nietykalności, znieważenia i groźby karalne pod adresem Policji [...] Ale co ten recydywista tutaj wypisuje, pewnie był winny lub zawinił bo Policja taka nie jest. Ś.P. Igor Stachowiak sam się prosił by go na komendzie w toalecie razili kilka razy paralizatorem, aż zmarł. Powracając do mojej historii życia, to ona cały czas się tworzy. Teraz mam już odsiedziane w swoim życiu ponad 10 lat i w przyszłym roku mnie wypuszczą. Każdego dnia rozmyślam jak zarobić duże pieniądze i przybliżyć się do swoich marzeń, które są do osiągnięcia [...] Życie nie takie, jakie by się chciało mieć ale jest moje i nadal trwa. Teraz mam ogromną determinację do tego by życie przeżyć możliwie najlepiej jak się da [...] Może i trochę chaotycznie i, w niektórych fragmentach nie wchodząc w szczegóły, ale z grubsza tak to wyglądało [...] Chciałbym wierzyć, że o coś takiego chodziło i jakoś dałem radę. Czasu na to zbyt wiele nie miałem i może po części tak dlatego to napisałem”.

Mimo podstawowego wykształcenia badany posługuje się sprawnie językiem pisanim tworząc zdania złożone i poprawne gramatycznie nie tylko w trybie oznajmującym, ale także przypuszczającym i pytającym. Słownictwo jest w porównaniu do innych badanych zróżnicowane i bogate w przymiotniki, przysłówki, imiesłowy, miejscami nawet wyszukane, np. *determinacja, zakłamanie, kumulacja, zastraszanie, znieważenie, fałsz, nastrój, potęgować, stwarzać pozory, skutkować* i zaskakujące humorem i refleksyjnością, np.: *„ziś jestem zupełnie inną osobą i mimo miejsca mam w środku siebie wielki uśmiech. Może to przez te swoje wybory i decyzje nie zawsze dobre jestem kim jeszcze z 2-3 lata temu nie byłem?* (inne przykłady w cytowanym fragmencie).

Autor życiorysu jasno formułuje myśli, trafnie wyrażając związki przyczynowo skutkowe, co jest widoczne w powyższym fragmencie. Czasami stosuje bezosobową formę czasownika, np. *nie miało się żadnego pokoju, w którym można by się było zamknąć i w jakiś sposób wyciszyć, wiele z pomysłów trzeba było realizować w czasie lekcji i było z tego powodu bardzo dużo opuszczonych dni i od groma różnych zaległości z tym związanych, czasem odnosiło się wrażenie, że większość mieszkańców domu była jakby zastraszona czy zlékniona*, aby nadać bardziej obiektywny charakter swojej wypowiedzi lub pisze o sobie w trzeciej, np.: *co ten recydywista wypisuje*. Należy również zwrócić uwagę na świadome użycie takich figur stylistycznych jak dygresja, ironia czy metafora.

W życiorysie znajdują się również błędy, np. *z tąd* czy *fragmęt*, co świadczy o brakach w edukacji. Badany ten nie doświadczył pozytywnej stymulacji językowej we wczesnym dzieciństwie, a mimo to wykazał się najwyższą kompetencją językową ze wszystkich badanych. Chociaż nie mamy tu jeszcze do czynienia z rozwiniętym idiolektem, to z pewnością osoba ta posiada duży potencjał intelektualny. Mimo, że badany nie skończył nawet szkoły podstawowej, potrafi bez problemu wyrażać swoje myśli w sposób logiczny i stylistycznie satysfakcjonujący, co pozwala wnioskować, że w innych warunkach zinternalizowałby idiolekt na poziomie rozwiniętym. Powyższy przykład przeczy teorii B. Bernsteina, a potwierdza moją hipotezę, że system edukacji jest w stanie wyrównać poziom językowy dzieci ze zubożałych pod względem stymulacji rozwojowej środowisk do poziomu dzieci z tzw. „dobrych domów” pod warunkiem, że są to dzieci inteligentne.

(6) Życiorys badanego nr 6 (35 lat)

„[...] gdy miałem 7 lub 8 lat wruciliśmy w strony Matki po nie udanym związku zamieszkaliśmy u Bapci lecz nie trwało to długo oczywiście przyczyniła się do tego Matka która prowadziła wesołe życie przy czym były awantury dla tego też Bapcia nie chciała Matki usiębiej zamieszkaliśmy u sąsiada który prowadził podobny tryp życia jak matka, alkohol i.t.p. między czasie Gmina przyznała Matce mieszkanie 1 pokui i kuchnia i dopiero wtedy zaczęło się piekło gdy zamieszkaliśmy sami głódzenie wyzwiska pruby przypalania jak i niszczenia tego co było wemnie, mianowicie mojch zainteresowań czyli taniec był czas kiedy rozwiąłem się w tym kierunku czyli bregoleś lecz z każdym dniem jak i rokiem Matka gasiła wemnie chęć do tego co dobre tym że byłem bekartem [...] nie potrafiłem sobie poradzić zemociami, pograżałem się coraz bardziej [...] spędziłem 10 lat ogulem w Zakładzie karnym, chodziłem do Pani Psycholog prowadziłem rozmowy różnego kroiu, które do dziś bolą które nie pozwalają mi na to by uwieżyć wsiębiej poniewasz nie czuję się godny by żyć przez to czego dopuściłem się w życiu swym i tak jest nadal po opuszczeniu zk chciałem na nowo ułożyć sobie życie tylko popełniłem błąt wrucilem do rodzinnego domu gdzie podczas rozmuw przeprowadzonych z Panią Psycholog stwierdziła że nię mogę wrucieć do Matki bo wruce do Z.K. i tak się stało nie chciałem by tak się stało lecz po ognisku pod wpływem alkoholu dopuściłem się czynu który jest tak chaniebny nie potrafie rozmawiać onim otwarcie [...]”.

Życiorys został chronologicznie przedstawiony, jednak strukturę tekstu zaburzył całkowity brak interpunkcji. Konstrukcje zdaniowe są bardzo proste, bazujące głównie na krótkich zdaniach pojedynczych. Słownictwo jest ubogie w przymiotniki i przysłówki, dlatego w tekście widoczne są liczne powtórzenia. Czytanie ze zrozumieniem utrudniają błędy dotyczące podstawowych zasad pisowni, jak na przykład utrata dźwięczności głosek w mowie a nie piśmie, np. *otpowiędź, sposup, równiesz*, pisownia z *q* i *ę* np.: *znecanie, wstret, sie, siębję, nię* oraz zasada pisowni *il/j*, np. *wjele, ciogle*, przez co dochodzi do zmiany znaczenia, np. zamiast *rozwijalem* wychodzi *rozvialem*. Pozostałe przykłady dotyczące nieprzestrzegania zasad ortografii to *dupuki, żeczy, wieżyć, buikj, asz, przychamować, powrucilem, chaniebny, błot, rozmuw, filmuw, słość, przydzi*.

Dodatkowo można zauważyć nieznaną regułę gramatycznych, np. między innymi zasady pisowni wyrazów razem lub oddzielnie, np. *dla tego, czego kolwiek, ty nie robie, na gadać, wemnie, otym*. Autor w wielu miejscach nieprawidłowo odmienia przez przypadki i w zasadzie pisze tak jak mówi. Jest to jedyny przypadek, w którym patologiczne środowisko mogło mieć duży wpływ na zahamowanie rozwoju językowego. Nie wiadomo jednak, jaki poziom językowy prezentowałby badany, gdyby doświadczył porządnego wsparcia ze strony systemu szkolnego.

(7) Życiorys badanego nr 7 (36 lat)

„[...] Niedziała tu żaden proces resocjalizacji a wręcz pogłębia się moja demoralizacja. Jestem otoczony ludźmi z marginesu społecznego, przy których w żaden sposób się nierozwijam intelektualnie a wręcz odnoszę wrażenie że cofam się w rozwoju. Z miesiąca na miesiąc jestem coraz bardziej nerwowo i mój stan psychiczny ulega pogorszeniu. Przepisy regulaminu są krzywdzące ponieważ izolują mnie z moją rodziną przez co cierpię nie tylko ja [...] Do tego jesteśmy izolowani 23 godz. w celi i tylko jedna godz. spaceru, to jak tu nie zwariować?! Warunkowe zwolnienia to też jakiś pusty przepis w Kodeksie Karnym Wykonawczym ponieważ niedają prawie nikomu tych zwolnień a jak już to marne ochłapy [...]”.

Powyższy fragment to skarga na system penitencjarny składająca się z konkretnych argumentów przedstawionych w szyderczym tonie, np. *7 min. telefonu to jakaś kpina!, 6 kg paczka żywnościowa? Wolne żarty!* Struktura tekstu jest zwarta i koherentna, a zdania złożone, ale pozbawione interpunkcji, przez co są czasami nieczytelne. W tekście występuje gdzieś wyszukane słownictwo, np. *system penitencjarny, demoralizacja, utrzymywać więzi, opieszale*. Jeśli chodzi o gramatykę, to badany wyraża zmianę stanu za pomocą czasownika statycznego, stosuje nieprawidłową rekcję czasownika i odmianę przez przypadki, np. *nie sponsoruje to skarb państwa!* oraz nie zna zasady pisowni *nie* z czasownikami. Błędy świadczą o dużych brakach ze strony systemu edukacji, natomiast wyżej wymienione słownictwo czy refleksyjne sformułowania, np. *cofam się w rozwoju, przepisy regulaminu są krzywdzące* sugerują potencjał intelektualny. Przy odpowiednim wsparciu ten badany mógłby osiągnąć wyższy poziom kompetencji językowej.

## (8) Życiorys badanego nr 8 (64 lata)

„[...] Do 16-tego roku życia mieszkałem w dzielnicy „Zdroje”, następnie wraz z rodziną przeprowadziliśmy się do dzielnicy „Pomorzany”, gdzie zaczęła się moja niechlubna kariera. Rok po przeprowadzce wylądowałem w Zakł. Poprawczym, po wyjściu w 1974, po roku na wolności, pierwszy raz wylądowałem w więzieniu. Po wyjściu w 1981r. wzięłem ślub będąc na wolności. Z tego związku mam syna – wspaniały chłopak, od ponad 10-ciu lat wraz z żoną i cucerzką mieszka poza granicami kraju. Nadmieniam, że jest to jedyne moje dziecko. W połowi 80-tych lat kiedy ponownie siedziałem, żona wzięła rozwód i wyprowadziła się [...] Ja jak zwykle oczywiście siedziałem, i tak z małymi przerwami siedzę do dzisiaj”.

Struktura tekstu przypomina sprawozdanie. Badany relacjonuje w chronologiczny sposób, kiedy trafiał do zakładu karnego i z niego wychodził nie wgłębiając się w jakiegokolwiek bliższe informacje dotyczące życia. W tekście dominują przeważnie krótkie zdania, ale poza nielicznymi błędami napisany jest starannie i gramatycznie poprawnie. Słownictwo jest ubogie w przymiotniki i przysłówki, mamy wiele powtórzeń, np. *wylądować*, *wziąć* i *wyjsć*. Z powyższej historii życia można wywnioskować, że badany mógłby zinternalizować idiolekt na poziomie rozwiniętym, gdyby nie zakończył zbyt wcześnie edukacji.

### 3. Wnioski

Na podstawie przytoczonych fragmentów życiorysów można stwierdzić, że wszystkie prace są w mniejszym lub większym stopniu przykładem stosowania przez autorów ograniczonego idiolektu. Badani nie wykazali się umiejętnością pisania dłuższego, rozbudowanego i koherentnego tekstu. Czytając życiorysy odnosi się wrażenie, że badani przelewali bezpośrednio na papier dosłownie wszystko, co im przyszło do głowy. Dlatego powyższe teksty charakteryzuje w większości chaotyczna struktura, zaburzona chronologia historii życia oraz częste dygresje.

Konstrukcje zdaniowe nie są złożone i oryginalne. Dominują krótkie zdania lub równoważniki zdań, często niepoprawne gramatycznie. Tylko w dwóch przypadkach badani potrafili poprawnie budować zdania podrzędne, ale nie potrafili zastosować w odpowiednich miejscach interpunkcji. Mamy bardzo dużo przykładów nieznamośności podstawowych zasad pisowni w języku ojczystym. Charakterystyczny jest również ubogi zasób słownictwa, czego skutkiem jest stosowanie wielu powtórzeń zamiast synonimów.

W żadnej pracy nie zastosowano przydawki rozwiniętej czy innych bardziej złożonych struktur językowych. Badani relacjonują kolejne epizody swojego życia nie poszukując głębszych związków przyczynowo skutkowych. Nie stosują skomplikowanych narzędzi literackich i logicznej argumentacji. W swoich wypowiedziach formułują sądy niepodważalne, których czasami nie rozumieją, np. że relacja rodzica z dzieckiem zależy od obecności rodzica w jego życiu. Wypowiedzi formułowane są w sposób ekspresyjny, co może być spowodowane sytuacją życiową i pobytem w więzieniu.

W odniesieniu do teorii B. Bernsteina należy stwierdzić, że nie tyle pierwotna socjalizacja, co przede wszystkim edukacja i kontynuacja pielęgnowania nabytego języka jest istotna, aby zinternalizować idiolekt na poziomie rozwiniętym. Dowodem tego jest badany nr 5, który mimo dysfunkcyjnego środowiska rodzinnego osiągnął wyższy poziom kompetencji językowej niż badani, który wychowywali się w sprzyjających rozwojowi języka warunkach. Z kolei najgorszy pod względem językowym życiorys napisał badany nr 3, który miał wspaniałe dzieciństwo, był otoczony opieką i troską, a zatem doświadczył pozytywnej socjalizacji pierwotnej. Reasumując wszyscy badani prezentują ograniczony idiolekt, co jest bez wątpienia wynikiem uwarunkowań środowiskowych, w tym braku solidnej edukacji. Przedstawione przykłady potwierdzają teorię Bernsteina, że środowisko jest głównym czynnikiem kształtującym język. Niemniej jednak należy również uwzględnić predyspozycje biologiczne, np. inteligencję, co wyraźnie pokazały przytoczone przeze mnie przykłady życiorysów.

## **Bibliografia**

- Bernstein, B. (1971–75), *Class, Codes and Control* (tom 1, 2, 3). London.  
Chomsky, N. (2005), *O naturze i języku*. Warszawa.  
Jaszczurowska, E. (2011), *Kody socjolingwistyczne i edukacyjne*. Bielsko-Biała.



## Modern Foreign Languages in Poland

**Marcin ŁACZEK**

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: [m.laczek@uw.edu.pl](mailto:m.laczek@uw.edu.pl), 

**Abstract:** This text, on its theoretical plane, sketches the *differentia specifica* existing between Polish (applied) linguistics and didactics (methodology) of foreign language teaching and learning/ glottodidactics as well as probes contexts of teaching the native versus the other (i.e. foreign) language – based on English. After referring to some of the most important works found in the (Polish) literature (all concerned with teaching and learning the English language), in the further part of the article, the author advises on current education system in Poland. The empirical section, in turn, quotes the most recent figures excerpted from the data published by the Central Statistical Office in Poland, and regarding the number of speakers of particular modern foreign languages (based on primary, lower secondary and secondary education in the preceding school year, i.e. 2016–2017).

**Keywords:** modern foreign languages, methodology of foreign language teaching and learning, glottodidactics, Polish system of education, primary education, lower secondary schooling, secondary education

### 1. Introduction to Polish (Applied) Linguistics and Glottodidactics

At the end of the 18<sup>th</sup> century, a German linguist, August Ferdinand Bernhardt, as the very first scholar ever, distinguishes and then separates applied linguistics from pure linguistics. Second, in chronological order, is Jan Niecisław Ignacy Baudouin de Courtenay of Polish origin. As F. Grucza (2013: 49–50, 185) notes, the date of publication of A. F. Bernhardt's work does not set the start of the history of applied linguistics at all, but merely "(a) the beginning of the history of conscious isolation of applied linguistics and, thus, dividing the general scope of linguistics into pure and applied linguistics; and (b) the beginning of the explicit recognition of certain concepts to the set of objectives of applied linguistics". What is more, the year of giving by J. N. I. Baudouin de Courtenay his famous St. Petersburg lecture – i.e. 1870 – does not, similarly, stand for the beginning of the history of Polish applied (meta)linguistics *per se*. In fact, F. Grucza (2013: 187) rejects the assertion that the difference between these two subfields is that pure linguistics has only cognitive objectives while applied linguistics – practical, arguing that both are of cognitive nature: "knowledge, and only knowledge creation", be it a different kind of knowledge (F. Grucza 2013: 117).

Adam Mickiewicz University in Poznań is the place where Polish glottodidactics – termed either “methodology” or “didactics of foreign languages teaching”, and perceived by the Poznań linguists as a field of (applied) linguistics – is born. The place where “glottodidactics” is used in a pioneering way though is the Institute of Applied Linguistics of the University of Warsaw. Indeed, F. Grucza (2013: 222) uses it in the title of the first symposium organised by the Institute of Applied Linguistics of the University of Warsaw in 1972: “Applied Linguistics and Glottodidactics”. Glottodidactics, F. Grucza (2013: 221–228) states focuses its research interests on scientific comprehension of the processes that operate in the glottodidactic system during the process of language learning. S. Grucza (2013: 6), in turn, adds that glottodidactics, which is established as an independent field of study in the second half of the twentieth century, concentrates on foreign language teaching, foreign language learning and foreign language teachers’ education. However, according to W. T. Miodunka (2009: 77–78) “the term glottodidactics works with one limitation: it refers to teaching foreign languages, and not to teaching languages in general (including the mother tongue, as it is originally suggested by Prof. F. Grucza)”<sup>1</sup>. As a matter of fact, it is “linguodidactics” which deals with the school acquisition process, the development and improvement of linguistic and communicative competence in the mother tongue/ first language, J. Nocoń (2012) claims.

It is important to note that in opposition to the Poznań school of linguistics, which combines glottodidactics not with pedagogy or general didactics but with linguistics, F. Grucza (2013: 223) treats it as “a (relatively) autonomous” field justifying that both linguistics, glottodidactics and general didactics, firstly, work on different subjects and, secondly, “glottodidactics (the sequence of cognitive work that constitutes it must be divided into the stage (plane) of pure research and the stage (plane) of applied (applicative) research.” Hence according to the assumptions of the linguists from Adam Mickiewicz University in Poznań, glottodidactics is identical with methodology of teaching foreign languages whereas the conception propagated by the University of Warsaw posits that its main purpose is to study the functioning of one of the particular types (a certain category) of communication systems that F. Grucza (2013: 221) calls “glottodidactic systems”:

[t]heir main (constitutive) elements (components) are, on the one hand, pupils and, on the other hand, teachers of languages, but not only of foreign languages, but also mother tongues. The primary objective of glottodidactics is the reconstruction of specific properties (abilities, skills) of both constitutive coefficients of these systems and, thus, not only teachers, but also, as a matter of fact, and in the first instance, pupils involved in such communication systems.

To conclude this part, let me yet expand here in more detail upon the very concept of reconstruction<sup>2</sup>: learning, assimilation or acquisition S. Grucza (2013: 106), based on the anthropocentric theory, calls “reconstruction” both in reference to a general

---

<sup>1</sup> All translations from the Polish language are mine, M. Ł.

<sup>2</sup> J. Sokol (2015), to give another example, replaces “learning” (first) language with its “constructing” (with assistance of the trial and error method, and adults).

and specialised idiolect: “[r]econstruction of specialised idiolect, similarly to reconstruction of general idiolect, is based on linguogenerative (biological-genetic) properties of speakers-listeners”. Besides, as the author (2013: 145) adds further:

real languages (idiolects) of specific individuals, and, thus, real specialised languages (idiolects) of specific professionals are not something given to anyone ‘in advance’, that every man has to produce (‘acquire’) his own language (idiolect) and only he can develop it himself. Second, ‘language acquisition’ is a process in which every man ‘produces’ (his own) real language based on a specific kind of biological-genetic linguogenerative properties and that language learning ‘involves’ the process of generating linguistic knowledge about the world – the process of getting to know the world, that, yet at this level, human languages ‘fulfil’ important cognitive functions in general, and specialised languages in particular.

In light of irrefutable redundancy, it is difficult to cite even the most important works that are proposed in the (Polish) literature, and which emerge when attempting to make a synthetic review of the notion in question. I have decided to refer to EFL teaching/ learning works only with the reason for that being twofold: first, I am an English teacher myself and, second, most of the works referred to are, in actual fact, MFL-oriented. On a technical note, the authors’ names as per alphabetical order, and only monographs are quoted<sup>3</sup>: A. Andrychowicz-Trojanowska (2018), M. Dakowska (1987, 1996, 2001/2007, 2003, 2005/2007, 2014, 2015), K. Drożdżał-Szelest (1997), D. Gabryś Barker (2005), R. Gozdawa-Gołębiowski (2003), H. Komorowska (2003, 2007, 2012), J. Majer (2003), E. Mańczak-Wohlfeld (1992, 1994, 1995), E. Mioduszevska (1992), A. Niżegorodcew (1991, 2007), T. Siek-Piskozub (1994, 1995, 2001, 2002), E. Waniek-Klimczak (1993, 2005, 2009), J. Zybort (1999, 2012).

## 2. Contexts of English Teaching and Learning

The sociolinguistic model of present-day Englishes<sup>4</sup> developed by B.B. Kachru (1985, 1992), and later by B.B. Kachru/ C.L. Nelson (1996), is best illustrated with a diagram presenting the “inner circle” (representing the six monolingual countries whose inhabitants use the English language as their mother tongue<sup>5</sup>), the “outer circle” (consisting of postcolonial countries where English is used as their second language in its institutionalised form) and the “expanding circle” (where the communicative role of English is not formally recognised, it is used as a foreign language on the

---

<sup>3</sup> Taken from the Professors’ profiles on their university websites [access: 25.03.2020].

<sup>4</sup> One of the critics of the subject model is Quirk who joins the discussion on passing over the standards and, thus, allowing English to “drift far away from the main linguistic values of standard Global English.” (D. Clayton 2011).

<sup>5</sup> E. Lipińska/ A. Seretny (2012) perceive the term “mother tongue” as superior to the concept of “native language” (in the sense: of one’s own) which, as they say, stands in contrast to “the other”, “not one’s own”.

economic, cultural or scientific plane)<sup>6</sup>. A. Holliday (1994a, 1994b), in turn, distinguishes between these acronyms: BANA – British (including the Republic of Ireland<sup>7</sup>), Australian and North American versus TESEP – tertiary, secondary and primary (education) in reference to language teaching methods; the first refers to private sectors and the second – public ones (of those countries where English is taught as a second or foreign language) while, to give another example, J. Majer (2003) says that English as a target language can be taught: a. in a monolingual society of its native speakers, b. in a multilingual society (in which English functions as an auxiliary language or intra-community lingua franca), c. in a monolingual or multilingual society (in which English functions as an international lingua franca), d. at any school (where English functions as a subject – without any special status awarded). Needless to say, the latter is also the main focus of attention of the present paper.

In a similar vein, H. Komorowska (2006) draws attention to a conflict that can be observed between the pragmatic goal of calling for unity of the lingua franca – a means of communication between people who speak other mother tongues and intercultural and socio-political languages; this unity, according to her (2006: 111), can only be achieved through a diversity of languages in multicultural contexts. In addition to that, the way any language is taught depends on a number of factors and perspectives such as: socio-cultural, historical, political, educational, economic, technological, linguistic or geographic, to name a few. It should also be borne in mind that “context” in a formalised teaching and learning environment may stand for, *inter alia*: instructions set in didactic materials (A. Niżegorodcew 2007), any school class (a truly social context indeed) or even a single lesson that, as reported by S. Walsh (2006: 16), might represent a number of interrelated contexts:

[a]ny second language lesson can be viewed as a dynamic and complex series of interrelated contexts, in which interaction is central to teaching and learning. Rather than seeing the classroom as a *single* social context, as is so often the case, the view taken here is that participants in classroom discourse, teachers and learners, co-construct (plural) contexts. Contexts are constructed through the *talk-in-interaction* in relation to specific institutional goals and the unfolding pedagogic goals of a lesson.

Equally important alike are environmental conditions that can either accelerate or delay the process of language acquisition (R. Ellis 1988). And the distinction, *sui generis*, between English as one’s first language and English as one’s second/additional language can be undermined in a situation where English is detached from its historical roots. What is more, the term “English” can be challenged, too, and replaced by the term “world Englishes” instead. Finally, one can speak of the

---

<sup>6</sup> It is noteworthy that B.B. Kachru (1985, 1992) does not indicate any place for pidgin English or creole (P.C. Nichols 1996).

<sup>7</sup> J. Majer (2003) pays attention to the fact that due to the omission of “the Republic of Ireland” in the acronym in question and/ or its inclusion under the letter B (= Britain), BANA becomes a politically troublesome reference.

juxtaposition: “English native speaker” versus “English non-native speaker”, too, R. Carter/ D. Nunan (2006) admit.

Bearing the above division in mind, there is no doubt that the idea of English as a pluricentric language which has “more than one acceptable standard and a set of norms for [expressing, M. Ł.] creativity” (B.B. Kachru/ C.L. Nelson 1996: 71) is ultimately recognised, which results in English becoming an international (and intranational)<sup>8</sup> language (EIL) or *lingua franca* (ELF). More than that, as pointed out by D. Crystal (2000: 117) nobody owns it either:

[t]here comes a point in the spread of a language when no one can be said to own it – in the sense of having a recognized right to direct its development. No one ‘owns’ English now.

### 3. Modern Foreign Languages in Numbers (based on Primary, Lower Secondary and Secondary Schooling in Poland)

Until 31<sup>st</sup> August 1999 the 8-year primary school is the first stage of education in Poland after which pupils apply for admission to secondary (4-year general, 5-year technical or 3-year vocational) schools. A reform of the system of education (1<sup>st</sup> September 1999), apart from changes in the national curriculum, introduces new types of schools which offer 6 years of primary education (*szkoła podstawowa*: primary school), 3 years of lower secondary schooling (*gimnazjum*: gymnasium) and 3 years of (general or specialised) secondary education (*liceum*: lyceum) or, instead of the latter: 3-4 years of technical secondary education (*technikum*: technical school) or 2-3 years of vocational secondary education (*zasadnicza szkoła zawodowa*: vocational school)<sup>9</sup>. The total number of years of primary and secondary education is from 12 to 15. At the end of the secondary education cycle students can take the maturity examination – *egzamin dojrzałości*, i.e. a standardised national secondary school achievement examination, and receive the maturity certificate – *świadectwo dojrzałości* which enables them to apply for a place at university. Also, as of 1<sup>st</sup> September 2017 another reform of the education system is introduced resulting in, gradual, liquidation of gymnasiums and immediate restoration of 8-year primary schools, 4-year general secondary schools (lyceums), 5-year technical schools and transformation of vocational schools into professional schools (*szkoła branżowa*) (1<sup>st</sup> degree of 3 years; 2<sup>nd</sup> – 2 years). Finally, as of the school year 2009/ 2010 there are two important changes introduced in the national curriculum: first, the study of a foreign language as a compulsory school subject begins yet in Year 1 of the primary school<sup>10</sup> and, second, another foreign language is introduced at the age of 13 (lower

<sup>8</sup> Cf.: L.E. Smith (1981).

<sup>9</sup> 2 years of complementary lyceum or 3 years of complementary technical school are offered for graduates of vocational schools who want to take their maturity examination.

<sup>10</sup> Subsequent years brought further amendments to the national curriculum as a result of which, in some circumstances, the compulsory age for foreign language schooling is now less than 5.

secondary school level) – in actual fact, students are to study two foreign languages until the completion of their secondary education, that is until the age of 19.

The percentage of foreign language learners within compulsory classes in the 2016/ 2017 school year could be presented in the following manner: 49.4% of all pupils in schools for children and teenagers studied one foreign language (51.0% in the previous school year), two languages were learnt by 46.8% (in the previous school year: 45.3%), no foreign language at all was taught to 3.2% (in the previous school year – 3.1%; these were usually those pupils who participated in special education programmes). In contrast, three or more foreign languages were studied, as in the previous year, by 0.7% of students – these were mainly students of general secondary schools who accounted for 61.9% of all those learning three or more languages. Among the general secondary school students the vast majority (90.8%) learnt two foreign languages; similar figures referred to the lower secondary school students (92.4%) and the technical school students (92.6%). In primary and vocational schools, the majority of students, in accordance with the guidelines: 87.2% and 94.5%, respectively, studied only one foreign language. In post-secondary schools, during the same school year, 51.9% of students learnt at least one foreign language, of which 97.5% learnt indeed one and 2.5% – two.

The data on students learning foreign languages as compulsory school subjects show that the entire system of primary, lower secondary and secondary schools (including post-secondary schools) was dominated by the teaching of English, which, in the school year 2016/2017, was attended by 95.2% of all pupils. Second came German (34.5%), followed by Russian (3.9%) and French (2.5%). Spanish was also becoming more popular (2.2% – an increase of 0.4 percentage point).

In primary and lower secondary schools the most popular language learnt was English (95.9% and 97.3%, respectively). Similar figures were obtained from general and technical secondary schools: 99.1% and 98.3%. Yet another year in a row brought an increase (of 1.6 percentage point) in the percentage of students learning English in vocational schools which reached 64.9%, but still remained on a relatively low level compared with other types of schools.

In comparison with the school year 2015/2016, there was an increase (of 0.6 percentage point) to the level of 69.5% in the popularity of the German language in lower secondary schools, while in technical schools (including arts schools) there was a decrease of 0.5 percentage point. As per post-secondary schools, it remained at a similar level as in the previous school year, that is: 3.5%. In all other types of schools there was a slight decrease in the popularity of the language in question. In secondary schools these figures amounted to: 29.3% in the case of vocational school students versus 58.6% – general secondary school students.

Russian was least popular at primary schools (having been chosen by 0.1% of all foreign language learners). The other figures are – lower secondary schools: 6.5%, vocational schools: 4.8%, technical schools: 9.1%, general secondary schools: 10.1%.

In schools for adults in the 2016/2017 school year, the percentage of students learning English as a compulsory school subject amounted to 68.4%, which constituted a small increase (of 0.2 percentage point) compared with the previous

school year. The percentage of students learning German increased to 6.0% (that is by 0.6 percentage point). However, the percentage of those choosing Russian decreased by 0.3 percentage point and oscillated around 1.2%. Teaching other modern foreign languages was occasional<sup>11</sup>.

#### 4. Conclusions

Based on the figures presented throughout the course of the previous chapter, one can notice that in the last dozen or so years, the universality of foreign language teaching in Poland has significantly changed. But so has also the standpoint on modern foreign languages teaching and learning expressed by the Council of Europe. Indeed, a change has been implied in the approach to linguistic education *per se* with the recent introduction of the concept of “plurilingualism” (in contrast to the two already functioning notions, that is: “bilingualism” and “multilingualism”). In actual fact, the purpose of a plurilingual user is no longer to achieve perfection in a given language/given languages compared to an ideal native user, but, merely, to develop language competence – the latter in accordance with the assumption that

an individual person’s experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact (*The common European framework of reference for languages: learning, teaching assessment 2003*: 4).

The most noticeable in Poland was the change in the percentage of students subject to compulsory English education which rose to 95.2% (an increase of 37.0 percentage points compared to the 2001/2002 school year). And since the school year 2011/2012 it has remained level, gaining even a slight increase in the consecutive years. On the other hand, the percentage of students learning German as part of their compulsory classes from the 2005/2006 school year had been dropping slowly with a break in the school years: 2008/2009–2011/2012 when it, in fact, increased by almost 8 percentage points to approximately 39.0%. From the 2012/2013 school year, it began to decline again though and in 2015/2016 it reached 33.7%. In the 2016/2017 school year, the percentage of students learning German as part of compulsory classes increased by 0.8 percentage point. In comparison with the 2015/2016 school year, the percentage of learners of the Russian language remained level, that is 3.9%. Its popularity, however, has steadily been declining for the last dozen or so years – in the 2001/2002 school year it was studied by 11.4%. The percentage of those studying French or Spanish has, in turn, slightly increased and currently amounts to 2.5%

---

<sup>11</sup> All statistical data excerpted from the Central Statistical Office document: *Education in (sic!) 2016-2017 school year* (pp. 99–104).

(in the previous school year: 2.4%) and 2.2% (1.8% in the previous school year), respectively.

Lastly, the popularity of particular foreign languages is regionally diversified, too and although the most common foreign language taught (as part of compulsory school classes) in Poland is English (similarly to the previous school years), there are territorial differences noticeable alike. Thus German dominates in the west whereas Russian – in the east<sup>12</sup>.

## Bibliography

- Andrychowicz-Trojanowska, A. (2018), *Podręczniki glottodydaktyczne. Struktura – funkcja – potencjał w świetle badań okulograficznych*. Warszawa.
- Carter, R./D. Nunan (eds.), (2006), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge.
- Clayton, D. (2011), *English for the English; Englishes for the Rest?*, (in:) “EngLangBlog”. (URL <http://englishlangsfx.blogspot.com/2011/11/english-for-english-englishes-for-rest.html>). [Accessed 3.03.2019].
- Crystal, D. (2000), *Language Death*. Cambridge.
- Dakowska, M. (1987), *Funkcje lingwistyki w modelach i procesach glottodydaktycznych* [Functions of linguistics in glottodidactic models and processes]. Warszawa.
- Dakowska, M. (1996), *Models of Language Use and Language Learning in the Theory of Foreign Language Didactics*. Frankfurt am Main.
- Dakowska, M. (2001/ 2007), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych* [Psycholinguistic foundations of modern foreign languages didactics]. Warszawa.
- Dakowska, M. (2003), *Current Controversies in Foreign Language Didactics*. Warszawa.
- Dakowska, M. (2005/2007), *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa.
- Dakowska, M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej* [On the development of didactics of modern foreign languages as a scientific discipline]. Warszawa.
- Dakowska, M. (2015), *In Search of Processes of Language Use in Foreign Language Didactics*. Frankfurt am Main.
- Drożdźiał-Szelest, K. (1997), *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*. Poznań.
- Education in (sic!) 2016-2017 school year. Statistical information and elaborations* (2017), Central Statistical Office. Warszawa.

---

<sup>12</sup> The statistical data are excerpted from the Central Statistical Office document: *Education in (sic!) 2016-2017 school year* (pp. 99–104).



- Edukacja*, (in:) "Ministerstwo Edukacji Narodowej". (URL <https://men.gov.pl/>). [Accessed 31.3.2019].
- Ellis, R. (1988), *Classroom Second Language Development*. New York.
- Gabryś Barker, D. (2005), *Aspects of Multilingual Storage, Processing and Retrieval*. Katowice.
- Gozdawa-Gołębiowski, R. (2003), *Interlanguage Formation: a Study of the Triggering Mechanisms*. Warszawa.
- Grucza, F. (2013), *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa.
- Grucza, S. (2013), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Grucza, S. / M. Olpińska-Szkiefko/ M. Płużyczka/ I. Banasiak/ M. Łączek/ A. Bonek/ A. Kaleta/ A. Sztuk (eds.) (2017), *Franciszek Grucza. Dzieła zebrane*, t. 1–11. Warszawa.
- Holliday, A. (1994a), *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge.
- Holliday, A. (1994b), *The House of TESEP and the Communicative Approach: the Special Needs of State English Language Education*, (in:) "ELT Journal" 48, 3–11.
- Kachru, B.B. (1985), *Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: the English Language in the Outer Circle*, (in:) R. Quirk/ H.G. Widdowson (eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge, 11–30.
- Kachru, B.B. (1992), *World Englishes: Approaches, Issues, and Resources*, (in:) "Language Teaching" 25, 1–14.
- Kachru, B.B./ C.L. Nelson (1996), *World Englishes*, (in:) S. Lee McKay/ N.H. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge, 71–102.
- Komorowska, H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych* [Methodology of teaching foreign languages]. Warszawa.
- Komorowska, H., (2006), *Teaching English as a Lingua Franca*, (in:) J. Zybert (ed.), *Issues in Foreign Language Learning and Teaching*, Warszawa, 111–123.
- Komorowska, H. (2007), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego* [Assessing skills in foreign language learning]. Warszawa.
- Komorowska, H. (2012), *O programach w kształceniu ogólnym i zawodowym* [On curricula in general and vocational education]. Warszawa.
- Lipinska, E./ A. Seretny (2012), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonyego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*. Kraków.
- Majer, J. (2003), *Interactive Discourse in the Foreign Language Classroom*. Łódź.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (1992), *Analiza dekompozycyjna zapożyczeń angielskich w języku polskim* [Decomposing analysis of English borrowings in the Polish language]. Kraków.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (1994), *Angielskie elementy leksykalne w języku polskim* [English lexical elements in Polish]. Kraków.

- Mańczak-Wohlfeld, E. (1995), *Tendencje rozwojowe współczesnych zapożyczeń angielskich w języku polskim* [Developing trends of modern English borrowings in the Polish language]. Kraków.
- Miodunka, W.T. (2009), *Lingwistyka stosowana a nauczanie języka polskiego jako obcego*, (in:) "Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik" 1, 61–80.
- Mioduszewska, E. (1992), *Conventional Implicature and Semantic Theory*. Warszawa.
- Nichols, P.C. (1996), *Pidgins and Creoles*, (in:) S. Lee McKay/ N.H. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge, 195–217.
- Nizęgorodcew, A. (1991), *Dyskurs interakcyjny a kompetencja komunikacyjna w języku obcym* [Interactive discourse and communicative competence in a foreign language]. Kraków.
- Nizęgorodcew, A. (2007), *Input for Instructed L2 Learners. The Relevance of Relevance*. Clevedon.
- Nocóń, J. (2012), *Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego*, (in:) "Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik" 5, 49–64.
- Poland Overview*, (in:) "European Commission. EACEA National Policies Platform. Eurydice". (URL [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/poland\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/poland_en))<sup>13</sup>. [Accessed 1.4.2019].
- Siek-Piskozub, T. (1994), *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych* [Games and plays in teaching foreign languages]. Warszawa.
- Siek-Piskozub, T. (1995), *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym* [Games, plays and simulations in the glottodidactic proces]. Poznań.
- Siek-Piskozub, T. (2001), *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyiczna na lekcji języka obcego* [Learning by playing. Ludic strategy in a foreign language lesson]. Warszawa.
- Siek-Piskozub, T. (2002), *Umuzycznienie glottodydaktyki. Muzyka i piosenka na lekcji języka obcego* [Glottodidactics and music. Music and song in a foreign language lesson]. Poznań.
- Smith, L.E (ed.) (1981), *English for Cross-Cultural Communication*. London.
- Sokol, J. (2015), *Europejska wielojęzyczność*, (in:) "Języki obce w szkole. Sięgnij po języki!", 21–27.
- Walsh, S. (2006), *Investigating Classroom Discourse*. Abingdon.
- Waniek-Klimczak, E. (1993), *The Sociolinguistic Study of Phonetic Parameters in "Polish English": a Case Study of Voice Implementation in the Speech of Polish Immigrants to Great Britain* [unpublished doctoral dissertation]. Łódź.
- Waniek-Klimczak, E. (2005), *Temporal Parameters in Second Language Speech: An Applied Linguistic Phonetics Approach*. Łódź.

---

<sup>13</sup> I would challenge some terms translated from Polish into the English version of the document.

- Waniek-Klimczak, E. (2009), *Socio-Psychological Conditioning in ESL Pronunciation: Consonant Voicing in English Spoken by Polish Immigrants to Britain*. Włocławek.
- Zybert, J. (1999), *Errors in Foreign Language Learning. The Case of Polish Learners of English*. Warsaw.
- Zybert, J. (2012), *Efektywność w szkolnej nauce języka obcego*. Warszawa.

## Wspólna struktura ludzkich dociekań w pragmatyce komunikacji prawniczej

The common structure of human inquiry in the pragmatics of legal communication

**Joanna OSIEJEWICZ**

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: [j.osiejewicz@uw.edu.pl](mailto:j.osiejewicz@uw.edu.pl), 

**Abstract:** A lawyer who wants to go beyond matrix thinking must develop some mental and practical agility. Understanding and applying John Dewey's experimental logic allows this agility to be achieved. His concept of experimental logic assumes that creativity and subjectivity are the foundation of the functioning of a complex system of legal institutions. Dewey introduces the concept of a common structure or pattern of human inquiry, which remains largely the same regardless of the issue to which it is applied. The pragmatic pattern of legal reasoning is therefore based on a more general pattern of human reasoning. The purpose of the article is to discuss this concept and to present its assumptions in relation to legal reasoning and legal communication.

**Keywords:** legal communication, experimental logic, legal analysis, legal reasoning, pragmatics

### Wstęp

W krótkim eseju zatytułowanym „Logical Method and the Law” J. Dewey przedstawił koncepcję, zmierzającą do zaoferowania osobom zaangażowanym w proces podejmowania decyzji prawnych jednolitego sposobu traktowania spraw służących określonym celom, mimo różnorodności tych spraw (J. Dewey 1924: 22). Zdaniem J. Deweya, urzędnicy administracyjni, sędziowie i prawnicy powinni ufać logice eksperymentalnej i kierować się ogólnymi zasadami uznanymi za przydatne dla rozwiązywania konkretnych problemów prawnych. Innymi słowy, analizując konsekwencje rozumowania prawniczego w zakończonych już sprawach, prawnik może sformułować lepsze decyzje w sprawach, nad którymi pracuje obecnie.

J. Dewey uważał, że system analityczny, który stoi za prawem, jest konsekwencjonalistyczny. To oznacza, że analiza prawnicza i komunikacja w tym systemie mają być ukierunkowane na produkty końcowe, a nie na proces, który prowadzi do tych produktów. Takie stanowisko jest o tyle uzasadnione, że codzienne działanie systemu prawnego wydaje się opierać na praktycznych aspektach tego, jak prawnicy radzą sobie z konkretnymi sprawami w konkretnych sytuacjach faktycznych. Celem artykułu jest omówienie koncepcji J. Deweya, ukazanie jej założeń w odniesieniu do rozumowania prawniczego i uzasadnienie, ukazanie eksperymentalnego podejścia do rozwiązywania problemów prawnych oraz komunikowania tych rozwiązań.

## 1. Eksperymentalne rozumowanie prawnicze

Logika eksperymentalna opisywana przez J. Deweya obejmuje proces prób i błędów, który zmienia się w zależności od okoliczności rozumowania, a nawet od tego, kto jest w proces rozumowania zaangażowany. Kiedy aktorzy w systemie prawnym angażują się w proces eksperymentalnych dociekań, badają, oceniają i wartościują dane, które mają do dyspozycji, wykorzystując elementy, które ich zdaniem działają, i odrzucając te, które ich zdaniem są nieprzydatne. Prawnicy poszukują teorii pasujących do prowadzonych przez nich spraw i odnoszących się do ich problemów prawnych, oceniają powiązanie tych teorii z proponowanymi wynikami i kalkulują, czy teorie będą prowadzić do pożądanego rezultatu. Jeśli prowadzą one lub mogą prowadzić do pożądanego rezultatu, prawnicy wykorzystują je jako narzędzia analityczne (M. Mendell 1994: 576–635). Jeśli nie, odrzucają je na rzecz właściwszych teorii, bardziej pomocnych w danej sprawie. Jeśli przed ostatecznym rozwiązaniem sprawy konieczne będzie rozstrzygnięcie kilku problemów pośrednich, omówiony proces kształtowania zagadnień i stosowania odpowiednich regulacji będzie postępował odrębnie dla każdego problemu, tak długo aż sprawa zostanie dostatecznie rozwiązana (J. Dewey 1938: 108). J. Dewey zaczął szczegółowo omawiać poszczególne aspekty logiki eksperymentalnej i jej zastosowanie w sferze rozumowania prawniczego nie dlatego, że uznał za konieczne przekonanie decydentów prawnych do zmiany ich rozumowania, ale dlatego, że uważał, że już działają oni w ten sposób. Był zdania, że decydenci utrzymują fikcję w celu ukrycia zasad faktycznie stosowanych w procesie podejmowania decyzji prawnych przez ogół społeczeństwa (J. Dewey 1924: 23–26). Ta fikcja wyraża się w twierdzeniu, że decyzje prawne muszą być podejmowane zgodnie ze ściśle formalnymi zasadami logiki, mającymi sylogistyczny charakter (J. Dewey 1924: 21).

Dewey uważał, że logika, która ma największą wartość historyczną i wywiera największy wpływ na decyzje prawne, wynika z sylogizmu (więcej: J. Osiejewicz 2020). Jest to jednak logika ustalonych form, a nie metod podejmowania inteligentnych decyzji w konkretnych sytuacjach lub metod stosowanych w kwestiach spornych (J. Dewey 1924: 21). Dewey wątpił, aby taka logika mogła faktycznie stanowić serce wysoko rozwiniętego systemu prawnego (B. Bix 2004: 80–81). Jego zdaniem oparte na niej rozumowanie prawnicze prowadzi do mechanicznego orzecznictwa, w którym przepisy prawne są automatycznie stosowane do sytuacji faktycznych w taki sposób, aby z absolutną logiczną pewnością określić właściwą decyzję. Według J. Deweya ten rodzaj sylogistycznego rozumowania w prawie nie jest ani możliwy, ani pożądaný. J. Dewey nie zaprzeczał, że duch formalnej logiki Arystotelesa ma związek z jego teorią logiki eksperymentalnej. Nie zgadzał się jednak ze ścisłym stosowaniem formy sylogistycznej. Jego zdaniem istnieje dysproporcja między faktycznym rozwojem prawnym a ścisłymi wymogami logiki opartej na sylogizmie (J. Dewey 1924: 20).

J. Dewey utożsamiał pragnienie formalności logicznej z potrzebą dążenia do spójności W. Muyumb (2014: 159–173). Wykorzystanie wcześniej przygotowanych i znanych pojęć daje bowiem poczucie stabilności: gwarancji ochrony przed nagłymi i arbitralnymi zmianami reguł, które determinują konsekwencje działań (J. Dewey 1938: 134–135). J. Dewey uważał jednak, że jest to iluzoryczne poczucie ochrony, które

utrwała się dzięki raz przyjętemu nawykowi (J. Dewey 1924: 20). Obowiązek wykazywania formalnej, sylogistycznej spójności logicznej w procesie podejmowania decyzji prawnych wynika bowiem z nawyku, napędzanego własną wewnętrzną bezwładnością. Zdaniem J. Deweya istnieje inny rodzaj logiki w pracy prawnika: logika dotycząca konsekwencji (N. MacCormick 1983: 242).

Próbując wyjaśnić swój alternatywny pogląd, J. Dewey zdefiniował teorię logiczną jako procedurę stosowaną przy podejmowaniu decyzji w tych sprawach, w których późniejsze doświadczenia pokazują, że były to najlepsze decyzje, jakie można było podjąć w danych warunkach (J. Dewey 1924: 17–18). Taka definicja pozwala na racjonalizację poprzednich decyzji. Zdaniem Deweya reguły prawne powinny przede wszystkim tworzyć uogólnione systemy logiczne, których podstawą jest spójność w stosowaniu prawa. Przyznawał wprawdzie, że istnieją sytuacje, w których logika formalna może być stosowana w rozumowaniu prawniczym, utrzymywał jednak, że formalna spójność logiczna nie powinna być głównym celem systemu prawnego. Logika formalna powinna być stosowana o tyle, o ile służy pragmatycznemu podejmowaniu decyzji. Konsekwentnie argumentował, że najważniejsze jest podjęcie właściwej decyzji prawnej, niezależnie od logiki formalnej.

Dewey zaprzeczał, jakoby logika Arystotelesa była podstawą do zrozumienia prawa. Dla Deweya logika stanowi narzędzie intelektualnego sondażu, analizy i wglądu w sytuację. Może być ona modyfikowana, podobnie jak inne narzędzia stosowane w nowych warunkach do osiągnięcia nowych celów. Stałe i uniwersalne rozumienie logiki byłoby nadmiernie restrykcyjne, ponieważ argumenty lub zasady logicznie spójne w rozumieniu arystotelesowskim nie mogłyby zmieniać się w czasie. Zasady logiczne – niezależnie od formy – są narzędziami, które nigdy nie mają stać się absolutnie statyczne. Muszą one być przede wszystkim przydatne w praktyce, aby ich stosowanie było uzasadnione (J. Dewey 1924: 26). W zakresie, w jakim nie są one użyteczne, należy je odrzucić na rzecz bardziej odpowiednich zasad. Traktowanie zasad prawnych jako abstrakcyjnych dyrektyw przynosi efekt przeciwny do zamierzonego – czyni prawo mechanicznym i oderwanym od swej funkcji społecznej.

## **2. Wspólna struktura lub wzorzec ludzkich dociekań**

J. Dewey (1938: 105) uważał, że rozumowanie prawnicze odzwierciedla zjawisko, które nazwał „wspólną strukturą lub wzorcem ludzkich dociekań”. Jego zdaniem rozumowanie prawnicze oparte jest na ogólnym paradygmacie ludzkiego myślenia: człowiek wykorzystuje swoje „renesansowe” zdolności w podobny sposób, bez względu na to, w jakie przedsięwzięcia jest zaangażowany. Struktura rozumu nie jest bowiem, jak niektórzy mogliby przypuszczać, stała i abstrakcyjna. Dewey rozstał się z racjonalistyczną tradycją filozoficzną reprezentowaną przez Rene Descartesa i Immanuela Kanta i przyjął bardziej płynną i praktyczną formę myślenia (R. Rorty 1982: 161), zaprojektowaną w taki sposób, aby zmierzać prostą drogą do praktycznych rezultatów, a nie abstrakcyjnych pojęć umysłu lub poznania, rozwiniętych przez innych epistemologów i logików. Mówiąc prostym językiem, myślenie jest dobre, jeśli działa. Działa zaś wtedy, gdy dzięki niemu człowiek osiąga to, co chce osiągnąć. Dewey nie zgadzał się z tradycją racjonalistyczną, podkreślającą, że istnieją zamknięte,

stałe i prawdziwe formy intuicji i logiki, na których opiera się ludzki umysł. Rozumowanie prawnicze w rozumieniu J. Deweya oznacza zastosowanie wspólnego wzoru ludzkiego rozumowania do określonej dziedziny intelektualnej, w tym przypadku prawa. Wzorzec rozumowania prawniczego jest więc oparty na bardziej ogólnym wzorcu rozumowania ludzkiego (J. Dewey 1938: 105). Aktorzy w systemie prawnym wykorzystują swoje zdolności analityczne do rozstrzygnięcia problemów prawnych w ramach społeczności dyskursu prawnego. Ta kontekstowa aplikacja jest konsekwencją pragmatycznej natury ludzkiego rozumowania.

Rozumowanie we wszelkich obszarach ludzkiej aktywności intelektualnej, w tym rozumowanie prawnicze, rozpoczyna się od potwierdzenia istnienia nieokreślonej sytuacji. Rozpoznanie, że istnieje nieokreślona sytuacja, to pierwszy krok w dociekaniach. Chodzi tu o wyłonienie takiej nieokreślonej sytuacji, co do której należy uznać, że może się do niej odnosić system prawny. Oznacza to, że cały proces kognitywny zależy od rozpoznania, że mamy do czynienia z problemem prawnym, w odróżnieniu od problemu politycznego, naukowego, społecznego lub technicznego (patrz R.E. Neustadt/ E.R. May 1986).

Gdy nieokreślona sytuacja zostanie uznana za problem prawny, a tym samym umieszczona w odpowiednim polu odniesienia, można kontynuować proces rozumowania. Na tym etapie należy wziąć pod uwagę ewentualne uprzedzenia (J.W. Rand 2003: 731). Jak twierdzi J. Dewey, prawnik wychodzi od niejasnego oczekiwania pewnego wniosku lub co najmniej alternatywnych wniosków, a następnie poszukuje zasad i danych, które dany wniosek potwierdzą lub które pozwolą wybrać między wnioskami konkurencyjnymi. Prawnik rozpoczyna zatem od „niejasnego wniosku”, do którego zamierza dojść, oczywiście z korzyścią dla klienta, a następnie analizuje fakty tak, aby zidentyfikować informacje, na podstawie których można skonstruować korzystne stwierdzenia o faktach i sformułować przesłankę. Jednocześnie szuka reguł prawnych stosowanych w podobnych sprawach oraz zasad uzasadniających określoną perspektywę i sposób interpretowania faktów.

Gdy tylko problem prawny zostanie zidentyfikowany i zacznie się kształtować w określonej kwestii prawnej, kolejnym krokiem jest naświetlenie prawdopodobnego wniosku lub wniosków, które rozwiążą daną sytuację (J. Dewey 1938: 105). Ten niejasny wniosek, o którym mówi J. Dewey, jest w dużej mierze zdeterminowany przez wynik, który będzie najkorzystniejszy dla konkretnego klienta danego prawnika w kontekście napotkanego problemu prawnego. Opierając się w dużej mierze na uprzedzeniach co do prawdopodobnych (lub przynajmniej możliwych) wyników rozumowania, osoba podejmująca decyzje prawne ujmuje problem prawny w sposób sprzyjający początkowym, niejasnym wnioskom. Jak twierdzi Dewey, sposób, w jaki powstaje problem, jest decydujący dla przyjęcia lub odrzucenia konkretnych opcji (J. Dewey 1938: 112). W konsekwencji, sposób, w jaki początkowo kształtuje się kwestia prawna, bardzo często decyduje o wyniku sprawy, ponieważ już na tym etapie podejmowana jest decyzja o stosowanym prawie (J. Dewey 1924: 23). Prawo stosuje się do faktów, a sposób, w jaki fakty w danej sprawie są organizowane lub też wyrażane, określają przepisy prawa, które będą miały zastosowanie w danej sprawie (J. Dewey 1924: 23–26). Dlatego tak istotne jest jak najdoskonalsze uporządkowanie

faktów, które pozwoli na wykorzystanie do nich najkorzystniejszych regulacji prawnych.

Dla Deweya (i innych pragmatyków; B.H. Levy 1991: 123 i nast.) ludzkie rozumowanie jest systemem prób i błędów. Zgodnie z koncepcją pragmatyczną, człowiek pracuje najwydajniej, gdy jest wystarczająco elastyczny, aby płynnie i plastycznie wypróbować nowe pomysły. Dzięki temu może czerpać z szerokiej gamy schematów pojęciowych, wykorzystując te, które najlepiej pasują do danej sytuacji. Konkretna umiejętność analityczna przydatna w danej sytuacji może się bowiem okazać kompletnie bezużyteczna w innej sytuacji, niekoniecznie znacząco odmiennej. Należy wtedy sięgnąć po inną, bardziej użyteczną umiejętność. Dewey uważał, że taki rodzaj zręczności intelektualnej prowadzi do osiągnięcia założonych celów oraz do najbardziej racjonalnych i użytecznych rezultatów. Jest to jego zdaniem najlepsze rozumowanie, oparte na tzw. logice eksperymentalnej. Dla J. Deweya ludzkie rozumowanie jest eksperymentalnym procesem dociekania i refleksji (J. Dewey 1938: 101 i nast., 1910: 68 i nast.).

Zamiast koncentrować się na filozofii umysłu, tak jak zrobili to racjoniści, J. Dewey postrzegał umysł ludzki w świetle codziennych doświadczeń i zorientowania ludzkiej wiedzy na cele lub na konsekwencje działań (J. Dewey 1938: 104). Wskazywał konieczność stawiania praktycznych, naturalnych pytań: „co by się stało, gdybym to zrobił?”, „do czego miałbym się zobowiązać?” (R. Rorty 1982: 163). Jego zdaniem nie należy poszukiwać uniwersalnych prawd, lecz metod stosowanych tu i teraz, a będących najlepszymi dostępnymi metodami osiągnięcia określonych wyników (J. Dewey 1938: 108). Takie stanowisko wskazuje na znaczące odejście od tradycyjnej epistemologii. Tam, gdzie szuka ona logicznych stałych, Dewey kategoryzuje doświadczenia w użyteczny i praktyczny sposób i identyfikuje następujące etapy rozumowania: (I) rozpoznanie nieokreślonej sytuacji; (II) zlokalizowanie problemu; (III) określenie rozwiązania problemu; (IV) rozumowanie dotyczące rozwiązania; (V) operacyjny charakter znaczenia faktów w rozwiązaniu problemu (J. Dewey 1938: 116).

Wspólna struktura lub wzorzec rozumowania obejmuje pięć logicznie odrębnych kroków, które można wykorzystać do ustalenia, czy podejmowane działanie będzie użyteczne, czy nie: (i) odczuwana trudność; (ii) jej lokalizacja i zdefiniowanie; (iii) opcje [możliwego] rozwiązania; (iv) rozumowanie o opcjach; (v) dalsza obserwacja i doświadczenie prowadzące do ich przyjęcia lub odrzucenia (J. Dewey 1910: 72). Kroki w tym procesie odzwierciedlają sposób, w jaki zazwyczaj człowiek obiektywnie i praktycznie myśli o problemach. Co istotne, Dewey nie proponuje przyjęcia nowego sposobu myślenia, lecz próbuje opisać ten sposób, w jaki człowiek zwykle myśli. Chce dzięki temu nakłonić odbiorcę do bardziej krytycznego spojrzenia na swoje analityczne nawyki, co z kolei sprawi, że będzie on bardziej kompetentny w stosowaniu analizy i bardziej precyzyjny w korzystaniu ze swoich umiejętności.

Elastyczności rozumowania prawniczego można stwierdzić analizując pracę prawnika nad problemem prawnym. Rozwiązanie problemu prawnego wymaga uwzględnienia trzech etapów rozumowania: diagnozowania, prognozowania i przygotowania strategii. Prawnicy diagnozują, co dzieje się teraz lub działa się w prze-



szłości, prognozują, co wydarzy się w przyszłości oraz opracowują i wdrażają strategie mające wpływ na przyszłe wydarzenia. Prawnik diagnozuje, zastanawiając się, dlaczego doszło do określonych zdarzeń (Dlaczego klient jest bardziej zdenerwowany małym problem niż dużym?, Dlaczego usługa nie została zrealizowana na czas?, Dlaczego druga strona negocjacji nie jest w stanie zrozumieć, że propozycja jest dobra dla obu stron?). Prawnik prognozuje, jak inni będą reagować na zdarzenia (Jeśli klient wnieśie pozew, kto wygra?, W jaki sposób druga strona odpowie na propozycję zakończenia negocjacji?).

Prawnik określa strategię, opracowując plan rozwiązania problemu. Doradzając klientowi, oferuje kilka opcji, spośród których klient może wybrać najbardziej dla niego odpowiednią. Przygotowując się do negocjacji, opracowuje strategię, która pozwoli drugiej stronie zgodzić się tak dalece, jak to możliwe na rozwiązania proponowane przez jego klienta (T.H. Amabile 1996: 119). W zależności od potrzeb, stosuje przy tym dwa rodzaje rozumowania: zbieżne lub rozbieżne (M. Gladwell 2008: 86–89). Rozumowanie zbieżne zmierza do zawężenia problemu, dla znalezienia jedynej właściwej odpowiedzi. Zakłada ono istnienie zamkniętego katalogu odpowiedzi na dane pytanie. Rozumowanie rozbieżne jest jego przeciwieństwem: pociąga za sobą poszerzenie dociekania poprzez myślenie w kilku kierunkach jednocześnie, dla znalezienia większej liczby odpowiedzi (lub hipotez lub strategii). Zakłada ono istnienie wielu odpowiedzi na dane pytanie (J. Elkins 1996: 511–523).

Proces twórczy pracy prawnika można umownie podzielić na sześć etapów, zawierających diagnozę, prognozę i strategię (S. Krieger/ R. Neumann 2015: 35–36):

1. Rozpoznanie problemu i jego zdefiniowanie.

Ten etap rozpoczyna się od dostrzeżenia, że sprawy nie toczą się właściwie i odpowiada dostrzeżeniu „niejasnej sytuacji” zgodnie z koncepcją Deweya. Prawnik dostrzega problem i jego zadaniem jest skupienie się na nim, zanim zacznie przysparzać kłopotów. Na tym etapie celowe jest aktywne poszukiwanie problemów, zamiast ich unikania.

2. Przygotowanie: gromadzenie i ocena informacji.

Ten etap obejmuje zidentyfikowanie odpowiednich regulacji prawnych i faktów w sposób otwarty. Wskazane jest aktywne podejście do problemu i agresywna wręcz ciekawość.

3. Generowanie opcji: hipotez lub potencjalnych rozwiązań.

W przypadku stawiania diagnozy, prawnik powinien wyobrazić sobie potencjalne wyjaśnienia dla zaistniałych zdarzeń. W przypadku stawiania diagnozy, prawnik powinien wyobrazić sobie potencjalne wizje przyszłości. Potencjalne diagnozy i prognozy są hipotezami o rozwiązaniach problemu prawnego. Im więcej hipotez lub rozwiązań uda się prawnikowi wygenerować, tym większy jest wachlarz opcji, z którego może on korzystać na późniejszych etapach. Na tym etapie należy tylko sporządzić listę, lecz nie weryfikować ani nie oceniać hipotez ani rozwiązań – to będzie kolejny krok. Produktywne i użyteczne przy generowaniu opcji jest rozumowanie rozbieżne.

4. Ocena opcji: hipotez lub potencjalnych rozwiązań.

Jeśli na poprzednim etapie prawnik dokonał diagnozy, powinien teraz przetestować każde możliwe wyjaśnienie, aby zobaczyć, co dokładnie z niego wynika. Jeśli

prognozował, powinien teraz przetestować każdą potencjalną prognozę, aby oszacować prawdopodobieństwo jej wystąpienia. Jeśli tworzył strategię, jego zadaniem jest przetestowanie każdego planu pod kątem skuteczności: w jaki sposób najlepiej osiągnąć cele klienta, jaki jest koszt i jakie ryzyko? We wszystkich tych trzech działaniach należy szukać konkretnych faktów i wyjaśnień dla nich, dowodów i przepisów prawa. Należy odpowiedzieć na pytanie, co takiego potwierdza, że wyjaśnienie jest dokładne (w przypadku diagnozy), że prognoza jest trafna (w przypadku prognozy) lub że plan wpłynie na wydarzenia (w przypadku strategii)? Prawnik powinien również poszukiwać negatywnego dowodu, który mógłby wyeliminować wyłonione opcje z uwagi na niedokładność diagnozy albo nietrafność prognozy lub małe prawdopodobieństwo powodzenia strategii. Zasadne jest zadanie sobie następujących pytań: Jeśli moja hipoteza jest prawdziwa, co jeszcze musi być prawdą (lub fałszem)?, Jeśli moja strategia będzie działać, jakie fakty, dowody lub prawo już zaistniały (lub nie)? Ocena opcji jest oparta na rozumowaniu zbieżnym, zmierzającym do wyeliminowania opcji niepraktycznych, niepopartych przez prawo lub fakty (szerzej: J.S. Dacey/ K.H. Lennon 1998).

#### 5. Decydowanie.

Na tym etapie prawnik dokonuje wyboru najdokładniejszej diagnozy, najbardziej prawdopodobnej prognozy lub najbardziej skutecznej strategii.

#### 6. Działanie.

Jeśli decyzja jest oparta na diagnozie lub prognozie, należy ją zakomunikować właściwym odbiorcom (na przykład klientowi) lub wykorzystać samodzielnie. Jeśli decyzja dotyczy wyboru strategii, należy ją wdrożyć.

W praktyce tych sześć etapów można segmentować jedynie stosując elastyczne podejście, a zgodnie z założeniami logiki eksperymentalnej, proces myślenia może zataczać kręgi. Na przykład podczas dokonywania oceny hipotezy, może okazać się, że potrzebne są dodatkowe informacje. Prawnik wraca wtedy do przygotowania (etap 2), aby pozyskać te informacje, a następnie przystępuje do oceny (etap 4). Po drodze możliwe jest generowanie innych, potencjalnych rozwiązań (etap 3). Działanie na rozwiązaniach (etap 6) może natomiast zainspirować do generowania opcji dla innych rozwiązań (etap 3). Przygotowanie (etap 2) i generowanie opcji (etap 3) często odbywają się w tym samym czasie, podobnie jak ocena opcji (etap 4) i podjęcie decyzji o wyborze jednej z nich (etap 5).

Największe wyzwanie stanowi generowanie i ocenianie opcji – częściowo dlatego, że wymagają one przeciwnych umiejętności. Aby wygenerować jak największą liczbę możliwych rozwiązań lub hipotez, należy pozbyć się zahamowań i dezaktywować sceptycyzm. Na tym etapie pomysły dobre pojawiają się równocześnie z pomysłami wadliwymi. Jednak przedwczesna ich krytyka może zablokować napływ pomysłów – wszystkich, zarówno dobrych, jak i złych – zanim do generatora dotrze ich potencjał (S. Krieger/ R. Neumann 2015: 82–83, 173). Sceptycyzm jest ceniony przez praktykę prawniczą. Jednak prawnik, który jest bardziej biegły w krytykowaniu pomysłów niż w ich tworzeniu, będzie mniej skutecznym narzędziem rozwiązywania problemów. Działaniem stojącym w opozycji do generowania opcji jest ich ocena.

Wymaga ona bowiem cech, które mogłyby osłabić generowanie opcji: rygorystycznego sceptycyzmu, pragmatycznego poczucia realizmu, umiejętności precyzyjnego szacowania ryzyka i rozprawienia się z obawą, że pomysł może być radykalnie chybiony. Te same cechy, które należy wyłączyć, generując hipotezy i rozwiązania, trzeba następnie włączyć ponownie po złożeniu pełnego zakresu opcji i rozpoczęciu ich oceny. Podczas generowania opcji prawnik postępuje najlepiej, jeśli myśli swobodnie i toleruje pewien intelektualny chaos. Jednak podczas oceny powinien zmienić podejście i przyglądać się rozwiązaniom z zimnym realizmem tego, kto musi wziąć na siebie odpowiedzialność za sukces lub porażkę.

### 3. Pragmatyczna komunikacja prawnicza

Logika eksperymentalna sprzyja poszukiwaniu inkluzywnych rozwiązań problemów prawnych, uwzględniających szerokie spektrum różnorodnych czynników. Taki wieloaspektowy problem moralny postawiła w swoich badaniach C. Gilligan, rozróżniając etykę sprawiedliwości i etykę troski (C. Gilligan 1993: 2639). Problem oparty był na następujących faktach: 1) żona Heinza jest chora, a jej życie można uratować tylko za pomocą leku, którego koszt przekracza możliwości finansowe Heinza i jego żony; 2) lokalny aptekarz nie chce obniżyć ceny leku. O rozwiązanie problem zwrócono się do dwojga jedenastoletnich dzieci, Jake'a i Amy, prosząc je o udzielenie odpowiedzi na hipotetyczne pytanie, czy Heinz powinien ukraść ten zbyt drogi lek, żeby uratować życie żony.

Dzieci rozwiązały zadany problem prawny i zakomunikowały swoje odpowiedzi na pytanie prawne zupełnie odmiennie. Jake odpowiedział, że Heinz powinien ukraść lek. Jego zdaniem ludzkie życie jest warte więcej niż pieniądze. Uważał, że aptekarz może zrekompensować sobie żadaną kwotę później od bogatych klientów, podczas gdy Heinz nie będzie mógł odzyskać swojej żony, jeśli ta umrze z powodu braku leku. Zdaniem Jake'a, jeśli Heinz zostanie schwytany, sąd prawdopodobnie go uniewinni. Jake stwierdził, że dylemat Heinza to „problem matematyczny z ludźmi”. Uzasadnił kradzież poprzez hierarchię dóbr: dostrzegł prawną potrzebę usprawiedliwienia kradzieży, zważył dobra i podjął decyzję o wyższości jednego dobra nad drugim. Amy odpowiedziała, że Heinz nie powinien ukraść leku. Uznała, że poza kradzieżą mogą istnieć inne sposoby na zdobycie leku, takie jak pożyczanie pieniędzy. Zdaniem Amy, ani Heinz nie powinien kraść leków, ani też jego żona nie powinna umrzeć. Gdyby Heinz ukradł lek, mógłby wprawdzie uratować swoją żonę, ale gdyby to zrobił, musiałby pójść do więzienia, a wtedy jego żona mogłaby rozchorować się jeszcze bardziej, a on nie mógłby się nią opiekować i zdobyć więcej dawek leku. Heinz powinien więc znaleźć inny sposób na zdobycie pieniędzy.

Odpowiedź Jake'a wyraźnie wynika z rozważań sylogistycznych. Natomiast Amy skupiła się na relacjach między Heinzem i jego żoną oraz między Heinzem a aptekarzem. Dostrzegła, że żona potrzebuje Heinza a Heinz troszczy się o swoją żonę. Starła się odpowiedzieć na potrzeby aptekarza w taki sposób, aby podtrzymać, a nie zerwać więź między małżonkami. Amy oparła swój osąd moralny na przekonaniu, że jeśli ktoś ma rzecz, która utrzyma inną osobę przy życiu, to nie jest właściwe, aby mu jej nie dał. Jej zdaniem problem nie polega na tym, że aptekarz dochodzi swoich praw,

ale na braku jego reakcji. Komunikując wybrane rozwiązanie, Jake odwoływał się do równości, wzajemności, sprawiedliwości i praw. Amy wskazywała zaś na związek, niewyrządzenie krzywdy, opiekę i relację. Amy poszukiwała różnych opcji stosując rozumowanie rozbieżne: Czy Heinz i aptekarz szukają innych możliwości, takich jak transakcje kredytowe?, Dlaczego Heinz i aptekarz nie mogą usiąść wspólnie i porozmawiać o problemie, tak aby aptekarz zrozumiał znaczenie życia żony dla Heinza? (patrz dyskusję: C. Gilligan 2014: 89–106).

Rozumowanie Amy może wydawać się naiwne, jednak w świetle logiki eksperymentalnej to ją należy uznać za skuteczniejszą w rozwiązaniu problemu. Jake posłużył się zbieżną, hierarchiczną logiką, określającą, które dobro ma wyższą rangę. Amy intensywnie szukała rozwiązania problemu, a nie sposobu ocenienia, kto ma rację. Dzieciom zadano jedno, to samo pytanie, jednak każde z nich usłyszało co innego: Jake usłyszał je jako pytanie o hierarchiczną ocenę wyników, natomiast Amy – jako pytanie o rozwiązanie problemu. Amy dostrzegła, że rozwiązanie problemu niekoniecznie wymagało rozstrzygnięcia, czyje prawa są ważniejsze. Oparła się więc ograniczeniom nałożonym przez pytającego. Wygenerowała bogatsze rozwiązanie, dzięki temu, że nie poddała się uprzedzeniom wynikającym ze sposobu sformułowania pytania. Amy zastosowała rozwiązanie inkluzywne – rozwiązała problem, zaspokajając potrzeby wszystkich zaangażowanych osób. Skupienie się na relacjach pomogło jej zrozumieć, że Heinz nie uwolni się od swojego dylematu, dopóki aptekarz nie będzie wolny od swojego. Znalezienie takiego rozwiązania możliwe jest w oparciu o założenia logiki eksperymentalnej, wymyka się natomiast ograniczeniom wynikającym z założeń logiki formalnej.

#### 4. Posumowanie

Pojęcie logiki eksperymentalnej i procesu, który Dewey zidentyfikował jako serce tej logiki, obejmuje sposoby systematycznego angażowania się w rozumowanie prawnicze mające na celu uzyskanie efektywnych rezultatów. Atrakcyjność tej teorii wynika z takiego jej zaprojektowania, aby dawała użyteczne efekty i umożliwiła rozwiązywanie praktycznych problemów prawnych. Naturalnie rozumiemy tak, aby osiągać praktyczne rezultaty. Jednak świadomość możliwości rozpoznania i wyodrębnienia części procesu rozumowania, powinna nam pomóc w dokonywaniu bardziej systematycznej, bardziej celowej i precyzyjnej analizy prawnej. Mówimy przy tym nie o rozumowaniu linearnym, lecz o rekursywnym procesie, wymagającym zapętlenia początkowych konceptualizacji i przeprowadzania dodatkowych badań w miarę posuwania się naprzód. Taki proces rozumowania umożliwia prawnikowi korzystanie ze wszystkich narzędzi, zarówno wyuczonych na studiach prawniczych, jak i pozyskanych w trakcie praktyki zawodowej w miarę rozwiązywania kolejnych problemów prawnych.

Pragmatyczne rozumowanie prawnicze pozwala na elastyczne podejście do problemów prawnych. Inaczej niż logika formalna oparta na sylogizmie „jeżeli – to”, ten rodzaj analizy daje możliwość dokonywania wyboru efektywnych narzędzi rozumowania i komunikowania się, dostosowanych do okoliczności danej sprawy. Prawnik,

który chce wyjść poza myślenie matrycowe, musi rozwinąć pewną mentalną i praktyczną zwinność. Zrozumienie i zastosowanie logiki eksperymentalnej Johna Deweya pozwala na uzyskanie tej zwinności. Postulowana przez niego koncepcja pragmatycznego rozumowania prawniczego zakłada, że kreatywność i subiektywność są podstawą złożonego systemu instytucji prawnych. Inne systemy rozumowania prawniczego usiłują wyeliminować te aspekty, konstruując stricte „naukowy” system teorii prawa (B. Bix 2004: 35, 59–60). Złożone rozumowanie ludzkie, w każdej dziedzinie, także prawnej, jest jednak wielopłaszczyznowe i pragmatyczne, w najpełniejszym znaczeniu tych wyrażań.

Wyniki pracy prawnika zależą nie tylko od jego wiedzy o prawie, lecz również od umiejętności, których nie sposób nauczyć się na studiach prawniczych: wyczucia, jak klient zareaguje na problem i propozycje jego rozwiązania, przewidywania, jaką decyzję podejmie sędzia oraz oceny, jak klienci, sędziowie, świadkowie i przeciwnicy oraz ich pełnomocnicy odpowiedzą na podjęte działania. Rozumowanie oparte na założeniach logiki formalnej jest niewątpliwie niezbędne w pracy prawnika. Nie mniej wartościowa i potrzebna jest jednak inteligencja emocjonalna i oparte na niej kompetencje, zwłaszcza empatyczne zrozumienie ludzkiej natury. Rozwiązanie problemu musi uwzględniać wszystkie jego aspekty, nie tylko jego część formalną. W rozumowaniu prawniczym powinno się znaleźć miejsce dla elementów logiki eksperymentalnej z jej elastycznym i stricte użytkowym podejściem, negującym całkowicie dychotomię między teorią a praktyką.

## Bibliografia

- Amabile, T.H. (1996), *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Londyn.
- Bix, B. (2004), *Jurisprudence: Theory and Context*. Durham.
- Dacey, J.S./ K.H. Lennon (1998), *Understanding Creativity: The Interplay of Biological, Psychological and Social Factors*. San Francisco.
- Dewey, J. (1910), *How We Think*. Boston, New Yourk. Chicago. (URL [https://archive.org/stream/howwethink000838mbp/howwethink000838mbp\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/howwethink000838mbp/howwethink000838mbp_djvu.txt)). [Pobrano 23.01.2020].
- Dewey, J. (1924), *Logical Method and the Law*, (w:) „Cornell Law Review” 10 (17), 17–27.
- Dewey, J. (1938), *Logic: The Theory of Inquiry*. New York. (URL [https://archive.org/stream/JohnDeweyLogicTheTheoryOfInquiry/%5BJohn\\_Dewey%5D\\_Logic\\_-\\_The\\_Theory\\_of\\_Inquiry\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/JohnDeweyLogicTheTheoryOfInquiry/%5BJohn_Dewey%5D_Logic_-_The_Theory_of_Inquiry_djvu.txt)). [Pobrano 23.01.2020].
- Dyrda, A. (2018), *Realizm prawniczy a pozytywizm prawniczy*, (w:) „AVANT” 11(1). (DOI: 10.26913/90102018.0103.0004). [Pobrano 23.01.2020].
- Elkins, J. (1996), *Thinking Like a Lawyer: Second Thoughts*, (w:) „Mercer Law Review” 47, 511–523.

- Gilligan, C. (1993), *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge.
- Gilligan, C. (2014), *Moral injury and the ethic of care: Reframing the Conversation about Differences*, (w:) „Journal of Social Philosophy” 45(1), 89–106.
- Gladwell, M. (2008), *Outliers: The Story of Success*. Boston.
- Holmes, O.W. Jr. (1991), *The Common Law*. Mineola/New York.
- Krieger S./ R. Neumann (2015), *Essential Lawyering Skills*. New York.
- Levy, B.H. (1991), *Anglo-American Philosophy of Law: An Introduction to Its Development and Outcome*. New Jersey.
- MacCormick, N. (1983), *On Legal Decisions and Their Consequences: From Dewey to Dworkin*, (w:) „New York University Law Review” 58, 239–255.
- Mendell, M. (1994), *Dewey and the Logic of Legal Reasoning*, (w:) „Transactions of the Charles S. Peirce Society”, 30(3), 575–635.
- Muyumb, W. (2014), „All safety is an illusion”: *John Dewey, James Baldwin, and the Democratic Practice of Public Critique*, (w:) *Trained Capacities: John Dewey, Rhetoric, and Democratic Practice*. Columbia.
- Neustadt R.E./ E.R. May (1986), *Thinking in Time: The Uses of History for Decision-Makers*. New York.
- Osiejewicz, J. (2020), *Transnational Legal Communication: Towards Comprehensible and Consistent Law*, (w:) „Foundations of Science”. (URL <https://doi.org/10.1007/s10699-020-09655-3>). [Pobrano 17.03.2020].
- Payton, S. (1985), *Is Thinking Like a Lawyer Enough?*, (w:) „University of Michigan Journal of Law Reform” 18, 233–236.
- Rand, J.W. (2003), *Understanding Why Good Lawyers Go Bad: Using Case Studies in Teaching Cognitive Bias in Legal Decision-Making*, (w:) „Clinical Law Review” 9, 751–752.
- Rorty, R. (1982), *Consequences of Pragmatism: Essays 1972–1980*. Minneapolis.

## Hybrid language of in-cockpit specialist discourse

**Olena PETRASHCHUK**

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: o.petrashchuk@uw.edu.pl, 

**Abstract:** The importance of communication in the cockpit is discussed, and the discourse analysis of a sample authentic in-cockpit communication during flight operation is presented. The analysis results indicate that specific language use variables are correlated with individual performance at the point of flight performance and individual communicative intentions. Also, language use was found to vary as a function of crew position, out-of-cockpit addressee and level of workload during the flight. Language use for the procedure purpose was tightly linked to cockpit panel readings, whereas language use for personal interaction was of ‘over a cup of tea talk’ pattern. These observations suggested a specific hybridness of the cockpit language discourse which might need to be further checked by an alternative research method of communication analysis., e.g., a content-coding method.

**Key words:** specialist discourse, in-cockpit communication, hybrid language, aviation English

### 1. Statement of purpose

The radiotelephony communication has specific characteristics, the most important and unique of which are non-visual language contact and strong safety focus, which requires full understanding of the message sent via radio from air to ground.

However, in real cockpit communication the scope of conversational exchanges is not limited by radiotelephony between a pilot and a controller. It also includes communication between members of the flight crew as well as between crewmembers and out-of-cockpit addressees like cabin crew and passengers.

The importance of in-cockpit language communication studies, on the one hand, becomes evident on the ground of a strong focus on flight safety where the language related human factor may play a contributing role. There were a few researches focusing particularly on radiotelephony discourse (O. Petrashchuk 2017), radiotelephony lexical corpus (S. Lopez et al. 2015), communicative functions of radiotelephony exchanges (J. Mell/ C. Godmet 2002) and others. On the other hand, the language communication in the cockpit has not been studied in discursive paradigm on a wide scale. Also there is no studies related to the role of readings from a flightdeck panel as a main non-verbal component of both in-voice only specialist ground-to-air exchanges and side-by-side in-cockpit interaction between crewmembers, correlation between a particular language used and a communication setting.

It is a known fact, that the oral language discourse of radiotelephony is characterized by simultaneous use of two ‘Englishes’ – technical English, presented mostly by English phraseology, and plain English.

The technical English is composed of terms (phraseology) used during the flight operation and traffic control, whereas plain English has to be used when phraseology is not enough to complete the communicative intention. From this perspective, the plain English has a compensatory function within the terminological domain and, thus, should have the features of terms.

From this perspective, aviation English phraseology is defined as the specialised language used by pilots and controllers to conduct what is intended to be unambiguous and effective radiotelephony communications (i.e., flight operation safety). It is based on linguistic norms aimed to create less ambiguous communication thanks to simplified rules at a syntactic, lexical and semantic level. The linguistic normalisation also enables the various interlocutors to minimise their linguistic and cognitive efforts in carrying out the task at hand thanks to their shared [specialist] knowledge.

It is suggested, that specialist language used in radiotelephony has characteristics, which make it unique among other specialist languages because of: (a) being invented by a group of people; (b) based on strict rules of usage not to English grammar and phonology; (c) both message encoding and decoding not possible without special competence; (d) based on invalid routine syntax, semantics and pragmatics due to restricted register; (e) having high level of cultural sensitivity and probability of native language interferences; (f) communicative functions are specific for each interactant and rarely interchangeable.

The plain English is in fact a general English simplified for the purpose of aviation context. It is interesting, that International Civil Aviation Organization (ICAO) has stated that plain English should not be considered as natural language, since it is supposed to comply with phraseology’s standards: “Plain language in aeronautical radiotelephony communications means the spontaneous, creative and non-coded use of a given natural language, although constrained by the functions and topics (aviation and non-aviation) that are required by aeronautical radiotelephony communications, as well as by specific safety-critical requirements for intelligibility, directness, appropriacy, nonambiguity and concision” (ICAO Doc 9835, 2010: 3.3.14).

Taking into account contextuality of in-cockpit communication, the initial source of a specialist discourse seems to be a context, which makes plain words similar to terms comprehensible by specialists. For example, to plain words - ‘air’ and ‘born’ create a term “airborne”, which means a time point of taking off. The question ‘Is flight level 270 available?’ consists of plain words, but in the context of radiotelephony exchange it can have terminological meaning of a preferable cruise level. The phrase “I read you 5” might seem even ungrammatical if heard by a non-specialist. In the radiotelephony context, it will mean perfect quality of a message received via radio. Collocation “information Mike” consists of a plain word and a personal name, but it has a special meaning related to meteorological information, transmitted on radio frequency and comprehensible by aviation specialists shared the same special knowledge.



It is obvious that the in-cockpit communication discourse should be studied within the settings occurred in the cockpit, which are suggested to refer to language use and, therefore, code switching, communication intents/functions, verbal and non-verbal components of interaction. The discursive paradigm of in-cockpit communication with a strong focus on safety explains the role of language related human factor as part of complex techno-human architecture of flight safety.

Considering the coded register of aviation language as well as time limits during the flight, it can be assumed, that specific language discourse patterns can sufficiently vary during the short time periods from the natural language to interact with other people to highly technical language to cope with the professional task. The discourse should be contextual due to obvious correlation with the stages of the flight performance.

Taking into account contextuality of the in-cockpit discourse it can be assumed, that integration of technical English (phraseology) and natural (plain) English, code switching as well as flightdeck panel signs (non-verbal component) may indicate the specialist discourse hybridness.

## 2. Hybrid language of in-cockpit communication

The word ‘hybridness’ is interpreted by Merriam Webster Dictionary as “... having or produced by a combination of two or more distinct elements...; and... having two different types of components performing essentially the same function”. The in-cockpit communication consists of both technical English (phraseology) and natural (or plain) English - L2 as well as L1 for non-technical communication in monocultural flight crews. In other words, in-cockpit discourse can be defined in terms of a *hybrid language*, which serves a vehicle of complex human actions to provide language related safety of flights.

Discourse are units primarily concerned with doing things with words, with language as a form of action. A discourse has the verbal and non-verbal components of a complete interactive event. While defining discourse, three definitions have been discussed by researchers – one derived from formalist paradigm, other from functionalist paradigm and the third one that includes both formalist and functionalist paradigms. Within formalist paradigm, the structural analysis of discourse describes ‘discourse at several levels or dimensions of analysis and in terms of many different units, categories, schematic patterns or relations’ (T. van Dijk 1985: 4). H. Zellig (1951) defines discourse as comprised of ‘units’. The functionalist view of discourse analysis asserts that ‘the study of discourse is the study of any aspect of language use’ (R. Fasold 1990: 65).

In this paper, the implication for professional communication is defined through ‘professional’ practices. Therefore, the need is for much deeper understanding of context in all its varied forms, including ‘studies of how participants undertake the discursive tasks, perform professional actions, and what they achieve through these discursive and professional activities and practices’ (V. Bhatia 2012).

Traditionally, the context is defined as the setting and situation in which communication takes place. Context refers to the idea that every act of communication

must happen in some sort of surroundings. In aviation, most obviously there is the physical context – whether specialists are talking to someone on the work place, in a café, in a boss’s room or recreation area. Then there is the social context, which is to do with the occasion involved and the people in it. This might be specialists (e.g., a group of colleagues) or non-specialist (friends, relatives, etc.). And then there is the cultural context, which refers to an even broader set of circumstances and beliefs, which still may affect how the aviation personnel talk.

However, there might be another approach to aviation context in terms of performing flight. Then the in-cockpit discourse context can be described hierarchically in terms of the main context and a few sub-contexts. The main or ‘umbrella’ context in aviation, and particularly in flight operation, is associated with a strong focus on safety and can be defined as ‘safety context’. This context refers to language related human factor as part of techno-human complex system of flight operation and traffic control. Then there are also two other sub-contexts of in-cockpit communication, which refer to verbal and non-verbal stimuli of meaningful utterances produced by coded language, restricted register and according to radiotelephony rules. The verbal context is technically routine (phraseology based) or non-routine (emergency phraseology); techno-human non-routine (based on combination use of phraseology and plain English for radiotelephony purpose); and human interpersonal (based on general spoken English or native language). The non-verbal context of the utterances is highly correlated with the steps (time point) of flight operation and is formed out of three factors: a spatial purview common to pilot and controller (the unity of what is visible – flightdeck panel, controller’s monitors); the participants shared common knowledge and understanding of the circumstances, and, finally, their common evaluation of these circumstances.

Therefore, the hybrid language discourse of the cockpit communication can be described (analysed) at multiple dimensions:

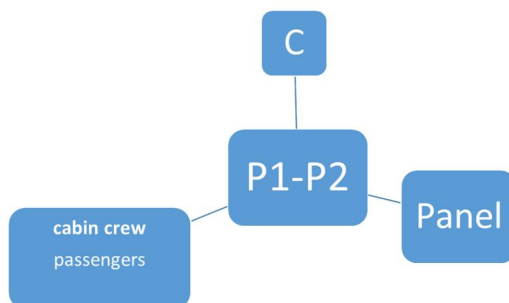
- linguistic: use of language as a linguistic act (J. Austin, 1962);
- cognitive: code switching between technical and natural language or between L2 and L1;
- interactional: interaction with multiple receivers in various contexts (communicative intentions context related);
- social: relationships, time of flying together, gender, age.

### **3. Method and Materials**

The research results presented in the paper are based on study of discourse known as discourse analysis. The discourse analysis consists of attempts to study the organization of language above the sentence or above the clause, and therefore to study larger linguistic units, such as conversational exchanges or written texts. It follows that it is also concerned with language in use in social contexts, and in particular with interaction or dialogue between speakers (V. Bahrami 1999).

In view of the previous definitions, it should be noted that the main aspects of discourse are act of communication, context, social interaction, and functions and purposes, which underlie the linguistic units above the sentence level. Hence,

discourse analysis is looked upon as involving both language form and language function and including that part of communication that is unfolded in spoken texts by means of various linguistic devices. On the Fig. 1 below, one can see the cockpit communication pattern presenting variety of settings referred to interactional links, participants of communication in and out the cockpit and the flightdeck panel, which is a non-verbal sign as a stimulus of utterances.



*Fig. 1. Pattern/ settings of in-cockpit communication.*

The above pattern of in-cockpit communication has been analysed in the case study.

#### 4. Sample hybrid discourse of cockpit language use

A case study of in-cockpit communication during the flight operation has suggested a hybrid character of language communication demonstrated by German speaking flight crew. Based on discourse analysis, the hybridness is indicated by high contextuality of the specialist communication in particular settings typical for in-cockpit communication. Special focus was on specific vectors of interaction defined by human and non-human variables providing different communicative load.

#### **A case study presented by Youtube recording of real world flight operated by Swiss airlines<sup>1</sup>**

For the purposes of the analysis, the language communication in the cockpit has been transcribed with total as of 31 episode of interaction. The blueprint includes parameters referred to the flight stage, utterances produced in the cockpit and comments focusing on kind of language used, communication intent/function, use of non-verbal means of general language interaction, presence of flightdeck panel scanning.

**Legend:** Swiss airlines flight operated by German speaking flightcrew

**P1** (pilot flying) – a captain, a male, experienced specialist.

**P2** (pilot non-flying) – the first officer (co-pilot), a young female, building up her career.

<sup>1</sup> URL <https://www.youtube.com/watch?v=hvGoaxgFnsM> [Access 30.03.2020].

**Purse** – a boss of cabin crew, a male.

**C** – a controller (Ground, Departure).

**Languages used:** NL2 – general English; TL2 – technical English (including phraseology); L1 – native language (German).

<i>Flight stage/episode</i>	<i>Utterances produced</i>	<i>Comments on language use/communicative intent</i>
Before line up 1	P2 to P1: Let's go!	NL2, self-encouraging
Taxiing 2	<b>P2: LX64, Request taxi</b> <b>C: LX64, turn left via link 4, and taxi ways E and B to holding position E2. You're all the way no. 1.</b> <b>P2: Link 4, taxi ways E, B, E2, all the way no. 1.</b>	TL2, radiotelephony routine exchange Request for taxi; readback instructions
3	<i>P1: Left side clear, <u>off we go!</u></i> <i>P2: Clear right side.</i> <i>P1: <u>Thanks.</u></i>	TL2 in-cockpit exchange mixed with NL2 (underlined) Routine flightdeck check Politeness
4	<b>P2: Approaching RWY 28</b>	TL2, radiotelephony exchange Report approaching Scanning airfield markings
5	<i>P2: Checked.</i> <i>P1: Checked.</i> <i>P1: <u>Not intended call out</u></i> <i>[Germ.]</i> <i>P2: Brake check?</i> <i>P1: Yeah, let's do that.</i> <i>P2: Brakes checked.</i> <i>P2: Pressure 0.</i> <i>P2: Radar checked.</i>	TL2, in-cockpit exchange mixed with NL2+L1 (underlined) Routine flightdeck check Scanning flightdeck panel
6	<b>C: LX64, standby on tower frequency 118.1MHz, <u>have a good day!</u></b> <b>P2: 118.1MHz, <u>thanks, you too!</u></b> <b>C: <u>Thanks!</u></b>	TL2, radiotelephony exchange mixed with NL2 (underlined) Provided with new frequency, readback Expressing politeness
7	C: LX85Q, cleared for take off on RW28. – P: LX85Q	P2 hears another aircraft instructed on the same frequency – non-stop

	C: LX1961, departure on RWY28, I call you back shortly.	listening to get the right message
8	<b>C: LX64, <u>hello</u>, taxi E1.</b> <b>P2: E1, LX64 heavy, <u>have a good day</u>.</b>	TL2, radiotelephony exchange mixed with NL2 (underlined) Expressing politeness
9	<i>**Purser to flight crew: Cabin and galley are secured. – P1: Thanks. **</i>	L1Germ+French, using eye contact, purser's thumb up, smiling. Cabin crew report
10	.... <b>P2: That's copied, LX64. Our departure time is at minute 51.</b>	TL2, radiotelephony exchange Readback departure time
11	<i>P2: TO/GA take off, decision speed 153 kt.</i> <i>P1: <u>Sounds about right [Germ.]</u></i> <i>P2: Rotation at 154 kt. Fly speed 158 kt. Stop margin 252 m. Cleaned 247 m.</i> <i>P1: Assumed temperature?'</i> <i>P2: Full thrust take off! TO/GA take off.</i> <i>P1: <u>Really? TO/GA? [O-oh! Laughs]</u></i> <i>P2: I'm ready.</i>	TL2, in-cockpit exchange mixed with NL2+L1 (underlined)  Routine flightdeck check Scanning flightdeck panel
12	C: Edelweiss (EDW) 4K now I think your radio is fine again. Continue taxi H, B, holding position B2. P: H, B, B2, EDW4K heavy	P2 hears another aircraft instructed on the same frequency – non-stop listening to get the right message
13	<i>P1: <u>It's flying weather today! [Germ.]</u></i> <i>P2: Perfect! [Eye contact, smile]</i> <i>P1: <u>Imagine we'd witness Swiss monsoon! [Germ.]</u></i> <i>P2: <u>In any case, it will be nicer in Miami. 32 C° [Germ.]</u></i> <i>P2: Runway 16 (Holding point), E1.</i> <i>P2: Cabin is ready.</i> <i>P1: Before takeoff checklist.</i> <i>P1: Flight controls.</i> <i>P2: Checked.- P1: Checked.</i>	TL2, in-cockpit exchange mixed with NL2+L1 (underlined) Eye contact, smiling Maintaining dialogue due to comfort crewmembers relationships  Routine flightdeck check Scanning flightdeck panel

14	<b>C: LX64, expect departure in 7 min.</b>	TL2, phraseology, controller's information Departure time confirming
15	<p><i>P2: Flaps 2.</i>  <i>P2: Take off speeds – new – 153kt.</i>  <i>P2, P1: 153, 154, 158 kt.</i>  <i>{pronounce together}</i>  <i>P1: Full thrust takeoff. (TO/GA)</i>  <i>P2: TO/GA take off. -P1: Checked.</i>  <i>P2: ECAM memo. - P1: Checked.</i>  <i>P2: Checked down to the line complete.</i>  <i>P1: ECAM memo, take off no blue.</i>  <i>P1: <u>Let's have a last review.</u></i>  <i><u>[Germ.] I've got some time.</u></i>  <i>{verifying with data in Tablet}</i>  <i>P2: We have tailwind 6kn and QNH 1024 hPa.</i>  <i>P1: <u>Are we moving? [Germ.] No!</u></i>  <i>{continue verifying with Tablet}.</i>  <i>P1: <u>Quick word to the passengers.</u></i></p>	<p>TL2, in-cockpit exchange mixed with NL2+L1 (underlined)</p> <p>Routine flightdeck check Scanning flightdeck panel</p> <p>Verifying flight plan data</p> <p>Captain's welcome speech addressing passengers</p>
16	C: Cleared to cross RWY28, 121,750MHz, bye-bye, LX98A	P2 hears another aircraft instructed on the same frequency – non-stop listening to get the right message
17	<p><b>C: LX64, Tower, hello, line up RWY16 report ready, departure in 5 minutes.</b>  <b>P2: Line up and wait. TWY 16, LX64.</b></p>	<p>TL2, radiotelephony exchange Readback line up</p>
18	<p><i><u>P1 to passengers (via telecom) - ...we just received our line up clearance, so expect our departure in the next two minutes. We wish you a very pleasant flight!</u></i></p>	<p>NL2, routine welcome speech (out-of-cockpit addressee)</p>

19	<p><i>P1: Okay. [Eye contact] Below the line checklist.</i>  <i><u>P2 to Cabin crew: Departure in two minutes.</u></i>  <i>P2: 16 is checked (visually in sight)</i>  <i>P1: Below the line check.</i>  <i>P2: Fuel is checked. Take off runway.</i>  <i>P1: 16 full length.</i>  <i>P2: RWY16 full length. Packs.</i>  <i>P1: Off.</i>  <i>P2: Before take off checklist complete.</i>  <i><u>P2 to P1: Did I inform the cabin crew, yet? [Germ.]</u></i>  <i><u>P1: I am not sure. [Germ.]</u></i>  <i><u>P2: I'll do it again.</u></i>  <i><u>P2 to Cabin Crew: Cabin Crew, departure in 2 minutes.</u></i>  <i><u>P1: Now, it's good! (Thumb up) [Germ.]</u></i></p>	<p>TL2, in-cockpit exchange mixed with NL2+L1 (underlined)          Scanning airfield markings</p> <p>P2 is informing cabin crew (routine procedure, out-of-cockpit addressee)</p> <p>Routine flightdeck check          Scanning flightdeck panel</p> <p>P2 repeatedly inform cabin crew.</p> <p>Asking the captain in L1 (a bit nervous of not remembering important action done)          Captain encouraged the first officer by words (verbally) and gesture (non-verbally)</p>
20	<p>C: LX188 behind the Thai B777, line up RWY16 and wait.          P: Lining up behind the B777, LX188.</p>	<p>P2 hears another aircraft instructed on the same frequency – non-stop listening to get the right message</p>
21	<p><i><u>P1: You are ready, right? [Germ.]</u></i>  <i><u>P2: I'm ready.</u></i></p>	<p>Repeatedly confirm readiness to take off</p>
22	<p>C: THA971 behind the Swiss Airbus 330, line up RWY16 and wait.          P: Behind the A330 line up and wait, THA971.</p>	<p>P2 hears another aircraft instructed on the same frequency – non-stop listening to get the right message</p> <p>Scanning flightdeck panel</p>
23 Autopilot sign and sound:	<p><i>P2: Checked. Heading checked.</i>  <i>P2: TO/GA take off. <u>Off we go!</u></i></p>	<p>TL2, in-cockpit exchange, mixed with NL2          Routine flightdeck check          Scanning flightdeck panel</p>

<On runway 16>		(waiting to hear take off clearance)
24	C: LH9C, contact departure, bye! P: Contacting departure control, bye!	P2 hears another aircraft instructed on the same frequency – non-stop listening to get the right message
Take off clearance heard 25	<b>C: LX64, wind 180°, 6 kt runway 16, cleared for take off.</b> <b>P: Cleared for take off RWY16, LX64.</b>	TL2, radiotelephony exchange Readback cleared for take off  Scanning flightdeck panel
Taking off Airborne 26	<i>P2: Wind is OK.</i> <i>P1: Fuel time, take off.</i> <i>P1: Manual TO/GA SRS, Runway auto-thrust (A/THR) blue.</i> <i>P2: Checked. [monitoring readings changes active on the panel]</i> <i>P2: Thrust set.</i> <i>P2: Speed 100 knots.</i> <i>P1: Checked.</i> <i>P2: Rotate. [taking off, airborne]</i> <i>P2: Positive climb.</i> <i>P1: Gear up!</i> <i>P2: Gear up.</i>	TL2, in-cockpit exchange  Routine flightdeck check Scanning flightdeck panel
Switching to Dparture frequency 27	<b>C: LX64, contact departure and enjoy Miami!</b> <b>P: Contacting departure, LX64</b> <b>P: Departure, hello, LX64 heavy, 2700 ft climbing to 5000 ft.</b> <b>C: Departure radar identified, climb to 6000 ft.</b> <b>P: Climb to 6000 ft, LX64.</b>	TL2, radiotelephony exchange Readback new contact Report climbing Readback new climbing instruction  Scanning flightdeck panel
Intitial Climb 28	<i>P1: 6000 ft blue. - P2: Checked.</i> <i>P1: Thrust climb. - P2: Checked.</i> <i>P1: NAV is checked. - P2: Checked.</i> <i>P1: Derated climb 2.(climb thrust)</i> <i>P2: Checked.</i>	TL2, in-cockpit exchange  Routine flightdeck check Scanning flightdeck panel



	<i>P1: 4000 ft north of KLOTEN. - P2: Is checked.</i>	
<i>Climbing</i> 29	P1 to P2 [pointing through the windshield]: Look down there. The Thai (another aircraft) from behind us.	NL2 remark on position of another aircraft in sight, gesture (non-verbal)
<i>Climbing</i> 30	<b>C: LX64, climb FL87.</b> <b>P: Climb flight level, LX64.</b>	TL2, radiotelephony exchange Readback new climbing instruction Scanning flightdeck panel
<i>End of climb</i> 31	<i>P1: 8000 ft blue. - P2: Checked.</i> <i>P1: Climb. - P2: Checked.</i> <i>P1: Flaps 1. - P2: Speed checked.</i>	TL2, in-cockpit exchange Routine flightdeck check Scanning flightdeck panel

Table 1. A case study presented by Youtube recording of real world flight operated by Swiss airlines.

## 5. Results and Discussion

The case study showed the complex nature of language hybridness of in-cockpit specialist discourse due to both technical and natural English use as L2, code-switching between phraseology and plain English, code switching between technical and natural L2 and between natural L2 and natural L1, processing verbal-visual integrative messages, high communicative load due to non-stop monitoring of radiotelephony frequency. Also, language use was found to vary as a function of crew position and level of workload during the flight.

Quantitatively it has been revealed that 171 word was uttered in TL2 in a setting of radiotelephony flight crew interaction with ground control (11 episodes), 189 words appeared in TL2 flightdeck exchanges in 10 episodes, 46 words were uttered in NL2 and 11 utterances produced in German (L1) in interaction between crewmembers (3+6 episodes correspondingly). It was noticed, that L1 was used mostly by captain. He also was an initiator of L1 utterances in most of episodes. In general, the captain (P1) behaved more relaxed, using more natural language in interaction, including welcome speech for passengers.

The flightdeck panel scanning took place in all episodes related to TL2 use. This fact confirms the assumption of technical non-verbal component visualization as a stimulus for language utterances with particular meaning, mainly routine in the given case.

The case study showed that only about a half of the in-cockpit oral discourse was based on radiotelephony exchanges and another half – on crewmembers' exchanges, in both settings TL2 was used with occasional switching on NL2. Part of the discourse referred to out-of-cockpit participants – cabincrew and passengers. A few utterances

referred to personal relationship between crewmembers mainly with functions of politeness and encouraging.

The analysis of the case study has initially revealed some specific characteristics of the specialist discourse created at a given time period of a routine flight operation (from taxi to end of climb) and in a variety of interactional settings (radiotelephony exchange with control, in-cockpit exchanges between crewmembers, interaction with a cabin crew, talking to passengers). Each setting refers to particular communication intents. The intents then provide the use of a particular language (Table 2).

Discourse profile			
Interactional settings	Communication intent/function	Language used	Panel readings link
Radiotelephony exchange with control	To request To report To readback (repeat)	Technical English (phraseology, plain English)	moderate
In-cockpit exchanges between crewmembers	To inform To verify To confirm	Technical English (flightdeck terminology, phraseology, plain English) Native language	strong
Interaction with a cabin crew	To inform	Plain English	light
Talking to passengers	To welcome To inform	General English	no

*Table 2. Hybrid specialist discourse of in-cockpit language communication.*

## 6. Conclusion

In the modern globalized world, the language communication seems to be a challenge. It is getting more complex alongside dynamic growth of globalizing access to any interlocutor. Therefore, linguistic studies focus on its discursivity, contextually multilingual and multicultural nature of most interactions. Regarding the aforementioned shift of paradigm in recent linguistic studies, it is obvious to have a new look at cockpit language communication during the flight performance.

The conceptual background for the in-cockpit communication study is the action-oriented approach to specialist communication providing discursive shift.

The hybrid language use in the cockpit creates the oral language discourse. The former can be defined as a mixture of terms (phraseology) and non-terms (plain language) equally used in a professional communication between flight crews and

controllers for transmitting specialist messages. The in-cockpit communication study showed the dynamic and developing linguistic repertoire of each individual crewmember. The communicative load is more on the pilot not flying (P2) due to the need to interact simultaneously in three communication settings (interaction with a controller, P1, cabin crew) switching on/off between technical and natural language. In addition to speaking in the three settings, the pilot not flying is significantly loaded with flightdeck scanning and with non-stop frequency monitoring. The four main conclusions can be as follows:

1. use of different languages for one common purpose – safe flight operation;
2. crewmember's interaction aimed at both job related tasks and interpersonal communication;
3. regular code switching between L2 and L1 and between TL2 and NL2;
4. scanning the readings from the flightdeck panel simultaneously with producing utterances in TL2/NL2.

## References

- Austin, J.L. (1962), *How to Do Things with Words*. Oxford.
- Bahrani, A. (1999), *A Dictionary of Discourse Analysis*. Rahnama Publication.
- Bhatia, V. (2012), *Critical reflections on genre analysis*, (in:) "Ibérica" 12, 17–28 (URL [http://www.aelfe.org/documents/03\\_24\\_Bhatia.pdf](http://www.aelfe.org/documents/03_24_Bhatia.pdf)). [Access 30.03.2020].
- Dijk, T. van (1985), *Handbook of Discourse Analysis*. London.
- Doc 9835 AN/453. (2010), *Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements*. ICAO publication.
- Fasold, R. (1990), *The sociolinguistics of language*. Oxford.
- Lopez, S./ A. Condamines/ A. Josselin-Leray et al. (2015), *Linguistic Analysis of English Phraseology and Plain Language in Air-Ground Communication*, (in:) "Journal of Air Transport Studies", 4(1), 44–60.
- Mell, J./ C. Godmet (2002), *Communication functions in language for aviation radiotelephony*, (in:) J. Mell/ C. Godmet (eds.), Direction de la Navigation Aérienne: DNA8 (F).
- Petrashchuk, O. (2017), *Aviation Radiotelephony discourse: an issue of safety*, (in:) M. Grygiel (ed.), *Cognitive Approaches to Specialist Languages*. Cambridge, 114–134.
- Zellig, H. (1951), *Methods in Structural Linguistics*. Chicago.

## O miejscu kompetencji pragmatycznej w glottodydaktyce

The place of pragmatic competence within the field of foreign language teaching

**Magda SERWADCZAK**

Uniwersytet Wrocławski/ University of Wrocław

E-mail: [magda.serwadczak@uwr.edu.pl](mailto:magda.serwadczak@uwr.edu.pl), 

**Abstract:** Providing a broad and detailed definition of pragmatic competence can be a challenging task, mainly due to an interdisciplinary character of pragmatics itself. This article discusses the main characteristics of pragmatic competence and aims at providing a detailed description of how it was perceived by linguists since it was first described. The approaches to foreign language teaching as well as the notion of fluency have transformed throughout the years and so has our perception of pragmatic competence. Rapidly growing popularity of mobile technologies, common access to information as well as the forming of a multi-cultural society make foreign language teaching face new challenges and opportunities. The article focuses on the place pragmatic competence takes in a modern-day language teaching and argues its importance in intercultural communication and achieving proficiency in foreign language.

**Keywords:** pragmatic competence, foreign language teaching, authentic materials, communication, pragmatics

### Wstęp

Skuteczna nauka języka obcego wiąże się z opanowaniem określonego zbioru kompetencji i sprawności. Każda metoda nauczania kładzie jednak nacisk na inne elementy i zakłada inne metody pracy mające prowadzić do skutecznego poznania języka obcego. Celem niniejszego artykułu jest odpowiedź na pytanie o miejsce kompetencji pragmatycznej w dotychczasowych metodach nauczania języków obcych, a co za tym idzie, o wagę, jaką do tej pory przywiązywali dydaktycy do pracy nad tą kompetencją. Omówione zostaną najważniejsze problemy dotyczące definiowania, badania i rozwijania kompetencji pragmatycznej. W artykule przedstawiona zostanie krótka historia pojęcia, ewolucja myśli i sposobu postrzegania kompetencji pragmatycznej przez językoznawców, począwszy od pierwszej definicji L. Bachmana, a na najnowszych opracowaniach m.in. w ramach Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego skończywszy. Poruszona zostanie również problematyka związana z umiejscowieniem kompetencji pragmatycznej wśród pozostałych kompetencji językowych oraz omówione zostaną zależności i relacje między nimi. Wreszcie zaproponowana zostanie metoda skutecznie włączająca aktywności rozwijające kompetencje pragmatyczną w proces nauki języka obcego.

## 1. Kompetencja pragmatyczna – próba ujednoczenia definicji

Pojęcie *kompetencji* w kontekście języka zostało użyte po raz pierwszy przez N. Chomsky'ego w latach 60. XX wieku. Chomsky definiował kompetencję jako wiedzę, która pozwala na posługiwanie się językiem, tj. na budowanie i rozumienie zdań (A. Żurek 2006: 50). Pojęcie to miało być odpowiedzią na ukuty przez de Saussure'a termin *langue*, który również oznaczał znajomość danego języka, jednak przy założeniu, że język jest tworem społecznym, a nie jak twierdził Chomsky, indywidualnym (A. Żurek 2006: 49).

Na kompetencję językową (zwaną później również gramatyczną) N. Chomsky'ego składały się trzy elementy: syntaktyczny, semantyczny i fonologiczny. Na tej podstawie można więc założyć, że znajomość języka sprowadzałaby się do znajomości zasad składni, semantyki oraz właściwej wymowy. N. Chomsky pomija tym samym całkowicie wszelkie zmienne o charakterze społecznym, kulturowym, a także wynikające z kontekstu. (A. Barron 2003: 8, A. Żurek 2006: 50). Choć myśl Chomsky'ego w toku jego dalszej kariery naukowej uległa zmianie i przeszła długą ewolucję, to jego klasyczna interpretacja *kompetencji* stała się punktem wyjścia do rozważań innych językoznawców (A. Żurek 2006: 49–56).

Niepełność definicji Chomsky'ego zauważył m.in. D. Hymes (1972), który zaproponował wprowadzenie terminu *kompetencji komunikacyjnej*. Według D. Hymesa znajomość języka to nie tylko znajomość elementów opisywanych przez Chomsky'ego, które D. Hymes określił mianem *kompetencji gramatycznej*, ale także wszystkie pozostałe zmienne, które wpływają na proces porozumiewania się, np. uwarunkowania kulturowe, społeczne, wolicjonalne itp. (A. Czechowska, 2004: 13–14). W rozumieniu tego badacza pojęcie *kompetencji komunikacyjnej* jest więc nadrzędne do pojęcia *kompetencji gramatycznej*.

Od momentu ukucia tego terminu przez D. Hymesa, definicja kompetencji komunikacyjnej była modyfikowana i rozbudowywana przez wielu badaczy. M. Canale (1983) zaproponował podzielenie jej na cztery kompetencje składowe: gramatyczną, socjolingwistyczną, strategiczną oraz kompetencję w obrębie dyskursu. Kompetencja gramatyczna była w tym ujęciu zbliżona do tego co pierwotnie pod pojęciem *kompetencji* rozumiał Chomsky, kompetencja socjolingwistyczna miała obejmować umiejętność stosowania odpowiednich w danym kontekście społecznym i kulturowym środków językowych, na kompetencję strategiczną składały się umiejętności użytkowników danego języka wykorzystywane do rekompensowania braków biegłości językowej, wiedzy lub do usprawniania komunikacji i osiągania własnych celów, natomiast w skład kompetencji w obrębie dyskursu wchodziła umiejętność tworzenia tekstów pisanych i mówionych (A. Barron 2003: 9, A. Czechowska 2004: 15–16). Pojawienie się i ewolucja kompetencji komunikacyjnej mają szczególne znaczenie w kontekście omawianej w niniejszym artykule kompetencji pragmatycznej. Oba pojęcia bywają ze sobą łączone, a kompetencję pragmatyczną uznaje się często za termin podrzędny względem kompetencji komunikacyjnej.

Określenie *kompetencja pragmatyczna* po raz pierwszy pojawia się u L. Bachmana (1990) w ramach jego teorii komunikacyjnej zdolności językowej (*communica-*

*tive language ability*). Pojęciem nadrzędnym jest u L. Bachmana *kompetencja językowa*, oznaczająca umiejętność posługiwania się językiem. Według tego badacza, na znajomość języka i umiejętność posługiwania się nim składają się dwie kompetencje podrzędne – organizacyjna oraz pragmatyczna. Każda z nich dzieli się jeszcze odpowiednio na kompetencję gramatyczną i kompetencję w obrębie tworzenia tekstów oraz na kompetencję illokucyjną i socjolingwistyczną.

Zgodnie z teorią L. Bachmana kompetencja pragmatyczna jest więc terminem zbiorczym określającym dwie kompetencje podrzędne: illokucyjną oraz socjolingwistyczną. Kompetencja illokucyjna jest bezpośrednio związana intencjonalnym wykorzystaniem języka i realizacją określonych aktów mowy w odpowiednich kontekstach. Według L. Bachmana kompetencja illokucyjna pełni szereg funkcji: służy do komunikowania naszych obserwacji i doświadczeń w realnym świecie (*ideational function*), wpływania na otaczającą nas rzeczywistość poprzez stosowanie rozkazów i poleceń (*manipulative function*), poszerzania wiedzy i rozwiązywania problemów (*heuristic function*) oraz do budowania narracji i opowiadania historii (*imaginative function*).

Z kolei kompetencja socjolingwistyczna obejmuje umiejętność posługiwania się językiem akceptowanym w danym kontekście, kulturze czy społeczności, operowania rejestrem właściwym w danej sytuacji, a także wybierania środków językowych naturalnie i powszechnie występujących w danym języku (L. Bachman 1990: 90–98).

Teoria L. Bachmana stała się punktem wyjścia do rozważań innych naukowców nad naturą kompetencji pragmatycznej. Bazując na definicji L. Bachmana A. Barron (2003) sprowadza kompetencję pragmatyczną do „znajomości istnienia w danym języku środków językowych pozwalających na realizowanie określonych illokucji, świadomości sekwencyjności aktów mowy i umiejętności stosowania środków językowych danego języka we właściwych dla nich kontekstach” (A. Barron 2003: 10; tłum.: M.S.).

Z kolei K. Rose (1999) opiera swoją definicję kompetencji pragmatycznej na dychotomii G. Leecha (1983), który zakładał, że pragmatyka składa się w gruncie rzeczy z dwóch elementów: pragmalingwistyki oraz socjopragmatyki. K. Rose sprowadził zatem kompetencję pragmatyczną do umiejętności wykorzystania dostępnych środków językowych (czerpanych z obszaru pragmalingwistyki) w sposób społecznie akceptowany (w obszarze socjopragmatyki) (K. Rose 1999: 2–3).

Jedną z najnowszych publikacji definiujących i stosunkowo szeroko opisujących kompetencję pragmatyczną jest Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ). W ESOKJ kompetencja pragmatyczna stanowi część komunikacyjnych kompetencji językowych. W jej skład wchodzić mają dwie podkompetencje: dyskursywna oraz funkcjonalna. Kompetencja dyskursywna zakłada umiejętność porządkowania wypowiedzi i układania zdań w takiej kolejności, aby tworzyły ciąg logiczny. Chodzi tu między innymi o zachowanie ciągów przyczynowo-skutkowych, oddzielanie wątku głównego od wątków pobocznych czy umiejętność logicznego argumentowania. Autorzy Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego zakładają również, że użytkownik języka charakteryzujący się rozwiniętą kompetencją dyskursywną będzie stosował się do zasad kooperacji P. Grice'a. Tym samym będzie dążył

do tego, aby jego wypowiedź była zbudowana poprawnie pod względem jakościowym (czyli nie będzie mijala się z prawdą), ilościowym (będzie zawierała odpowiednią ilość informacji), relewancji (będzie na temat) oraz sposobu (będzie logicznie zbudowana, bez zbędnych zawilóści utrudniających komunikację) (D. Coste i in. 2003: 101–130). Kompetencja dyskursywna przypomina więc w swoich założeniach Bachmanowską kompetencję w obrębie tworzenia tekstów, nie zaś kompetencję pragmatyczną. L. Bachman pomija również w swojej definicji reguły konwersacyjne P. Grice'a, których przestrzeganie niełatwo jest przypisać do kompetencji innej niż pragmatyczna.

Kolejną ze składowych kompetencji pragmatycznej wg ESOKJ jest kompetencja funkcjonalna. Zakłada ona zbiór umiejętności, które przypominają te opisywane przez L. Bachmana (1990) i A. Barron (2003), czyli umiejętność realizowania określonych aktów mowy. Użytkownik języka posiadający kompetencję funkcjonalną potrafi zatem należycie wyrażać emocje (zadowolenie, niezadowolenie), chęci, życzenia, potrafi tworzyć narrację, opis czy wydawać instrukcje. Taki użytkownik języka jest również świadomy istnienia w języku schematów społecznej interakcji. Zdaje sobie więc sprawę z tego, że rozmowy odbywają się zgodnie z pewnym scenariuszem i umie według tego scenariusza postępować. Chodzi tu o świadomość, że pytanie wymaga odpowiedzi, stwierdzenie wymaga potwierdzenia lub sprzeciwu, a prośba jej przyjęcia lub odrzucenia. (D. Coste i in. 2003: 101–130).

Warto zauważyć, że zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego, stosowanie się do zasad grzeczności językowej nie stanowi części kompetencji pragmatycznej, a przypisuje się ją kompetencji socjolingwistycznej. Takie postrzeganie grzeczności językowej jest niezgodne z myślą niektórych językoznawców, np. M. Marcjanik (2001), która definiuje grzeczność językową jako „zbiór przyjętych w danej społeczności wzorów językowych zachowań grzecznościowych, zwyczajowo przyporządkowanym określonym sytuacjom pragmatycznym” (M. Marcjanik 2001, cyt. za A. Żurek 2008: 33). Grzeczność językową przenoszą na grunt pragmatyki także L. Leech (1983) czy P. Grice (1977). Choć autorzy ESOKJ wspominają o grzeczności językowej w kontekście społecznym i przypisują ją kompetencji socjolingwistycznej, przyznają również, że konieczność skorzystania z konwencji grzecznościowych jest często powodem złamania zasad kooperacji P. Grice'a, które z kolei stanowią zagadnienie czysto pragmatyczne (D. Coste i in. 2003: 101–130).

Jak widać po wyżej opisanych przykładach, definicja kompetencji pragmatycznej nie jest całkowicie sprecyzowana, a uznanie bądź odrzucenie niektórych jej elementów pozostaje przedmiotem badań językoznawczych. Przykład grzeczności językowej pokazuje zaś, że granice pomiędzy obszarami określonych kompetencji nie zawsze są wyraźne, a niektóre zjawiska opisywać można zarówno na gruncie pragmatycznym, jak również socjolingwistycznym bądź kulturowym.

Pod koniec 2018 roku ukazała się aktualizacja Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, zawierająca nowe wskaźniki biegłości językowej. W przypadku kompetencji pragmatycznej mowa jest tutaj o elastyczności, czyli o stopniu w jakim użytkownik języka jest w stanie zareagować na nowe, niespodziewane sytuacje językowe i formułować myśli na różne, zależne od sytuacji sposoby. Innym

wskaźnikiem jest inicjatywa, czyli umiejętność przejęcia kontroli nad rozmową czy zabrania głosu w dyskusji. Następnie mowa jest o stopniu uporządkowania tekstu, m.in. zgodnie z zasadami retoryki, dzięki czemu myśli prezentowane są w sposób logiczny. Kolejnym wskaźnikiem jest koherencja i kohezja, czyli umiejętność łączenia poszczególnych elementów tekstu za pomocą odpowiednich środków językowych, zarówno na poziomie poszczególnych zdań, jak również tekstu pisanego lub mówionego jako całości. Piątym wskaźnikiem według ESOKJ jest precyzja, czyli zdolność dokładnego przekazania wszelkich niuansów znaczeniowych i wyeliminowania wieloznaczności, które prowadziłyby to utrudnienia komunikacji. Ostatnim wskaźnikiem jest płynność w mówieniu, która może być rozumiana jako zdolność do wypowiedzania się bez zbędnych przerw, umiejętność samodzielnego wygłaszania dłuższych wypowiedzi czy spontaniczność.

Podsumowując – kompetencję pragmatyczną definiować można jako umiejętność wykorzystania języka w sposób funkcjonalny, tj. ze zrozumieniem i wykorzystaniem dostępnych w języku aktów mowy, przy jednoczesnym zachowaniu zasad ich sekwencyjności oraz postępowaniu zgodnym ze schematami interakcji oraz zasadami współpracy. Kompetencja pragmatyczna wyraża się również w umiejętności tworzenia spójnych tekstów, zarówno mówionych, jak i pisanych, które zbudowane są w sposób logiczny i odpowiadający kontekstowi, w którym są umieszczone oraz które opierają się na logicznej argumentacji.

## **2. Miejsce kompetencji pragmatycznej w dotychczasowych metodach nauczania języków obcych**

Jak zauważa A. Barron (2003) zainteresowanie glottodydaktyków kompetencją pragmatyczną było wynikiem rosnącego zainteresowania kompetencją komunikacyjną, która często uważana jest za bezpośrednio związaną lub nadrzędną względem kompetencji pragmatycznej. Jednak przed pojawieniem się podejścia komunikacyjnego, w nauczaniu języków obcych dominowały inne metody. Przedstawione poniżej zestawienie opisuje jedynie kilka najpopularniejszych i najczęściej omawianych w literaturze metod nauczania. Z powodu ograniczeń, jakie na autora nakłada forma artykułu, pominięto m.in. wszelkie metody niekonwencjonalne czy autorskie.

Jedną z najwcześniejszych metod nauczania języków obcych była metoda bezpośrednia. Zakładała nauczanie w sposób zbliżony do akwizycji języka pierwszego, czyli poprzez jak najszerzy kontakt z językiem docelowym, najlepiej w kraju języka docelowego i we współpracy z ojczystymi użytkownikami tego języka. Język miał więc wykształcać się w procesie naturalnego kontaktu ucznia z nauczycielem (H. Komorowska 2009: 25–36). Założenia te są stosunkowo korzystne w kontekście rozwoju kompetencji pragmatycznej, sama metoda nie jest jednak pobawiona wad. Pozostaje pytanie o możliwość stworzenia warunków autentycznej komunikacji w sytuacji zinstytucjonalizowanej nauki języka i w sytuacji, w której nie ma możliwości zapewnienia stałego kontaktu z natywnymi użytkownikami danego języka lub jego kulturą docelową. Nie należy również zapominać o różnicach pomiędzy akwizycją języka pierwszego, a nauką języka obcego, która wymaga pewnego stopnia formalizacji i systematyzacji.



Inną, często przywoływaną metodą jest metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, która zakładała naukę poprzez analizę i przekład tekstów oraz pojedynczych zdań. Uczono więc głównie gramatyki i ortografii, a wiele uwagi poświęcano obserwowaniu i analizowaniu występujących w tekstach (głównie pisanych) struktur gramatycznych i słownictwa (H. Komorowska 2009: 25–36). Wśród zalet tej metody wymienia się m.in. rolę tłumaczenia w przekazywaniu treści kulturowych oraz możliwość zilustrowania przejawiających się w procesie tłumaczenia różnic pomiędzy językiem źródłowym a docelowym, m.in. w zakresie składni czy słownictwa (K. Szafraniec 2012: 93–97). Pomimo pewnych zalet metodę gramatyczno-tłumaczeniową z trudem można uznać za szczególnie ukierunkowaną na rozwijanie kompetencji pragmatycznej, która zakłada użycie języka w autentycznym kontekście. Opierając się w dużej mierze na obserwacji, metoda ta nie w pełni pozwala na samodzielne wykorzystanie języka w sposób funkcjonalny przez uczących się.

Kolejną stosunkowo popularną metodą nauczania języków obcych, była metoda audiolingwalna. W ujęciu audiolingwalnym wiele uwagi poświęcano wykorzystaniu języka w naturalnych sytuacjach, w oparciu o wcześniej wyuczone i wielokrotnie powtarzane zwroty i wyrażenia (H. Komorowska 2009: 25–36). Kompetencja komunikacyjna miała więc stać w centrum kształcenia językowego. Poniekąd „przy okazji” rozwijać się mogła również kompetencja pragmatyczna, bo naturalne sytuacje komunikacyjne pozwalają m.in. na wyuczenie schematów interakcji czy stosowania poszczególnych aktów mowy. Metoda audiolingwalna spotkała się jednak z krytyką, zauważono m.in., że język nie ma charakteru nawykowego – posługiwanie się nim musi więc zakładać umiejętność samodzielnego tworzenia nowych zdań oraz innowację (P. Castagnaro 2006: 519–520). Wyuczanie się stałych formułek i ich powtarzanie, nawet w ramach autentycznej lub niemalże autentycznej komunikacji nie będzie więc pozwalało na swobodne, spontaniczne wykorzystanie języka, a co za tym idzie, także na prawidłowy rozwój kompetencji pragmatycznej. Użytkownik języka posiadający tę kompetencję powinien przecież być w stanie precyzyjnie wykorzystywać język do określonych celów funkcjonalnych, a nie będzie to możliwe, jeśli posiadał będzie jedynie ograniczony wachlarz stałych zwrotów i konstrukcji językowych.

Inną metodą jest podejście komunikacyjne, zakładające że celem nauki języka nie jest poznanie i zgłębienie języka jako takiego, ale pozyskanie pewnego środka służącego do realizacji naszych pozajęzykowych celów komunikacyjnych. Także to podejście z czasem straciło na popularności i spotkało z pewną krytyką. Głównymi zarzutami kierowanymi w stronę podejścia komunikacyjnego są: pominięcie kontekstu, w którym komunikacja się odbywa, niemożność wykreowania autentycznych warunków komunikacji w szkolnych realiach oraz powierzchowne traktowanie zagadnień gramatycznych. (W. Piegzik 2004: 3–4, M. Białek 2015: 18–23, S. Bax 2002: 278–283). W odniesieniu do nauczania kompetencji pragmatycznej największym problemem zdaje się jednak być pominięcie kontekstu komunikacyjnego. Język, z jakim spotykają się uczniowie w klasie ma charakter neutralny, pozbawiony jest cech indywidualnych. W naturalnych sytuacjach komunikacyjnych użytkownik języka różnicuje styl i budowę swojej wypowiedzi w zależności od okoliczności, rozmówcy czy oczekiwanego rezultatu. Inaczej wygląda więc rozmowa z kolegą lub koleżanką

z pracy, inaczej z żoną lub mężem i jeszcze inaczej z przełożonym. Zakładając, że w kontekście pragmatycznym, nauka języka obcego ma umożliwiać skuteczną interakcję w różnych sytuacjach komunikacyjnych, ta metoda nie będzie całkowicie efektywnie pełniła swojej funkcji.

Obecnie największą popularnością cieszy się podejście eklektyczne, czerpiące ze wszystkich pozostałych. Zakłada ono m.in. częste wykorzystanie materiałów autentycznych, zapewnienie uczącym się regularnego kontaktu z językiem docelowym i umożliwienie recepcji tego języka. Pozwala również na dużą swobodę w doborze metod pracy, dzięki czemu proces nauczania języka staje się jak najbardziej zindywidualizowany i dopasowany do potrzeb ucznia (T. Konderak 2017: 203–204). Można więc założyć, że w ramach metody eklektycznej, której granice i zasady pozostają elastyczne i pozwalają nauczycielowi na dużą swobodę, sposób i intensywność pracy nad kompetencją pragmatyczną pozostanie w gestii nauczyciela. Zgodnie z duchem eklektyzmu, kompetencji pragmatycznej nie powinno poświęcać się ani mniej ani więcej uwagi niż pozostałym kompetencjom – chodzi tu przecież o jak najbardziej wszechstronny i zindywidualizowany rozwój językowy. Analizując miejsce kompetencji pragmatycznej w dotychczasowych metodach nauczania języków obcych można zauważyć, że zajmowała ona raczej peryferyjne miejsce lub była niemalże całkowicie pomijana (np. w ujęciu gramatyczno-tłumaczeniowym). Jeśli była zaś uwzględniana w procesie dydaktycznym, często działało się to kosztem innych kompetencji, a sama metoda nauczania nie pozbawiona była wad (mowa tutaj np. o metodzie bezpośredniej). W metodzie eklektycznej można więc dopatrywać się szansy nie tylko na wyeliminowanie wyżej wymienionych problemów występujących w poprzednich metodach, ale również na należyte włączenie aktywności i ćwiczeń rozwijających kompetencję pragmatyczną w proces nauki języka. W tym kontekście pozostaje więc odpowiedzieć na pytanie w jaki sposób kompetencję pragmatyczną należałoby rozwijać oraz jakie metody i ćwiczenia będą w jej przypadku najskuteczniejsze.

### **3. Rozwijanie kompetencji pragmatycznej w praktyce**

Wychodząc z założenia, że kompetencja pragmatyczna może być definiowana jako umiejętność funkcjonalnego użycia języka oraz faktycznego zastosowania go (poprzez tworzenie logicznie zbudowanych tekstów mówionych i pisanych) w danym kontekście, można stwierdzić, że pozytywny wpływ na jej rozwijanie będzie miała częsta ekspozycja uczącego się na autentyczną komunikację w języku docelowym. W przypadku kursów językowych odbywających się w kraju języka docelowego nie stanowi to problemu. Inaczej jest jednak w warunkach edukacji przebiegającej w kraju, gdzie język docelowy jest językiem obcym, np. nauczając języka niderlandzkiego w Polsce.

K. Bardovi-Harlig i Z. Dörnyei (1998, cyt. za K. Rose/ G. Kasper 2001: 61) podkreślają związek pomiędzy nauczaniem języka w kraju docelowym, a rozwojem kompetencji pragmatycznej. Zauważają, że studenci uczący się języka obcego w kraju docelowym są bardziej świadomi i wrażliwi na błędy pragmatyczne niż gramatyczne, podczas gdy osoby uczące się języka obcego za granicą mają znacznie większą świadomość poprawności gramatycznej niż pragmatycznej.

Problem z ekspozycją na autentyczne sytuacje komunikacyjne w warunkach nauki języka obcego poza granicami kraju docelowego zauważa m.in. K. Bardovi-Harling (1996), która podkreśla, że kluczowy wpływ na rozwój kompetencji pragmatycznej w warunkach zinstytucjonalizowanej nauki języka obcego mają treści językowe, na których podstawie przebiega nauka języka. Treści zasłyszane bądź przeczytane w czasie zajęć są często jedyną próbką języka, z którą styczność mają uczniowie. Problemem w kontekście pragmatycznym okazuje się nieprzystosowanie tej próbki do warunków autentycznej komunikacji. K. Bardovi-Harling zauważa, że problem ten występuje na trzech różnych poziomach: z jednej strony uczniowie nie mają styczności z treściami poprawnymi pod kątem pragmatycznym, z drugiej strony jeśli z takimi treściami się stykają, to pochodzą one ze źródeł, których uczniowie nie uznają za istotne, lub wreszcie nie rozpoznają odpowiednich treści ponieważ brakuje im świadomości pragmatycznej lub gramatycznej. W ramach swoich badań K. Bardovi-Harling przeanalizowała podręczniki do nauki języka angielskiego. Zbadała m.in. znajdujące się w nich dialogi, szczególnie pod kątem fraz zamykających rozmowę. Badania wykazały, że w większości przypadków, frazy te są całkowicie pomijane, a przytaczane w podręczniku dialogi urywają się zaraz po zrealizowaniu tematu rozmowy. Tym samym dialogi te nie stanowią przykładu autentycznej konwersacji i nie mogą zostać uznane za model prawidłowy pod względem pragmatycznym (K. Bardovi-Harling 1996: 23–36). W wyniku analizy porównawczej aktów mowy realizowanych za pomocą dialogów w podręcznikach z korpusem zawierającym autentyczne wypowiedzi rodzimych użytkowników języka realizujących te same akty mowy, okazało się, że w większości przypadków treść podręczników całkowicie odbiega od rzeczywistej komunikacji. (K. Bardovi-Harling 1996: 23–36).

Opisywane przez K. Bardovi-Harling problemy mogą zostać wyeliminowane, jeśli część materiałów dydaktycznych zostałaby zastąpiona materiałami autentycznymi, czyli stworzonymi przez rodzimych użytkowników danego języka, w odpowiedzi na ich realne potrzeby komunikacyjne (M. Smuk 2013: 76–80). Stanowią one wierne odzwierciedlenie różnorodności języka, ilustrując tym samym bogactwo jego stylów, rejestrów czy struktur. Dzięki głębokiemu osadzeniu w kulturze kraju docelowego oraz różnorodności pod względem tematycznym, materiały autentyczne przyczyniają się również do rozwijania kompetencji pozajęzykowych. (M. Smuk 2013: 76–80).

Pozytywny wpływ materiałów autentycznych na rozwijanie kompetencji pragmatycznej podkreśla także M. Kaliska (2018), która zauważa, że ich wykorzystanie, szczególnie w połączeniu z odpowiednią instrukcją pragmatyczną (*pragmatic instruction*), może w kontekście różnic pragmatycznych znacznie poprawić wrażliwość językową uczących się.

Fora internetowe, media społecznościowe czy chaty stanowią według M. Kaliskiej bogate źródło materiałów autentycznych, a pojawiające się w nich teksty przejawiają cechy zarówno języka mówionego, jak i pisanego i mogą mieć pozytywny wpływ na rozwój kompetencji pragmatycznej. Z jednej strony kontakt z materiałami autentycznymi pozwala na zaobserwowanie przebiegu autentycznej komunikacji, z drugiej wykonywanie praktycznych ćwiczeń w oparciu o takie materiały wymaga

samodzielnego, spontanicznego i funkcjonalnego użycia języka (M. Kaliska 2018: 7–8).

C. Kramersch (1993) zauważa z kolei, że materiały autentyczne, a w szczególności autentyczne materiały audiowizualne są doskonałym nośnikiem informacji kulturowych i kontekstowych. Dzięki temu stanowią poprawny pragmatycznie model językowy. Ponadto postępujący rozwój technologii pozwala na wykorzystywanie ich na różne sposoby, w zależności od poziomu zaawansowania uczących się. Filmy wyświetlane mogą być z napisami lub bez, w całości lub we fragmentach, z przerwami lub bez, w wersji standardowej lub w zwolnionym tempie. Dzięki temu uczniowie mogą zapoznawać się z nim w sposób, który najbardziej im odpowiada i jest dla nich najkorzystniejszy (C. Kramersch 1993: 177–202).

W świetle powyższego można stwierdzić, że rozwijanie kompetencji pragmatycznej w warunkach zinstytucjonalizowanej nauki wymaga nie tylko zastosowania materiałów autentycznych, ale również odpowiedniego ich przygotowania. Prymarnym celem dydaktyków powinno być w kontekście pragmatycznym podniesienie świadomości uczniów w zakresie różnic pragmatycznych, a następnie wyposażenie ich w narzędzia, które pozwolą na precyzyjną komunikację pomimo ich występowania.

## Bibliografia

- Bachman, L. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford.
- Bardovi-Harling, K. (1996), *Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy Together*, (w:) L. Bouton (red.), *Pragmatics and Language Learning*. Monograph Series Volume 7. Urbana-Champaign, 21–39.
- Bardovi-Harling, K./ Z. Dörnyei (1998), *Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning*, (w:) „TESOL Quarterly” 32, 233–262.
- Barron, A. (2003), *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning how to Do Things with Words in a Study Abroad Context*. Amsterdam/ Philadelphia.
- Bax, S. (2002), *The end of CLT. A context approach to language teaching*, (w:) „ELT Journal” 3, 278–287.
- Białek, M. (2015), *Podejście komunikacyjne i zakres jego realizacji w nauczaniu języków obcych*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 3, 17–29.
- Canale, M. (1983), *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*, (w:) J. Richards/ R. Schmidt (red.), *Language and Communication*. Londyn/Nowy Jork, 2–27.
- Castagnaro, P. (2006), *Audiolingual Method and Behaviorism: From Misunderstanding to Myth*, (w:) „Applied Linguistics” 3, 519–526.
- Coste, D./ B. North/ J. Sheils i in. (2003), *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa.
- Czechowska, A. (2004), *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce*, (w:) A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim*. Wrocław, 13–19.


- Grice, P. (1977), *Logika i konwersacja*, (w:) J. Bartmiński (red.), Programy dydaktyczne bibliografia etykieta językowa. Lublin, 75–90.
- Kaliska, M. (2018), *Developing pragmatic competence through language digital resources*, (w:) R. Biasini/ A. Proudfoot (red.), Using digital resources to enhance language learning – case studies in Italian. Voillans, 5–15.
- Kasper, G. (1992), *Pragmatic transfer*, (w:) „Second Language Research” 8, 203–231.
- Kim, H. (2017), *The effects of pragmatic instruction on the pragmatic awareness and production of Korean university students*, (w:) „Indonesian Journal of Applied Linguistics” 2, 371–380.
- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Konderak, T. (2017), *Koncepcje, podejścia i metody nauczania języków obcych dzieci*, (w:) „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 3, 189–206.
- Kramsch, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford.
- Leech, G. (1983), *Principles of Pragmatics*. London/New York.
- Marcjanik, M. (2001), *W kręgu grzeczności. Wybór prac z zakresu polskiej etykiety językowej*. Kielce.
- Pieglik, W. (2004), *Współczesny eklektyzm glottodydaktyczny – rozważania nad metodą*, (w:) „Języki obce w szkole” 3, 3–7.
- Rose, K. (1999), *Teachers and students learning about requests in Hong Kong*, (w:) E. Hinkel (red.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*. New York, 167–180.
- Rose, K./ G. Kasper (2001), *Pragmatics and Language Teaching*. Cambridge.
- Smuk, M. (2013), *Definicje i redefinicje materiałów autentycznych – perspektywa podmiotowa ucznia*, (w:) „Języki obce w szkole” 1, 76–81.
- Szafraniec, K. (2012), *Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa oraz elementy przekładu w glottodydaktyce polonistycznej*, (w:) G. Zarzycka (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna a lingwistyka kulturowa*. Łódź, 93–103.
- Żurek, A. (2006), *Model „kompetencji językowej” Noama Chomsky'ego*, (w:) „Rozprawy Komisji Językowej Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego” 1, 49–56.
- Żurek, A. (2008), *Teorie grzeczności językowej* (w:) „Acta Universitatis Wratislaviensis” 7, 33–43.

## Problemy terminologiczne w przekładzie tekstów prawnych z zakresu prawa pracy na przykładzie języka niderlandzkiego i polskiego<sup>1</sup>

Terminological problems in translation of legal texts within labour law based on the examples of Dutch and Polish

Katarzyna TRYCZYŃSKA

Uniwersytet Wrocławski/ University of Wrocław

E-mail: [katarzyna.tryczynska@uwr.edu.pl](mailto:katarzyna.tryczynska@uwr.edu.pl), 

**Abstract:** Law and language are so closely intertwined, that it is not possible to separate the two. Legal language is characterised by a high degree of precision on the one hand, and by the use of generalisation, of terms that are specific to the legal domain and of terms that occur in LGP, on the other. Legal terms are units of legal knowledge and they cause translation problems because they are system-bound as a result of the evolution of law and the parallel development of legal language. The aim of this paper is to provide an overview of the main terminological difficulties of legal translation in the Dutch - Polish language combination. Firstly, the author discusses the theoretical foundation of the relationship between law and language as well as terminological problems in legal translation, before going on to focus on the outlined problems. Secondly, the brochure on the Dutch Working Time Law (nl. *Arbeidstijdenwet*) and its Polish translation are analysed in relation to the applied translation techniques, in order to discuss the adequacy of the translation of several terms within the domain of labour law. Finally, the author presents the results of a detailed terminological analysis of chosen Dutch terms excerpted from the examined texts.

**Keywords:** labour law, legal language, legal terminology, legal translation

### Wstęp

Terminologia prawna odgrywa ogromną rolę w przekładzie tekstów prawnych z uwagi na ich szczególny charakter. Odzwierciedla ona złożoność relacji pojęciowych w prawie oraz stopień skomplikowania każdego systemu prawnego z osobna. Jest przez to jedną z przyczyn sporej niezrozumiałości tekstów prawnych i stanowi jedno z największych źródeł problemów translatorskich. Sporo trudności nastęrczają przede wszystkim terminy związane z danym systemem prawa, które S. Šarčević (1988: 964) określa mianem *system-bound terms*, lecz nie są z pewnością jedyną trudnością w przekładzie prawnym. Ze względu na ich osadzenie w konkretnym systemie

---

<sup>1</sup> Publikacja powstała w wyniku realizacji projektu nr PPN/BEK/2018/1/00318/U/00001 finansowanego ze środków Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA).

prawa niezwykle trudno znaleźć dla nich odpowiednie ekwiwalenty i są one nierzadko w pewnej mierze nieprzekładalne.

W niniejszym artykule podejmę próbę refleksji na temat wybranych zagadnień terminologicznych, które pojawiają się w przekładzie tekstów prawnych z zakresu prawa pracy na przykładzie języka niderlandzkiego i polskiego. Dyskusję poświęconą problemom przekładowym typowym dla powyższej pary językowej wynikającym z osadzenia wybranych terminów w danym systemie prawa zilustrują wybrane terminy z zakresu prawa pracy. Zostały one zebrane na drodze analizy przekładu holenderskiej broszury informacyjnej na temat holenderskiej ustawy o czasie pracy (nl. *Arbeidstijdenwet*), a także dokumentów legislacyjnych z zakresu belgijskiego, holenderskiego i polskiego prawa pracy, które stanowią korpus badawczy przygotowywanej przeze mnie rozprawy habilitacyjnej.

## 1. Język i prawo

Dyskusja na temat relacji języka i prawa sensu largo, a także przekładu prawnego i prawniczego oraz językowych aspektów prawa wykracza bez wątpienia poza ramy dyskursu naukowego<sup>2</sup>. Fakt, że język i prawo są uwikłane w sieć wzajemnych zależności do tego stopnia, że trudno je od siebie oddzielić, nie budzi obecnie jakichkolwiek wątpliwości. Zależności te dostrzegają nie tylko lingwiści i prawnicy-lingwiści, lecz także praktycy i badacze prawa. Jednym z nich jest W. Van Eeckhoutte, wybitny znawca i autorytet w dziedzinie belgijskiego prawa pracy i prawa zabezpieczenia społecznego. W swoich publikacjach i działaniach akademickich podkreśla znaczenie języka w uprawianiu prawa (zob. W. Van Eeckhoutte 2017), co znalazło swoje odzwierciedlenie w dedykowanej mu księdze pamiątkowej, której tytuł *Język jest całym prawem*<sup>3</sup> został zaczerpnięty z wypowiedzi W. Van Eeckhoutte (2000)<sup>4</sup>. W niniejszej monografii znajdziemy artykuł W. Van Hoorde noszący jednobrzmiący tytuł „De taal is gans het recht”. Autorka traktuje o szczególnej uwadze, jaką W. Van Eeckhoutte przykładła do języka i formułowania tekstów prawnych i prawniczych. Następnie przy pomocy rozmaitych przykładów zaczerpniętych z praktyki prawniczej oraz ustawodawstwa omawia problemy terminologiczne, problemy interpretacyjne wynikające z użycia niejasnego języka, a także sprzeczności wewnątrzjęzykowe i między aktami prawnymi oraz przyczyny leżące u ich podstaw (E. Van Hoorde 2018: 537–540, 546–550).

Na długo zanim rozwinęła się szeroka dyskusja na temat przekładu prawnego i prawniczego, terminologii prawnej oraz innych problemów mieszczących się w zakresie jurslingwistyki, D. Mellinkoff (1963: vi) stwierdził, że „law is a profession of words”. Obecnie nikt nie kwestionuje tego, że język powinien być postrzegany nie

---

<sup>2</sup> Przywołuję w tym miejscu dyskusję poświęconą tym zagadnieniom odbywającą się na łamach prasy. Można choćby artykuły opublikowane przez *Gazetę Prawną* (M. Bochowicz/J. Dudek 2011; A. Stryjek 2013) czy *Rzeczpospolitą* (A. Puskarska 2017).

<sup>3</sup> Wszystkie cytaty i nazwy niderlandzkojęzyczne w tłumaczeniu autorki tekstu.

<sup>4</sup> Cytat: „De taal is gans het recht” pochodzi z artykułu opublikowanego w czasopiśmie *Juristenkrant*, w którym prof. W. Van Eeckhoutte wymienił *Słownik Języka Niderlandzkiego* (nl. *Woordenboek der Nederlandsche taal*) jako najważniejszą publikację dla każdego prawnika (W. Van Eeckhoutte 2000, cyt. za E. Van Hoorde 2018: 537).

tylko jako środek umożliwiający komunikację, lecz również jako niezbędny składnik prawa i narzędzie służące do formułowania prawa i jego przepisów oraz do wykonywania zawodów prawniczych (zob. A.M.P. Gaakeer 2006: 843–845; J. Gibbons 1994: 3 e.v.; J. Gibbons 1999: 1994: 3, cyt. za K. Tryczyńska 2014: 94–95). Wspomniane powyżej słowa D. Melinkoffa nabierają szczególnego znaczenia ze względu na istotę przekładu prawnego w wielojęzycznej Europie, a także jego rolę w procesie kształtowania prawa unijnego i krajowego oraz w komunikacji interkulturowej (zob. M. Derlén 2014: 18–19). Sytuacja jest o tyle skomplikowana, że nie mamy do czynienia z jednym językiem prawnym, lecz z ich wieloma odmianami, w których formułowane są przepisy unijne. Multilingwalny charakter ustawodawstwa unijnego, zagwarantowany w art. 55 ust. 1 Traktatu o Unii Europejskiej oraz w art. 1 Rozporządzenia nr 1 w sprawie określenia systemu językowego Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej, jest źródłem wielu wyzwań translatorskich, lecz również wyzwań natury prawnej. Pierwsze z nich mają swoje źródło w pewnej nieprzekładalności tekstów prawnych, drugie natomiast związane są z polityką językową UE, a także poszerzaniem kompetencji prawnych instytucji unijnych (M. Derlén 2014: 24). Problemy te znajdują swoje odzwierciedlenie także na poziomie ustawodawstwa krajowego, które musi respektować i implementować przepisy unijne. Złożona relacja między językiem a prawem staje się zatem szczególnie problematyczna w kontekście multilingwalnego prawa europejskiego.

Warto zwrócić w tym miejscu uwagę na inny aspekt związany ze specyfiką przedmiotu prawa. W przeciwieństwie do innych języków specjalistycznych nie można wytyczyć wyraźnych granic języka prawa. Prawo obejmuje możliwie szerokie spektrum zjawisk i zagadnień odnoszących się do rozmaitych aspektów życia, które reguluje. Z tego też względu oddziaływanie języka prawnego i języka ogólnego jest znacznie bardziej intensywne niż w przypadku innych języków specjalistycznych. Nie jest to jedyna dychotomia, którą spotykamy przy analizie języka i tekstów z zakresu prawa. Mowa tu o relacji języka prawnego i urzędowego czy też języka prawnego, prawniczego i języków okołoprawnych<sup>5</sup>. W tym kontekście warto przywołać słowa S. Gruczy (2004: 154): „w rzeczywistości nie istnieje żaden jednorodny, ani żaden jeden język specjalistyczny”. Różnorodność zjawisk będących przedmiotem prawa i oddziaływanie języka prawnego i ogólnego ma odzwierciedlenie w terminologii prawnej.

## 2. Problemy terminologiczne w przekładzie tekstów prawnych

Przenosząc rozważania na temat terminologii na płaszczyznę interlingwalną natrafiamy na szereg problemów, które w dużej mierze mają swe źródło właśnie w materii, z jaką mamy do czynienia w trakcie dokonywania przekładu prawnego. Bez wątpienia przekład prawny jest wyjątkowo skomplikowanym zadaniem, ma szczególnie status i jest postrzegany jako „ultimate linguistic challenge” (M. Harvey 2002: 177). Biorąc

---

<sup>5</sup> W dalszej części rozważań skupię się wyłącznie na języku i przekładzie tekstów prawnych. Przyjmuję klasyczny podział na język prawny i prawniczy zaproponowany przez B. Wróblewskiego (1948).



pod uwagę złożoność tego procesu oraz specyfikę tekstów prawnych i języka prawnego, nie powinno dziwić, że tłumacz napotyka granice przekładalności. Stwierdzenie E. Balcerzana (1998: 71): „tłumaczenie jest pokonywaniem nieprzekładalności” nie zdewaluowało się i w dalszym ciągu ilustruje problem złożoności decyzji translatorskich. Problemy translatorskie, na które natrafia tłumacz tekstów prawnych, mogą mieć różnorodny charakter i genezę. U ich podłoża mogą leżeć takie czynniki jak brak lub niedostateczna wiedza z zakresu prawa oraz różnice między systemami prawnymi, do których przynależą tekst wyjściowy i docelowy, nieumiejętnie dobrana strategia i techniki translatorskie, otwarta struktura języka prawa, zmiany znaczeniowe terminów czy też inkongruencja terminologiczna (zob. A. Matulewska 2007, M. Zieliński 2007). Mogą one także wynikać z niedostępności glosariuszy czy też słowników specjalistycznych, co jest częstym zjawiskiem w przypadku języków rzadkich (*languages of limited diffusion*), jakim jest język niderlandzki. Uwidacznia się to w szczególności w polsko-niderlandzkiej kombinacji językowej.

Terminologia jest jednym z kluczowych elementów w przekładzie prawnym. Odzwierciedla złożoność relacji pojęciowych w prawie, a tym samym stopień skomplikowania systemu prawnego, jest jednym ze źródeł sporej niezrozumiałości tekstów prawnych, o czym wspomnieliśmy powyżej oraz przyczynia się do powstania problemów translatorskich. Sporo trudności nastęrczają przede wszystkim terminy uwarunkowane systemowo, tj. ściśle związane z danym systemem prawa, które S. Šarčević (1988: 964) określa mianem *system-bound terms*. Ze względu na ich osadzenie w konkretnym systemie prawa niezwykle trudno znaleźć dla nich odpowiednie ekwiwalenty i są one nierzadko nieprzekładalne.

Twierdzenie, że kompetencje językowe nie są wystarczające w procesie dokonywania przekładu prawnego, lecz niezbędna jest wiedza fachowa wydaje się obecnie truizmem. To samo odnosi się do znajomości terminologii fachowej i właściwego zarządzania nią oraz prowadzenia analiz terminologicznych. Opieranie się wyłącznie na kryteriach językowych musi być poparte wiedzą ekspercką w celu dokonania pełnej analizy terminów specjalistycznych (zob. S.E. Wright 1997: 198, cyt. za S. Šarčević/M. Bajčić (2009). W tym celu niezmiernie ważne jest nabycie przez tłumacza tekstów prawnych odpowiednich kompetencji (E. Kościółkowska-Okońska 2013, A.D. Kubacki 2013).

Posiadanie wiedzy prawnej odgrywa zatem ogromną rolę w przekładzie tekstów prawnych. Tłumacz musi być świadomy, że ściśle powiązanie terminów z danym systemem prawnym (*system-bound*) i daną kulturą (*culture-bound*) powodują, że w większości przypadków są one terminami o dużej nieprzystawalności. Powinien zatem być w stanie wykryć ewentualne luki terminologiczne i wiedzieć, w jaki sposób zachować ekwiwalencję między pojęciami i terminami przynależącymi do różnych systemów prawnych. J. Jabłońska-Bońca (2004: 252) twierdzi, że podstawową zasadą powinno być zachowanie stałego związku z kulturą języka źródłowego.

Przekład tekstów prawnych jest zadaniem istotnym, a jednocześnie szalenie skomplikowanym nie tylko z uwagi na powyższe, lecz także ze względu na sposób formułowania tekstów prawnych, które często zawierają wyrażenia nieostre, wielo-

znaczne i semantycznie niedookreślone. Jest to spowodowane otwartą strukturą języka prawnego i przepisu prawnego. W przekonaniu badaczy prawa, ustawodawców oraz praktyków prawa tekst prawny musi być formułowany w sposób ogólny, a jednocześnie precyzyjny (zob. K. Kaczmarek 2013: 52). Otwarta struktura języka prawa zmusza prawników do dokonywania interpretacji, a także wyborów na wielu poziomach. Z tym samym problemem konfrontowani są tłumacze tekstów prawnych. O otwartości struktury języka prawnego przesądza między innymi „dobór znaczenia zwrotów”, natomiast nadawanie znaczenia zwrotom prawnym następuje przy pomocy definicji legalnych (M. Rak-Rozmysłowska 2013: 30).

Należy w tym miejscu zauważyć, że prawo i jego przemiany są odzwierciedleniem zmian społecznych czy geopolitycznych, co szczególnie widoczne jest w przypadku prawa pracy. W związku z tym przekształcenia w obrębie kontekstów, w których osadzone są dane pojęcia prawne mają bezpośrednie przełożenie na zmianę znaczeniową odnoszących się do nich terminów. Prawo, a tym samym język prawny jest nierozzerwalnie związane z czynnikami społeczno-politycznymi (K. Opałek/ J. Wróblewski 1969, za M. Rak-Rozmysłowska 2013: 30). Wyrazem tego jest ścisły związek terminologii prawnej z danym systemem prawnym, która powstaje i ewoluuje razem z nim. Jest to z kolei kolejnym źródłem trudności translatorskich. Tłumacz musi mieć zatem na uwadze różnice między systemami prawnymi, do których przynależą tekst źródłowy oraz powstający translacj. Ponadto z uwagi na to, że przepisy prawne są zakotwiczone w danej kulturze i są wyrazem uregulowania odpowiednich zachowań w danej kulturze, terminy prawne i pojęcia, do których się odnoszą, są uwarunkowane kulturowo (K. Peruzzo 2014: 57).

Istotny argument na temat sposobu tłumaczenia terminów w kontekście otwartości języka i przepisu prawnego oraz wynikających z tego implikacji przekładowych podnosi R. Temmerman (2016: 141) twierdząc, że tłumacz nie może w nadmierny sposób ingerować w tekst w procesie translacji poprzez wyjaśniania i doprecyzowywania pewnych ogólnych elementów tekstu. Powinien stosować terminy pochodzące z tekstów źródłowych w celu uniknięcia kreowania niepożądanego niejasności czy też wieloznaczności w przekładzie. Z tego względu powinien sięgać po terminy neutralne w miejsce terminów oznaczających pojęcia istniejące w języku docelowym, a także terminy wskazujące na to, że ich znaczenie zostało wywiedzione z źródłowego systemu prawnego. Bardziej akceptowalnym rozwiązaniem jest zatem zapożyczenie terminu z tekstu wyjściowego niż tłumaczenie go bądź opatrzenie obco brzmiącego terminu przypisem w celu wyjaśnienia jego związku z system prawnym tekstu wyjściowego (R. Temmerman 2016: 142).

Problemy w przekładzie terminologii powstają zatem z różnych powodów, a w przypadku przekładu tekstów prawnych ich głównym źródłem są różnice między systemami prawnymi w danych państwach. Terminy nie mają często odpowiedników w innych systemach, co jest spowodowane odmiennym kontekstem, brakiem konkretnych czynności czy też obiektów, a także historyczną ewolucją systemów prawnych (S. Šarčević 1997). Historycznie uwarunkowane różnice znajdują swoje odzwierciedlenie w przepisach prawnych, co jest szczególnie widoczne w przypadku prawa pracy, którego powiązanie z realiami ekonomicznymi, społecznymi, politycznymi,

a także kulturą jest niekwestionowalne (B. Hepple 2009: 12, B. Hepple 2010: 6). W wyniku tego często obserwujemy niespójności i różnice koncepcyjne w terminologii prawnej. Terminy bezekwiwalentowe są często postrzegane jako nieprzekładalne (Šarčević 1997: 233) i nastrożają szczególnych trudności translatorskich. W przypadku terminologii prawnej jest to dość częstym zjawiskiem z uwagi na wspomniany powyżej ścisły związek z systemem prawnym. W takich sytuacjach tłumacz musi stosować techniki zapewniania ekwiwalentów dla terminów, które nazywają byt występujący jedynie w rzeczywistości języka źródłowego (A. Matulewska 2010: 57). Jednocześnie, w zależności od typu odbiorcy tekstu docelowego, należy wybrać odpowiedni rodzaj typu ekwiwalencji na poziomie terminologii (Kierzkowska, 2002: 94–96, za A. Matulewska 2010: 56). Inkongruencja terminologiczna w zakresie prawa może przyjmować różne formy, które całościowo opisuje S. Šarčević (1997: 232–233):

1. podobne terminy o różnych zakresach pojęciowych w różnych systemach prawnych;
2. ten sam termin odnosi się w obrębie jednego języka do różnych pojęć w różnych systemach prawnych;
3. to samo pojęcie jest określane przez różne terminy w różnych systemach prawnych;
4. zmiana pierwotnego znaczenia terminu w wyniku wprowadzenia określanego przez niego pojęcia do innego systemu prawnego (*legal transplants*);
5. terminy uwarunkowane systemowo (*system-bound terms*) nieposiadające porównywalnych ekwiwalentów w różnych systemach prawnych;
6. terminy niedookreślone, nieostre bądź niejasne występujące w różnych systemach prawnych, w których podlegają odmiennej interpretacji sądów (np. *do bra wiara*);
7. terminy nacechowane ideologicznie bądź politycznie wywołujące odmienne konotacje w różnych kulturach (np. *demokracja*).

Odrębnym zagadnieniem jest rozbieżność terminologiczna spowodowana przez istnienie różnych poziomów legislacji, jak krajowa i unijna, jednak nie stanowi to przedmiotu rozważań w niniejszym artykule. O ile nie ma żadnych wątpliwości, że nie można doprowadzić do przemieszania się tych dwóch poziomów ustawodawstwa, a tym samym terminologii prawnej unijnej z krajową w przekładzie, to nieuniknione jest pewne nakładanie się terminów unijnych i terminów pochodzących prawa krajowego, gdyż wiele z nich jest wspólnych lub ma podobne znaczenie (Ł. Biel 2015: 141). Usystematyzowanie terminologii krajowej w perspektywie porównawczej jest niezbędne w celu zapewnienia jakości tłumaczeń. O takiej potrzebie w odniesieniu do terminów w języku chorwackim odnoszących się do przepisów prawa UE piszą S. Šarčević i M. Bajčić (2009: 811–812). Jest to także niezbędne w kontekście tłumaczeń prawnych w badanej parze językowej.

Nie bez znaczenia są w przekładzie tekstów prawnych także aspekty związane z wielojęzycznością i wielokulturowością. Obserwujemy to m.in. w Belgii, gdzie przykładą się sporą wagę do równouprawnienia kultur i języków, a ustawodawstwo

funkcjonuje równolegle w języku niderlandzkim i francuskim. W rezultacie terminologia używana w bilateralnych porozumieniach musi być poddawana konsultacjom uwzględniającym dwukulturowy oraz dwujęzyczny kontekst (R. Temmerman 2016).

Zawężając rozważania do przekładu prawnego w obrębie języka niderlandzkiego i polskiego należy także dodać, że z uwagi na fakt, że język niderlandzki jest obsługiwany belgijski i holenderski system prawny, dość częstym problemem translatorskim mogą być wspomniane powyżej różnice między terminologiczne. Niektóre terminy odnoszą się do zgoła odmiennych bądź częściowo różniących się od siebie pojęć pochodzących z tych dwóch systemów prawnych, a jednocześnie mogą też funkcjonować w inny sposób na poziomie supranarodowym. W świetle powyżej poczynionych spostrzeżeń dotyczących powiązania terminologii z danym systemem prawnym, który w wyniku historycznego rozwoju ma swoje własne realia, a tym samym repertuar pojęciowy, można założyć istnienie rozbieżności na poziomie konceptualnym (zob. S. Šarčević 1997: 278) między pojęciami belgijskiego, holenderskiego i polskiego prawa pracy. W dalszej części omówię problemy i różnice terminologiczne wynikające bezpośrednio z asymetrii między systemami prawnymi.

### **3. Terminologia z belgijskiego, holenderskiego i polskiego zakresu prawa pracy w kontekście przekładowym**

W dalszych rozważaniach skupię się na ustaleniu relacji pojęciowych w obrębie elastycznych form zatrudnienia regulowanych przez belgijskie, holenderskie i polskie prawo pracy. Zgodnie z moją wiedzą tego typu porównawcza analiza terminologiczna nie została nigdy dotąd przeprowadzona. Celem poniższej analizy jest wskazanie różnic między wybranymi terminami z zakresu prawa pracy pochodzącymi ze wskazanych systemów prawnych.

Wybory i trudności translatorskie przeanalizowałam na podstawie polskiego tłumaczenia broszury informacyjnej przygotowanej przez holenderskie Ministerstwo Polityki Socjalnej i Zatrudnienia (nl. *Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid*) omawiającej ustawę o czasie pracy (nl. *Arbeidstijdenwet*<sup>6</sup>). Natomiast pogłębioną analizę terminologiczną wybranych terminów przeprowadziłam w oparciu o korpus porównawczy tekstów prawnych z zakresu belgijskiego, holenderskiego i polskiego prawa pracy tworzonych w języku polskim i niderlandzkim. Wśród wybranych tekstów prawnych znajdują się ustawy regulujące podstawowe zasady prawa pracy w Belgii i Holandii, natomiast w przypadku polskiego prawa pracy jest to kodeks pracy zawierający przepisy regulujące prawa i obowiązki objęte stosunkiem pracy w Polsce oraz wybrane ustawy implementujące postanowienia dyrektyw unijnych w zakresie prawa pracy. Wszystkie zebrane dokumenty legislacyjne są tekstami nietłumaczonymi z uwagi na to, że celem badań jest dokonanie porównania między językami prawnymi i terminologią prawną stosowaną w Belgii, Holandii i Polsce (zob. Ł. Biel 2010: 4).

---

<sup>6</sup> Pełna nazwa ustawy brzmi: *Wet van 23 november 1995, houdende bepalingen inzake de arbeids- en rusttijden* i jest ona zwyczajowo nazywana *Arbeidstijdenwet*.

Zarówno korpus równoległy<sup>7</sup> zawierający analizowany tekst wyjściowy oraz polski przekład, jak i korpus porównawczy tekstów prawnych z zakresu belgijskiego, holenderskiego i polskiego prawa pracy przeanalizowałam przy pomocy programu Sketch Engine.

### 3.1. Analiza technik translatorskich

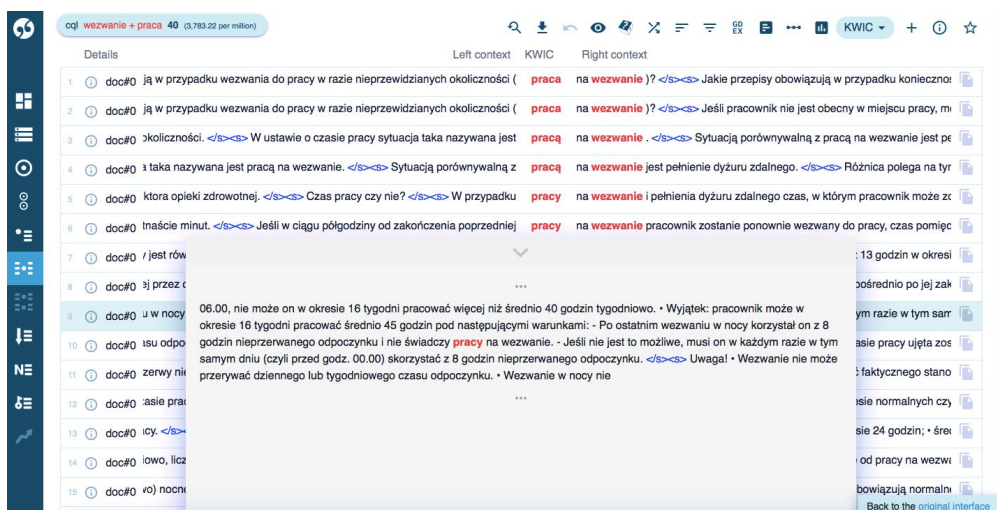
Analizowany tekst wyjściowy jest adresowany do pracodawców oraz pracowników zatrudnianych w Holandii, a zatem ma charakter informacyjny i z tego względu można założyć, że znajdzie to swoje odzwierciedlenie w dobranej strategii i technikach translatorskich. Ustawa o czasie pracy (nl. *Arbeidstijdenwet*) reguluje istotne kwestie związane z podejmowaniem pracy, a mianowicie długość dziennego czasu pracy pracownika, długość czasu pracy w tygodniu oraz czas odpoczynku. Komplementarnym aktem normatywnym w stosunku do ustawy jest rozporządzenie o czasie pracy (nl. *Arbeidstijdenbesluit*), które zawiera wyjątki oraz uzupełnienia od ustawy.

Z uwagi na niewielkie rozmiary korpusu równoległego nie można mówić o tendencjach translatorskich, a jedynie wskazać wybrane rozwiązania translatorskie zastosowane w tym konkretnym przypadku biorąc pod uwagę kontekst sytuacyjny i kulturowy.

Analiza broszury i jej przekładu na język polski wskazuje na obecność wielu terminów z zakresu prawa pracy, co jest podyktowane zakresem tematycznym dokumentu. Wśród nich najczęstszymi są terminy: praca, praca na wezwanie, czas pracy, pracownik, pracownik oddelegowany, układ zbiorowy pracy, rada pracownicza czy też rada zakładowa. Największą frekwencję odnotowałam w przypadku terminu *praca*, występuje on w tekście docelowym mianowicie 458 razy. Analiza wszystkich wystąpień dla tego terminu w jego bezpośrednio lewo- i prawostronnych otoczeniach tekstowych wskazuje, że w przekładzie pojawia się często wyraz *wezwanie* (nl. *oproep*), a mianowicie: *wezwanie do pracy* i *praca na wezwanie* (patrz: rys. nr 1). Terminy te są związane z holenderskim terminem *oproepcontract*, któremu chcę poświęcić więcej uwagi w dalszych rozważaniach.

---

<sup>7</sup> Autorka stosuje terminologię określającą rodzaje korpusów przedstawioną przez Ł. Biel (2010).



Rysunek 1. Analiza konkordancji terminu *praca*.

W przykładzie dostrzegamy trzy główne techniki translatorskie: ekwiwalent dosłowny (z przywołaniem terminu w języku wyjściowym), ekwiwalent funkcjonalny, a także neologizm<sup>8</sup>. Można założyć, że z uwagi na informacyjny charakter dokumentu terminy te zostały przetłumaczone przy pomocy technik translatorskich mających na celu zapewnienie zrozumiałości tekstu docelowego. Poniższe ekwiwalenty funkcjonalne są zrozumiałe dla polskiego odbiorcy z uwagi na to, że pojawiają się nie tylko w dyskursie prawniczym, lecz również w języku ogólnym. Z terminologicznego punktu widzenia można mieć uzasadnione zastrzeżenia odnośnie takiego wyboru, ponieważ występuje między nimi pewna niezgodność zakresów pojęciowych. Jest ona jednak prawdopodobnie niezauważalna dla odbiorcy tego dokumentu zamieszkującego Holandię i prowadzącemu tam swoją działalność zarobkową, o ile nie jest on zaznajomiony z warunkami informowania pracowników i przeprowadzania z nimi konsultacji regulowanymi przez polskie prawo.

*medezeggenschapsorgaan – rada pracownicza*  
*ondernemingsraad – rada zakładowa*

Jak wspominałam zakres pojęciowy powyższych terminów nie jest w pełni tożsamy i wynika to z odmiennego sposobu, w jaki uregulowane są kwestie związane z dialogiem pracowniczym i społecznym oraz zabezpieczeniami społecznymi. Z kolei poniższe terminy to przykłady ekwiwalentu dosłownego:

*Arbeidstijdenwet – ustawa o czasie pracy (Arbeidstijdenwet)*  
*Arbeidstijdenbesluit – rozporządzenie o czasie pracy (Arbeidstijdenbesluit)*  
*CAO – układ zbiorowy pracy (CAO)*  
*collectieve regeling – porozumienie zbiorowe*  
*oproep – wezwanie*

<sup>8</sup> W analizie technik translatorskich stosuję typologię zaproponowaną przez G.R. de Groot (1993).

Zauważamy, że w trzech z pięciu powyższych przypadków ekwiwalentowi dosłownemu towarzyszy w nawiasie termin w języku wyjściowym bądź skrót danego terminu. Dzięki temu pracownik zatrudniony na terenie Holandii ma odniesienie do terminów, jakie może spotkać w innych dokumentach, z którymi może mieć styczność, ponieważ pojawiają się w kontekście zatrudnienia. Trzecim rozwiązaniem translatorskim zastosowanym przy tłumaczeniu terminów z zakresu prawa pracy jest neologizm. Pojawia się on w badanym przekładzie w niewielkiej liczbie przypadków:

*aanwezigheidsdienst – dyżur stacjonarny*

*consignatie – praca na wezwanie*

W obydwu powyższych przypadkach mamy do czynienia z utworzonymi przez tłumacza terminami, które nie istnieją w docelowym systemie prawnym. Ocenę tego rozwiązania translatorskiego należy połączyć z kontekstem, w jakim te terminy powinny być analizowane. Zakładając, że odbiorcami tekstu mogą być pracownicy zatrudnieni w Holandii w omawianych sektorach, można uznać, że obydwa terminy są zrozumiałe dla odbiorców tekstu docelowego niebędących prawnikami. Dodatkowym wyjaśnieniem jest także bezpośrednie otoczenie tekstowe. W związku z tym można uznać zastosowane rozwiązanie translatorskie za odpowiednie w tym kontekście z zastrzeżeniem, że może ono budzić pewne wątpliwości z terminologicznego punktu widzenia. W poniższej analizie wskażemy na istotne niuanse oraz różnice, które należy wziąć pod uwagę zastosowanie takiego neologizmu, a ponadto poświęcimy uwagę na rozbieżności w tym zakresie między prawem holenderskim a belgijskim.

### 3.2. Wybrane przykłady problemów terminologicznych

Z uwagi na to, że oprócz terminu *praca* (nl. *werk*) terminy *oproep* i *consignatie* (*oproepdienst*), a w konsekwencji także termin *oproepcontract* są jedynymi z kluczowych terminów w ustawie, a tym samym mają duże znaczenie w odniesieniu do przełożonej broszury, rozpocznę poniższe rozważania o analizie terminu *oproepcontract* oznaczającym umowę, którą można wymienić jako jedną z elastycznych form zatrudnienia w holenderskim systemie prawnym.

Termin *oproepcontract* określa umowę zawieraną w przypadku wykonywania pracy na wezwanie pracodawcy, tj. pracy, o której mowa w broszurze informacyjnej. Zgodnie z tą umową jedna ze stron umowy zobowiązuje się do wykonywania pracy dla drugiej strony i to porozumienie jest podstawą tego stosunku pracy (zob. W.H.A.C.M. Bouwens/ M.S. Houwerzijl/ W.L. Roozendaal 2017: 69). Jest to zatem umowa, która nie przewiduje stałych godzin pracy. Istotnym jej elementem jest fakt, że pracodawca może wezwać pracownika do wykonywania pracy przez zaledwie kilka godzin bądź przez kilka dni. W niektórych przypadkach czas pracy jest gwarantowany w pewnym zakresie, wtedy zawierana jest umowa *min-maxcontract*, natomiast umowa *nulurencontract* nie przewiduje takiej gwarancji (zob. E. Knipschild/ T. Ridder 2015., cyt. za W.H.A.C.M. Bouwens/ M.S. Houwerzijl/ W.L. Roozendaal 2017: 69). Te dwie umowy są jednymi z trzech rodzajów *oproepcontract*, oprócz nich istnieje także umowa *voorovereenkomst*.

W ramach umowy *oproepcontract* pracownik zobowiązuje się do wykonywania pracy na wezwanie pracodawcy. Mamy zatem do czynienia z pojęciem nieregulowanym przez polskie prawo. W przypadku pracy opisanej powyżej zawierane są w Polsce umowy o pracę na czas nieokreślony bądź jedną z umów nazwanych, tj. umowa zlecenia lub umowa o dzieło. Te rodzaje umów nie mogłyby zostać użyte w analizowanym tłumaczeniu, ponieważ nie mogą być uznane za ekwiwalentne względem *oproepcontract* z uwagi na różnice zakresów pojęciowych. W przypadku takiego terminu bezekwiwalentowego należy wybrać jedno z rozwiązań zapewniających ekwiwalencję. W zależności od celu przekładu i rodzaju odbiorców przekładu można zastosować ekwiwalent dosłowny z przywołaniem terminu w języku wyjściowym, ekwiwalent opisowy bądź neologizm, który nazwie byt istniejący jedynie w rzeczywistości języka źródłowego i w wyjściowym systemie prawnym. Oprócz tego w każdym z przypadków funkcjonalny wydaje się przypis zawierający definicję terminu lub zwięzły opis wyszczególniający najważniejsze cechy odróżniające dany typ umowy od umów istniejących w docelowym systemie prawnym, gdyż sam neologizm nie niesie ze sobą żadnego znaczenia w sensie prawnym. Jednocześnie nie wydaje się pożądanym użycie terminu *praca dorywcza*, który jest znany odbiorcom tekstu docelowego. Nie posiada on definicji ustawowej, jednak pojawia się natomiast w polskim ustawodawstwie<sup>9</sup> i jest terminem przyjętym przez uzus w celu określenia pracy porównywalnej z opisaną w tekście źródłowym. Należy jednak zauważyć, że wywołuje słuszne skojarzenia z pracą sezonową, gdyż taki właśnie stosunek pracy określa. Nawet użycie go ze wskazaniem na różnice między nim a terminem pojawiającym się w tekście źródłowym wydaje się być dyskusyjne.

Podobny stan rzeczy zastajemy także w belgijskim porządku prawnym, gdyż w belgijskich przepisach prawa także nie znajdziemy definicji ustawowej *oproepcontract*. O ile tego typu umowy są w Holandii rzeczywistością, o tyle w Belgii można dokonywać jedynie oceny ich znaczenia, a belgijskie prawo pracy skupia się w tym zakresie na rozważaniach teoretycznych i tego typu umowy są często unieważniane (I. Plets/ D. De Wolff 1998: 60–61). Przy dokonywaniu porównań między terminami stosowanymi w tych dwóch systemach prawnych, należy zaznaczyć, że termin *oproepcontract* jest używany w Holandii często w przypadku umów zawieranych w sektorze hotelarstwo-gastronomicznym, jednakże również w innych sektorach zawierane są takie umowy. W Belgii natomiast zawierana umowa o nazwie *flexi-jobovereenkomst* bądź *flexi-jobarbeidsovereenkomst* (W. Van Eeckhoutte 2014: 607). Co istotne, termin ten występuje jedynie w prawie belgijskim i odnosi się do umów zawieranych tylko i wyłącznie w sektorze hotelarstwo-gastronomicznym. Posługując się neologizmem zaproponowanym przez tłumacza można powiedzieć, że jest to swego rodzaju umowa na wezwanie (nl. *oproepcontract*), w przypadku której obowiązują jednak nieco inne zapisy, wynikające z belgijskiej ustawy o umowach o pracę (nl. *Arbeidsovereenkomstenwet*) (zob. W. Van Eeckhoutte 2014: 239, 607). Powoduje

---

<sup>9</sup> Warto w tym miejscu dodać, że projekt Kodeksu pracy i projekt Kodeksu zbiorowego prawa pracy opracowany przez Komisję Kodyfikacyjną Prawa Pracy przewiduje „niestandardowe” formy pracy, w tym pracę dorywczą (L. Mitrus 2019).



to, że również w tym przypadku istnieją różnice w zakresie pojęciowym, które nakreśliła powyższe porównanie. Przykład ten zatem pokazuje, że nie można wyjść z założenia, że elastyczne formy zatrudnienia wyglądają tak samo w Belgii i Holandii.

W dalszej części skupię się na terminach *medezeggenschapsorgaan* i *ondernemingsraad*, które zostały błędnie przetłumaczone. Pierwszy z nich został przetłumaczony jako rada pracownicza, podczas gdy byłoby to bardziej adekwatne, choć nie w pełni odpowiednie, tłumaczenie drugiego terminu, który został przełożony jako rada zakładowa. *Medezeggenschapsorgaan* jest pojęciem rodzajowym obejmującym swoim zakresem takie organy jak *ondernemingsraad*, *bedijfscommissie* czy *medezeggenschapsraad*. Już tak zwężone wyjaśnienie wskazuje, jakiego rodzaju błąd pojawił się w przekładzie. W rozumieniu art. 6 holenderskiej ustawy o czasie pracy (nl. *Arbeidstijdenwet*) *medezeggenschapsorgaan* to rada pracowników lub inny organ reprezentacji pracowniczej, o którym mowa w ustawie o radach pracowników (nl. *Wet op ondernemingsraden*), jak również inne organy porozumienia pracowniczego działające w poszczególnych sektorach (W.H.A.C.M. Bouwens/ M.S. Houwerzijl/ W.L. Roozendaal 2017: 39–40). W polskim prawie pracy używa się zwyczajowo porównywalnego terminu: organ reprezentacji pracowniczej. W związku z tym taki ekwiwalent funkcjonalny można z pewnością uznać za odpowiedniejszy niż zastosowane rozwiązanie translatorskie.

Z kolei reprezentacje pracownicze funkcjonują w polskim systemie legislacyjnym w formie rady pracowników i rady pracowniczej. Są one regulowane Ustawą z dnia 7 kwietnia 2006 r. o informowaniu pracowników i przeprowadzaniu z nimi konsultacji, stanowiącą realizację dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady 2002/14 z 11 marca 2002 roku o ogólnych warunkach informowania i przeprowadzania konsultacji z pracownikami w Unii Europejskiej. Ustawa reguluje funkcjonowanie rady pracowników, która ma prawo do uzyskiwania informacji i przeprowadzania konsultacji z pracownikami. Zgodnie z art. 1 ust. 2 ustawy jej przepisy stosuje się do pracodawców prowadzących działalność gospodarczą i zatrudniających co najmniej 50 pracowników. Natomiast w przypadku przedsiębiorstw państwowych, w których tworzony jest samorząd załogi przedsiębiorstwa, przedsiębiorstw mieszanych zatrudniających co najmniej 50 pracowników oraz państwowych instytucji filmowych funkcje te sprawuje rada pracownicza (zob. także L. Florek 2017: 326–327).

W holenderskim systemie prawnym interesy pracownicze są reprezentowane w różny sposób, m.in. przez związek zawodowy (nl. *vakbond*) przy negocjowaniu układów zbiorowych pracy (nl. *cao*) bądź organ taki jak rada pracowników (nl. *ondernemingsraad*) podejmujący społeczne i ekonomiczne decyzje w ramach przedsiębiorstwa (W.H.A.C.M. Bouwens/ M.S. Houwerzijl/ W.L. Roozendaal 2017: 316). *Ondernemingsraad* jest regulowana we wspomnianej powyżej ustawie o radach pracowników (nl. *Wet op ondernemingsraden*) i zgodnie z art. 2 ust. 1 ustawy rada ta jest powoływana w przedsiębiorstwie, które zatrudnia co najmniej 50 pracowników w celu zapewnienia właściwego funkcjonowania tego przedsiębiorstwa. Jej rolą jest prowadzenie konsultacji i reprezentowanie interesów pracowników. Zauważamy zatem wyraźne analogie między zakresem pojęciowym terminu *ondernemingsraad*

i rada pracowników, co pozwala nam z całą pewnością stwierdzić, że termin rada pracowników jest odpowiednim ekwiwalentem dla terminu *ondernemingsraad*. Nie można tego powiedzieć o terminie rada zakładowa i na marginesie rozważań warto dodać, że w przywołanej ustawie z 2016 r. nie znajdziemy takiego terminu, gdyż odnosi się do innego pojęcia prawnego<sup>10</sup>.

#### 4. Wnioski

Powyższa dyskusja przedstawia pierwsze wyniki analizy stanowiącej część realizowanego projektu badawczego autorki, który można umiejscowić na kontinuum badań terminologicznych z zakresu polskiego, belgijskiego i holenderskiego prawa pracy w perspektywie porównawczej. Badane problemy to inkongruencja terminologiczna, granice przekładalności terminów prawnych, a także próby kompensacji terminologicznej.

Dotychczasowa analiza terminów z zakresu prawa pracy pozwala na dokonanie wstępnych obserwacji. Przeprowadzone badanie unaocznilo złożoność relacji pojęciowych w polskim, belgijskim i holenderskim prawie pracy. Prawo pracy uważane jest za dość zinternacjonalizowaną dziedzinę prawa, a mimo to zawiera szereg pojęć na tyle ściśle związanych z i uwarunkowanych przez dany system prawny, że uykają prostym porównaniom. Z tego też względu można mówić o pewnej nieprzekładalności, a z pewnością o sporych trudnościach przekładowych i problemach terminologicznych, co ilustrują omówione przykłady. Nie ulega wątpliwości, że analiza terminologiczna musi uwzględniać co najmniej kontekst lingwistyczny, sytuacyjny i kulturowy, by mogła być w pełni przydatnym narzędziem dla tłumaczy. Przy tym

należy pamiętać, że terminy omawiane powyżej powstały w wyniku ewolucji belgijskiego, holenderskiego i polskiego systemu prawnego. Każdy z nich wykształcił swój własny repertuar pojęciowy odzwierciedlający realia społeczno-ekonomiczne i kulturę danego państwa, stąd istniejące inkongruencje terminologiczne. Powtórzę w tym miejscu za J. Iluk i Ł. Iluk (2019: 96), że „w przypadku istniejących tłumaczeń mikroporównania umożliwiają rzetelną weryfikację przyjętych rozwiązań translacyjnych pod względem merytorycznym i tekstowo-normatywnym oraz przyczyny wadliwości przekładów” i to właśnie było jednym z celów przeprowadzonej analizy. Warto zaznaczyć, że wiele problemów w przekładzie terminologii prawnej wynika z niezrozumiałości języka tekstów prawnych, niedostatecznej wiedzy na temat wyjściowego i docelowego systemu prawnego oraz specyfiki języka prawnego w danym systemie prawnym. Innym problemem jest wątpliwa jakość niektórych słowników specjalistycznych bądź ich brak, na co zwracają uwagę G.R. De Groot i C.J.P. van Laer (2006). Oprócz tego przyczyn można także upatrywać w niedostatecznej znajomości terminologii specjalistycznej i zastępowaniu jej przez terminy pochodzące z języka potocznego bądź terminy już nieistniejące, czego przykładem jest użycie terminu

---

<sup>10</sup> Można domniemywać, że tłumacz użył terminu rada zakładowa w jego dawnym znaczeniu bądź mylnie na podstawie istniejącego ustawy, która opisuje inne pojęcie prawne i przez to nie ma w tym miejscu zastosowania, (zob. Art. 1 Ustawy z dnia 5 kwietnia 2002 r. O europejskich radach zakładowych).

rada zakładowa w omawianym przekładzie. Konsekwencje błędów w przekładzie tekstów prawnych mogą być dalekosiężne, jeśli niewłaściwe użycie konkretnych terminów w znacznym stopniu zniekształci lub zmieni znaczenie tłumaczonego tekstu.

Z uwagi na złożoność analiz terminologicznych, jakie należy wykonać w przypadku pojęć występujących w tekstach prawnych, a także na specyficzny kontekst tłumaczeń wykonywanych z i na język niderlandzki oraz problemy typowe dla przekładu z lub na języki rzadkie, jak niedostateczna liczba lub całkowity brak glosariuszy i słowników specjalistycznych, istnieje potrzeba dokonania gruntownej analizy terminologicznej oraz stworzenia narzędzi dla tłumaczy zawierających terminologię z zakresu prawa belgijskiego, holenderskiego i polskiego. Intencją autorki jest zapełnienie tej lanki.

## Bibliografia

- Balcerzan, E. (1998), *Czym jest nieprzekładalność – faktem praktyki translatorskiej czy zmyśleniem teoretyków?*, (w:) P. Fast (red.), *Przekład artystyczny a współczesne teorie translologiczne*. Katowice, 57–71.
- Biel, Ł. (2010), *Corpus-Based Studies of Legal Language for Translation Purposes: Methodological and Practical Potential*, (w:) C. Heine/ J. Engberg (red.), *Reconceptualizing LSP*. Online proceedings of the XVII European LSP symposium 2009. Aarhus, 1–15.
- Biel, Ł. (2015), *Dosłowność jako strategia w przekładzie unijnych aktów prawnych*, (w:) J. Dybiec-Gajer (red.), *(Nie)dosłowność w przekładzie*. Od literatury dziecięcej po teksty specjalistyczne. *Język a komunikacja* 36, 137–147.
- Bochowicz, M./ J. Dudek (2011), *Tłumaczenia utrudniają interpretację prawa unijnego*, (w:) „Gazeta Prawna”. (URL <https://prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/577501,tlumaczenia-utrudniaja-interpretacje-prawa-unijnego.html>). [Pobrano 28.08.2019].
- Bouwens, W.H.A.C.M./ M.S. Houwerzijl/ W.L. Roozendaal (2017), *Schets van het Nederlandse arbeidsrecht*. Deventer.
- De Groot, G.R. (1993), *Een nieuw tweetalig juridisch woordenboek*, (w:) G.R. De Groot (red.), *Recht en vertalen II*. Deventer, 25–40.
- De Groot, G.R./ C.J.P. van Laer (2006), *The Dubious Quality of Legal Dictionaries*, (w:) „International Journal of Legal Information” 34/1, 65–86.
- Derlén, M. (2014), *Multilingualism and legal integration in Europe*, (w:) R. Temmerman/ M. Van Campenhoudt (red.), *Dynamics and terminology. An interdisciplinary perspective on monolingual and multilingual culture-bound communication*. Amsterdam/Philadelphia, 17–41.
- Florek, L. (2017). *Prawo pracy*. 19 wydanie zmienione i zaktualizowane. Warszawa.
- Gaakeer, A.M.P. (2006), *‘De eenheid van recht en taal’*, (w:) „AA” 2006, 843–846.
- Gibbons, J. (1994), *Language constructing law*, (w:) J. Gibbons (red.), *Language and the Law*. London and New York, 136–155.

- Gibbons, J. (1999), *Language and the Law*, (w:) „Annual Review of Applied Linguistics”, 156–173.
- Grucza, S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Harvey, M. (2002), *What's so Special about Legal Translation?*, (w:) „Meta” 47/2, 177–185.
- Hepple, B. (1986/2010), *Introduction. The 'Social Question' and the Emergence of Labour Law*, (w:) B. Hepple/ P. O'Higgins (red.), *The Making of Labour Law in Europe*, 6–12.
- Hepple, B. (2009), *Introduction. The Changing Boundaries, Purposes and Sources of Labour Law*, (w:) B. Hepple/ B. Veneziani (red.), *The Transformation of Labour Law in Europe*, 12–29.
- Iluk, J./ Ł. Iluk (2019), *Wybory czasowników dyrektywalnych oraz ich wpływ na ekwiwalencję merytoryczną i tekstowo-normatywną w tłumaczeniach wybranych przepisów konstytucyjnych*, (w:) „Applied Linguistics Papers” 26/1, 85–97.
- Jabłońska-Bonca, J. (2004), *Wprowadzenie do prawa/Introduction to Law*. Warszawa.
- Kaczmarek, K. (2013), *Precyzja i niedookreśloność wyrażen w przepisach prawnych na przykładzie języka polskiego i węgierskiego*, (w:) „Comparative Legilinguistics” 13, 49–66.
- Kierzkowska, D. (2005), *Kodeks Tłumacza Przysięgłego z komentarzem*. Warszawa.
- Knipschild, E./ T. Ridder (2015), *De voordelen en risico's van een minmaxovereenkomst anno 2015*, (w:) „ArbeidsRecht” 2015/22.
- Kościałkowska-Okońska, E. (2013), *Dydaktyka przekładu tekstów specjalistycznych w kontekście rozwoju kompetencji tłumaczeniowej*, (w:) „Rocznik Przekładoznawczy” 8, 137–151.
- Kubacki, A.D. (2013), *Zur forensischen Kompetenz eines vereidigten Translators*, (w:) I. Bartoszewicz/ A. Małgorzewicz (red.), *Studia Translatorica 4. Kompetenzen des Translators. Theorie-Praxis-Didaktik 4*. Wrocław, 69–83.
- Matulewska, A. (2007). *Lingua Legis in Translation*. Frankfurt am Main.
- Matulewska, A. (2010), *Teksty paralelne a ustalenie konotatów i denotatów na potrzeby przekładu polsko-angielskiego*, (w:) „Legilingwistyka Porównawcza. Comparative Legilinguistics (International Journal for Legal Communication)”, 55–68.
- Melinkoff, D. (1963/1987), *The Langue of the Law*. Boston.
- Mitrus, L. (2019), *Temat: Konsultacje dot. projektu badawczego*, do: Katarzyna Tryczyńska, 4 września 2019, 13:49 [cytowany 17 września 2019, 17:00]. Korespondencja osobista.
- Opalek, K./ J. Wróblewski (1969), *Zagadnienia teorii prawa*. Warszawa.
- Plets, I./ D. De Wolff (1998), *De opropovereenkomst naar Belgisch en Nederlands recht*, (w:) F.J.L. Pennings (red.), *Flexibilisering van het sociaal recht in België en Nederland*. Deventer, 31–65.

- Peruzzo, K. (2014), *Capturing dynamism in legal terminology: The case of victims of crime*, (w:) R. Temmerman/ M. Van Campenhoudt (red.), *Terminology and lexicography research and practice* 16. Amsterdam, 43–60.
- Puszkarska, A. (2017), *Postępowanie administracyjne: obcojęzyczny dokument należy przetłumaczyć na język polski*, (w:) „Rzeczpospolita”. (URL <https://www.rp.pl/Administracja/302289995-Postepowanie-administracyjne-obcojezyczny-dokument-nalezy-przetlumaczyc-na-jezyk-polski.html>). [Pobrano 26.08.2019].
- Rak-Rozmysłowska, M. (2012), *Otwarta struktura języka prawnego w ujęciu Jerzego Wróblewskiego i Herberta L.A. Harta*, (w:) M. Sadowski/ P. Szymaniec (red.), *Prace z teorii i historii prawa oraz administracji publicznej*. Wrocław, 25–38.
- Šarčević, S. (1988), *Bilingual and multilingual legal dictionaries: new standards for the future*, (w:) „Revue Generale de Droit” 19 (4), 961–978.
- Šarčević, S. (1997), *New approach to legal translation*. Haga.
- Šarčević S./ M. Bajčić (2009), *Zur Notwendigkeit Der Erarbeitung Einer Einheitlichen Kroatischen Terminologie Für EU-Rechtsbegriffe*, (w:) „Zbornik Pravnog fakulteta Sveučilišta u Rijeci” 30, 810–827.
- Stryjek, A. (2013), *Tłumaczenia prawnicze – ważne i wymagające*, (w:) „Gazeta-Prawna” (URL <https://prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/743206,tlumaczenia-prawnicze-wazne-i-wymagajace.html>). [Pobrano 26.08.2019].
- Temmerman, R. (2016), *Translation and the Dynamics of Understanding Words and Terms in Contexts*, (w:) L. Ilynska/ M. Platonova (red.), *Meaning in Translation: Illusion of Precision*. Newcastle upon Tyne, 139–160.
- Tryczyńska, K. (2014), *Collocaties in het Juridisch Woordenboek van Fockema Andraae. Een frequentieanalyse*, (w:) „Neerlandica Wratislaviensia” 24, 93–106.
- Van Eeckhoutte, W. (2014), *Handboek Belgisch Arbeidsrecht. Deel I van het Handboek Belgisch Sociaal Recht*. Mechelen.
- Van Eeckhoutte, W. (2017), *Handboek Belgisch Sociaalzekerheidsrecht. Deel II van het Handboek Belgisch Sociaal Recht*. Mechelen.
- Van Hoorde, E. (2018), *De taal is gans het recht*, (w:) R. De Corte/ M. De Vos/ P. Humblet/ F. Kéfer/ E. Van Hoorde (red.), *De taal is gans het recht. Liber Amicorum Willy van Eeckhoutte*. Mechelen, 535–555.
- Wright, S.E. (1997), *Terminology Standardization Management Strategies*, (w:) *Handbook of Terminology Management – Volume 1*. Philadelphia, 198.
- Wróblewski, B. (1948), *Język prawny i prawniczy*. Kraków.
- Zieliński, M. (2007), *Wiedza o tekstach prawnych jako warunek ich rozumienia*, (w:) A. Tietiajew-Różańska (red.), *Język polskiej legislacji, czyli zrozumiałość przekazu a stosowanie prawa. Materiały konferencyjne*. Warszawa.

## Akty prawne

- Besluit van 4 december 1995, houdende nadere regels inzake de arbeids- en rusttijden (Arbeidstijdenbesluit)* (1995). (URL <https://wetten.overheid.nl/BWBR0007687/2018-11-14>). [Pobrano 05.09.2019].

- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2002/14 z 11 marca 2002 roku o ogólnych warunkach informowania i przeprowadzania konsultacji z pracownikami w Unii Europejskiej* (2002). (URL [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009\\_2014/documents/com/com\\_com%282013%290798\\_/com\\_com%282013%290798\\_pl.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com%282013%290798_/com_com%282013%290798_pl.pdf)). [Pobrano 02.09.2019].
- Rozporządzenie nr 1 w sprawie określenia systemu językowego Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej*. (URL <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX%3A31958R0001>). [Pobrano 29.08.2019].
- Traktat o Unii Europejskiej (wersja skonsolidowana)*. (URL [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:12012M/TXThttp://oide.sejm.gov.pl/oide/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14803&Itemid=945](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:12012M/TXThttp://oide.sejm.gov.pl/oide/index.php?option=com_content&view=article&id=14803&Itemid=945)). [Pobrano 28.08.2019].
- Ustawa z dnia 5 kwietnia 2002 r. o europejskich radach zakładowych* (2002). (URL <https://www.lexlege.pl/ustawa-o-europejskich-radach-zakladowych/>). [Pobrano: 05.09.2019].
- Ustawa z dnia 7 kwietnia 2006 r. o informowaniu pracowników i przeprowadzaniu z nimi konsultacji* (2006). (URL <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20060790550>). [Pobrano 05.09.2019].
- Wet van 28 januari 1971, houdende nieuwe regelen omtrent de medezeggenschap van de werknemers in de onderneming door middel van ondernemingsraden. (Wet op ondernemingsraden)* (1971). (URL <https://wetten.overheid.nl/BWBR0002747/2019-01-01>). [Pobrano 05.09.2019].
- Wet van 3 juli 1978, betreffende de arbeidsovereenkomsten (Arbeidsovereenkomstenwet)* (1975). (URL [http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi\\_loi/change\\_lg.pl?language=nl&la=N&table\\_name=wet&cn=1978070301%29](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&table_name=wet&cn=1978070301%29)). [Pobrano 06.09.2019].
- Wet van 23 november 1995, houdende bepalingen inzake de arbeids- en rusttijden (Arbeidstijdenwet)* (1995). (URL <https://wetten.overheid.nl/BWBR0007671/2018-01-01>). [Pobrano 05.09.2019].

**Barbara Meritims, *Sprache und Kognition. Ereigniskonzeptualisierung im Deutschen und Tschechischen (Konvergenz und Divergenz. Sprachvergleichende Studien zum Deutschen, Bd. 8)*. de Gruyter, Berlin/Boston, 2018, 297 S.**

In der vorliegenden Monographie will die Verfasserin Konzeptualisierungsschemata bei der Enkodierung von Ereignissen bei L1-Sprechern des Deutschen, Tschechischen und z. T. Russischen sowie bei fortgeschrittenen L2-Lernern des Deutschen mit Muttersprache Tschechisch und Russisch empirisch untersuchen; sie greift dabei u. a. auf ihre Vorarbeiten (veröffentlicht unter dem Mädchennamen: Schmidtová) zurück. Ihre Hauptannahme besagt, dass sprachstrukturelle Merkmale als ‘gefrorene’ Konzeptualisierungsschemata fungieren und die sprachlichen Präferenzen der Muttersprachler beeinflussen (können). Mit Hilfe der grammatischen Kategorie des Aspekts der slawischen Sprachen soll die Ereigniskonzeptualisierung bei tschechischen fortgeschrittenen Sprechern des Deutschen untersucht werden; als Vergleichssprache wird das Russische als Aspektsprache, die mit dem perfektiven Aspekt ein abgeschlossenes und mit dem imperfektiven Aspekt ein nichtabgeschlossenes Ereignis markiert, herangezogen.

Im 1. einleitenden Kapitel stellt die Verfasserin die Forschungsfragen und Thesen dar, klärt die zentralen Begriffe und Analysekategorien; anschließend skizziert sie die Methodologie ihrer psycholinguistischen Studie. Sie vertritt dabei den Standpunkt, „dass die Sprache in allen Schritten der kognitiven Verarbeitung die Kognition insofern beeinflusst, dass die Grammatik der Muttersprache die Selektion und Strukturierung von Informationen aus der Außenwelt, die von den Sprechern zum Zweck der Versprachlichung ausgewählt werden (müssen), mitsteuert“ (S. 4). Mit Recht stützt sie sich auf die von Slobin (1996) formulierte *Thinking for Speaking*-Hypothese, nach der „obligatorische grammatische Kategorien eine zentrale Rolle bei der Konzeptualisierung von Redehalten spielen“ (S. 10) und betont, dass Slobin – im Unterschied zu seinen Vorgängern (Humboldt, Sapir, Whorf) – „den Fokus auf die Dynamik der zugrundeliegenden Prozesse“ (ebd.) verlagert.

Zur Überprüfung ihrer Thesen stützt sie sich einerseits auf Ergebnisse der experimentalen Sprachproduktionsstudien zu mehreren Sprachen sowie andererseits u. a. auf Blickbewegungsmessungen (Eye-Tracking), Messung der Sprechanfängszeit – hierbei handelt es sich um *Online-Methoden*: Sie haben die Aufgabe, „die direkt mit dem verwendeten Stimulus verbundenen mentalen Prozesse wiederzugeben“ (S. 19f.). Bei Eye-Tracking ist die Aufzeichnung von Fixationen und Sakkaden (das Springen zwischen mehreren Fixationspunkten) wichtig; „sie geben dabei Muster visueller Aufmerksamkeit wieder, die allgemein als ein indirektes Maß für Sprachverarbeitung und -planung und im Sinne einer erhöhten kognitiven Sprachverarbeitung interpretiert werden“ (S. 21). Bei den *Offline-Methoden* handelt es sich „um den Abruf des zugrundeliegenden sprachlichen Wissens (= Kompetenz) eines Sprechers“ (S. 22). Die

Sprecher können „die gestellte Aufgabe reflektiert lösen“ (ebd.), da sie mehr Zeit haben. Erwägungen zum deutsch-tschechischen Sprachkontakt schließen das Kapitel ab.

Im 2. Kapitel setzt sich die Verfasserin mit der Aspekterminologie auseinander und diskutiert einige Auffassungen zu grammatischem Aspekt und Aktionsart, Perfektivität und Telizität sowie zu Imperfektivität und Progressivität. Mit Recht wird darauf hingewiesen, dass die Begriffe „telisch“ und „perfektiv“ nicht synonym sind; während der erstere zum „Bereich der verb- bzw. verbprädikat-inhärenten lexikalischen Merkmale“ (S. 41), also zu den Aktionsarten gehört, ist der letztere Bestandteil des grammatischen Aspekts. Auf Grund empirischer Sprachproduktionsdaten nimmt die Verfasserin an,

dass Aspektmarkierer keine rein grammatischen Kategorien mit besonderer Funktion sind, sondern vielmehr zugrundeliegende kognitive Konzepte zum Ausdruck bringen. Diese sprachspezifischen Konzepte bestimmen die Präferenzen in der L1 bei der Versprachlichung von Ereignissen und wirken sich entscheidend auf den Erwerb einer L-2 aus (S. 61).

Die Verwendung der perfektiven Präsensformen im heutigen Tschechisch ist Gegenstand des 3. Kapitels. Mit Hilfe eines Fragebogens mit auf Tschechisch verfassten Szenarien sollten die Probanden (256 Muttersprachler) eine der fünf Aspekt-Tempus-Alternativen wählen. Diese Szenarien waren „unmissverständlich im Hier-und-jetzt-Kontext eingebettet“ (S. 67). Die Analyse der Ergebnisse zeigte, „dass Sprecher des Tschechischen die perfekte Präsensform wählen können, um auf Hier-und-jetzt-Kontexte Bezug zu nehmen“ (S. 78). An dieser Stelle hebt die Verf. hervor, dass solche Verwendungsweise dieser Form in keiner Grammatik des Tschechischen erwähnt worden ist (allgemein bekannt und akzeptiert ist der Bezug auf die Zukunft). Diese Verwendung versucht die Forscherin „auf den lang andauernden Sprachkontakt zum Deutschen zurückzuführen“ (S. 82). Als Kontrollgruppe fungierten dabei die russischen Muttersprachler, die zu den ins Russische übersetzten Fragebögen Stellung nehmen sollten – es stellte sich heraus, dass die Sprecher in den erwähnten Kontexten nie die perfekte Präsensform verwendet haben, was mit Angaben der Grammatikwerke des Russischen übereinstimmt. Im folgenden kurzen Kapitel (S. 85–91) knüpft die Autorin an die Studie von Dickey (2000) an, der einige Unterschiede zwischen den west- und ostslawischen Sprachen im Bereich des Aspekts ermittelt hat, indem sie Elizitationsdaten aus weiteren westslawischen Sprachen zusammenstellt, um die These von Dickey über zwei aspektuelle Zonen in der Slavia anzureißen.

Das Hauptkapitel (Kap. 5) trägt den Titel „Wie grammatikalisierte Kategorien die Ereigniskonzeptualisierung für die Sprachproduktion prägen: Erkenntnisse aus Sprachanalysen, Messungen der Augenbewegungen und Gedächtnisleistungsexperimenten“ (93–132). Einleitend werden bisherige psycholinguistische Studien zu der visuellen Aufmerksamkeit und Sprachproduktion stichwortartig besprochen. Zum Experiment im Tempus-Aspekt-Bereich wurden Muttersprachler des Hocharabischen, Englischen, Russischen, Spanischen, Tschechischen, Niederländischen und Deutschen gewählt; jede Sprachgruppe bestand aus 20 Muttersprachlern (Studenten, Universitätsabsolventen). „Das Stimulusmaterial bestand aus 60 jeweils sechs Sekunden



langen Videoclips“ (S. 104); sie zeigten Alltagssituationen. „Die Anweisungen wurden von Muttersprachlern in alle zu testenden Sprachen übersetzt“ (ebd.). Die Probanden sollten sich auf das Ereignis konzentrieren und relevante Informationen versprachlichen („Was gerade im Videoclip passiert“). Neben der Sprachproduktionsdaten wurden die Blickbewegungen und Fixationen gemessen. Die empirische Studie sollte aufzeigen, „welche Rolle grammatikalisierte Kategorien und Merkmale bei der Versprachlichung dienenden Konzeptualisierungsprozessen (*Thinking for Speaking-Hypothese*) spielen“ (S. 124). Ich kann hier aus Platzgründen nicht auf die detaillierte Auswertung der Ergebnisse eingehen und führe lediglich zusammenfassende Feststellungen der Autorin an:

[...] bestimmte grammatikalisierte Mittel beim Ausdruck des imperfektiven und des progressiven Aspekts [korrelieren] mit unterschiedlichen Schwerpunkten der visuellen Aufmerksamkeit. Die Aufmerksamkeit der Probanden wird also in Abhängigkeit von den grammatikalischen Mitteln ihrer jeweiligen Sprache auf bestimmte Teilaspekte von Bewegungsereignissen gelenkt. Muttersprachler von Sprachen, die keinen grammatischen Aspekt besitzen, neigen dazu bei der Versprachlichung und Konzeptualisierung von Bewegungsereignissen und bei der Erinnerung an solche eine holistische Perspektive einzunehmen (S. 132).

Im 6. Kapitel will die Verfasserin prüfen, wie sich der Zeitdruck auf die Sprachproduktion im Bereich des grammatischen und konzeptuellen Systems auswirkt. Im Experiment sollten die Probanden zielorientierte Bewegungsereignisse im Deutschen, Tschechischen und Russischen versprachlichen. Als kritische Stimuli dienten zielorientierte Bewegungsereignisse ohne Abschluss (d.h. ohne Erreichung des Ziels). In diesem Experiment wurden die Abstände zwischen den Videoclips auf drei Sekunden reduziert: Unter Zeitdruck würden die Probanden die notwendigen (bzw. obligatorischen) Informationen auswählen und verbalisieren – so die Annahme (Erwartung) der Experimentleiterin. Außerdem wird in Anlehnung an neuere Studien angenommen (so wie in den früheren Kapiteln erwähnt), dass sprachstrukturelle Merkmale „in gewisser Weise als gefrorene Konzeptualisierungsschemata funktionieren“ (S. 135). Sie „sind sprachspezifisch und beeinflussen die sprachlichen Präferenzen, über die Sprecher in ihrer Muttersprache verfügen“ (ebd.). In den früheren psycholinguistischen Studien wurden zwei Perspektiven bei der Enkodierung von zielorientierten Ereignissen festgehalten – bei englischsprachigen Probanden die Verlaufsperspektive, bei den deutschen – die holistische. Das Experiment zeigte erneut, dass deutsche und tschechische Muttersprachler „bevorzugt Endpunkte zum Ausdruck bringen und somit diese Ereignisse unter holistischer Perspektive wiedergeben“ (S. 152). Diese Ähnlichkeit führt die Forscherin auf den langen Kontakt zwischen dem Deutschen und Tschechischen zurück.

In den Kapiteln 7, 8 und 9 befasst sich die Autorin mit dem Problem der Konzeptualisierungsmuster im Zweitspracherwerb, indem sie der Frage nachgeht, „ob Prinzipien der Muttersprachler bei der Informationsverteilung auch von L2-Lernern erfolgreich angewendet werden, oder ob Besonderheiten auftreten [...]“ (S. 17). Nach

der Darstellung des Forschungsstandes, werden Forschungsfragen formuliert, das Experiment mit technischer Ausstattung und Probanden charakterisiert sowie anschließend Ergebnisse dargestellt und diskutiert. In Kapiteln 7 und 8 wurden Produktions-, Blickbewegungs- und Gedächtnisdaten russischer und tschechischer sehr fortgeschrittener Lerner des Deutschen in Experimenten zu Ereignisversprachlichung untersucht. Ohne auf die Einzelheiten und detailliert diskutierte Ergebnisse der Experimente einzugehen, kann man zusammenfassend und pauschal feststellen, „dass russische und tschechische L2-Lerner bei der Ereigniskodierung im Deutschen unterschiedliche Konzeptualisierungsschemata verwenden, die sich auf die L1-spezifischen Präferenzen zurückführen lassen“ (S. 215).

Im 9. Kapitel wird der Ausdruck der ‘temporalen Gleichzeitigkeit’ in längeren Filmnacherzählungen bei den Muttersprachlern des Englischen und Tschechischen sowie deutschen und englischen Lernern untersucht. Zum Ausdruck der temporalen Gleichzeitigkeit dienen hauptsächlich Aspekt und Tempus sowie temporale Adverbien; das Englische verfügt über das grammatikalisierte Progressiv (-ing) und steht somit dem Tschechischen nahe. Die Analyse der Untersuchungsergebnisse zeigte, dass Muttersprachler des Tschechischen und Englischen primär zu aspektuellen Mitteln in Kombination mit Adverbien greifen. Die englischen Lerner haben den deutschen Probanden gegenüber nur in der Anfangsphase einen Vorteil in Erlernung des Tschechischen (wohl wegen Ähnlichkeiten einiger Aspektmerkmale); bei den Fortgeschrittenen scheint dies nicht mehr der Fall zu sein. Diese interessante Monographie wird mit zusammenfassenden Erwägungen im Kapitel 10 abgeschlossen; die Forscherin hebt erneut hervor, dass Konzeptualisierungsschemata bei der Enkodierung von Ereignissen sprachspezifisch sind. Sie plädiert dafür, dass die *Thinking for Speaking*-Theorie erweitert werden sollte, zumal Sprache auch die Art und Weise beeinflusst, „wie wir unsere visuelle Aufmerksamkeit steuern, bevor und während wir sprechen“ (S. 242). Der Anhang enthält eine Reihe von Fragebögen, Beschreibung der Videoclips, Anweisung zur Versprachlichung der Ereignisse in den Videoclips.

Die Monographie liefert interessante empiriebezogene Ergebnisse, Beobachtungen und Thesen zu Sprache und Kognition, Zweitspracherwerb und Sprachkontakt und enthält eine Reihe von Impulsen zur weiteren Forschung. Die von der Verfasserin festgestellte Verwendung der tschechischen Perfektformen in den Hier-und-jetzt-Kontexten muss m. E. noch durch weitere empirische Studien und Korpusuntersuchungen bestätigt werden. Dank *Open Access* ist diese wertvolle Abhandlung für breitere Kreise der Forscher und Interessenten zugänglich.


## Literatur

- Dickey, S.M. (2000), *Parameters of Slavic Aspect. A Cognitive Approach*. Stanford.  
 Klein, W. (1994), *Time in language*. London.  
 Schmidová, B. (2004), *At the same time. The expression of simultaneity in learner varieties*. Berlin.

Slobin, I.D. (1996), *From „thought to language“ to „thinking for speaking“*, (in:) J. Gumperz/ S.C. Levinson (Hg.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge, UK, 70–96 (Übersetzung ins Polnische in: W. Kubiński / E. Dąbrowska (Hg., 2003), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków, 361–402).

**Andrzej KAŃNY**

Uniwersytet Gdański/ University of Gdansk

E-mail: akatny@wp.pl, 

**Barbara Skowronek, *Fremdsprachenunterricht als Kommunikation unter Berücksichtigung von lautsprachlich kommunizierenden Gehörlosen*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2019, 240 S.**

In der Fremdsprachendidaktik unterscheidet man drei Hauptziele des Unterrichts, die sich in der pragmatischen, kognitiven und affektiven Dimension äußern. Die pragmatische Dimension umfasst u. a. die Entwicklung der produktiven Sprachfertigkeit Sprechen und der mit ihr verbundenen Kommunikationsfähigkeit, die im Fremdsprachenunterricht (im Weiteren: FSU) spätestens seit dem Perspektivenwechsel der 1970er Jahre eine immer größere Rolle spielt. Diese damals postulierte Feststellung über die Bedeutung der Mündlichkeit hat auch noch nach fast 50 Jahren nicht an Wert verloren. In ihrem 2019 herausgegebenen Buch geht Skowronek von der Prämisse aus, dass der FSU über reine Fertigkeitentwicklung hinausgeht, und sich auch als Kommunikation auffassen lässt, denn er bedeutet in anderen Worten „ständiger Austausch sowohl von Informationen, Wissen und Können als auch von Relationen zwischen Lehrern und Lernern“ (S. 119). Dabei sind menschliche Sinne nicht unwichtig, denn erst sie ermöglichen es einem, die Umwelt wahrzunehmen und optimal zu lernen. Wie kommunizieren Menschen, deren Sinne nicht vollständig korrekt funktionieren? Wie kann man sprechen, wenn man nicht hören kann? Welches Angebot dürfen Gehörlose als Lerner von der Glottodidaktik erwarten? Dies sind einige relevante Fragen, die im Mittelpunkt des Buches stehen.

Bereits der erste Blick in das Inhaltsverzeichnis sorgt für Klarheit. Die in der Publikation vollzogene Darlegung ist in sechs Teile (Einleitung, 4 Kapitel, Schlussfolgerungen) gegliedert, in denen das Thema des FSU als Kommunikation aus verschiedenen Perspektiven aufgegriffen wird. Auf über 200 Seiten sind neben dem Grundtext auch Literaturverzeichnis und ein Resümee in englischer Sprache zu finden.

Ausgehend von einem äußerst interessanten Einblick in die Geschichte der Linguistik (von Philologie zur Neuphilologie), der im ersten – historisch orientierten – Kapitel angeboten wird, beschreibt die Verfasserin in den weiteren Ausführungen detailliert die Beziehungen zwischen Linguistik und FSU. Dabei geht sie ausführlich auf die einzelnen Methoden bzw. Konzepte des FSU ein, näher erörtert werden insbesondere „bahnbrechende Momente“ in der Geschichte der beiden Disziplinen, von der strukturalistischen Wende, über die kognitive Wende der 1960er Jahre, die kommunikative Wende der 1970er Jahre, den pragmatisch-funktionalen Ansatz der 1980er Jahre bis zum heutigen Stand. In einem getrennten, zusammenfassenden Unterkapitel (1.8.) plädiert die Verfasserin für die Etablierung einer Sonder-Glottodidaktik, die auf dem Prinzip des *inkorporierenden Lernens* (nach K. Karpińska-Szaj 2013; kurz als Integration und Adaptation der Lerner mit sensorischen Defiziten in öffentlichen Schulen verstanden) basieren sollte. Die Vorteile eines solchen Konzeptes sind vor allem darin zu sehen, dass unspezifische Lerner dadurch die Chance bekommen, sich

ganzheitlich zu entwickeln und ihr intellektuelles, gesellschaftliches, emotionales und biologisches Potential zu entfalten.

Schwerpunkt des zweiten Kapitels bildet die anthropozentrische, menschenzentrische Konzeption von F. Grucza, laut der Sprache als eine Eigenschaft aufzufassen ist, die den Menschen dazu befähigt, sprachliche Äußerungen in auditiver Form zu rezipieren, sie selbst zu bilden und sich somit am Kommunikationsprozess zu beteiligen. Hinzuweisen ist darüber hinaus auf die Tatsache, dass wirkliche menschliche Sprache in einem engen Zusammenhang mit wirklichen menschlichen Kulturen stehen. In diesem Kontext betont Skowronek sowohl die Rolle des natürlichen Wissens als auch des kulturellen Wissens, dank deren der Mensch erkenntnis- und entwicklungsfähig sein kann. Ihre Erörterungen zur Bedeutung des Wissens schließt die Verfasserin mit einem äußerst inspirierenden Unterkapitel zum Thema: *Texte als Ausdruck sprachlich-kultureller Kommunikation* ab.

Im dritten Kapitel setzt sich die Autorin – von dem Terminus *Kommunikation* ausgehend – mit unterschiedlichen Phasen des Kommunikationsprozesses, d. h. „Prozesses des zwischenmenschlichen (also gesellschaftlichen) Verhaltens, zwischenmenschlicher Relationen und gleichzeitig des zwischenmenschlichen Informationsaustausches mit Hilfe von sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen“ (S. 125) auseinander. Die Bemerkungen zu dem Terminus *Kommunikation* werden in Anlehnung an die einschlägige Literatur im weiteren Verlauf des Kapitels vertieft. Einleitend bespricht Skowronek verschiedene Modelle der Kommunikation, d. h. das Organon-Modell, die Modelle von Jakobson, L. Zabrocki oder Schulz von Thun. Im zweiten Teil der Überlegungen konzentriert sich die Verfasserin auch auf multimodale Kommunikation und stützt sich dabei an die Theorie von S. Puppel (2008), der drei Modalitäten (monomodale, bimodale und multimodale) unterscheidet, die – je nach Situation – gesellschaftlich erwünscht bzw. unerwünscht sein können.

Das vierte Kapitel ist als Fallstudie konzipiert. Skowronek beschreibt in ihm einen nicht leichten, aber trotzdem glücklichen Lebens- und Lernweg von Sarah Neef, die bei der Geburt ihr Hörvermögen verlor. In einer sehr überzeugenden Ausführung im ersten Teil des Kapitels charakterisiert die Autorin Gehörlosigkeit und Gebärdensprache. Darauf aufbauend verweist sie auf die Tatsache, dass Gehörlose auf zweierlei Weise kommunizieren können, d. h. entweder als Manualisten (mithilfe der Gebärdensprache) oder lautsprachlich (Lippenlesen als Oralisten). Im Zentrum weiterer Überlegungen stehen vor allem Fragen zur vielseitigen Entwicklung eines gehörlosen Kleinkindes. Die ärztliche Bestätigung (erst im 11. Lebensmonat) ließ die Eltern von Sarah Neef für sie die lautsprachliche Erziehung wählen, um ihre Tochter zum autonomen Leben zu erziehen. Die von einer professionellen schweizerischen Lehrerin vorgeschlagene Therapie begann gleich nach der Diagnose. Der reguläre, auf Ausspracheschulung ausgerichtete Unterricht war mit Musik, Musizieren und Tanz korreliert. Eben dank der Sensibilität für Musik und Tanzen erlernte Sarah Neef nicht nur ihre Muttersprache (Deutsch), sondern auch vier Fremdsprachen (Latein, Englisch, Französisch, Russisch). Anhand ihrer Lebenserfahrung konnte sie leider feststellen, dass das Verständnis der Gehörlosigkeit in der heutigen Gesellschaft unzureichend

und mit vielen Stereotypen belastet ist. Ihr 2009 herausgegebenes Buch „Im Rhythmus der Stille – Wie ich mir die Welt der Hörenden eroberte“ ist als „Brückenschlag gedacht, als Versuch, zwei einander noch fremde Welten zusammenzuführen, Hörende und Nichthörende, darunter gehörlose Manualisten und Oralisten einander näher zu bringen“ (Skowronek 2019: 214).

Abschließend kann gesagt werden, dass es Skowronek mit ihrem Buch gelungen ist, verschiedene Aspekte der Querschnittsmaterie Kommunikation in den Fokus zu rücken. Die gesamte Palette der im Buch vorgestellten Thematik gibt dem Leser außerdem zweifellos einen soliden Überblick über unterschiedliche Aspekte des FSU im Allgemeinen sowie für gehörlose Lerner. Es fällt besonders angenehm auf, dass jedes Kapitel mit einer prägnanten Zusammenfassung endet, die dem Leser dabei hilft, das Gelesene besser zu strukturieren.

Das Buch ist als Pflichtlektüre allen zu empfehlen, die einen Einblick in die Untersuchungen der heutigen Glottodidaktik und Sonder-Glottodidaktik gewinnen wollen – in erster Linie einheimischen und ausländischen Germanisten, Sonderpädagogen, praktizierenden Lehrenden, Doktoranden und Studierenden.

## Bibliographie

- Karpińska-Szaj, K. (2013), *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań.  
 Neef, S. (2009), *Im Rhythmus der Stille – Wie ich mir die Welt der Hörenden eroberte*. Frankfurt am Main/New York.

**Monika KOWALONEK-JANCZAREK**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań

E-mail: monika@amu.edu.pl, 